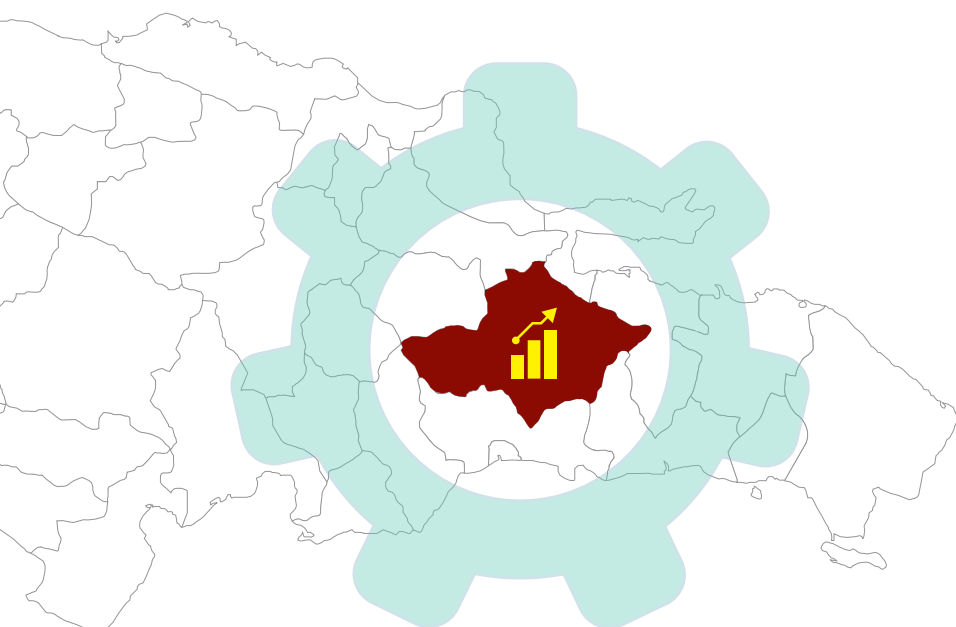


INFORMES DE LA SOCIEDAD CIVIL

ESTUDIO SOBRE EL ESTADO DE SITUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA GERENCIA EDUCATIVA DESCENTRALIZADA EN LA PROVINCIA DE MONTE PLATA



Trabajo realizado por
Asociación TÚ, MUJER, Inc.



Santo Domingo, septiembre 2015

Este documento ha sido producido con la asistencia financiera de la Unión Europea, en el marco del Proyecto de Cooperación Delegada UE/AECID de Acciones Complementarias del PAPSE II. Las opiniones expresadas en el mismo no reflejan necesariamente la opinión oficial de la Unión Europea o de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.



Estudio sobre el estado de situación de la calidad de la gerencia educativa descentralizada en la provincia de Monte Plata.

INFORME FINAL



**Asociación TÚ, MUJER, Inc.
Santo Domingo, República Dominicana.
Septiembre, 2015.**

Título original:

Estudio sobre el estado de situación de la calidad de la gerencia educativa descentralizada en la provincia de Monte Plata.

Estudio realizado en el marco de una consultoría encargada a la Asociación TÚ, MUJER, Inc., con este propósito por IDEC/UE/AECID.

Tipo de estudio:

Estudio cualitativo exploratorio realizado con juntas descentralizadas de centros educativos y otros actores clave en la Regional de 17 de Educación, provincia de Monte Plata, República Dominicana.

Equipos de investigación:

Directora de investigación y redactora del informe, Socióloga especialista en intervención social y género: Cristina A. Sánchez M.

Psicólogo especialista en intervención social, Ramón Seiffe

Socióloga Alexandra Elizabeth García

Psicóloga especialista en psicología social, enseñanza media y superior, Dolores Purdía

Educadora Ana Rodríguez

Educadora Aurelia González

Abogada Sandra Maduro

Abogada Ramona Valdez

Especialista en ciencias de administración y contaduría, Sócrates Hernández.

Septiembre 2015

AGRADECIMIENTOS

La Asociación TÚ, MUJER, Inc., reconoce el apoyo y la confianza depositada en la institución por la Iniciativa Dominicana para una Educación de Calidad (IDEC), mediante el encargo de la realización del estudio sobre el Estado de Situación de la Calidad de la Gerencia Educativa Descentralizada en la Provincia de Monte Plata, y muy especialmente al equipo de coordinación.

Agradece al Ministerio de Educación en general y en específico a la Dirección Regional 17 de Educación y su equipo de funcionarios y técnicos especializados por las facilidades concedidas, mediante las cuales el equipo de investigación tuvo acceso a planteles escolares, a información documental y oral y a las sesiones de juntas de centros educativos, con los cuales se realizaron los grupos focales y se generaron saberes que aquí se comparten. Van nuestros reconocimientos al conjunto de directores/as, profesores/as, estudiantes, representantes de las APMAES y de la sociedad civil organizada, de las juntas de centros por la receptividad y franqueza de sus opiniones y expresiones.

Agradece a los líderes y lideresas entrevistados/as en calidad de representantes de los distintos sectores sociales, económicos, políticos, sectoriales y territoriales de la provincia, quienes hicieron contribuciones de primera línea sobre el conjunto de percepciones, sentires, actitudes y realidades que caracterizan a la gerencia educativa descentralizada en la provincia de Monte Plata.

Se agradecen las contribuciones de quienes de alguna manera contribuyeron a que este estudio fuera realizado, así como al equipo de investigación tras el cumplimiento de la misión encomendada.

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I	3
1. Planteamiento del problema de investigación y estado de la cuestión.	3
2. Objetivos.....	8
CAPÍTULO II.....	9
2.1 Génesis de los conceptos y visión de la educación en el siglo XXI.....	9
2.2 Conceptos en torno a la presente investigación.	10
CAPITULO III.....	21
3. Metodología.....	21
CAPITULO IV.....	29
4. Presentación de los hallazgos.....	29
5. 4.1. Contexto en que se inscribe el centro educativo en la provincia de Monte Plata.	29
4.1.1. Elementos del entorno económico.....	29
4.1.2. Elementos del entorno social.	41
4.1.3. Elementos del entorno cultural.	53
4.1.4. Elementos del contexto institucional.	65
6. 4.2 Gerencia educativa descentralizada: las juntas de centros educativos.....	104
4.2.1. Estructura de las juntas descentralizadas de centros educativos.	110
4.2.2. Funcionamiento de las juntas de centros educativos.	113
4.2.3. Reglas vs realidad cotidiana de las juntas de centros educativos.	116
Entre el concepto y la práctica en el manejo de los fondos descentralizados.	118
7. 4.3. Desempeño de los actores de las juntas de centros educativos.....	131
4.3.1. Nivel de actividad de las representaciones.	131
4.3.2. El género y los actores en las juntas de centros.....	142
CONCLUSIONES.....	144
RECOMENDACIONES.....	150
BIBLIOGRAFÍA	170

SIGLAS Y MARCAS	DESCRIPCIÓN
ADELMOPLA	Agencia para el Desarrollo Local de Monte Plata
AECID	Agencia Española de Cooperación al Desarrollo
AGANTA	Asociación de Ganaderos de Monte Plata
APMAE	Asociación de Padres, Madres, Tutores y Amigos de la Escuela
ATLAS-TI	Paquete de análisis de información cualitativa
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
CE	Centro Educativo
CEA	Consejo Estatal del Azúcar
CEAAL	Concejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CIPAF	Centro de Investigación para la Acción Femenina
CONANI	Consejo Nacional de la Niñez
des	Desarrollo
edu	Educación
EDUCA	Acción Empresarial por la Educación
emp	Empresarial
END	ESTRATEGIA NACIONAL DE DESARROLLO
ENDESA	Encuesta Nacional de Salud de República Dominicana
Func	Funcionario
GF	Grupo Focal
IDEC	Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad
IDEICE	Instituto Dominicano de Evaluación de la Calidad Educativa
IPE	Instituto de Planificación de la Educación
INABIE	Instituto Nacional de Bienestar Estudiantil
IPEC	Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil
MITUR	Ministerio de Turismo
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OCB	Organizaciones Comunitarias de Base
ODH-PNUD-RD	Oficina de Desarrollo Humano del PNUD en República Dominicana
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONE	Oficina Nacional de Estadística.
ONG	Organización No Gubernamental
ORELALC	Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe
P	Participante
PAC	Plan Anual de Clases

PAE	Programa de Alimentación Escolar
PBI	Producto Bruto Interno
PEAS	Programa de Educación Afectivo Sexual
PEC	Proyecto Educativo del Centro
PJE	Programa de Jornada Extendida
PLAN	Plan Internacional
PLANEG II	Plan Nacional de Equidad de Género 2006-2016
POA	Plan Operativo del Centro
PREAL	Programa de Promoción de la Reforma Educativa
PYMES	Pequeñas y medianas empresas
SC	Sociedad Civil
TIC	Tecnologías de Información y Comunicación
UE	Unión Europea
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo para la infancia de las Naciones Unidas
WCEFA	World Conference on Education for All

RESUMEN

Mediante la realización del presente estudio exploratorio se logró tener una aproximación al conocimiento del estado de situación de la calidad de la gerencia educativa descentralizada con visión de género en la Regional 17 de Educación, provincia de Monte Plata, a partir de los testimonios de más de un centenar de actores clave públicos y privados incluidos en una muestra concebida bajo los parámetros del enfoque cualitativo de investigación.

Los hallazgos revelan que la gerencia educativa descentralizada está caracterizada por un conjunto de situaciones que relativizan su calidad, debido a la influencia de factores del contexto económico, social, político, cultural e institucional, en que se inscriben los centros educativos y se desenvuelven sus respectivas juntas descentralizadas.

Entre los factores más influyentes al interior del sistema educativo se encuentra el escaso dominio de planificación y administración financiera que presentan directores/as en particular y las juntas de centros en general, agravado por la reducida asistencia técnica y formación que reciben en este campo, así como también por la reducida disponibilidad de personal técnico en los centros educativos con formación académica en administración. Esto genera fisuras mediante las cuales penetran estilos distintos de concebir y utilizar los fondos descentralizados, generando desempeños precarios, tanto en los criterios de aplicación, como en la calidad de la evidencia documentada de la inversión de los fondos, que a veces no soporta los controles propios de la administración pública, causando falta de sincronización entre los ciclos de recepción-aplicación de los fondos y de los procesos pedagógicos y de satisfacción de las necesidades operativas de los centros, obstaculizando la calidad de la gerencia educativa tanto a nivel del proceso enseñanza-aprendizaje como a nivel operativo.

La calidad de la gerencia pedagógica está afectada en esta regional de educación por factores estructurales comunes a la educación dominicana. Se encontró que pese a que algunos indicadores muestran un aumento de las capacidades de los/as docentes, las competencias académicas aún no están garantizadas en la Regional, a lo que se suma la falta de vocación para enseñar de parte del profesorado que se inserta al sistema educativo buscando un nicho de subsistencia.

Los resultados indican que el currículo vigente en la provincia no tiene la relevancia ni la pertinencia que amerita, debido a la escasa oferta de formación en la modalidad técnico-profesional, el reducido énfasis puesto en las temáticas de ejes transversales sensibles al desarrollo de la provincia, los derechos humanos y la paz, tales como formación técnico profesional, medioambiente, género, entre otros.

Se encontró que el programa de jornada extendida está produciendo un impacto sin precedentes en la asistencia estudiantil a la escuela, la atenuación del hambre por razones de pobreza, la economía familiar, la calidad de vida de las mujeres, liberación de tiempo en el cuidado infantil;

y que este programa puede inducir a mayores impactos que pudieren reducir la delincuencia juvenil y la pobreza, en la medida que el tiempo liberado sea empleado en labores productivas y en el fortalecimiento del capital humano.

Los hallazgos evidencian que a partir del momento en que las juntas de centros educativos administran fondos descentralizados, hay mejoría en el mantenimiento de las plantas físicas, en la provisión de material pedagógico en las aulas y en los insumos básicos para el funcionamiento operativo. Sin embargo, ni las plantas físicas, ni los medios de apoyo pedagógico de que disponen los centros educativos en la actualidad garantizan las condiciones materiales imprescindibles para la calidad de la gerencia educativa. Salvando diferencias entre establecimientos escolares, pudo observarse que faltan aulas, distintos salones y ambientes propios del funcionamiento escolar. En cuanto a los medios de apoyo pedagógico, faltan equipos y medios TIC. Asimismo, con frecuencia, en los centros educativos se carece de agua, de flujos continuos y/o estables de electricidad, conexión virtual, entre otros.

La calidad de la gerencia está afectada además por factores externos a los centros educativos, que ralentizan el logro de la calidad esperada, entre los que cuentan la pobreza, el desempleo y los diversos niveles de exclusión social, la violencia y la desvalorización de las mujeres y las niñas. Factores estos, que provocan atomización y disfuncionalidad en las familias e impactan la gerencia educativa en un espectro tan amplio que va desde la irregularidad en la asistencia del alumnado a los centros educativos, pasando por los diversos tipos de agresiones de los niños contra las niñas en las aulas y otros ambientes del área escolar, hasta la falta de vocación magisterial, como se muestra en el Capítulo IV.

Perjudica a la calidad de la gerencia educativa, la escasa participación y/o relevancia del rol que cumplen en los procesos que vive la escuela, las APMAES y la Sociedad Civil Organizada, que pese a tener representatividad en las juntas de centros educativos, no están incidiendo, a la medida de la necesidad, en el fortalecimiento del vínculo escuela comunidad. Se encontró además, que en el campo de la participación no se está aprovechando el recurso de la transversalidad de género para fomentar la participación de las organizaciones de mujeres como sujeto social en torno a la escuela e incidir en la erradicación de la violencia y la desvalorización de las mujeres y las niñas.

Los hallazgos revelan que existe un gran potencial de articulación entre actores clave, públicos y privados dispuestos a trabajar desde distintos escenarios para aumentar las posibilidades de éxito de la calidad de la gerencia educativa y la calidad de la educación en la provincia de Monte Plata. Asimismo, se observó un ambiente apropiado para la concertación de estrategias de intervención y su desarrollo en pro de este propósito, de lo cual hace eco este informe y sugiere un conjunto de estrategias, líneas de acción y medidas específicas que pudieren servir de apoyo en este contexto.

INTRODUCCIÓN

“Desde un punto de vista más ligado a la teoría organizacional, la gestión educativa es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales. La gestión educativa puede entenderse como las acciones desarrolladas por los gestores que pilotean amplios espacios organizacionales. Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático.” (IIFE-UNESCO, 2000, pág. 16)

La descentralización de la gerencia educativa en República Dominicana, es una meta cuyo proceso de consecución lleva más de dos décadas. La misma ha sido consensuada y plasmada en la legislación nacional y contemplada en políticas sectoriales, así como en planes y estrategias de intervención a partir del inicio de los años ‘90, asumiendo el Ministerio de Educación nuevos criterios organizacionales y funcionales, que propician el involucramiento de las comunidades y sus múltiples sujetos sociales en lo relativo a la gestión participativa de los centros escolares.

Esto plantea desafíos generales que obligan al país a sumir retos sin precedentes en el campo de la educación y de la igualdad de género que implican repensar y reconstruir la escuela garantizando una distribución social amplia de los roles y compromisos para la adopción de decisiones gerenciales administrativas y curriculares, que catapulten la capacidad de gestionar y alcanzar como producto final una educación de calidad con equidad en los niveles inicial, básico y medio.

La transformación del estado de situación actual amerita de estudios que hagan aflorar el pensar, las experiencias, las vivencias, el sentir, las percepciones y visiones de futuro de los distintos actores en torno a la escuela, expuestos mediante sus propios discursos y expresiones, por lo que el presente estudio de carácter cualitativo exploratorio, se enfoca en esto.

El documento que aquí se entrega contiene el informe final de la consultoría a cargo de Asociación TÚ, MUJER, que tuvo el propósito de hacer un estudio cualitativo exploratorio sobre el estado de situación de la calidad de la gerencia descentralizada en la provincia de Monte Plata, República Dominicana, cuyo levantamiento de información y su análisis, han generado los hallazgos que aquí se muestran en este informe.



El informe se presenta en 4 capítulos. En el primero se aborda el problema, los antecedentes o estado de la cuestión del tema de la consultoría, los objetivos y justificación del enfoque metodológico asumido.

En el segundo capítulo se aborda el marco conceptual y contextual del tema. En el tercer capítulo relativo a la metodología, se aborda el enfoque metodológico que sirvió de orientación al proceso.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados, análisis y la discusión de los hallazgos, así como las conclusiones. Finalmente, a modo de sugerencia, se incluye un conjunto de recomendaciones de estrategias y medidas específicas, a los fines de contribuir con la orientación de procesos que sumen a la calidad de la gerencia educativa descentralizada, objeto del presente estudio.



CAPITULO I

1.1 El problema de investigación, estado, objetivos y justificación

1.1.1 Planteamiento del problema.

Es indudable que la República Dominicana ha venido haciendo esfuerzos en pro de la mejoría en el funcionamiento del sistema educativo, y actualmente dispone de un cuerpo jurídico-operativo que da cuenta de los pasos de avance en estos propósitos, lo cual ha sido reconocido desde mediados de los años ochenta, como se acredita en el Informe de Progreso Educativo (PREALEUCA- PLAN, 2006). Sin embargo, estudios comparativos a nivel internacional, han venido indicando que el país aún sigue desafiado por obstáculos de orden estructural que impactan negativamente en la calidad de la educación, por lo que habría que mejorar la calidad de la gestión educativa, como se recomienda en el informe Panorama Social de América Latina (CEPAL, 2014).

La provincia de Monte Plata no es una excepción, y la Regional 17 del MINERD está desafiada a conocer a profundidad y actuar sobre la persistencia de factores obstaculizadores de la calidad educativa, que derivan del contexto social, económico e institucional en que se encuentran inmersos los centros educativos, su estructura de funcionamiento y los niveles de participación de los actores responsables del diseño, ejecución, seguimiento y evaluación del proyecto educativo de los centros escolares.

Hasta el momento, el funcionamiento de este sistema ha evidenciado dificultades para poder garantizar la plenitud de calidad de la gerencia educativa descentralizada, capaz de generar las competencias básicas imprescindibles para abordar la infinidad de variables que erosionan la educación. Una educación de calidad estaría pensada, a grandes rasgos, como aquella que garantice la plena inserción escolar de los niños y niñas –eliminando la deserción y el rezago estudiantil-, que garantice la formación y compromiso del personal docente respecto de su tarea; que a su vez coadyuve a generar lazos entre la familia y la escuela, entre la escuela y la comunidad. Todo esto en el afán de viabilizar que sus egresados/as logren insertarse con éxito en el desarrollo local y global actual, convirtiéndose en ciudadanos comprometidos y críticos de su devenir.

En este orden de ideas, el problema de investigación parte de la persistencia de serias dificultades para arribar a una plena calidad de la gerencia educativa descentralizada, por lo que resulta necesario conocer el estado de situación de la misma en la provincia de Monte Plata. El fin de



esta consultoría es indagar especificidades relevantes que la caracterizan, generando un acercamiento profundo sobre cómo este proceso ha sido significado por los actores intervinientes, para visibilizar el impacto que ha tenido en sus protagonistas, y para favorecer la explicitación sobre cuales eslabones del proceso están siendo promotores de la calidad en la educación, y cuales obstáculos están dificultando el pleno desarrollo del mismo.

1.1.2 El estado de la cuestión.

La calidad de gerencia educativa descentralizada en República Dominicana, ha venido siendo una preocupación de actores públicos y privados que inciden en la educación nacional. Tras una amplia consulta y análisis del sistema educativo a inicios de los años noventa, surgieron los consensos que fundamentan la actual política educativa del país y sus consecuentes planes, estrategias, líneas de acción, programas e iniciativas, que implementa el Ministerio de Educación (MINERD) desde sus órganos centralizados y descentralizados. Esto fue el resultado de la realidad educativa existente en la década de los ochenta, cuando el país se ubicaba entre los que presentaban más baja calidad educativa en la región de América Latina (PREAL, 1998).

En dicha consulta se abordaron factores situacionales que eran imprescindibles tomar en consideración para la búsqueda de mejorías en la calidad, la eficiencia y equidad del sistema educativo del país, entre los que cuentan: -el crecimiento de la matrícula escolar; -la organización centralizada del sistema educativo; -la cultura democrática emergente al interior de la sociedad civil. – las precariedades del sistema educativo nacional ante los retos de un mundo sometido a cambios vertiginosos en el mercado, los nuevos esquemas de integración y estilos más democráticos de conducción política; así como, -el hecho y comprensión de la importancia de la educación como base del desarrollo, entre otros.

En el ambiente de esa consulta-dialogo-reflexión, en el mandato del Primer Congreso del Plan Decenal 1992-2002, se determinó la necesidad de propiciar un proceso de descentralización de la gerencia educativa, bajo la modalidad de una desconcentración paulatina de responsabilidades gestionarias del sistema educativo hacia las direcciones regionales, que habrían de asumir dicho proceso con base en la participación comunitaria y a la presencia permanente de los diferentes sujetos sociales que interactúan en el seno de las comunidades correspondientes.

Asimismo, en ese contexto se asumió el compromiso de: -lograr la participación de las comunidades en la planificación y gestión escolar; -incorporar a los padres y a las madres en la gestión de todos y cada uno de los centros escolares del país; -lograr el establecimiento y el funcionamiento adecuado de las juntas distritales de educación en todo el ámbito escolar nacional; -establecer y consolidar consejos escolares en todos los centros educativos. -establecer



un sistema de capacitación continua de los diferentes sectores sociales involucrados en el proceso de descentralización, todo ello, con el fin de aumentar la capacidad perceptiva y operacional de los actores sobre la gestión escolar.

A la luz de estos criterios de referencia, en el Plan Decenal 1992-2002, se asume el compromiso de alcanzar seis grandes objetivos estratégicos: 1-ampliar de manera significativa la cobertura y permanencia en la educación básica y reforzar las acciones de educación de jóvenes y adultos con vista a facilitar el acceso y la permanencia en el sistema educativo de sectores sociales marginados; 2-introducir transformaciones profundas en el currículo para hacer posible una educación de mayor calidad, más pertinente y adecuada a los requerimientos presentes y futuros de la sociedad dominicana; 3-mejorar significativamente la situación social, económica y profesional de los educadores; 4-elevar los niveles de competencia y eficiencia del Ministerio y de sus órganos descentralizados en la formulación de políticas y en la planificación y administración de la educación bajo su responsabilidad; 5-lograr una participación efectiva y organizada de la sociedad en general, y de la comunidad organizada y de los padres de familia en particular, en la gestión del proceso educativo; 6-fortalecer de manera apreciable los recursos económicos que el Estado y la Sociedad invierten en la educación, ampliando de forma significativa la contribución de las fuentes convencionales y no convencionales al financiamiento de la educación. (Cruz, et al. SEEC,1997).

La Ley General de Educación 66-97 establece que los organismos adscritos al MINERD son los institutos descentralizados, las juntas regionales de educación, las juntas distritales de educación y las juntas de centros educativos (Congreso Nacional RD, 1997), cuya misión, estructura, organización y funcionamiento han sido establecidos mediante un conjunto de protocolos y ordenanzas.

Sin embargo, el camino hacia el logro de esos propósitos ha sido recorrido a pasos lentos y pese a la existencia de la Ley Orgánica de Educación, tras el vencimiento del periodo de implementación del primer Plan Decenal, el problema persistía expresándose en múltiples variables. Por ej., entre 2002-2003, la República Dominicana ocupó el nivel más bajo de una muestra de países de América Latina, en cuanto a porcentaje de maestros de la educación primaria que contaban con la formación mínima requerida (PREAL, 2006). El *Informe de Progreso Educativo* (PREAL- EDUCA- PLAN, 2006), da cuenta de avances precarios, que no incidieron en la calidad de la educación y señala un conjunto de desafíos que el sistema de educación nacional debía enfrentar, a saber: 1- enfocarse en la calidad; 2-hacer que el sistema educativo sea más equitativo y menos excluyente; 3-mejorar la eficiencia y ampliar los años de escolaridad; 4-mejorar la profesionalización docente; 5-aumentar la participación comunitaria; 6-fomentar mayor inversión y racionalidad en el uso de los recursos.



También, pese a la existencia del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), y sus múltiples esfuerzos por medir el estado de situación de la educación desde diferentes aristas, las orientaciones emanadas de sus hallazgos no necesariamente se han traducido en solución a los problemas estructurales del sistema educativo, y los mismos siguen afectando a educadores, alumnos, los niveles de acceso, la funcionalidad, la pertinencia, eficiencia, y la gestión educativa, tal y como se indica en el informe *Aportes para la educación de calidad en la República Dominicana 2012-2014* (EDUCA, 2014).

El proceso de descentralización en la Regional 17 de educación ha marchado al ritmo de los avances-obstáculos de la educación a nivel nacional y enfrenta los mismos desafíos. En el curso del año escolar 2014-2015, operaban en la provincia de Monte Plata 349 centros educativos, la mayoría de los cuales habían constituido su junta de centro y administraban fondos descentralizados, experiencia de la cual se darán mayores detalles en el Capítulo IV del presente informe.

Por otra parte, el discurso sobre enfoque y equidad de género y derecho, ha venido anclándose en los planes y en la política educativa dominicana, tanto por la incidencia de la visión internacional de las reformas educativas que subsiguieron la Declaración de Jomtien, y el dinamismo asumido por América Latina y el país en este contexto, como por la amplia participación de la Sociedad Civil dominicana y del movimiento feminista dominicano como parte de esta, en el diseño de los criterios del Plan Decenal de Educación 1992-2002, en el que se plantea la equidad de género entre sus objetivos a lograr, y que más adelante fuera incluido como un principio en la Ley General de Educación. Así, la Ley 66-97, en su **Art. 4, letra a**, declara que: “la educación es un derecho permanente e irrenunciable del ser humano. Para hacer efectivo su cumplimiento, cada persona tiene derecho a una educación integral que le permita el desarrollo de su propia individualidad y la realización de una actividad socialmente útil; adecuada a su vocación y dentro de las exigencias del interés nacional o local, sin ningún tipo de discriminación por razón de raza, de sexo, de credo, de posición económica y social o de cualquiera otra naturaleza.”

En el Art. 38 letra **b**, se incluye como una de las funciones a cumplir desde el primer clico del Nivel Básico: *desarrollar la aceptación del principio de igualdad entre los géneros*. En este sentido, existe un conjunto de artículos referidos a la igualdad de género en esta Ley de Educación, que junto a otras leyes nacionales e internacionales vinculantes, contribuye a fortalecer las bases legales para la obligatoriedad de la transversalidad de género en la educación dominicana.



Es de señalarse que desde los años '90, el MINERD ha venido haciendo esfuerzos por hacer filtrar la perspectiva de género en la cosmovisión de sus funcionarios, y para avanzar en esta dirección y, de cara al mandato de la Ley, ha creado instancias como Educ-Mujer, transformada posteriormente en Departamento de Educación en Género, entre otras iniciativas; también, ha implementado programas de capacitación y facilitado la especialización de docentes. Tras el proceso de revisión curricular, el tema de género ha sido considerado como un eje transversal en educación, habiéndose creado el área de género, elaborado material didáctico con el objetivo de dar herramientas conceptuales y operativas al profesorado y se ha venido designando personal técnico de género en las direcciones regionales y distritales.

Sin embargo, el impacto de estos principios e iniciativas sobre la cultura de discriminación de género y su reproducción, sigue siendo un desafío para la gestión de la educación de calidad, la calidad de la educación y la democracia dominicana, como puede extraerse de diagnóstico sobre *la equidad de género en la educación básica* (CEAAL-CIPAF, 2012).

Es de señalarse que en la provincia de Monte Plata, tanto funcionarios como personal técnico y docente, declaran estar conscientes de que la problemática de la desigualdad entre hombres y mujeres debe ser trabajada más a profundidad desde la escuela. Sin embargo, existen obstáculos de orden estructural-cultural que condicionan bajos niveles comprensión y sensibilización de los gestores en este campo donde las competencias necesarias aún no han sido adquiridas del todo para el desempeño con calidad en esta área, situación ésta que no potencian ni la gestión, ni la enseñanza de aula. Y en este sentido hay que fomentar la transformación del actual estado de situación del abordaje e implementación del enfoque de género en las escuelas, *Statu quo*, desafiante para el sistema educativo en materia de la búsqueda igualdad y equidad de género, con base legal en la legislación nacional (Constitución, Ley General de Educación), planes (p.ej. PANEG-II estrategias (END-2030) y programas de desarrollo en República Dominicana.



1.1.3 Objetivos.

El propósito central de la consultaría fue realizar una investigación cualitativa de carácter exploratorio que permita formular un marco para la comprensión de los procesos locales que determinan la calidad de la gerencia educativa descentralizada tomando como referencia la Provincia de Monte Plata.

En este orden de ideas se busca más específicamente identificar los elementos del contexto social, económico e institucional en el que se desarrolla el centro educativo que inciden en la calidad de la gerencia educativa descentralizada en la provincia de Monte Plata.

Analizar en profundidad la estructura, el funcionamiento, los procedimientos utilizados, la forma de manejar los recursos, y los resultados logrados por un conjunto de casos de juntas de los centros con diferentes niveles de calidad de la gerencia educativa descentralizada.

Identificar los niveles de desempeño de los diferentes actores al interior de las juntas descentralizadas de centros educativos, considerando en especial la perspectiva de género en los procesos de elección, así como en la distribución y ejecución de las funciones y tareas desarrolladas.

Asimismo, a partir de ello se busca extraer sugerencias de estrategias y medidas específicas que de ser implementadas propiciarían un mayor empoderamiento y una participación equitativa e igualitaria de los actores en torno a la escuela, en los procesos de gerencia educativa descentralizada en el nivel local.



CAPÍTULO II

Marco teórico.

2.1 Génesis de los conceptos y visión de la educación en el siglo XXI.

El plantearse estudiar la calidad de la gerencia educativa descentralizada, y tomar en cuenta las relaciones sociales de género en las instancias de adopción de decisiones en torno al centro educativo en un contexto específico, implica partir del abordaje de los conceptos clave y contenidos que abriga, en las cualidades atribuidas a la noción de escuela para el siglo XXI: una escuela que busca reinventarse y adaptarse a las necesidades de formación de ciudadanía activa, con enfoque de género y derecho, en la cual, la relevancia, la pertinencia, la eficacia, la eficiencia y la equidad, constituyen elementos centrales que deben ser garantizados en el proceso enseñanza-aprendizaje, para el logro de resultados satisfactorios.

En este campo, los conceptos de educación de calidad, descentralización de la educación, calidad de la gestión o gerencia educativa, género social, derechos humanos, entornan el abordaje que desde cualquier arista busque dársele a la educación en nuestros días. Una mirada retrospectiva, nos muestra que los mismos son constructos conceptuales y mecanismos de funcionamiento de reciente formación en educación, cuyos primeros ensayos de inclusión en los principios y fundamentos de las políticas educativas nacionales e internacionales, han venido ocurriendo a partir de las últimas décadas del siglo XX e inicios del siglo XXI, planteando grandes desafíos a la sociedad global actual, e implican la deconstrucción de una cultura educativa tradicional de visión masculina, consolidada durante milenios.

Y es que el surgimiento de las instituciones educativas en occidente en los albores del siglo XVIII y su paulatina transformación y asunción como políticas públicas de la mayoría de las naciones de este hemisferio, fue garantizado el libre acceso y favorecido un aumento de la matrícula escolar, en regiones como Europa y América, con la subsecuente inversión económica focalizada en infraestructura, recursos humanos, planificación y evaluación educativa. Sin



embargo, múltiples investigaciones aplicadas llevadas a cabo desde distintas disciplinas sociales (psicología, pedagogías, sociología, antropología, ...) han venido evidenciando que el resultado no es uniforme y que se dista mucho tener un educación de calidad generalizada, problemática que ha sido ampliamente debatida, especialmente en el Decenio de la Educación de las Naciones Unidas (ONU) 1990-2000.

2.2 Conceptos en torno a la presente investigación.

2.2.1 Calidad de la educación.

Cabe preguntarse ¿cuál es el significado de educación de calidad, como se define?, y la verdad es que existe una amplia literatura que aborda el tema de la educación de calidad, sin embargo, su acepción presenta complejidades y/o ambigüedades, por lo cual, más que definirlo, con frecuencia quienes lo analizan tratan de explicarlo.

En este sentido, en *Calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación*, (Aguerrondo, 1993), aborda algunas características y sugiere la utilidad del concepto de calidad educativa; lo describe como complejo, totalizante, abarcante y multidimensional, permitiendo su aplicación a cualquiera de los elementos que entran en el campo de lo educativo-social. Desde su enfoque, la calidad educativa es: - social e históricamente determinada, ya que se lee de acuerdo con los patrones históricos y culturales propios de una realidad específica; -se constituye en imagen objetivo de la transformación educativa, en la medida en que se define a través de su ajuste con la demanda de la sociedad y estas cambian en el tiempo y el espacio, haciendo que lo que es calidad para una época o contexto no lo sea para otras, por lo que se convierte en un eje regidor de la toma de decisiones y orienta cualquier transformación; - se constituye en patrón de control de la eficiencia del servicio y puede servir de patrón de comparación para ajustar decisiones y marcha de la mano con la gestión eficiente.

Esta autora también sugiere que los principios vertebradores fundamentales para la definición de la calidad de la educación se agrupan en dos grandes dimensiones: - el nivel de definiciones exógenas al propio sistema educativo que expresa los requerimientos concretos de la sociedad a la educación y se presentan como ‘fines y objetivos de la educación’; - y el nivel de diversas definiciones político-ideológicas, aspecto que se ve materialmente como ‘sistema educativo’. Por tanto para explicar qué es la calidad de la educación, se deben acordar definiciones, generar opciones contextualizadas. Identifica tres ejes que a su modo de ver describen las opciones técnico pedagógico en materia de calidad de la educación: - el primero es el eje epistemológico,



relativo a qué definición del conocimiento se asume, qué definición de áreas de disciplinas, y qué definición de contenidos; - el segundo eje es el pedagógico, referido a qué características definen el sujeto de enseñanza, cómo aprende el que aprende, cómo enseña el que enseña, y como se estructura la propuesta didáctica; - y el tercer eje es el organizativo-administrativo, relativo a la estructura académica, la institución escolar y a la conducción y supervisión o gobierno escolar. Eje este que conecta con el propósito del presente estudio.

En este contexto, en lo relativo al vínculo del concepto de calidad con la cultura, Carlos Muñoz en el informe *Desarrollo de una propuesta para la construcción de indicadores del impacto social de la educación en América Latina y el caribe* (UNESCO-OREALC, 2003), afirma que “en el ámbito de la cultura, la educación es de calidad cuando sus contenidos y métodos parten de las condiciones, posibilidades y aspiraciones de cada uno los conglomerados sociales hacia los cuales está dirigida” y sigue comentando que, “al evaluar el cumplimiento de esta condición se aplica el criterio de pertinencia.”

En este informe, Muñoz advierte que “es importante aclarar, al respecto, que ello no significa perpetuar acríticamente todas las pautas culturales prevalecientes en los ambientes en los que están inmersos sus destinatarios, ya que eso implicaría una simple transmisión intergeneracional de dichas pautas y, como se sabe, la educación también está llamada a desempeñar un papel activo e importante -mediante la formación del pensamiento crítico en los procesos de transformación social y cultural.”

Del debate intelectual sobre calidad de la educación, puede extraerse la gran potencia del concepto y la multiplicidad de ejes y campos que abarca, su envergadura abarca la filosofía mediante la cual identifica la relevancia, la pedagogía por la cual puede medir la eficacia, la cultura por la cual da cuenta de la pertinencia, lo social, a partir de lo cual enuncia la equidad, la economía, para determinar la eficiencia educativa.

2.2.2 La educación de calidad como compromiso mundial.

A raíz de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la creación la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en el ambiente de post-guerra del siglo pasado, la educación ha venido siendo repensada y enriquecida con enfoques inter-disciplinarios que ubican al ser humano y al desarrollo como ejes principales en torno a los cuales se concibe el pacto social educativo.

En la segunda mitad del siglo XX, la preocupación por la educación, su conceptualización, la afinación de sus métodos de enseñanza y organización, despertó el interés, tanto de



investigadores como de gobiernos y organismos internacionales, permitiendo la conjugación de conocimientos, aspiraciones y voluntades políticas.

La *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, y el *Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, emanadas ambas de la Conferencia Mundial organizada con esos propósitos y desarrollada en Jomtien, Tailandia,¹ dieron apertura a la Década de la Educación de las Naciones Unidas 1990-2000, periodo donde se fomentó la investigación y evaluación, produciéndose la información de base para concebir las estrategias de intervención necesarias. Así, la calidad como condición y como prioridad la niñez y las mujeres, imprimieron un sello especial al nuevo concepto de educación (WCEFA, 1990).

Diez años después, al cierre de la Década de las Naciones Unidas para la Educación, en el *Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, se ratificó la Declaración de 1990. La República Dominicana fue signataria del Marco de Acción de Dakar. Mediante la firma de este marco de acción, los países asumieron el compromiso colectivo de alcanzar 6 objetivos, a saber: i) extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos; ii) velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen; iii) velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa; iv) aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente; v) suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento; vi) mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales. (ONU, 2000).

La búsqueda de la equidad de género fue incluida en los objetivos del Marco de Acción de Dakar. Los objetivos ii y v, etiquetan el compromiso de los países firmantes con la equidad de

¹ UNESCO, el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICIF); el Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD); el Banco Mundial (BM) y 18 gobiernos e instituciones. Jomtien Tailandia en del 5 al 9 de marzo de 1990.



género a la vez que se puntualiza la necesidad de atención a las niñas y a los colectivos vulnerables, compromiso este en que el país ha empezado a dar pasos elementales de avance.

También se asumieron marcos de acción regionales. Los países de América², se comprometieron en 12 puntos estratégicos para el logro de las metas pendientes: 1- atención a la educación en la primera infancia; 2- educación básica; 3- satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de jóvenes y adultos; 4- logros de aprendizaje de calidad de la educación; 5-educación inclusiva; 6-educación para la vida; 7-Aumento de la inversión nacional en educación y efectiva movilización de recursos en todos los niveles; 8- profesionalización docente; 9- nuevos espacios para la participación de las comunidades y de la sociedad civil; 10-vinculación de la educación básica a las estrategias para superar la pobreza y las desigualdades; 11- utilización de las tecnologías de educación; 12, gestión de la educación (UNESCO, 2000).

Hoy día el compromiso con la educación de calidad ha sido reforzado mediante el diálogo que han llevado las Naciones Unidas para la definición de la agenda post-2015 y en cuyo culmen la calidad de la educación fue etiquetada como el 4to. Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) al 3030, ante el argumento de que “La consecución de una educación de calidad es la base para mejorar la vida de las personas y el desarrollo sostenible. Se han producido importantes avances con relación a la mejora en el acceso a la educación a todos los niveles y el incremento en las tasas de escolarización en las escuelas, sobre todo en el caso de las mujeres y las niñas. Se ha incrementado en gran medida el nivel mínimo de alfabetización, si bien es necesario redoblar los esfuerzos para conseguir mayores avances en la consecución de los objetivos de la educación universal. Por ejemplo, se ha conseguido la igualdad entre niñas y niños en la educación primaria en el mundo, pero pocos países han conseguido ese objetivo a todos los niveles educativos” (ONU, 2015). En función de este ODS, se han establecieron 10 metas para enfocar el trabajo en el período, cuyo resumen de contenido es el siguiente: 1. lograr una educación gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces de la enseñanza primaria y secundaria; 1. Lograr el acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria; 2-asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria; 4.

² “Diez años después de la “Conferencia Mundial de Educación para Todos” (Jomtien, 1990), los países de América Latina, el Caribe y América del Norte, evaluaron los progresos realizados en la Región hacia el logro de los objetivos y metas entonces formuladas. Reunidos en Santo Domingo del 10 al 12 de febrero del 2000, los países renuevan en el presente Marco de Acción Regional sus compromisos de Educación para Todos para los próximos quince años” (UNESCO, 2000).



aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento; 5. eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional; 6. garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética; 7. garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios; 8. construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos; 9. aumentar para el 2020 sustancialmente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países de África, para que sus estudiantes puedan matricularse en programas de estudios superiores, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, en países desarrollados y otros países en desarrollo; 10. aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.

La República Dominicana ha sido parte activa del proceso conducido por las Naciones Unidas desde Jomtien 1990, hasta New York 2015. La participación de la República Dominicana en el proceso que condujo a la Conferencia y Declaración sobre educación en Jomtien, marcaron un antes y un después en el concepto de educación en la política pública nacional. La Ley General de Educación, incluye los principios educativos acordados en la Región, donde el concepto de calidad es puesto al centro de la educación institucionalizada.



2.2.3 La calidad de la gestión o gerencia educativa descentralizada: un concepto para comprender y conducir la organización escolar.

Ante la pregunta: ¿Qué se entiende por calidad de la gestión o gerencia educativa?, al igual que el concepto de calidad de la educación, el concepto de calidad de la gerencia ha suscitado una línea de reflexión activa, que alcanzó destacados niveles de dinamismo y esclarecimiento conceptual a raíz del inicio de la Década de la Educación 1990-2000.

La construcción de las especificidades del concepto de gerencia educativa de calidad fue uno de los aportes-herramienta de la Década de la Educación a los sistemas educativos de la región. Para los fines del presente informe se asume la definición contenida en el documento: **Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa**, del Instituto Internacional de Planificación de la Educación (IPE) .Así, en (IPE-UNESCO, 2000), se indica que “desde un punto de vista más ligado a la teoría organizacional, la gestión educativa es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales.” Se señala que *“la gestión educativa puede entenderse como las acciones desarrolladas por los gestores que pilotan amplios espacios organizacionales.” Se concibe como “un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático.”*

En ese documento se puntualiza que *“la gestión educativa no es un nuevo nombre para la administración ni para la planificación,”* toda vez que *“solo puede ser entendida como nueva forma de comprender y conducir la organización escolar, en la medida en que se reconozca como uno de sus fundamentos el cálculo estratégico situacional.”* Se argumenta que *“solo en la medida en que este preceda, presida y acompañe esa acción educativa de tal modo que, en la labor cotidiana de la enseñanza, llega a ser un proceso práctico generador de decisiones y comunicaciones específicas.”* Se asume que *“gestión tiene que ver con gobernabilidad y esta, con los nuevos balances e integraciones necesarias entre lo técnico y lo político en educación.”* Destaca que para poder hablarse de gestión, es imprescindible el *“reposicionamiento estratégico de las prácticas de dirección de las organizaciones educativas.”*

En este contexto, el documento se destaca que la gerencia atiende al conjunto de conflictos que emanan de las dualidades *“entre lo previsto y lo contingente, entre lo formalizado y lo rutinario en cada función específica, así como en necesidades de generar los desempeños para la calidad educativa.”* Recomienda abordar con profundidad las complejidades, *“revisar la conceptualización sobre las organizaciones educativas como entidades cerradas, para pensarlas*



e imaginarlas como ciclos abiertos de acción que desplieguen procesos encadenados de acción y finalidad en relación con su entorno, y siempre con restricciones a considerar.”

Se indica allí, que la gestión *“se refiere a la consideración, desde un inicio, de la incertidumbre originada por los cambios de los contextos de intervención, de la imposibilidad de continuar considerando a los docentes y los funcionarios como meros ejecutores, cuando en realidad son actores que toman decisiones permanentemente.”* Advierte que *“la gestión está relacionada con incertidumbre, tensiones, ambigüedades y conflictos inevitables,”* dejando claro que *“no se trata sólo de efectuar un plan o de planificar sobre el papel grupos de actividades,”* pues por el contrario la gestión educativa *“articula los procesos teóricos y prácticos para recuperar el sentido y la razón de ser de la gobernabilidad, del mejoramiento continuo de la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación para todos, de todos los niveles del sistema educativo: los equipos docentes y las instituciones educativas, las aulas, los procesos de enseñanza y de aprendizaje y los gestores educativos.”*

En síntesis, en ese documento se asume que *“el concepto de gestión educativa se entrelaza con la idea del fortalecimiento, la integración y la retroalimentación del sistema,”* y que por tanto *“supone la interdependencia de: a) una multidisciplinariedad de saberes pedagógicos, gerenciales y sociales; b) prácticas de aula, de dirección, de inspección, de evaluación y de gobierno; c) juicios de valor integrados en las decisiones técnicas; d) principios útiles para la acción; múltiples actores, en múltiples espacios de acción; f) temporalidades diversas personales, grupales y societales superpuestas y/o articuladas.”*

Sin dudas, hoy día puede afirmarse que la cantidad de pactos y políticas nacionales e internacionales comprometidas con la calidad de la gerencia educativa, es el resultado de la comprensión de la necesidad de acompañar el currículo con una gerencia de calidad, para garantizar el logro exitoso de los objetivos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, el paradigma post moderno que emplea los recursos de las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) transformando el concepto de aula física, y facilitando la educación semi-presencial y mediante aulas virtuales, plantean nuevos desafíos a los sistemas educativos, los cuales precisan acompañarse de una gestión de calidad.



2.2.4 Descentralización.

La descentralización en el campo de la educación es una condición para que pueda alcanzarse la calidad en la gestión educativa. Y como plantea (Casassus, 1990), en su artículo: *Descentralización y desconcentración de los sistemas educativos en América Latina: fundamentos y dimensiones crítica*, la descentralización es una iniciativa que vino del centro y no de otros estamentos sociales. Sin embargo, aunque el ambiente internacional en pro de la calidad de la educación comprometió e inspiró a los gobiernos a asumir políticas que coadyuvaran a ello, entre la que se encuentra la descentralización, en República Dominicana, la descentralización también ha sido una demanda de la Sociedad Civil, la cual participó en el debate cuyo consenso fuera plasmado en el primer plan decenal de educación; asimismo aportó contenidos para la Ley de Educación y ha sido un actor de primera línea en demandas como la del 4% de PIB para la educación, así como en los diálogos que devinieron en el Pacto Nacional para la Reforma Educativa (Pacto Edu, 2014-2030).

Hay que destacar el rol de la UNESCO y otros organismos del sistema de las Naciones Unidas en la inducción del consenso mundial y regional que aboga por la descentralización de la educación, cuyo culmen fueron las conferencias mundiales sobre educación que dieron apertura y cierre a la Década de la Educación, período en el cual se pactó la descentralización y se estableció como un desafío a vencer. El continente americano participó activamente en este proceso y la República Dominicana fue escenario de eventos estratégicos en este proceso.

La descentralización se concibe como un mecanismo para lograr la calidad de la gerencia educativa, que no tiene fines en sí mismo y como lo describe (Casassus, 1990), es más bien un procesos instrumental para obtener logros en las áreas de lo político, lo económico, lo técnico-pedagógico y lo administrativo. Así: *“como proceso instrumental se espera lograr en lo político una mayor participación y democracia; en lo económico, más recursos; en lo técnico-pedagógico, una mejor calidad y en lo administrativo, una mayor eficiencia en los procesos educacionales.”*

Por su parte, (González, 2000) define la descentralización como la transferencia de funciones o competencias de la persona jurídica estatal a otras personas jurídicas públicas que pueden ser territoriales e institucionales y que se da de un ente autónomo central a entes autónomos subnacionales.

Como se ha visto más arriba, en República Dominicana la Ley General de Educación (Ley 66-97), establece que el sistema educativo estará organizado por sectores funcionales entre los que se encuentran las estructuras descentralizadas, e indica que estas estructuras son: los institutos



descentralizados, las juntas regionales de educación, las juntas distritales y las juntas de centros educativos.

2.2.5 El concepto de género social.

El concepto de género emerge como categoría sociológica en los años '80, como resultado de las movilizaciones-investigaciones-debates, que se dieron, por una parte, desde el movimiento feminista e instituciones académicas y por otra parte, la atención pública a la problemática de la mujer que se fue generando a partir de 1ra. Década de las Naciones Unidas para la mujer 1975-1985.

Ante las preguntas de: ¿Cómo se define el género social? y ¿Qué diferencia existe entre sexo y género?, en el ambiente de esa primera década de la mujer y los debates que suscitó entre distintos actores se llegó al consenso de que el género social es una visión de mundo, y una práctica social, que engloba creencias, ideas, atribuciones, y estilos de vida basados en roles, percibidos, asumidos y experimentados de forma diferente por hombres y mujeres en momentos y contextos determinados, y que resultan subordinantes para las mujeres y las niñas en los más diversos ámbitos. En este orden de ideas Judih Astelarra (CEPAL, 2004), en el informe *Políticas de género en la Unión Europea y algunos apuntes sobre América Latina* sugiere que: “*El sistema de género social hace referencia a los procesos y mecanismos que regulan y organizan la sociedad de modo que mujeres y hombres sean, actúen y se consideren diferentes, al mismo tiempo que determina cuáles áreas sociales son de competencia de un sexo y cuáles del otro. Esta organización es independiente del sexo biológico, aunque en muchos casos ha sido la biología el elemento utilizado como legitimador de su existencia, convirtiéndose, entonces, no sólo en un hecho material, sino que en una ideología. Las diferencias biológicas pasan a ser la base que justifica la división sexual del trabajo y el sistema de género.*”

En este orden de ideas, el género es un constructo sociocultural e históricamente determinado, mediante el cual se hace diferente a mujeres y a hombres. Las actitudes y comportamientos que asumen son aprendidos, no dados por la naturaleza. El género social se reproduce mediante paradigmas transmitidos en el proceso de socialización e impone tareas y patrones específicos según el sexo (Sánchez, 2005). Por tanto, la visión, los comportamientos y las prácticas basadas en relaciones sociales de género, pueden ser deconstruidas y reorientadas, en búsqueda de lo cual se han creados pactos, estrategias y líneas de acción tanto en el plano internacional como nacional, siendo el empoderamiento de las mujeres y la transversalidad de género, un compromiso público asumido por la mayoría de los estados en el mundo y con lo cual la República Dominicana ha asumido compromisos vinculantes.



Así, el propósito que deriva de ello es el empoderamiento de la mujer con el objetivo de eliminar todos los obstáculos que obstruyen la participación activa de las mujeres en todos los ámbitos, tanto públicos como privados, a través de una completa e igual distribución en la toma de decisiones económicas, sociales, culturales y políticas, como se plantea en la Declaración y en la Plataforma de Acción de Beijing al cierre de la 2da. Década de la Mujer de las Naciones Unidas 1985- 1995, signadas por la República Dominicana.

El proceso hacia el logro del empoderamiento de la posición de la mujer, se auxilia de la transversalidad o *mainstreaming* de género, enfoque estratégico que se aplica según los contextos específicos. La transversalidad de género es concebida como un proceso que permite valorar las implicaciones que tienen para hombres y mujeres las acciones públicas que se planifiquen en cualquier ámbito ya se trate de legislación, políticas o programa, en las distintas áreas y niveles del quehacer estatal.

Asimismo, los análisis basados en este enfoque incluyen las inquietudes y experiencias de ambos géneros en la elaboración, implementación, seguimiento y evaluación de las políticas y los programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales, buscando el beneficio igualitario y en la realización de los cambios necesarios, para la construcción de un modelo que modifique las inequidades en las relaciones de poder basadas en la subordinación-subrepresentación-marginación-exclusión de las mujeres. Implica una redistribución social equitativa, donde ambos géneros comparten espacios, decisiones, recursos y responsabilidades.

El Estado Dominicano ha asumido compromisos vinculantes por los cuales se obliga a incluir el enfoque de transversalidad de género en todas sus políticas y programas, en todas las áreas y niveles, en cada uno de los cuales debe incluir las preocupaciones de los hombres y las mujeres, así como de los actores correspondientes.

Este compromiso vinculante ha sido asumido por el país, mediante la firma y ratificación de las convenciones que contienen la fundamentación jurídica de la transversalización de género cuyas piezas claves son: - la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW por sus siglas en inglés) de 1979; - la Convención sobre los Derechos del Niño, de 1989; -la Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la Violencia contra la Mujer (OEA, Belem do Pará, Brasil) de 1994; - el Protocolo Facultativo de la CEDAW, 1999, entre otros.

La preocupación por los obstáculos que impone la problemática de género al desarrollo fue incluida en la Agenda de Desarrollo Mundial al 2030 por lo que la Asamblea de la ONU dedica el 5to objetivo de desarrollo sostenible a: “Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas.” sobre el cual argumenta que “Si bien se han producido avances a



nivel mundial con relación a la igualdad entre los géneros a través de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (incluida la igualdad de acceso entre niñas y niños a la enseñanza primaria), las mujeres y las niñas siguen sufriendo discriminación y violencia en todos los lugares del mundo. La igualdad entre los géneros no es solo un derecho humano fundamental, sino la base necesaria para conseguir un mundo pacífico, próspero y sostenible. Si se facilita a las mujeres y niñas igualdad en el acceso a la educación, atención médica, un trabajo decente y representación en los procesos de adopción de decisiones políticas y económicas, se impulsarán las economías sostenibles y se beneficiará a las sociedades y a la humanidad en su conjunto.” (ONU, 2015). Para el avance de este propósito la ONU acordó trabajar en las siguientes 9 metas: 1. Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo; 2. Eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado, incluidas la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación; 3. Eliminar todas las prácticas nocivas, como el matrimonio infantil, precoz y forzado y la mutilación genital femenina; 4. Reconocer y valorar los cuidados no remunerados y el trabajo doméstico no remunerado mediante la prestación de servicios públicos, la provisión de infraestructuras y la formulación de políticas de protección social, así como mediante la promoción de la responsabilidad compartida en el hogar y la familia, según proceda en cada país; 5- Velar por la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles de la adopción de decisiones en la vida política, económica y pública; 6. Garantizar el acceso universal a la salud sexual y reproductiva y los derechos reproductivos, de conformidad con el Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, la Plataforma de Acción de Beijing y los documentos finales de sus conferencias de examen; 7. Emprender reformas que otorguen a las mujeres el derecho a los recursos económicos en condiciones de igualdad, así como el acceso a la propiedad y al control de las tierras y otros bienes, los servicios financieros, la herencia y los recursos naturales, de conformidad con las leyes nacionales; 8. Mejorar el uso de la tecnología instrumental, en particular la tecnología de la información y las comunicaciones, para promover el empoderamiento de la mujer; 9. Aprobar y fortalecer políticas acertadas y leyes aplicables para promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las mujeres y las niñas a todos los niveles.

La República Dominicana es compromisaria de estas estrategias y ha expresado voluntad política incorporando el enfoque de género en la Constitución, en varias leyes, en la Estrategia Nacional de Desarrollo (END-2030) y cuenta con un Plan Nacional de Equidad de Género (PLANEG-II). La Ley General de Educación, en su Art. 38 letra **b**, manda introducir la aceptación del principio de equidad de género desde el primer ciclo del nivel básico. Todo lo cual implica que el país tiene por delante un gran trabajo ya que tanto la situación como la posición de las mujeres dominicanas, indican que falta mucho por lograr en materia de igualdad de derechos entre hombres y mujeres.



CAPITULO III

Metodología.

3.1 tipo de investigación.

El presente informe es el resultado de una investigación cualitativa de carácter exploratorio, sobre la calidad de gerencia educativa descentralizada en la provincia de Monte Plata.

3.2 Enfoque metodológico.

La presente investigación sobre el estado de situación de la calidad de la gerencia educativa descentralizada en la provincia de Monte Plata, ha sido realizada siguiendo un enfoque cualitativo de investigación, cuyas posibilidades teóricas y metodológicas permiten penetrar profundamente en el sujeto-objeto de estudio, induciéndole a generar conocimientos a partir de las visiones y percepciones que comunica sobre el problema de investigación, de los sentimientos que les suscita, así como de la visión de vida y de futuro que exhibe al respecto.

La investigación cualitativa ha venido ganando campo y prestigio en las ciencias sociales desde mediados del siglo XX, y si un atributo cabe destacársele principalmente, es la capacidad de hurgar en las profundidades de las causas de los problemas que afectan las realidades estudiadas.

En *An introduction to qualitative research* (Flick, 1998, pág. 5), se sugiere un conjunto de rasgos característicos de la investigación cualitativa entre los que destacan: -la *adecuación de los métodos y las teorías*; - *la perspectiva de los participantes y su diversidad*; -*la reflexividad del investigador y de la investigación*;- *la variedad de enfoques y métodos en la investigación cualitativa*.

Este autor argumenta que la investigación cualitativa facilita la *adecuación de los métodos y las teorías*, en la medida que el objeto de investigación es más un descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente, que verificar teorías ya conocidas, permitiendo que la

21



Asociación TÚ, MUJER, Inc.
Informe final

Estudio sobre el estado de situación de la calidad de la gerencia educativa descentralizada en la provincia de Monte Plata.
Investigación realizada para la Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC).

validez de la investigación se evalúe con referencia al objeto de investigación y no dependiendo exclusivamente de los criterios preconcebidos en ciencia. Comenta además que la consigna central de la investigación cualitativa tiene asidero en el origen de los resultados, en el material empírico y en la apropiada elección y aplicación de método al objeto de estudio.

Asimismo destaca que la investigación cualitativa evidencia *la perspectiva de los participantes y su diversidad*, en la medida en que analiza el conocimiento de los actores sociales, sus prácticas, sus perspectivas diferentes y toma en consideración que en el terreno los puntos de vista y las prácticas son distintos debido a las diferentes perspectivas subjetivas y a los disímiles conocimientos sociales vinculados con ellas.

Señala que la investigación cualitativa permite *la reflexividad del investigador y de la investigación*, en contraste con la investigación cuantitativa, pues toma en cuenta la comunicación del investigador con el campo y con sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento y de esta manera, las subjetividades del investigador y los actores implicados son partes del proceso de investigación. Así, las reflexiones del investigador sobre sus acciones, observaciones, sentimientos, impresiones en el campo se transforman en datos, forman parte de la interpretación y son documentadas en diarios de investigación o protocolos de contextos. Asimismo, Flich comenta que la investigación cualitativa permite *la variedad de enfoques y métodos*, por no estar basada en un concepto teórico y metodológico único o unificado, pudiendo servirse de varias perspectivas teóricas y sus métodos correspondientes.

En este orden de ideas, mediante el enfoque de investigación cualitativa, se pretende comprender la forma en la que el problema objeto de estudio es comprendido, experimentado, producido, por el contexto y por los procesos, por las perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por sus experiencias, por su conocimiento, por sus relatos, lo que permite ir más allá de donde permitiría la investigación de enfoque cuantitativo, en materia de develar las causas profundas del problema investigado.



3.3 La muestra.

Para realizar esta investigación se partió de una muestra no probabilística, que combina la selección intencionada, por opinión, y por cuota, ante la seguridad de que la muestra seleccionada en su conjunto es oportuna, dado que las características de la misma son similares a las de la población objetivo.

En este orden de ideas, de una parte, fue seleccionado un conjunto de centros educativos (de los cuales se abordaron sus juntas de centros), algunos/as funcionarios/as y personal técnico de los Distritos Escolares, de la Dirección Regional de Educación y el Instituto Nacional de Bienestar Estudiantil (INABIE), así como alcaldes/as. De la otra parte, entidades cívicas, incluyendo al empresariado, ONG, asociaciones comunitarias de base campesinas y de mujeres, debido a que por su condición y características específicas, resultan ser emblemáticos para ayudar a comprender el estado de situación de la gerencia educativa en la Regional No. 17 de Educación.

El tamaño de la población de estudio directo fue de más de un centenar de personas de los ámbitos público y privado, con representatividad y/o incidencia en torno a la gestión educativa de los centros escolares de la Provincia de Monte Plata, cuya selección incluyó a diez juntas de centros educativos –dos por cada distrito escolar- con las que se realizaron grupos focales. Asimismo, se incluyó en la muestra a tres funcionarios/as clave y a siete técnicos/as de la Dirección Regional y Distritales, un funcionario del INABIE, dos alcaldesas, dos representantes congresuales de la provincia. También un representante sindical del profesorado. Dos comerciantes proveedores de materiales de construcción y productos alimenticios para el Programa de Alimentación Escolar (PAE SOSTENIBLE), una ONG proveedora de alimentos, así como a seis entidades representativas de la sociedad civil de alcance municipal y/o provincial. En resumen, fueron abordadas en reuniones de grupos focales y/o entrevistas individuales 125 personas de las cuales el 84 (69.70%) resultaron ser mujeres, mientras que 41 (30.30%) hombres.



3.3 Criterios de selección de la unidad de análisis.

Para constituir la unidad de análisis de la investigación se partió de los siguientes criterios de inclusión: - el tamaño del centro, su régimen horario (centros de jornada extendida o regular), su ubicación (urbanos/rurales), su titularidad (oficial o semioficial), y su antigüedad en la conformación de la junta. Estos centros educativos seleccionados son considerados emblemáticos en función de sus diversos niveles de desempeño en lo que se refiere a la calidad de gerencia educativa descentralizada en Monte Plata. De igual manera, se identificaron las personas a ser entrevistadas individualmente, en base al criterio de representatividad municipal y/o provincial, ya sea por su condición de funcionario/a público/a, o de pertenecer a grupos y articulaciones de la sociedad civil o capital social de la provincia.

La pertinencia de la muestra seleccionada fue sustentada mediante una exploración preliminar en la provincia de Monte Plata, que a raíz del desarrollo de la intervención social para una alianza estratégica en pro de la educación de calidad ha venido fomentando la Asociación TÚ, MUJER, inc., desde el año 2013 en la provincia. Asimismo, también se tomaron en consideración las opiniones de actores públicos y privados que fueron consultados previamente.

3.4 Técnicas de levantamiento de información.

La información fue obtenida mediante grupos focales con juntas de centros educativos y entrevistas a personas clave principalmente; también se hizo observación del ambiente de los centros educativos visitados y de documentación propia de las juntas de centros y de gerencia educativa (actas de reuniones, proyectos educativos, entre otros), así como revisión bibliográfico-documental.

3.4.1 Instrumentos de investigación.

Guías de preguntas genéricas para orientar las conversaciones en los grupos focales y/o entrevistas a las cuales se les hizo registro de voz de forma digital (mp3).



3.5 Análisis de datos.

Se realizó un análisis de contenido de los discursos de los/as informantes exponiendo sus puntos de vista y destacando los temas que afloraron de cara a los propósitos de la investigación, para lo cual fueron referentes de apoyo la documentación citada y conceptualización descrita en el marco teórico.

Asimismo, fue utilizado como herramienta de apoyo el Software informático para análisis cualitativo Atlas ti.7.

3.6 Descripción del proceso de desarrollo de la investigación.

Un proceso típico del enfoque de investigación cualitativa ha caracterizado el curso de esta investigación haciendo que emerjan los hallazgos y reflexiones que se muestran como resultado de este estudio cualitativo exploratorio sobre el estado de situación de la calidad de la gerencia educativa en la provincia de Monte Plata, habiendo implicado el desarrollo de varias líneas estratégicas de acción, cuyos periodos de implementación a veces han debido ocurrir simultáneamente, ello, sobre-determinado por los objetivos de la investigación.

Este proceso ha estado caracterizado por una intensa compenetración del equipo de investigación con el sujeto-objeto de investigación en el terreno, mediante la cual han surgido respuestas múltiples a las preguntas de investigación, matizadas entre otros factores, por una parte, por la posición social y/o institucional e intereses que abrigan los/as entrevistados/as, cuya producción de los contenidos extraídos mediante la inducción aplicada, emana de las profundidades de los sentimientos, percepciones, aspiraciones y visión de futuro que abrigan sobre el problema de investigación. En este orden de ideas, desde el inicio hasta el final del período del trabajo de campo, cada interlocución, condujo a reflexiones que dieron pistas del sentido a seguir en el proceso de la investigación. Ha sido así, como el planteamiento del problema de investigación indujo de inmediato a la producción de conocimiento, desencadenando un proceso caracterizado por la simultaneidad en la planificación, recolección y análisis, en donde la dialéctica entre los conjuntos diseño-estudio, método-muestra-recolección-análisis y análisis-preguntas, ocurren mediante un proceso de anclaje-separación de los enfoques aportado por el sujeto-objeto de investigación y por otra parte, los que subyacen en la visión del equipo de investigación, cuya mirada matiza los resultados que aquí se comparten.



3.6.1 Primera línea de acción.

Si tratamos de expresar de manera lógica el inter-juego descrito arriba, huelga comentar que se inició por la fase preparatoria, en la cual una vez definido el equipo básico de investigación, se focalizó la atención en generar el diseño de investigación, cuyo resultado fue el **proyecto o plan** de trabajo de investigación, lo cual implicó estudio (conceptualización) y simultáneamente acceso al terreno en visitas exploratorias, que permitieron confirmar tanto la relevancia como la pertinencia y viabilidad del estudio, para lo cual se hizo el trabajo de consulta preliminar con actores clave públicos y privados y se preseleccionó una muestra de centros educativos para el abordaje de sus juntas de centros, así como de entidades cívicas incluyendo asociaciones y grupos de mujeres y personalidades, que por su condición y características específicas, resultan emblemáticos para ayudar a comprender el estado de situación de la gerencia educativa en la Regional No. 17 del Ministerio de Educación (MINERD).

De igual manera, se abordaron otras estructuras descentralizadas de la Provincia, tales como la Dirección Regional de Educación (Regional 17), Distritos Escolares, así como el INABIE, el cual lleva un programa modelo, en torno a las alimentación-nutrición escolar allí.

Asimismo, este subconjunto de actividades implicó un lobby con los más altos funcionarios del Ministerio de Educación de la Regional 17 tales como Director Regional y directores distritales, Director del INABIE, así como otras autoridades públicas y de la Sociedad Civil de la Provincia, entre los que cuentan el Senador y un Diputado de la provincia, así como entidades que forman parte de las mesas de Educación y Desarrollo que coordina la Agencia para el Desarrollo Local de Monte Plata (ADELMOPLA). Todo ello resultó en un afinamiento de la muestra según los criterios de interés de la investigación. De igual manera se obtuvo el consentimiento informado del MINERD, tanto verbal como escrito, pasaporte que facilitó la entrada a los centros educativos, en los cuales realizamos las entrevistas grupales con las juntas de centros.

Este trabajo de lobby implicó un esfuerzo sistemático que se extendió por alrededor de 6 semanas de visitas, reuniones y encuentros de primera exploración que resultaron en un ambiente de aceptación y valoración de esta iniciativa por parte de los actores, expresado en evocaciones de aceptación y apoyos específicos que facilitaron el proceso de investigación de campo.



3.6.2 Segunda línea de acción.

La segunda línea de acción incluyó el trabajo de campo propiamente dicho, mediante la cual se tuvo acceso al campo de estudio y se construyó la información recogida mediante inducción en los diálogos sostenidos en reuniones grupales (grupos focales) con las juntas de centros seleccionadas y entrevistas a actores clave públicos y privados. A la vez, se observaron muestras de documentos de gerencia y planificación de los centros educativos (proyecto educativo del centro PEC, actas, entre otros). Asimismo, en esta línea de acción se continuó con la revisión documental. Los conversatorios y diálogos fueron registrados con el consentimiento expreso de las personas participantes, lo cual ha permitido crear una base de datos que facilita conocer su percepción, sentir, aspiración y visión de futuro sobre la realidad de la calidad de la gerencia educativa en la provincia. Más de un centenar de personas (125) fueron abordadas y registradas unas 35 horas de audio con sus discursos.

El desarrollo intensivo de esta línea de acción implicó un trabajo de alrededor de seis semanas, y de forma desconcentrada unos tres meses debido a la espera de confirmaciones y reprogramaciones de entrevistas con algunos actores clave. Implicó la realización de visitas previas de coordinación a once centros educativos y la organización de las citas para las entrevistas. Correspondió a esta fase hacer entrevistas de prueba, para afinar guías de preguntas.

Pese a la planificación calendarizada del trabajo, surgió un conjunto de circunstancias que impuso la reprogramación y extensión del calendario de entrevistas más allá del periodo previsto. Entre estos inconvenientes encontramos centros educativos que evadieron reunir sus juntas de centro esgrimiendo distintos argumentos para ellos. De igual manera, algunas de las personas con las cuales se pactaron entrevistas, arguyeron inconvenientes que implicaron la reprogramación de las mismas. Sin embargo, todo ello fue subsanado, sustituyendo los centros educativos donde no se pudieron hacer las reuniones con sus juntas de centros, por otros centros educativos de características similares. También se procedió a reprogramar las entrevistas con los actores que no pudieron cumplir con la primera segunda, e incluso tercera o más citas programadas.



3.6.3 Tercera línea de acción.

La tercera línea de acción ha venido desarrollándose con la escucha, transcripción, organización y extracción de las líneas de sentido de los discursos registrados de aproximadamente 35 horas de entrevistas que produjeron más de 300 páginas de contenidos para el análisis.

El curso de esta línea de acción implicó un trabajo intensivo del equipo de investigación el cual trabajó simultáneamente en los varios quehaceres previstos en el cronograma de investigación. Asimismo ha sido posible empezar a extraer elementos contundentes para responder las preguntas de investigación, y que a partir de este momento fueron los ejes de una cuarta línea de acción que condujo al análisis a profundidad de la información y preparación del informe final con los hallazgos, recomendaciones y propuestas que aquí se presentan.

Para la codificación y organización de la información el equipo de investigación se sirvió del paquete de análisis de información cualitativa ATLAS-TI.

3.6.4 Cuarta línea de acción.

Esta cuarta línea de acción implicó la extracción de los principales hallazgos en los discursos, su análisis a profundidad y derivación de estrategias de intervención y medidas específicas sugerida para ser implementadas/aplicadas, que podrían contribuir a garantizar la calidad de la gerencia educativa descentralizada en la provincia de Monte Plata.



CAPITULO IV

Presentación de los hallazgos.

4.1. Contexto en que se inscribe el centro educativo en la provincia de Monte Plata.

Del análisis del discurso de los actores consultados se extrae que la calidad de la gerencia educativa descentralizada es un proceso en construcción con muchos desafíos por delante en la provincia de Monte Plata, condicionada por factores tanto al exterior como al interior del sistema educativo. Dan cuenta de la existencia de factores estructurales en el entorno escolar e institucional obstaculizadores del avance de ese propósito. En función de ello, de un lado, destacan aristas alusivas al insuficiente desarrollo económico, el desempleo, la pobreza, la depredación del medioambiente natural, la transformación de la familia tradicional en otra más desarticulada y sus subsecuentes efectos en la escuela, la delincuencia juvenil, embarazo en adolescentes, violencia de género e intrafamiliar, así como un conjunto de prácticas nocivas con arraigo en la cultura local. De otro lado indican factores no menos importantes de orden institucional que complementan y potencian los efectos nocivos del entorno que confluyen e inciden en la mala calidad de la gerencia educativa.

La afirmación de que **la escuela no puede sola** ha sido repetida con énfasis por la mayoría de los/as informantes adscritos/as al sistema educativo, y por actores de la sociedad civil. Abogan que tanto el gobierno, como la población a que sirve el centro educativo, deben asumir su responsabilidad para crear condiciones garantistas de la calidad de la gerencia educativa descentralizada.

4.1.1 Elementos del entorno económico.

Los problemas atribuidos al precario desarrollo económico de la provincia de Monte Plata, son considerados por los actores entrevistados como obstáculos de orden estructural para el logro de la calidad de la gestión educativa allí. En sus discursos dejan ver aristas que muestra aspectos significativos del contexto económico y su incidencia en el entorno educativo de la Regional 17 de educación. En la figura No. 1, puede observarse una urdimbre compleja de factores



relacionados entre sí, que confluyen afectando el desarrollo del centro educativo en tanto no potencian al proyecto educativo escolar, el proyecto de aula y el proyecto pedagógico.

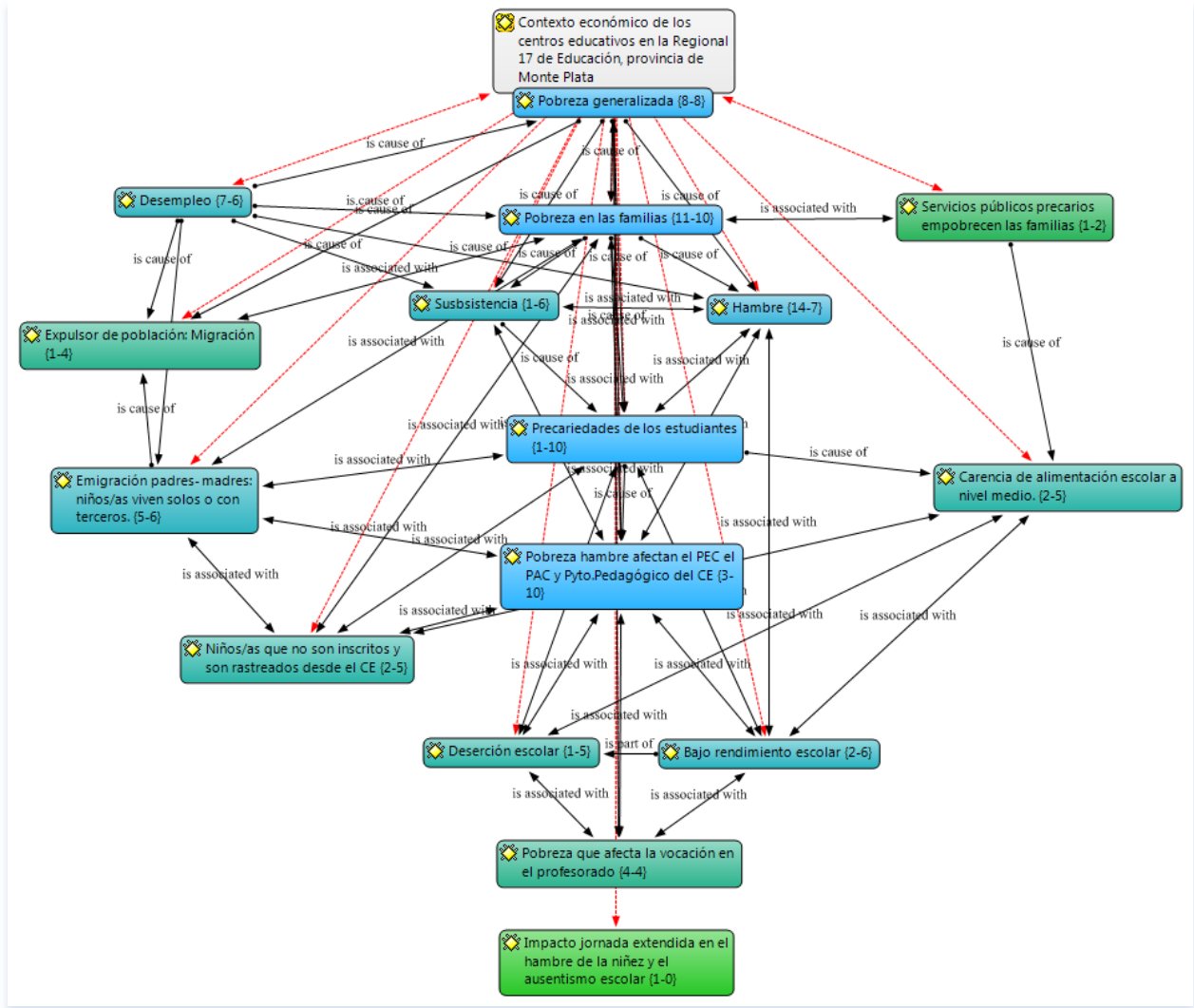
En este orden de ideas, los hallazgos de este estudio, dan cuenta de que la realidad económica en la provincia de Monte Plata, incide en la atomización y/o condiciona vínculos débiles entre la escuela y la comunidad. Genera incertidumbre en la sostenibilidad de las familias sumidas en la pobreza, ya que no existen suficientes políticas públicas que atenúen este flagelo, todo lo cual a su vez pone en riesgo la calidad de la gerencia educativa descentralizada y su producto final: egresados con las competencias que demanda el entorno local y global y las perspectivas de inserción al desarrollo.

Aunque el aumento del presupuesto a la educación se concibe como un gran alivio para la mejoría de la gerencia de la calidad educativa, existe la percepción de que el problema se resolvería solo parcialmente desde la escuela, y que habría que hacer intervenciones de mayor alcance para el desarrollo como se muestra en la siguiente declaración: “Tanto es así que fijense, han dado un 4% y el dinero en este caso no sería la problemática, sería una serie de conflictos que se darían porque hay que pensar en las familias pobres. Preparamos a los estudiantes, está bien, pero cuando estos jóvenes salen de las escuelas ¿Qué hay para ellos? ¿qué les espera afuera?... la mayoría de las veces se ponen a *conchar*. ¿Por qué? Porque no hay empleo, no hay algo que les garantice como estudiante que su futuro puede cambiar, puede ser diferente. (Juntas CE/GF X/ P2/ Docente edu) .

Más que una opinión-percepción, esta situación es una realidad tangible en la provincia de Monte Plata, confirmada por las estadísticas nacionales, que la señalan entre las que menos aprovecha su fuerza de trabajo.



Figura 1. Contexto económico



Fuente: Entrevistas a juntas de centros de la Regional 17 de Educación 2015.

4.1.1.1 La pobreza en el entorno escolar.

Para los actores entrevistados, la pobreza afecta las relaciones escuela-familia, en la medida que incide negativamente tanto en el buen funcionamiento de la calidad de la gerencia escolar, como en el buen funcionamiento del Proyecto Educativo del Centro (PEC)³, el Plan Anual de Clases (PAC), el programa de aula, y hace que el proyecto pedagógico del sistema educativo en general, y del centro educativo en particular, se obstaculice a causa de factores relacionados con precariedades económicas en las familias, de los estudiantes y del propio personal docente y técnico del sistema educativo, que en ocasiones se integra al mismo en busca de una salvaguarda ante el flagelo de la pobreza.

Pese a que existen iniciativas que buscan atenuar la pobreza en la provincia de Monte Plata, y pese a que los indicadores de pobreza de las personas se redujeren en 3.7 al pasar de 73.4 en el año 2000 a 69.7 en 2010 (ONE, 2015), los actores entrevistados coinciden en identificar este fenómeno como el principal factor del entorno que obstaculiza la calidad de la gerencia educativa. Lo cual habría de esperarse con alrededor de un 70% de población en esta condición que por demás, supera los niveles medios nacionales. Y es que con base en el 2010, pese a que la pobreza general y extrema a nivel nacional afectaba al 40.7 y 9.6 respectivamente, en la provincia de Monte Plata este flagelo abatía al 69.7% y 19.8 de su población. (<http://www.one.gob.do/Estadisticas/183/pobreza>, 2015).

Este es un hecho del cual están conscientes todos los actores en la provincia. La opinión que se incluye a continuación sintetiza la realidad percibida por los las informantes: “...hemos visto que Monte Plata avanza aún en medio de la pobreza. Mucha gente no le gusta que lo digamos, pero es una provincia donde los índices de pobreza siguen ahí, la gente sigue pasando miseria, pasando hambre” (Entrevista No. 23/ Func. púb. provincial).

³ El Proyecto Educativo del Centro (PEC), es una estrategia de mediano plaza definida por el centro educativo para orientar el logro de sus objetivos. Se debe diseñar cada cuatro años.

El Plan Anual de Clases (PAC), es la estrategia general para el logro de los aprendizajes de los/as estudiantes. Ambos planes son parte del proceso pedagógico que gestiona el centro educativo. (MINERD, 2013).



a) Pobreza que debilita el vínculo familia-escuela.

Los actores mostraron preocupación por la precaria situación económica que tiene sumida en la pobreza a la mayoría de las familias de la provincia, lo que a su vez afecta la calidad de la gerencia educativa imponiendo múltiples obstáculos, que van desde el ausentismo hasta la deserción escolar como se ilustra en los discursos que se muestran a lo largo de este capítulo. Asimismo, los actores coinciden en opinar que la pobreza está debilitando el vínculo de la familia con la escuela, en la medida que aumenta el volumen de niños y niñas que deben vivir solos largas temporadas, o quedarse al amparo de terceras personas que no satisfacen las necesidades de complementar la educación de los/as alumnos en el hogar, debido a que los padres deben salir en busca de subsistencia.

Desde sus diferentes posiciones sociales, los actores coinciden en que la calidad de la gestión escolar está siendo obstaculizada por la carencia de recursos para satisfacer las necesidades mínimas de subsistencia de la mayoría de las familias. La muestra de extractos que se presenta a continuación son testimonio esta situación: "...aquí, la pobreza está acabando..., está atacando mucho la necesidad de los niños." (Juntas CE /GF VII/Pf/ APMAE); "...hay padres que apenas pueden mandar a sus muchachos, ...con un pasaje, pero tampoco puede aportar para estar dando 300 pesos, 400 pesos para hacer cosas,..." (Juntas CE/ GF VIII /P8/ APMAE). "...son niños que vienen... de padres,...muy pobres, personas que en verdad están mandando a sus hijos a la escuela haciendo sacrificio. Porque no quieren verlos en el hogar, y quieren que echen *pa lante*. (Juntas CE /GF X /P2/ Docente edu); "...pobreza, realmente en la educación...[es] el reto más fuerte que tenemos como Centro, ...las precariedades de los jóvenes de nuestra comunidad." (Juntas CE /GF X /P2/ Docente edu).

Y es que no es para menos, en 2010 el 70.13% de los hogares Monte Plata eran pobres (ONE, 2015), lo que hace suponer que en término medio, dos tercios de los estudiantes en las aulas, vienen de hogares pobres y muy pobres. La realidad que describen los actores a través de sus discursos, más que constituir simples percepciones, confirman y enfatizan los hallazgos de múltiples investigaciones con enfoque cuantitativo que se han venido realizando en la provincia, en los últimos 10 años, entre los que destacan el *'Informe sobre la pobreza en República Dominicana: logrando un crecimiento económico que beneficie a los pobres'* (BM-BID, 2006); el *'Informe de Desarrollo Humano República Dominicana 2008. Desarrollo humano, una cuestión de poder'* (ODH-PNUD-RD, 2008); el *Censo Nacional de Población y Vivienda* (ONE, 2010); Monte Plata. *Perfil socio-económico y medio ambiental'* (ODH/PNUD, 2013), entre otros.



b) La pobreza traducida en hambre, afecta el proceso pedagógico del centro educativo.

En los centros educativos de educación básica y media, donde aún no reciben alimentos, o solamente se les entrega un desayuno conformado por un pan y una porción de leche o jugo, el hambre que sufren los estudiantes les afecta el aprendizaje, situación por la cual el personal docente mostró alta preocupación. Y es que deben lidiar cotidianamente con episodios difíciles que presentan los estudiantes afectados por el hambre que afectan el buen desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, por el bajo nivel rendimiento y el ausentismo que llevan incluso a algunos a la baja académica.

Una muestra de expresiones como la que se incluye a continuación, puede ayudar a forjarse una idea de cómo están viviendo y percibiendo los actores esta situación: "...¡afecta muchísimo! Porque es que nadie con hambre asimila... tú te paras en la pizarra a explicarle y él se queda muchas veces mirando en el aire. ...unos estudiantes que entran a las 8 y se van a la 1 pm, muchas veces en ayuna y no tienen ni 5 pesos para comprar un yaniqueque. (Juntas CE/ GF IV/ P3/ Docente edu); "...la pobreza, ...el hambre... hasta [izando] la bandera se nos han desmayado muchachos a nosotros..." (Juntas de CE/ GF II /P5/ Gerencia edu); "...por ejemplo ... la situación económica de cada uno de ellos, ... vienen a veces en ayuna." (Juntas CE/ GF X /P3 / Docente edu); "...creo que muchos padres no tienen para darle el desayuno adecuado, porque la pobreza afecta mucho en esta comunidad (Juntas CE/ GF VI /P6/APMAE); "... tenemos bajas académicas, porque los padres de nuestros alumnos son personas que en su mayoría están luchando por la supervivencia. ..." (Juntas CE/ GF X/ P1/Gerencia edu).

Ciertamente, el estudiantado de la provincia de Monte Plata, está afectado por problemas de subalimentación y mal nutrición como lo demuestra el estudio dado a conocer por el INABIE-FAO en abril de 2015, realizado con una muestra de 2,253 estudiantes de inicial y básica, y auxiliándose en indicadores antropométricos de medición (evaluación de peso, talla, sexo y edad). Se encontró que el 58% está mal nutrido. Se especifica que de la población evaluada, un 42% tenía peso normal, un 28% estaba en sobrepeso, un 15% era obeso, un 13% presentaba desnutrición aguda moderada, y un 2% desnutrición aguda severa. Sin dudas, esto tiene que afectar de una parte la calidad de la gerencia educativa y la otra parte da capacidad del estudiantado para un mejor aprovechamiento del proceso enseñanza-aprendizaje.



4.1.1.2 Desempleo y servicios públicos precarios distancian a las familias de la escuela.

a) Desempleo.

El desempleo se constituye en una potente amenaza que erosiona las relaciones familiares y la sinergia familia-escuela que garantice la educación con responsabilidades compartidas. Los actores hacen alusión a que las familias sin empleo se ven forzadas a priorizar la sobrevivencia. Indican que la falta de ‘trabajo decente’⁴, sume en la pobreza a las familias y apunta incluso a la desintegración creciente de hogares. Los textos que se muestran a continuación son una síntesis de lo que expresan los actores al respecto: “...respecto a la economía sabe que somos de una provincia pobre, además de ser pobre no contamos con mucho empleo. Esta comunidad carece de muchas cosas, que afecta a la realidad educativa, a la cual... el agua, el desempleo...eso afecta mucho a la comunidad educativa...” (Juntas CE/ GFVIII /P3/OCB); “... es determinante esos factores del medio ambiente propiamente dicho, porque, por ejemplo, en esta comunidad existe un gran desempleo, son pocas las oportunidades. (Entrevista No.8/Técnico edu).

Los informantes enuncian un estado extremadamente precario de las familias de jornaleros agrícolas, como se ilustra en el extracto siguiente: “... Esta comunidad carece de muchos recursos, hay poco empleo en la comunidad, por decir poco, en verdad casi no hay ningún empleo. Porque aquí la mayoría de los finqueros tiene la tierra vacante, y la persona tiene que desemballestarse a 30 y a 20 km, para poder comer en la noche. Entonces yo diría que la comunidad está realmente afectada, porque,...porque no hay fuentes de trabajo para ganarse la vida adecuadamente, ...la agricultura, y muchos, cuando encuentran un trabajo de un día, mal pago, ... 400 pesos día completo,dependiendo la cantidad en la familia, hay algunas que son numerosas, con 400 pesos no da. “ (Juntas CE/ GF VI /P6/APMAE). Los otrora trabajadores del Consejo Estatal del Azúcar (CEA), están aún peor que otros, pues su fuente de empleo desapareció completamente, como se comenta en el texto siguiente: “Antes, ¿de qué se vivía por aquí? De picar caña, porque eran empleados del CEA, lamentablemente desde que se cayó, esto por aquí se cayó a pique; pero que la gente... esa gente tiene que sobrevivir, y ese es el panorama. (Juntas CE/GF IV /P1/Gerente edu).

⁴ El Tesoro de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) indica que “...no es decente el trabajo que se realiza sin respeto a los principios y derechos laborales fundamentales, ni el que no permite un ingreso justo y proporcional al esfuerzo realizado, sin discriminación de género o de cualquier otro tipo, ni el que se lleva a cabo sin protección social, ni aquel que excluye el diálogo social y el tripartismo.” http://www.ilo.org/americas/sala-de-prensa/WCMS_LIM_653_SP/lang--es/index.htm



Las estadísticas sobre mercado laboral confirman los testimonios de los/as informantes, y como lo indican los análisis: “La región (Higuamo) es la número 7 en el ranking generado por la tasa de desocupación (14.4%), en tanto que la provincia Monte Plata es la número 19 en tasa de desocupación entre las 32 provincias del país. La región Higuamo presenta tasas bajas de ocupación y altas tasas de desocupación, lo que implica que la inactividad en la provincia es elevada con relación al resto del país. (ODH/PNUD, 2013: 109).

b) Desempleo como factor expulsor de población que afecta la escuela.

Como se expresa en el discurso siguiente, existe una realidad objetiva, y es que: “La provincia de Monte Plata es expulsora, o sea, sale más gente que la que nace. Tenemos un balance negativo neto inter-censal, por el gran volumen de la población que sale; tenemos recursos de sobra para desarrollar nuestra provincia. ...Si estos jóvenes y familias no generan ingresos, oiga, ...se quedaría en la provincia de Monte Plata -porque no se podría ir tal vez-, el Cristo de Bayaguana. Porque lo que hay es una fuga grande de la provincia.” (Entrevista No.17/SC emp).

La emigración en busca de subsistencia afecta el logro de los objetivos del sistema educativo en la provincia de Monte Plata, según dejan ver los actores en sus discursos, debido a que separa a las familias y con frecuencia los/as niños/as carecen de un verdadero hogar. A las familias afectadas por la migración forzada por la subsistencia, se les afecta el vínculo cotidiano con el proceso que llevan sus hijos/as en la escuela y ello incide no solo en el ausentismo escolar, sino también en la posibilidad de la conexión necesaria familia-escuela que amerita el proceso enseñanza-aprendizaje. Asimismo, la emigración en estas condiciones, perjudica más allá de los conflictos internos que suscita la pobreza y es causa directa de cortes en los vínculos familiares entre padres, madres e hijos, lo que apunta a un proceso de desintegración familiar que hace más difícil el trabajo de los/as docentes en las aulas.

Esta realidad mueve a la preocupación de los actores del interior del centro educativo, por las razones descritas en la selección de textos siguientes: “...Hay que mirar el tipo de población que tiene la escuela, nosotros tenemos una población donde muchos niños viven con abuelas, con tíos, solos. Muchos niños tienen a su papá, a su mamá en España, Italia, Francia, (Juntas CE/ P1/ Gerente edu.): “Un factor muy importante es que la mayoría de nuestros muchachos son hijos de personas que, por la precariedad, ...tienen que irse a otras ciudades a buscar medios de subsistencia, tanto para ellos como para sus hijos, a Higuey, Bávaro,... y está afectando en lo personal, ...” (Juntas CE/ GF X /P3/Docente edu); “...algunas madres tienen que ir a trabajar allá a Santo Domingo, trabajo doméstico, en casa de familia, ...” (Junta CE/GF III /P2/APMAE) “...los padres han tenido que migrar para buscar otras condiciones de vida. Entonces, eso, de



verdad está incidiendo mucho en lo que es... precisamente los problemas sociales que están afectando a nuestros jóvenes adolescentes, y a nuestras niñas (Entrevista No.8/Técnico edu); "... los padres tienen que irse a buscar mejores condiciones de vida y de empleo, dejan a sus niños en manos de personas inexpertas, que no tienen la misma responsabilidad..." (Entrevista No.9 /Func. púb. municipal);

La emigración en la provincia de Monte Plata y la Región del Higuamo es una realidad verificada por las estadísticas de población, como se analiza en el estudio sobre el *Perfil socioeconómico y medioambiental de Monte Plata*, la densidad de población nacional subió más de 18 puntos porcentuales, haciéndose el país más urbano. Por el contrario la densidad de la región del Higuamo (incluye a Monte Plata) descendió, o sea que la región se volvió menos urbana, probablemente como consecuencia de procesos migratorios que representaron pérdida de una parte de la población asentada en espacios urbanos. Se indica que tanto la región como Bayaguana perdieron población, lo cual sugiere la existencia de un proceso emigratorio activo. (ODH/PNUD, 2013: 35). Hay actores que abogan porque este fenómeno se amaine como se expresa en el siguiente texto: "...que haiga menos emigración para la ciudad y menos emigración fuera del país. (Entrevista No. 20/SC OCB gén).

c) Jefatura de hogar y desempleo femenino que afectan el compromiso familia-escuela.

Las mujeres viven en condiciones de mayor precariedad que los hombres. Los actores hicieron alusión al desempleo, al empleo precario y a la jefatura de hogar femenina, como puede extraerse de los textos siguientes: "Es como le digo, ...muchas veces tenemos que tener claro que muchas madres tienen que dejar a sus hijos con la abuelita, o con la tía, o con una persona de la familia, para irse a trabajar. ...eso se da, ...uno sabe la realidad, ... hay mucho desempleo. Se han ido cubriendo plazas, pero no de manera significativa." (Entrevista No.4/ Func. púb. municipal); "... la mamá está sola, o sea, están criándose con madres solteras." (Juntas CE/ GF X /P3/Docente edu).

Efectivamente, las mujeres son las más excluidas del empleo en la República Dominicana. Las estadísticas indican que las mujeres deben asumir el 37.52% de jefatura de hogar, mientras su acceso al empleo es de 35.91%. Distinto sucede con el empleo masculino que alcanza el 64.09%. (<http://www.one.gob.do/Estadisticas/9/mercado-de-trabajo->).

Asimismo, también en *el Perfil Socioeconómico y Medioambiental de Monte Plata*, se visibiliza la desventaja de las mujeres, afirmando que la segmentación laboral por género es fuerte y desfavorece a las mujeres, pues los sectores que presentan mayor capacidad de creación de

37



Asociación TÚ, MUJER, Inc.
Informe final

Estudio sobre el estado de situación de la calidad de la gerencia educativa descentralizada en la provincia de Monte Plata.
Investigación realizada para la Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC).

empleo son casi totalmente masculinos. Indica que las mujeres se concentran en actividades de mayor calificación lo que refleja su mayor nivel educativo, pero son la casi totalidad de los jóvenes que ni estudian ni trabajan. (ODH/PNUD, 2013).

El hecho de que las mujeres más pobres deban salir fuera de la provincia a generar ingresos para la subsistencia, acentúa la vulnerabilidad en las familias uniparentales, creando inestabilidad en los procesos de articulación entre la familia y el centro educativo.

Sean mujeres de mayor o menos escolaridad, la realidad es que el género cuenta para la exclusión en el empleo, por lo que las estrategias de desarrollo que se implementen en la provincia de Monte Plata, debe tener objetivos claramente identificados con cuotas sensibles al género.

d) Desempleo y profesorado sin vocación magisterial.

Como se ha visto más arriba, las estadísticas del mercado laboral y empleo dejan por fuera a mucha población la cual debe buscar estrategias de sobrevivencia, para lo cual es un nicho deseable la estabilidad en el empleo que ofrece el sistema de educación, por lo cual se percibe que alguna parte del profesorado está allí más como refugiado económico que por la vocación de enseñar. Este hecho complica el ya difícil panorama existente en la comunidad educativa a causa de la pobreza de las familias y los/as estudiantes, sumando falta de compromiso profundo de alguna porción del profesorado para lograr calidad en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El que muchos docentes no tengan la vocación para enseñar es una percepción y un sentir que expresa con fuerza parte de los informantes, atribuido a la falta de oportunidades de empleo y subsistencia en otros sectores. Una muestra emblemática por la forma en que describe esta situación y por surgir del seno mismo de la gerencia educativa descentralizada, es la que se expresa en el contenido del siguiente discurso: "...en educación hay muchos que estamos por vocación, y una gran cantidad que está por boca-acción. ... La vocación es que usted tiene cualidades para trabajar en educación, con niños y niñas y llevar la educación. Y la boca-acción es pensando únicamente en cómo yo mantenerme. ...aquí... no hay otra fuente que [no sea] Educación para ser empleado, y todo el mundo quiere estudiar educación por esa parte... ese es un problema educativo, donde no hay una fuente de trabajo, donde la gente únicamente ve a Educación como fuente de empleo. Y puede ser que la gran mayoría este por boca-acción y la gran minoría por vocación. Esa es la parte que yo puedo entender en este tema..." (Entrevista No.7 /Gerencia edu).



Tal situación es realmente un resultado directo de la pobreza y el desempleo, que obstaculizará la calidad de la educación a largo plazo, y que sólo es posible corregirlo mediante políticas sociales de desarrollo que impacten positivamente la economía de las personas y las familias.

e) Servicios públicos precarios afectan la economía familiar.

Actores tanto del sistema educativo, como de la población civil, opinan que la insuficiencia de servicios básicos y de las políticas de apoyo al desarrollo económico de las familias profundiza la pobreza en la provincia de Monte Plata. Y es que además de la economía precaria que sumerge a las familias en distintos niveles de pobreza, éstas con frecuencia, deben pagar precios por encima de sus posibilidades de ingresos para satisfacer necesidades primarias como agua, electricidad, entre otros, lo que aumenta el estrés que genera la pobreza.

Los actores se expresaron en este sentido, dibujando con sus discursos imágenes de la vida cotidiana vinculadas a la carencia de servicios públicos suficientes y de calidad. Los siguientes textos son una ilustración de este sentir: “...aquí no tenemos un agua adecuada más que para bañarse. Aquí el más pobre, se ve en obligación [de] que tiene que comprar un botellón de agua que cuesta 30 pesos; porque no tenemos un agua adecuada para tomar, ni para los niños. Entonces eso, lo estamos necesitando ¡a grito de urgencia!”. (Juntas CE/GF III/P5/SC OCB); “...cuando hay una familia que no tiene el soporte y esos servicios sociales que el ser humano necesita por naturaleza, la alimentación, de la energía eléctrica, de la protección. ...” (Entrevista No.9 /Func. púb. municipal)

Algunos actores expresan aspiraciones que pudieren ser transformadas en propuestas para la acción como las contenidas en los extractos siguientes: “...si el Gobierno se apurara un poquito más el nivel de pobreza de nosotros hubiese ido en disminución más rápido. ¡Somos muy laboriosos!” (Juntas CE/ GF VII /P5/ APMAE); También se aspira a superar: “...la desigualdad que hay a nivel del campotrabajar ... con una agricultura familiar, que sea por decreto, que la pueda hacer el Gobierno y el Ministro de Educación, para que haiga una agricultura más amena con los campesinos a nivel del campo ...puede cambiar un poco, que haiga menos emigración para la ciudad y menos emigración fuera del país.” (Entrevista No. 20/SC OCB gén). Y es que los munícipes, especialmente los más pobres y las mujeres, perciben que estas situaciones no se resolverían en el nivel local y claman por una intervención del Gobierno Central, incluso por ‘decreto’.

Sin embargo, a pesar del poco impacto de las acciones del Gobierno en la pobreza y el empleo, los actores consultados reconocen los efectos positivos de algunas políticas y los esfuerzos del



Gobierno para impulsar alguna mejoría en las familias desde el Ministerio de Educación, por lo que hacen alusión tanto al inicio del sistema de jornada extendida en algunos centros educativos de la provincia, donde el impacto sobre el hambre, la calidad de vida de las mujeres, en la economía familiar, la desnutrición y acceso de los estudiantes a uniformes y útiles escolares, se ha visto de inmediato. En este sentido, se ha hecho alusión además al Plan Nacional de Alfabetización, para combatir el analfabetismo en las personas adultas, augurando que favorecería un cambio de actitud más comprensiva y cooperativa con la escuela de familias donde hay padres-madres analfabetos/as, y según la percepción de algunos profesores, contribuirá a que los padres apoyen más las necesidades que tienen sus hijos que asisten a la escuela.

Sin duda que seguir ampliando la cobertura del programa de jornada extendida, tendrá un impacto sin precedentes como programa que realmente contribuye a cambiar un poco la situación de pobreza en las familias, debido a que tienen que invertir menos en la alimentación de los hijos, y a la vez libera tiempo a quienes se dedican al cuidado de estos, especialmente a las mujeres. Sin embargo, ello no saca a las familias de la pobreza.

A diferencia de los programas de transferencias condicionadas⁵, programas como el de las jornadas extendidas, que tratan de incorporar a las familias como proveedoras de bienes y servicios demandados por la escuela y programas como el de alfabetización de personas adultas, pueden representar una ruptura sin precedentes en la forma de concebir e impactar el desarrollo de las familias en República Dominicana, ya que están más ligadas a la inversión social y productiva y podrán impactar en las vidas y la economía de las de las personas desde distintos ángulos. Sin embargo, se hace necesario crear las condiciones que permitan a las familias más pobres pasar a ser realmente proveedoras de los bienes y servicios a la Escuela, lo cual es aún es in gran desafío.

⁵ Los programas de transferencias condicionadas buscan aliviar la pobreza que sufren las familias más vulnerables, transfiriéndoles ingresos monetarios, acceso a alimento, a la salud, a cambio de que estas se comprometan a garantizar la asistencia a la escuela de sus hijos e hijas, asistan a chequeos de salud, entre otros. Sin embargo, aunque estos programas evitan el asistencialismo pleno y podrían contribuir dejar de fomentar la inactividad de las personas que esperan ser asistidas sin condición alguna, no liberan a las familias realmente, ni de la pobreza, ni de condiciones subyacentes en estas políticas, tales como el clientelismo político, entre otras envueltas como supuestos implícitos, en el acto 'darles acceso a servicios'. Sustratos que funcionan generando condiciones más allá de las claramente explícitas, y que podrían terminar incidiendo en la intensión de voto político de los/as beneficiarios.



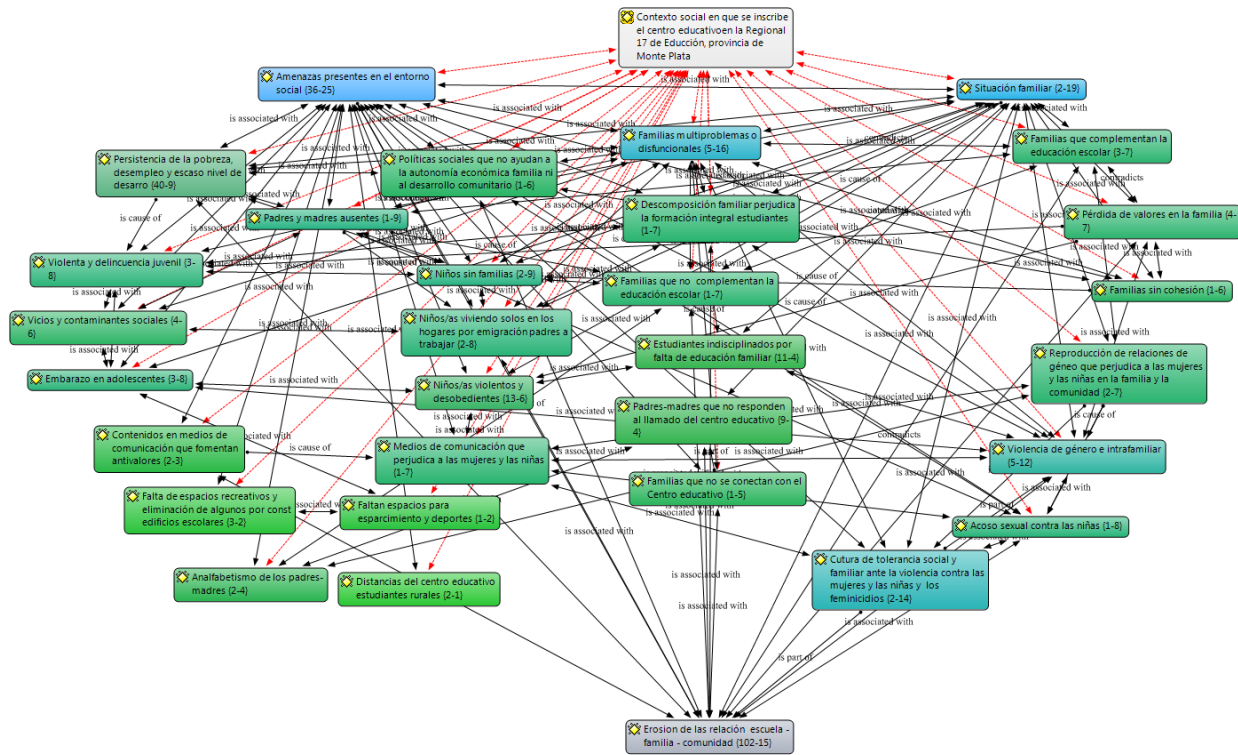
4.1.2. Elementos del entorno social.

Entremezclados con los elementos del entorno económico, los elementos del entorno social donde se inscribe el centro educativo en la provincia de Monte Plata, no se muestran menos desafiantes para lograr la sinergia comunidad-escuela, familias-centro educativo, tan necesaria para potenciar la calidad de la gerencia educativa descentralizada allí. Y es que como se muestra en la figura No.2, según los actores informantes, existen amenazas y situaciones que restan sostenibilidad a la mayoría de las familias de donde proceden los niños, niñas y adolescentes que asisten a la escuela en la Regional 17 de Educación. Falta de sostenibilidad esta, que se expresa de una parte, en el limitado acceso a los recursos económicos mínimos imprescindibles para vivir una vida digna, como se ha indicado más arriba, y de la otra parte, en que las familias han perdido la capacidad de resiliencia de valores potenciadores de la calidad de las relaciones humanas, organización, participación social, convivencia pacífica, entre otras buenas prácticas que según comentan algunos entrevistados, otrora cultivaban en consonancia con la escuela.

Preocupa a los actores, el conjunto de peligros que intimidan la armonía en los hogares y el sano desarrollo de los estudiantes y la juventud en la provincia de Monte Plata. Hacen alusión a la falta de disciplina de parte de los/las alumnos/as, la deserción escolar, la drogadicción, la delincuencia juvenil, la prostitución y explotación sexual comercial de niñas, los embarazos y casamientos tempranos de las adolescentes, las influencias negativas de los medios de comunicación entre otras asechanzas que afectan la sana convivencia en la familia y la escuela. Asimismo, preocupa a los actores, la influencia que pudieren tener al interior del centro educativo otros problemas presentes en el entorno al centro educativo, tales como la delincuencia juvenil, la inactividad de los jóvenes, la drogadicción, parte de los cuales en ocasiones logran penetrar el interior mismo del espacio del edificio escolar.



Figura 2 Contexto social del Centro Educativo



Fuente: Entrevistas a juntas de centros de la Regional 17 de Educación 2015.

Por otra parte, preocupa el ambiente escolar habilitado y agradable vs hogares insostenibles y violentos. Los potenciales conflictos a que aboca una escuela cada vez más habilitada materialmente y conceptualmente, frente a la escasa sostenibilidad económica y cohesión interna de las familias cuyos niños y niñas reciben educación formal en la escuela pública, hacen parte de la reflexión de algunos de los/as informantes abordados. Destacan que es socialmente incoherente el salir y entrar cada día a dos ambiente tan distintos. Y es que literalmente, la escuela va en franca mejoría tanto del ambiente material y social resultando cada vez más acogedor y apropiado a la comunidad educativa. En cambio, ocurre lo contrario en las familias, como se ha visto más arriba. Los indicadores de pobreza se mantienen a niveles que cuestionan la garantía mínima de los derechos humanos de las personas. Esto provoca la reflexión de algunos actores, quienes muestran preocupación y expresan su incertidumbre sobre los efectos

que podrían tener estos ambientes en colisión, en el comportamiento y en la salud mental de los/as educandos, si la condición de pobreza y violencia en las familias persiste.

Un comentario emblemático sobre la colisión de ambientes escuela-familia y la incongruencia que suscita esta problemática, puede leerse en el extracto de discurso siguiente: “...los muchachos debajo de aire acondicionado,...laboratorios, eso es importante. Pero no hay una correspondencia con la realidad social....cuando esos niños salen de ese hogar, ese ambiente como que no es compatible. Esas necesidades en el ser humano se preparan en las familias, y cuando hay una familia que no tiene el soporte y esos servicios sociales que el ser humano necesita, ...la alimentación, la energía eléctrica, la protección. ...Debe haber una correspondencia en lo que es mayor protección a las familias para que esta familia tenga la fortaleza social, para desde ahí crear individuos que puedan responder sobre las demandas de lo que son las nuevas exigencias.” (Entrevista No.9 /Func. púb. municipal).

Las políticas sociales han de resolver esta incongruencia, pero hay que implementarlas en la provincia, so pena de estar minando las condiciones que permitan la gobernabilidad social. De modo que, ante contrastes tan extremos entre los ambientes familia-escuela, ha sido escuchado un clamor generalizado entre los actores abordados y el mismo puede ser sintetizado en los fragmentos de discurso siguientes:“...las políticas sociales, no son nulas pero no son suficientes para nosotros abordar lo que queremos alcanzar, la calidad de educación...” (Entrevista No.11/Técnico edu); “estamos en un país que se habla un poco de ... macroeconómico, pero eso no llega donde tiene que llegar, eso está escrito, pero esa no es la realidad que tiene el país, ...” (Entrevista No. 20/SC OCB gén); “¡Crear fuentes de empleo, trabajo!, y que los padres quizás puedan enfrentar ese tipo de inconvenientes...” (Juntas CE/GF IV /P1/Gerente edu).

4.1.2.1 Crisis en la familia que debilita la relación positiva con la escuela.

Las familias que apoyan y complementan la educación escolar, son menos que el mínimo esperado para fortalecer el desarrollo de la calidad esperada en la gerencia educativa descentralizada en la provincia de Monte Plata, según perciben y conocen los actores consultados, quienes consideran que ello ocurre a causa de la existencia de un alto porcentaje de familias que además de estar afectadas por la pobreza, afrontan conflictos en su interior, tornándose en familias disfuncionales, de cara a satisfacer las necesidades de orientación, transmisión de valores, seguridad afectiva, protección, entre otras necesidades garantes del bienestar y la calidad de vida de sus miembros, especialmente de sus niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Deben afrontar situaciones conflictivas y de violencia intrafamiliar, causadas entre otros

43



Asociación TÚ, MUJER, Inc.
Informe final

Estudio sobre el estado de situación de la calidad de la gerencia educativa descentralizada en la provincia de Monte Plata.
Investigación realizada para la Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC).

factores, por el desequilibrio de poder de género que ellas mismas cultivan. Una idea más acabada de la realidad, de la percepción y el sentir de los actores ante esta problemática está contenida en sus propios discursos, extractos de los cuales han sido agrupados bajo encabezados alusivos.

a) Escasa sintonía escuela-familia en la educación en valores.

Los/as informantes aportan comentarios en los cuales muestran el antes y el ahora de la percepción del cambio de cultivo de valores en la relación familia-escuela, para la educación y el desarrollo integral de los/as estudiantes. De una parte, representantes de la sociedad de padres-madres, reconocen que no están aportando del todo la parte que les corresponde; de la otra parte, por el contrario, la escuela se auto percibe haciendo bien su trabajo, como se expresa en los siguientes textos: “...Cumplí 62 años, ...cuando yo fui al aula la situación actual no era así, habían muchos valores, ...diálogo, respeto, conciliación y solidaridad, entre otros. Se han perdido estos valores en la sociedad global, hace falta paternidad responsable, los niños hacen lo que se da su voluntad.” (Juntas CE/ GF VI / P2/ APMAE); “...no, la escuela promueve valores, claro está, para que eso no se pierda (Junta CE /GF I /P9/Gerencia edu.). Los actores del sistema educativo no solo afirman que ellos están impartiendo formación en valores, y afirman estar conscientes de que no pueden solos y necesitan ayuda de las familias. Son enfáticos en hacer afirmaciones como la siguiente: “...eso de los valores se implanta primero en el hogar y se continua en la escuela, eso necesitamos... necesitamos mucho desde el hogar.. (Juntas CE/ GF X/P3/Docente edu). Esto plantea un gran problema que más allá del sistema educativo, desafía al Estado Dominicano a definir estrategias para la educación de los padres-madres de manera que puedan sintonizarse con el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos/as.

Sin embargo, la falta de apoyo de los hogares al centro educativo, ha llegado a niveles extremos en algunas comunidades tal y como puede extraerse del siguiente comentario: “Yo creo que falta el apoyo de nosotros los padres, porque muchas veces no hacemos lo que tenemos que hacer. Un niño malcriado, si viene aquí, y el padre viene a reclamarle al profesor, yo creo que no es justo que le hablen a la profesora mal delante del niño, ¡y eso pasa!...” (Juntas CE/ GF VI / P2/ APMAE).

Es de recordarse que la mediación, así como los deberes y responsabilidades de la comunidad educativa está reglamentada en las *Normas del Sistema Educativo Dominicano para la Convivencia y la Disciplina Escolar en los Centros Educativos Públicos y Privados* (MINERD-CONANI, 2011), y es de obligatorio conocimiento y referente para la elaboración del reglamento de convivencia de cada centro educativo. Sin embargo, aunque en las reuniones con las juntas de



centros, algunas afirmaron estar informados al respecto, parece que el conocimiento, formación y reflexión en este campo no logra tocar a todos los actores.

b) Familias con problemas de cohesión interna que obstaculiza la comunicación y conexión con la escuela.

Es de reconocerse que estos discursos dan cuenta de serias dificultades obstaculizadoras de una relación óptima entre la familia y la escuela, cuyo impacto es más o menos acentuado dependiendo del municipio o comunidad específica. En este orden de ideas existe la percepción de que hay en la provincia un gran volumen de familias con problemas de cohesión interna, como se ilustra a través de las siguientes opiniones: "...la mayoría de las familias de los estudiantes son familias separadas, familias en donde niños... viven o con la abuela, o con la tía, o con la mamá, o con el papá... ¿por qué?, porque los padres se han separado y uno de los dos se queda con la tutela de los niños. (Juntas CE/GF VII /P1/ Gerencia edu); "Incluso tenemos muchachitos... que viven de una manera tan infrahumana, que tienen que vivir en casa de un vecino, así sucesivamente, o hasta solos. Así que afecta a nuestro proyecto. ¡Sí que afecta a nuestro proyecto! La población estudiantil que tenemos, una gran mayoría, un alto porcentaje están en esas condiciones" (Juntas CE/ GF X /P3/Docente edu); "...el problema más fundamental es ... la destrucción de la familia, (Entrevista No.8/Técnico edu); "y el amor que deben tener esos niños. Va creando un vacío en los niños que no le van tomando amor a nada, van perdiendo esa motivación que debe y tener el calor humano, esa orientación diaria; eso causa daño. (Entrevista No.9 /Func. púb. municipal); "...tenemos muchas familias disfuncionales, niños y niñas solas en las casas porque los padres han tenido que migrar para buscar otras condiciones de vida. ...Para que una familia sea funcional debe tener...comunicación afectiva y efectiva, y que existan reglas para nosotros encaminar a nuestros niños. Eso es uno de los problemas que tenemos, porque tenemos niños que están con tutores sin ninguno de los padres biológicos, y este es uno de los grandes problemas que tenemos dentro de nuestros centros educativos." (Entrevista No.8/Técnico edu); "...mire profesora, yo siempre he dicho que el estado no está haciendo con la educación lo que debería hacer, yo me atrevo a pensar y afirmar eso. Por ejemplo yo hice una vez un trabajo de investigación,... me puse a trabajar con los niños y el curso tenía 34 muchachos, 17 de ellos o no vivían con sus papás, o los papás trabajaban en la Ciudad [Capital]". (Juntas CE/ GF II/ P5/Gerencia edu).

A lo largo y ancho de la provincia, los actores perciben esta situación como un problema de orden mayor, que crea fisuras en las relaciones escuela-familia-comunidad y agranda las brechas de desconexión. Sin embargo, también opinan que hay que hacer algo al respecto. En verdad,



real y efectivamente, como se expresa en algunas opiniones incluidas más arriba, la escuela solo puede contribuir pero no resolver la falta de sintonía con las familias, siendo que entre los factores condicionantes de esta separación familia-escuela, se encuentra la pobreza y el desempleo, para lo cual hay que implementar estrategias y programas de impacto que fomenten el desarrollo económico y social en la provincia. Sin dudas ayudarán las estrategias que ya se han empezado a implementar, consistentes en involucrar al empresariado local en la provisión de bienes y servicios que demanda la escuela para el desarrollo del centro educativo y de provisión de necesidades del estudiantado, como son la alimentación, uniformes, útiles escolares, entre otros. Sin embargo, ello es de fácil escucha y de difícil puesta en práctica, ya que también en esto hay que romper las barreras que impone el contexto socio-cultural en la provincia. Se hace necesario el diseño e implementación de estrategias holísticas de combate a la pobreza que incluyan programas de educación no formal para personas adultas y/o padres-madres, que más allá de estar focalizado a la capacitación para el trabajo, incluyan una didáctica de reeducación cónsona con los valores que se incluyen en el marco jurídico nacional y muy especialmente en la Constitución, como en la Ley General de Educación.

c) Niños y niñas con problemas de conducta.

La conducta de los estudiantes es una realidad que está afectando el centro educativo en la provincia de Monte Plata. Con frecuencia se hizo referencia a que los alumnos no respetan a los/as profesores/as. Y no es para menos, atendiendo a las circunstancias difíciles por la que atraviesan las familias vinculadas a los centros educativos, cuando los niños y las niñas son expuestos a carencias y conflictos familiares, y a falta de competencias de los educadores en la escuela, los problemas de conducta son un mal menor que podría esperarse como resultado obvio.

En este sentido, los actores del gobierno escolar opinan que el problema es generado al interior de las familias y que es imprescindible que el núcleo familiar haga su parte para criar niños y niñas con sentido del respeto, como se expresa en los extractos siguientes: "...los niños son un poco malcriados, y los/as profesores/as entonces hacen lo que pueden, pero las mamás y los papás tienen que ayudar un poco a los profesores; que los niños vengan respetables de sus casas, y que respeten a los profesores, porque hay algunos niños que no respetan a los profesores, y eso está muy malo." (Juntas CE/GF III /P4/SC OCB); "... desde mi punto de vista es en la comunidad, en su casa, porque son los padres quienes deberían de ver cómo sus hijos se están comportando, ..." (Juntas CE / GFIII /P11/Estudiante); "...los niños algunos ellos se comportan muy mal, pero los profesores no tienen la culpa porque los deberían educar sus padres y no los profesores." (Juntas CE/GF III /P7/SC OCB); "...los muchachos son malcriados, pero tienen que

46



Asociación TÚ, MUJER, Inc.
Informe final

salir de su casa para venir aquí con el respeto; porque el respeto no lo aprenden aquí sino en su casa.” (Juntas CE /GF III/ P2/APMAE); “...se dan situaciones, ...hay algunos agresivos, ...como en todos los centros siempre los hay. (Junta CE/GF VII/ P6/ Docente edu); “... los profesores y los directores se dejan dominar, dicen que los muchachos son malcriados, ... siempre se arman rebú, (Entrevista No.14/Proveedor edu); “...aquí los muchachos se pasan, se ponen a tirar piedras, se ponen a pelear unos con otros. Entonces los padres y las madres a veces no los pueden controlar, ...” (Juntas CE/ GF III/ P5/SC OSC).

Desde el espacio escolar existe se hipotizan causas de este problema, y algunos aluden que son: “...niños y niñas solas en las casas porque los padres han tenido que emigrar, ...” (Entrevista No.8/Técnico edu); y que: “...a veces son estudiantes que viven solamente con el padre, a veces solamente con la madre que trabajan, ...son muchachos que están solos, ...” (Juntas CE/ GF VI/ P1/Gerente edu).

Estos discursos dan la sensación de que existe un campo de disputa sobre quién es responsable de estas conductas no adaptadas, atribuyéndolas absoluta y exclusivamente a los padres. Sin embargo, si se considera a la escuela como el espacio de socialización por excelencia, hay algo de esa interpelación a nivel institucional, pues parte del problema que plantean es la limitación docente frente a la incorrección del alumnado. Esta situación pudiere estar relacionada con el docente colapsado. Y es que tanto por su función, por la falta de instrumentos materiales, por falta de recursos pedagógicos y hasta por falta de vocación, no sabe cómo resolver esa problemática

Los problemas de conducta atribuidos a parte del alumnado genera estrés e impotencia en el profesorado que alude sentirse perdido de cara a esta situación, como puede deducirse del contenido del siguientes texto: “...¿pero el maestro qué?, el maestro va a un aula, explica su clase, ...uno no puede pegarle a un alumno. ...” (Juntas CE/ GF VI/ P4/ Docente edu). Sin dudas, esta es una situación que tiene que ser abordada profundamente, e incluirse en el proyecto educativo del centro una estrategia que contribuya a revertir esta situación, pues da la impresión de que la única forma de acción posible es la violencia. Tras esta concepción subyace el supuesto de que los padres podrían corregir dichas desviaciones golpeando a sus hijas e hijos. Hace suponer también, que la única diferencia con los docentes es que ellos no tienen la autoridad para golpear a sus alumnos y alumnas. Hay aquí un vacío conceptual respecto a lo que se considera mala conducta y las posibles soluciones al respecto.

En este orden de ideas, las causas de los problemas de conducta que presentan algunos/as niñas y niños en la escuela, debe ser vista como el producto de fallas en el proceso de formación de la niñez tanto en la familia como en la escuela y por tanto es una responsabilidad compartida. En



este sentido, corresponde redimensionar la visión y comportamiento de esta problemática trabajándola mediante la capacitación docente, a la vez que el tema sea incluido en los programas de formación de las Escuelas de Padres-Madres.

d) Delincuencia juvenil y drogadicción.

Los actores hacen constar la existencia de drogadicción y delincuencia juvenil rondando los centros educativos, como describen los textos siguientes: “...aquí,... yo digo que estamos en la boca del lobo con las situaciones que se dan, de que los muchachos por estar precisamente en la zona urbana. ... hay contaminantes fuera que les afectan ya sea su vida emocional, o su estado intelectual, ...” (juntas CE /GF II/ P4/ Gerente edu)”; ...unas de las amenazas que hay son los vicios que hay alrededor de los alumnos y en los lugares donde ellos viven. “ (Juntas CE/ GF II/ P5/Gerencia edu); “... Tenemos una sociedad ahí afuera con muchachos fumando droga y convertidos en ladrones por falta de educación. (Juntas CE /GF V / P1/ Gerente edu); “...por ejemplo, ...se han presentado conductas de estudiantes que roban...” (Juntas de CE/GF VIII /P4/Técnico edu). “... deberían controlar...que no entren con celulares, que no entren con armas de fuego, que no entren con armas blancas. Porque hay un liceo ahí donde se han armado muchos problemas, ...ese es el único que hay aquí donde están los muchachos grandeslos profesores, como son grandes, los dejan que hagan lo que quieran, y nunca se puede dejar que hagan lo que ellos quieran. (Entrevista No.14/Proveedor edu).

Pero parte de la población con edad de asistir a la escuela no está conectada con el sistema educativo como se expresa en el comentario siguiente: “...hay muchos jóvenes fuera de los centros educativos, hay muchos jóvenes que no tienen en qué emplear su tiempo, lo dedican a cosas que no deben ser como los vicios. Y si un joven está en vicios [a los] 20, 21, 19 años, es más fácil cometer un delito.” (Entrevista No.2/Técnico edu);

De una parte algunos actores vinculan esta situación con la falta de comunicación en la familia y los contaminantes que emanan del ambiente social. El siguiente texto expresa ese sentir: “Hoy la delincuencia está afectando nuestra sociedad, realmente porque los padres no tenemos un contacto directo con los niños, el niño va a la escuela cuando le parece, ...”(Juntas CE/ GFVIII /P3/OCB). De la otra parte, algunos afirman que el estado y la familia están creando las condiciones para que esta situación este ocurriendo: “...el primero que fomenta los vicios es el Estado. ... porque usted que ve a los muchachitos así: [pequeñitos], ... que ellos [padres-madres] mandan a jugar quiniela a las bancas, ... a gastar los cuartos en la banca, así, aquí mismo usted lo ve esos muchachitos. Por lo menos vaya usted y juegue los números pero no haga que [vaya] ese bebé: lo mandan con un papelito ahí para jugar los números que él no sabe decir. ... Entonces hay situaciones difíciles en nuestro país, que hay que mejorarla, que están fuera, pero que lesionan la

48



Asociación TÚ, MUJER, Inc.
Informe final

educación dentro, en los centros educativos, hay que trabajar eso, y el Estado tiene que hacer énfasis en eso, descubrir eso, que no se ha descubierto.” (Juntas CE/ GF II/ P5/Gerencia edu).

De igual manera fue expresado el temor que viven algunos padres-madres, ante las amenazas que representan aquellos adolescentes que han quedado por fuera de la escuela, parte de los cuales muestran conductas resentidas-agresivas. El testimonio siguiente expresa la opinión de un padre dispuesto a contribuir con la seguridad del centro educativo: “Podría ayudar, comenzando a poner seguridad para que revisen a todo el mundo, revisen los bultos, y no haya el peligro de que pueda entrar alguien para hacer daño. Hay muchos que los han botado de la escuela y son enemigos y quieren buscar la manera de dañar a los que quedan. Dentro de lo que puedo hacer, puedo cooperar en esa parte.”

Hay que tomar en cuenta que la violencia es parte de la cotidianidad de una gran parte de los hogares dominicanas, donde los niños, niñas y adolescentes no solo viven los episodios de violencia entre sus padres y madres, sino que ellos mismos reciben también una fuerte carga de violencia, verificándose a nivel nacional que durante 2009-2010, el 44.8 de niños y niñas en edad de 2 a 14 años, fue corregido con castigos físicos moderados. (<http://www.one.gob.do/Estadisticas/189/infancia>).

Junto con una educación truncada o concluida pero de mala calidad, la falta de oportunidades para los jóvenes, es una realidad sobre la cual hay que incidir. Y es que según las estadísticas oficiales el 26% de los jóvenes dominicanos ni estudia ni trabaja, del cual las mujeres son el 55.76 de la población joven en esta condición de exclusión. (<http://www.one.gob.do/Estadisticas/9/mercado>). Y como es sabido, la relación de esta población con las instituciones públicas se da más a través de hospitales y cárceles.

e) Embarazos en adolescentes.

Otro de los problemas del entorno social puesto en evidencia por los actores y que afecta el desenvolvimiento del centro educativo, es la frecuencia en que las estudiantes presentan estado de gravidez. Destacan que afecta en primer lugar a las niñas y adolescentes gestantes, pero asimismo a la dinámica del centro. Comentan que los intereses de las adolescentes embarazadas cambian y que estas influyen a otras niñas. El embarazo en adolescentes incide en el bajo rendimiento, el ausentismo y la deserción escolar. Los extractos siguientes pueden ayudar a dar una idea de cómo está siendo percibido el problema desde las diferentes perspectivas de los actores: “...las niñas salen embarazadas. (Juntas CE/ GFVIII/ P8/APMAE); “...el Ministerio no nos permite de una manera clara: “saquen las jóvenes embarazadas”. (Juntas CE/GF II

49



Asociación TÚ, MUJER, Inc.
Informe final

Estudio sobre el estado de situación de la calidad de la gerencia educativa descentralizada en la provincia de Monte Plata.
Investigación realizada para la Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC).

/P4/Gerencia edu); “volvió a salir embarazada y... se le aconsejó y terminó su año y todo, pero luego volvió a salir embarazada y entonces ella dejó la escuela (Juntas CE/ GF IV/ P3/ Docente edu); “...También una de las amenazas grandes es que las muchachas se están casando a una edad de 12, 13, 14, 15 años, 16 años y tenemos que tenerlas aquí, preñadas, embarazadas.” (Juntas CE/ GF II/ P5/Gerencia edu);

Tanto directores como educadores expresaron preocupación por los conflictos que genera tener adolescentes embarazadas en las aulas pues: “...no son los mismos intereses de una embarazada que ya es una mujer, a una niña, a veces, ...contaminan las que no están, entonces lo que estamos es trabajando esa parte para ver cómo nosotros mermamos un poco el que continúe esa situación (Juntas CE/GF II /P4/Gerencia edu)

Pese a que en algunos centros educativos preferirían no tener adolescentes embarazadas, el MINERD ha venido avanzando en el abordaje de esta problemática, lo cual pudo ser evidenciado en discursos del personal técnico como el siguiente: “Pero ya cuando tenemos esa situación, el trato que se le da a las niñas [es] que se le preserve el derecho a la educación dentro del contexto escolar, y que se le dé el trato merecido; que tiene que cuidarse y a la criatura y a la integridad de la madre. Nosotros a través del PEAS (programa de educación afectivo sexual) trabajamos contenidos puntuales. Todas las áreas tendrán que integrar el PEAS en los contenidos.” (Entrevista No.8/Técnico edu).

De cara a esta problemática, se aboga por la inclusión de temas que puedan ayudar a prevenir el embarazo en adolescentes: “El mensaje primero [es] el tema de lo que serían los cambios en la educación curricular que tiene que ver con los valores humanos y los derechos sexuales y reproductivos. ...porque eso hace que haiga un cambio.” (Entrevista No. 20/SC OCB gén)

Es de esperarse que el flagelo del embarazo en adolescentes se refleje en la escuela dada la envergadura que alcanza a nivel nacional donde el 20% de las adolescentes ha tenido hijos o ha estado embarazada y su prevalencia está asociada a la pobreza y a la baja educación (ENDESA, 2013), condiciones presentes en el entorno del centro educativo en la provincia de Monte Plata.

f) Niños, niñas y adolescentes que se auto-gestionan.

De algunos discursos se deduce que la falta de empleo digno puede estar llevando a las familias a dejar que sus niños y niñas se autogestionen y se expongan ante a los peligros que acechan a poblaciones vulnerables socialmente.



Esta situación encierra más riesgos para las niñas, pues deben afrontar peligros y agresiones vinculadas a su condición sexo-género y la subsecuente desvalorización social. Una ilustración alusiva a ello es el texto siguiente: “los padres, están dejando a los hijos ... ‘si tú quieres ir a la escuela vas, si no quieres no vas’, se levantan temprano, se van a trabajar, los dejan solos. Tenemos casos de que hay estudiantes que son ellos los que cuidan a sus hermanitos más pequeños, porque sus mamás y sus papás se van 15 días a trabajar a casas de familia, y los dejan con los hermanitos más pequeños; ¿qué orientaciones le puede dar un hermano de 16 años a uno de 9? y dejan inclusive a las hembras, y duermen solos...” (Entrevista No.3 /Téc edu).

a) Niñas prostituidas.

El entorno del centro educativo también se ve amenazado por niños, niñas y adolescentes, que no asisten a la escuela y con frecuencia son víctimas de múltiples asechanzas. En este sentido los actores hicieron alusión a temas altamente preocupantes como la prostitución y la explotación sexual comercial de las niñas, como puede verse en este testimonio: “Pero yo le voy a decir otra cosa: nosotros tenemos un alto porcentaje de niñas que están ejerciendo la prostitución, ... aquí hay muchas niñas ejerciendo la prostitución ¿dónde están los padres?, ¿dónde está el Estado?, ¿dónde está la responsabilidad de nosotros? Primero nosotros como padres, ¿dónde está esa responsabilidad que esas niñas están en los cabarés, ...y son menores de edad? Y son de aquí, y muchas veces pueden venir de otros sitios. (Entrevista No.5/Gremio edu).

Es oportuno señalar que los estudios sobre la prostitución y la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes, es un problema de significativa relevancia en República Dominicana, cuyas factores condicionantes atañen a los problemas del mal desarrollo como la pobreza, la falta de oportunidades, falta de lugares de esparcimiento y centros de formación técnica, la necesidad de contribuir al sostenimiento de sus familias, por falta de opciones por carecer de educación básica o profesional, por ser mujer, por la presencia de clientes explotadores y proxenetas e intermediarios, falta de efectividad en la aplicación de las políticas públicas, así como la falta valores morales de la familia de las víctimas. (UNICEF- MITUR, 2011); (UNICEF, 2010); (OIT-IPEC, 2009)

b) Influencias negativas de los Medios de comunicación.

La influencia de los medios de comunicación masiva, es percibida por los actores como un elemento contaminante para la conducta de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que interactúan con el sistema educativo. Los siguientes extractos son ejemplo de ello: “...los medios de comunicación... están siendo explosivos, dañando, ...-no todos son negativos-, pero la gran



mayoría son negativos.desde que usted se levanta, usted va a ver las series de televisión, de novelas, todas de capos, donde enseñan a los niños a matar, usted ve los niños que se quedan así [embelesados] mirando... y uno dice: ¿qué está pasando? ... tú ves niños que no ven otra cosa que no sea muerte, muerte y muerte. Estamos creando un individuo también conectado a lo que es una influencia negativa.” (Entrevista No.9 /Func. púb. municipal).

En este llamado a la atención sobre la influencia negativa de parte de los contenidos que se transmiten a las familias, se opina que el Estado debe intervenir regulando los contenidos a que acceden los niños, niñas y adolescentes, como se muestra en el siguiente texto: “Hay un factor que está afectando a la sociedad dominicana, y es que el sector comunicación está distorsionando los valores de la sociedad, ...nos dan clases de narcotráfico, una serie de novelas y películas y eso influye mucho en los muchachos desde el hogar. Hay muchachos que quisieran ser como es el Capo Grande de Venezuela, o de Colombia. Entonces, eso es algo que debe manejarse desde el Estado hacia la familia, y desde la familia hacia la Escuela. El Estado debe controlar esos sectores de la comunicación para que la sociedad no se siga perdiendo”. (Juntas CE/ GF X /P3 / Docente edu).

Estas preocupaciones de funcionarios y docentes son más que pertinentes. Mucha información se transmite sin reservas por radio y televisión sin cuidar ni la forma ni el fondo de los contenidos que encierran, provocando confusión la niñez y la adolescencia, como se expresa en los discursos anteriores, transmiten valores, actitudes y comportamientos contrarios a los que se tratan de enseñar en la familia y la escuela. En este orden de ideas tanto diálogos, canciones, debates, videos, novelas, películas, comentarios, ... entre otros formatos que se difunden por los medios de comunicación masiva, contravienen la misión encomendada al sistema educativo dominicano. Por ejemplo la televisión, que es la que tiene mayor influencia en la población infantil que habita en las zonas urbanas de la provincia, ha venido ocupando el espacio vacío que está dejando la falta de comunicación afectiva y de construcción de valores en la familia. Es un tema al cual hay que ponerle mucha atención, ya que efectivamente una sobre exposición a la televisión implantará los valores que se transmitan por este medio con más fuerza que los que pretendan transmitir las familias en sus niños, niñas y adolescentes.

Es de considerarse la importancia de los medios de comunicación masiva hoy día, siendo que ellos manejan la oferta y demanda de bienes y servicios, así como las ideologías y valores hacia los cuales, los sectores que los administran tratan de inclinar a la sociedad. Más allá de ello, la televisión, como expresión del cine, es un arte y las artes tienen fuerza instauradora. Los contenidos y valores que la niñez recibe de este medio, pueden condicionar su comportamiento en la adultez, por lo que la televisión podría ser usada como aliada de la educación en República



Dominicana como han venido haciendo algunos países. Utilización esta, que podría ser aprovechada tanto en el proceso enseñanza-aprendizaje al interior de la escuela y también logrando alianzas público-privadas que garanticen la sintonía de los discursos y contenidos de los mensajes que se difunden por los medios de comunicación masiva, con la formación integral de las nuevas generaciones, coadyuvando a fortalecer una educación ciudadana a tono con los preceptos del Estado de Derecho que manda la Constitución Nacional y la ciudadanía activa que el sistema educativo debe ayudar a forjar en los/as estudiantes.

4.1.3 Elementos del entorno cultural.

Estrechamente relacionados con los elementos descritos del entorno económico y social en la provincia de Monte Plata, coexisten factores de orden cultural que inciden en la relación escuela comunidad. Y es que en la cultura actual de la provincia, tanto a nivel de las relaciones sociales en general como al interior de la familia, e incluso en la escuela misma, más allá del cultivo de comportamientos que potencian el desarrollo personal y social, también se cultivan y reciclan tradiciones y prácticas perjudiciales, que son transmitidas y asumidas de generación en generación, las cuales se erigen en factores obstaculizadores de la formación integral de las nuevas generaciones de hombres y mujeres, en los valores humanistas y las conductas esperadas que se describen en su articulado la Ley 66-97.

En la figura No. 3, se ensaya construir una ilustración del concepto que tienen los actores abordados, sobre los flagelos que minan las buenas prácticas culturales locales y afectan directamente al centro educativo. Entre las prácticas culturales aludidas, tildan a la cultura de la pobreza como gestora de la cultura de la depredación del medio ambiente, que está mermando las fuentes acuíferas y los bosques montañosos en la provincia de Monte Plata. Asimismo, la cultura del analfabetismo que reproduce la cultura de la informalidad de los espacios de articulación social y económica de la población y conserva estereotipos que adversan a la relación positiva entre la escuela y la familia. Los hábitos alimenticios tradicionales poco favorables, a la falta de educación en alimentación de calidad e inocuidad alimentaria, reforzado a la introducción y expendio de *comida rápida-chararra*, que afectan la salud y obstaculizan la aceptación de la alimentación de calidad nutricional que entrega el INABIE en las escuelas. Indican que las influencias culturales foráneas, están condicionando actitudes y prácticas no



deseadas desde el punto de vista de las buenas prácticas en la educación. En algunas localidades los actores indicaron que los flujos continuos emigración-inmigración han incidido produciendo confusión identitaria y generando un sincretismo cultural en constante transformación, con lo cual se ven obligados/as a lidiar los/as docentes. Algunos discursos denuncian la existencia de comportamientos racistas, o expresan declaraciones homofóbicas, como puede observarse en los contenidos de los fragmentos de discursos siguientes: “...con el motivo de raza se discriminan entre ellos [estudiantes], yo he visto eso en mi curso, pasa mucho, ...eso se ve a diario, a una compañera mía le pasa eso, ...la discriminan a ella porque es morena.” (Juntas CE/GF X/P9/Estudiante); “Hay un factor que está afectando a la sociedad dominicana y es que el sector comunicacional está distorsionando lo que son los valores de la sociedad, ahí se nos aparecen personas amaneradas, ...” (Juntas CE/ GF X/P3/Docente edu).



Figura No.3 Contexto cultural del Centro Educativo.



Fuente: Entrevistas a juntas de centros de la Regional 17 de Educación 2015.

Cónsono con todo esto, los actores hacen alusión a la cultura patriarcal, con destacados rasgos desvalorizadores de la mujer, y violencia contra la mujer y la niñez, con cuya capacidad de resiliencia automática, representa un flagelo difícil de erradicar, pese a que el sistema educativo se ha propuesto formar en la conciencia y percepción la igualdad entre hombres y mujeres.

En este orden de ideas, los actores enfatizaron en dos ejes culturales que consideran necesitan una atención más consiente y destacada desde la comunidad educativa y la sociedad en general: La depredación del medioambiente y las relaciones sociales de género, de los cuales se incluye una selección de sus discursos.

4.1.3.1 Depredación del medioambiente.

Existe preocupación por parte de los actores abordados sobre las amenazas que suponen las transformaciones de la biodiversidad y la degradación del medioambiente natural por la acción humana en la provincia Monte Plata y la desconexión del sistema educativo de esta problemática. Consideran que la Escuela debe iniciar una intervención crucial y efectiva en este asunto, contribuyendo a generar conciencia en el estudiantado, para que este la filtre en la cotidianidad de la familia. Asimismo, diversos actores, son escépticos sobre la funcionalidad del programa de huertos escolares que implementa actualmente el Ministerio de Educación y sugieren que el currículo incluya una asignatura sobre medioambiente, y que sea impartida en las escuelas ubicadas a lo largo y ancho de la provincia.

a) Depredación que pone en riesgo la resiliencia del medio ambiente en Monte Plata.

Una observación de más de veinte años de degradación ambiental evoca lo que era la naturaleza local como se describe en el relato siguiente: “Monte Plata va en un proceso de depredación medioambiental muy, muy serio. Todas esas zonas, todas esas áreas hermosas de amapolas y cacao, que están llenas de agua, pero que cada día esa agua se reduce más, porque da pena ver el Ozama allá arriba, por Los Llanos, da pena ver el río Guanuma, ahí después del Chácaro, donde nace Guanuma y el Guanumito. Eso da pena, yo que anduve esas zonas, que estoy andando por ahí desde hace 25, o 26 años, sé lo que era el Río Guanuma. Usted se metía en el Guanuma en una época normal y se lo llevaba, lo arrastraba, no crecido no, 7, 8, o 10 días después de crecer, ya limpio el río, caudal natural en época de lluvias, lo arrastraba, lo llevaba, todavía hace 12 años eso pasaba.” (Entrevista No. 25/Func. Púb. Provincial).



b) Contaminación de las fuentes acuíferas.

Una vida de convivencia con un medio ambiente cuyas aguas han devenido enrarecidas, genera la opinión que se expresa en el siguiente texto: “ Mire el hombre ha contaminado todas las aguas, de la superficie, aguas que cuando yo subí, usted podía tomársela en cualquier pocito de cañada, con minerales. ! Tómesela ahora! ¿Qué ha hecho el hombre? Según contaminó esas, se ha ido a 80 pies para abajo, pero esas se van a contaminar también. (Entrevista No. 21/SC-OCB camp).

c) La responsabilidad compartida entre sujetos sociales: el campesinado y el Estado.

Argumentos y señalamientos sobre sujetos culpables del daño al medio ambiente por comisión y omisión, forma parte del contenido del fragmento de discurso siguiente: “Esa depredación acelerada de la Sierra, los cultivos dañinos, perniciosos, la irresponsabilidad de ese campesino, que quema, quema, quema, mata con *Gramoxone*. Pero más que irresponsabilidad, es un tema de irresponsabilidad con su propia vida, de su supervivencia, y de falta de oportunidades por otros lado, falta de financiamiento, falta de seguimiento, de formación.... entonces es lamentable que los errores del padre, no tratemos de por lo menos enmendarlo con el hijo desde la Escuela. (Entrevista No. 25/Func. Púb. Provincial).

d) No se está formando para garantizar y convivir con un ambiente sano.

El patrón de los huertos escolares no es pertinente ni suficiente para abordar el problema medioambiental según se expresa en el siguiente abordaje: “ No, no se está formando para eso. Están tratando sobre los huertos familiares, sobre la necesidad de producir, pero; ! hay caramba!... sí vienen con un patrón que tienen que desarrollar. Ese patrón educativo, que hasta ahora yo no sé,...yo creo que Educación tiene que tomar eso como un punto de mucha importancia: cambio climático, el respeto a la biodiversidad, a nuestro planeta, es la piel del planeta donde tu estás; yo tengo el deber de garantizar este entorno mío aquí, acogible, que pueda venir un zumbador, que las lombrices se puedan criar ahí, que ese palo, ... mire como están ahí. Porque si yo no hago eso ¿cómo está la cosa? Quiero que incluyan en Educación, el respeto de esa piel de nosotros, esa piel del planeta, que la gente la está irrespetando mucho, irrespeta la biodiversidad, y lo que son los recursos naturales. No valoramos nada de eso, nada más lo usamos y lo maltratamos, pero ¡vaya a ver si en las escuelas se está hablando de eso!. Del cambio climático, no se está hablando, de los fenómenos que van a llegar, y que estamos recibiendo y estamos siendo golpeados por los desastres sometidos del hombre a nuestro querido planeta, estamos siendo golpeados... el hombre no quiere ceder ante la alternativa de seguir



golpeando la piel del planeta, el aire y todas las profundidades. (Entrevista No. 21/SC-OCB camp).

e) Escuela que contamina al medioambiente.

Con el programa de alimentación escolar, los centros educativos se han convertido en productores de residuos sólidos de peso en las comunidades, a causa de servir los alimentos en envases desechables perniciosos a la biodiversidad, constituyéndose esto en un problema para la salud medioambiental cuyos resultados ya empiezan a visualizarse en la provincia. El equipo de investigación observó que en algunos lugares la basura es apilada y en casos quemada en albergues construidos para tales fines e incluso dejadas al aire libre, con las consecuencias en atracción de plagas que ello representa.

f) Debe impartirse una asignatura de medioambiente en las escuelas.

Un mapa provincial de lugares y centros educativos donde se sugiere es necesario que la Educación enseñe sobre medioambiente, es dibujado en el siguiente discurso: “Es inconcebible que en la provincia de Monte Plata entera, por Los Haitisis, ni la Sierra de Yamasá, no hay una asignatura sobre medio ambiente. Que la Escuela sirva como un elemento concienciador y multiplicador, en su propia casa: -mira Mami, eso no se hace, mira Papá, mira Abuelo, no hagas las cosas así, no laves el *motor* en el río, porque ensucias-, y eso hay que hacerlo, en todas esas escuelas de la Sierra, todas esas escuelas de Monte Plata, de Bayaguana, de toda esa zona de Pilancón, Los Hidalgos, Sabana del Medio, las 3 sabanas, Sabana de los Javieles, Sabana del Estado, toda esa zona de ahí del Copey, Pulgarín, Yuvina, Los Tablones, la zona del Guanito, la zona de Sierra de Agua, la zona de Antón Sánchez, Platanal, Plaza Cacique, toda la zona de Sabana Grande de Boyá, que se mete hacia Batey Luna, El Zapote, están llenas de ríos también que son parte de la sub-cuenca del Payavo que va al Yuna, todo lo que es Los Haitises, Sabana Grande de Boyá en su conjunto, que en la sierra de Yamasá en las escuelas, El Corzo, en Arroyo Majagua, en El Avión, en Pepe Pérez, en El Llano, en El Portón, en Río Verde, en Los Guineos, en la Cuchilla, en Piedra Azul, en Máyiga Arriba, en Máyiga Abajo, en Hoto Viejo, en cada lugar de la sierra, el Calvario, en Las Guázumas, en Mateo Pico, todas esas escuelas, deben tener obligatoriamente una materia sobre medio ambiente. ...para aspirar poco y conseguir mucho, yo aspiro a una [asignatura]: medioambiente en las escuelas. (Entrevista No. 25/Func. Púb. Provincial).

Los centros educativos están convirtiéndose en grandes productores de residuos perniciosos al medio ambiente, por los envases plásticos en que se están sirviendo los alimentos allí. Esta



situación puede ser aprovechada para trabajar el eje transversal sobre medioambiente y enseñar la importancia de la administración adecuada de los residuos sólidos y así como la utilidad y recursos que puede producir el reciclaje con fines de mejorar la biodiversidad y con fines empresariales. Pero más allá de ello hay que poner atención y tal vez pensar en alternativas de envases de los alimentos, pues la gran cantidad de plásticos que están demandando las escuelas sin dudas tendrá su impacto negativo en el medioambiente de la provincia a corto, mediano y largo plazo y es entonces contraproducente con la formación que busca dársele al estudiantado sobre el cuidado del medioambiente.

4.1.3.2 Cultura de género y el desafío de ayudar a deconstruirla desde la escuela.

Este apartado se complementa con las diversas aristas presentadas anteriormente y que se muestran más adelante con relación al género, la pobreza y el empleo y su incidencia en el contexto económico y social como institucional de la escuela. En este orden de ideas y como puede ser apreciado en la figura No. 3, uno de los elementos del entorno sociocultural del centro educativo que ha sido más ampliamente abordado por los actores entrevistados ha estado referido a la cultura de género, la cual es visualizada como un problema que afecta profundamente la convivencia pacífica tanto en la escuela como en el hogar y mueve a la preocupación por la complejidad que reviste.

Por su parte, el profesorado llama a la atención sobre la frecuencia en que ocurren episodios de desvalorización y violencia contra las niñas de parte de los varones en el ambiente escolar, aludiendo que llegan ya socializados desde sus hogares con esas creencias, actitudes y comportamientos. Asimismo, otros actores describen la forma en que se vive la cultura de género en la cotidianidad de los hogares, lo cual como se ha visto más arriba, es parangonado con un campo de combate.

De su parte el personal técnico escolar, entiende que el sistema educativo no está preparado aún con las competencias imprescindibles para conducir procesos pedagógicos tendentes a lo que es la urgente deconstrucción y reaprendizaje respecto de las relaciones sociales entre hombres y mujeres.

Cabe destacar que los actores, teniendo estudios o no en el campo de género, coinciden en afirmar que las actuales relaciones de género entre hombres y mujeres resultan en maltrato a las mujeres tanto en la familia como en la escuela. Sugieren que sea incluido en el currículo una asignatura sobre este tema que incluya los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres. En este sentido, algunos actores al interior de la Escuela, han sido formados en género, por lo que



comprenden que es una construcción social que puede ser desaprendida. Una síntesis de esta visión es contenida en extracto de discurso que se muestra a continuación: "...Usted sabe que venimos de una sociedad patriarcal donde se nos formó así con esa hegemonía, así que es muy difícil desaprender para aprender, y eso es lo que estamos haciendo. Entonces tenemos nosotros los maestros que desaprender. Pero entonces esos niños que vienen de su casa de su familia formados así, ¡imagínese!... Porque siempre hemos criado y educado los niños y las niñas con esa hegemonía: tú eres fuerte porque eres varón, tú eres débil porque eres mujer. Entonces es trabajar todas esas cosas desde la familia. Desde la escuela se debe dar un seguimiento y desde la escuela de padres y de las APMAE se le da seguimiento. (Entrevista No.11/Técnico edu). A continuación se destacan algunas aristas de entre las contenidas en el discurso de los actores sobre el tema de cultura de género:

a) Estereotipos y violencia de género que se aprendan a temprana edad y conviven con las creencias de estudiantes y profesores.

La cultura patriarcal transmite una serie de conceptos que contienen desvalorización de las mujeres y las niñas, que son aceptados por la sociedad y se dejan pasar por la Escuela como buenos y válidos, y el profesorado por lo general también los comparte, cuando no ha recibido formación especializada de lugar. Por ejemplo, la idea que hay 'mujeres malas', por comportamientos atinentes a sus experiencias sexuales, no aplica para los hombres cuya experiencias también son parecidas. El concepto de 'mujer mala' es un estigma culturalmente aceptado, que los/as niños/as asimilan desde temprana edad, debido al hecho de que se aprende en la familia, en el vecindario, en la comunidad y en el ambiente social en general. Un escenario cotidiano es descrito en el siguiente texto: "A veces... algunas mujeres son malas, los hombres las golpean... de ...forma... que le hacen infiel a su esposo, entonces... al hombre le da rabia y la golpea." (Juntas CE/GF VI /P8/Estudiante); "...usted ve que el vecino le da su pescozón a la vecina, el hijo ve eso y lo asume como algo natural, por más que usted le diga a ese muchacho que eso está mal, eso es repetitivo, y él va a estar por encima a la hermanita, ¿por qué?: Porque *el papá upa de la matica* de la casa soy yo que soy el varón; así como su papi le da su pescozón a su mami, no pierdas cuidado que yo te puedo dar lo tuyo también. (Juntas CE/GF IX /P6 /SC OCB).

La desigualdad de género que los niños aprenden en la familia la llevan consigo a lo largo de sus vidas y se transmite de generación en generación: "Un niño violento a veces tiene que ver con los padres, ... a veces los niños ven una actitud violenta en los padres, y eso es lo que ellos reflejan en la escuela y cuando están grandes lo reflejan con sus esposas. (Juntas CE/GF VI /P3/Téc. edu).



b) Cultura de género capaz de violentar y eliminar a cualquier mujer en el espacio familia-escuela-comunidad-sociedad.

La violencia de género se cultiva en la familia y no distingue mujer alguna, mujeres de cualquier posición o condición social están expuestas a la violencia más extrema: el feminicidio, y las profesoras del sistema educativo dominicano no son una excepción. Viven los mismos vejámenes que las demás mujeres. Y es que no es extraño el que los espacios de asistencia a maltratos de género atiendan también a las maestras. La violencia de género no exceptúa mujer o niña alguna, por lo que las profesoras tienen que lidiar con esta situación no solo de cara a los problemas que presentan los niños y las niñas en las aulas, sino ellas mismas también son víctimas en primera persona en la mayoría de los ambientes sociales, especialmente en sus propios hogares, y como es sabido, existe evidencia documentada de que algunas profesoras de la provincia de Monte Plata, no han sobrevivido a este flagelo y han caído víctimas de feminicidios. El extracto de discurso que se presenta a continuación, es emblemático revelando la presencia de feminicidio entre las mujeres docentes: “...yo digo que eso viene de las familias. ¿Cómo?, porque nosotras como madres tenemos que enseñar a nuestros hijos la igualdad, la igualdad de género, porque muchos hombres, ... mire ahora mismo, con la maestra en Monte Plata, lo que sucedió con la maestra, ... a ella la mataron, ¡mataron a una maestra! Sí.” (Juntas CE/ GF VI/ P9/Docente edu).

La provincia de Monte Plata cuenta entre las que registran el mayor índice de violencia física contra las mujeres: “En términos geográficos, las mujeres residentes en las Regiones IV (Sur del país) y la Región 0 (Monte Plata, Santo Domingo y Distrito Nacional) son las más afectadas por la violencia (28 por ciento).” (ENDESA, 2013). Es de esperarse entonces que la escuela también sea un escenario donde la violencia de género se exprese cotidianamente.

En este orden de ideas, la cultura de la violencia de género, es causa de conflictos y traumas en el hogar, así como del cultivo de comportamientos y actitudes violentas que afectan el propósito de la escuela de contribuir con la formación de ciudadanos/as con enfoque de equidad de género y derecho, como reza la Ley de Educación 66-97. No es de extrañar que la niñez dominicana aprenda y cultive la violencia de género en la familia y llegue a concebir el hogar como un campo de batalla que en cierta medida traslada a la escuela.

Es común escuchar relatos que dan cuenta del afianzamiento de la cultura patriarcal violenta desde temprana edad en el discurso de los/as docentes, como lo evidencia el extracto que se muestra a continuación: “cuando los varoncitos empiezan a manotearse con las hembras y a darse, ... lo que hago en el aula es hablar con ellos, principalmente con los varoncitos, ... que a las mujeres no se les da.... por ejemplo, ... yo di ... un examencito a un [niño de] 7mo. curso y le preguntaba qué era para él la guerra restauradora, y él me escribió que la guerra restauradora



es como su papá y su mamá que se fajan [peleen], que ellos se fajan y que los vecinos los van a defender. Entonces, ...cuando leí eso, yo empecé a hablar con ese niño, y veo cómo es que la violencia viene ..., viene de su hogar. Y justamente ese mismo niño pelea mucho con las hembras.” (Junta CE /GF X /P10/Docente edu).

Asimismo, la cultura de la violencia intrafamiliar moldea seres humanos confundidos, que vivirán sus traumas según su sexo-género, ya como agresores/as ya como agredidos/as. La niñez de la provincia sufre este tipo de violencia y entre los informantes abordados los mismos estudiantes hablan de las agresiones físicas que reciben en el hogar, como se ilustra en el testimonio siguiente: “...la violencia viene de mucho desde la casa... algunas veces los padres maltratan mucho a los estudiantes, entonces como ellos vienen con ese rencor, se lo vienen a desquitar aquí en la escuela con sus compañeros, muchos se fajan, ¡muchos!. Como vienen así,... les dan muchos golpes, ...o muchos ven la violencia con sus mismos padres, entonces ellos tienen eso ahí y así se van desarrollando.” (Juntas CE /GF X /P9/ Estudiante). Y es que el maltrato infantil en los hogares es también un hecho generalizado en República Dominicana donde alrededor del 67% de nuestra niñez recibe diversos tipos de maltrato y el 44.8 recibe maltratos físicos (<http://www.one.gob.do/Estadisticas/189/infancia>) .

Como se ha visto más arriba, la violencia de género es una violencia especialmente dirigida a las mujeres por su condición de ser mujer y en República Dominicana la cultura de la violencia contra la mujer es una práctica cotidiana que deja a cientos de miles de mujeres afectadas por diversos tipos de violencia cada año.

La escuela tiene que intervenir con fuerza en la deconstrucción de la cultura de género, siendo que la violencia que genera en vez de disminuir, se está elevando, como se indica a continuación: “al igual que en 2002 y 2007, los diferentes tipos de violencia doméstica contra la mujer, infligida por parte de su actual o anterior esposo o marido, es un fenómeno creciente. ...un poco más de la tercera parte de las mujeres notificó que había sido víctima de algún tipo de violencia física, emocional o sexual perpetrada por su pareja (35 por ciento), es decir, cinco puntos porcentuales por encima del valor reportado en el 2007 y siete puntos porcentuales por encima del valor reportado en el 2002.” (ENDESA, 2013).

El feminicidio es una tragedia nacional. La Procuraduría Fiscal da cuenta de que mil novecientas treinta (1930) mujeres dominicanas fueron asesinadas entre 2005 y 2014, y de ellas 1001 (51.87%) fueron feminicidios íntimos, (o sea perpetrados por la pareja o expareja)⁶. En este período hubo 193 mujeres asesinadas cada mes en República Dominicana. Asimismo, se informa

6



que en los primeros 4 meses del año 2015 se perpetraron 63 homicidios de mujeres de los cuales 31 fueron perpetrados por su la pareja o expareja (<http://estadisticas.pgr.gob.do/Default.aspx>).

Es muy lamentable esta cultura siga tan arraigada: “En la República Dominicana, la violencia contra la mujer, especialmente aquella ejercida por la pareja, es cada vez más frecuente y generalizada. Más de la cuarta parte de las mujeres (26 por ciento) reportó haber vivido una experiencia de violencia física en algún momento de su vida desde que cumplió los 15 años, alcanzando niveles más elevados entre mujeres con cinco o más hijos/as (45 por ciento); separadas divorciadas o viudas (41 por ciento); las que no profesan ninguna religión (30 por ciento).” (ENDESA, 2013).

c) Estudiantes sensibilizados sobre la problemática de género.

Más allá de ser simplemente receptores de la cultura de género, existe una masa crítica de estudiantes que ya muestran sensibilidad ante la problemática y entienden que hay que combatirla deconstruyéndola desde la escuela, la familia y la sociedad en general. Una síntesis del discurso de estos estudiantes puede extraerse del texto siguiente: “...sí, hay que trabajar con fuerza, pero no solo nosotros como estudiantes, no como maestros, no como directores, sino, ...yo digo en el sentido de que el trabajo lo debe hacer la sociedad, debe de haber una integración social fuerte, para que se haga un cambio cultural, no es educar al hijo y dejar al padre sin educación. Porque tal vez me estén educando a mí, pero no se le está fomentando al padre y esa educación que yo he tenido, poco a poco se va a ir perdiendo, o no se va a mantener si no la voy a aplicar (Juntas CE /GF X /P9/ Estudiante).

El que algunos estudiantes de ambos sexos estén pensando de esta manera, es un indicador de que el trabajo que se ha venido haciendo desde las instancias públicas y privadas, tanto de visibilizar como de combatir la violencia de género y la cultura patriarcal en general, está siendo asimilado poco a poco por las presentes generaciones y que esta misma masa crítica de jóvenes está dispuesta a asumir nuevas formas de comportamiento al respecto.

d) Incluir en el currículo una asignatura sobre género.

Los actores coinciden en sugerir que la escuela debe asumir un rol protagonista en la deconstrucción de las actuales relaciones sociales de género. Algunos consideran oportuna la inclusión del tema de género en el currículo. Insisten en que el currículo sea más relevante y culturalmente pertinente en los temas vinculados a la realidad que viven las mujeres en la



provincia. Las mujeres organizadas en la provincia de Monte Plata, consideran que debe impartirse educación sexual, así como educación en valores. Una muestra de este sentir, puede leerse en el extracto de discurso que se incluye a continuación: “Yo pienso que derechos sexuales y reproductivos tiene que empezar desde la niñez... que tiene que ver con los valores, lo que tiene que ver con el hombre y la mujer, y lo que tiene que ver con los valores humanos, no solamente con el sistema que estamos viviendo, que estamos viviendo un sistema, que solamente se piensa en los recursos económicos, ...en la vestidura, ...en la música. Que haigan cosas... culturales...desde nuestras comunidades, dependiendo de donde vengamos y que la educación sea curricular en ese sentido. Y lo estamos pidiendo y creo que con el tiempo lo vamos a tener que hacer como la lucha que se hizo por el 4%. Tenemos que ponernos a tono todos con eso. (Entrevista No. 20/SC OCB gén).

Otros actores también consideran que una asignatura de género es necesaria. Sus discursos pueden ser sintetizados en el enunciado siguiente: “...como asignatura: respeto, valores, equidad de género, respecto a la mujer. Políticas afirmativas en cuanto al género. Eso es muy importante, es calidad de vida en el hogar, independientemente si es disfuncional o es funcional. Si es un hogar con disfunciones, si es un hogar con perturbaciones, independientemente de cualquier cosa, cada joven, cada niño tiene un padre y tiene una madre, al margen de su responsabilidad o no. Y es muy triste separados, unidos, ver un padre y una madre dándole a un hijo un ejemplo de esa naturaleza. En el caso de las muertes ni hablar, de los feminicidios ni hablar. Real y efectivamente las escuelas, pueden hacer un trabajo formidable en ese aspecto. Pero yo creo que si se pueden meter en el currículo sería un palo. (Entrevista No. 25/Func. Púb. Provincial).

4.1.3.3 La escuela y la deconstrucción de culturas perniciosas a la sociedad y el medio ambiente.

Finalmente, los contenidos abordados e indicados en este subtítulo son muestra clara de que la escuela puede contribuir en el cambio de actitud en la comunidad educativa.

Dadas las condiciones que entornan al sistema educativo dominicano en la actualidad, de una parte, tanto porque en lo relativo al marco jurídico establece el cultivo de la igualdad de derecho y el respeto y conservación del medioambiente natural, y de otra parte, porque ya dispone de una organización incipiente para impulsar trabajos en este sentido y los recursos financieros no parecen ser una quimera, la escuela es el espacio por excelencia desde donde se puede aportar más en esta coyuntura para deconstruir diversas expresiones de la cultura de género y de



depredación del medioambiente, por lo que los/as tomadores de decisiones deben estar alerta y expresar mayor voluntad política disponiendo mayores recursos para la gran inversión social que representa superar estas visiones de mundo que dañan a la sociedad y a la naturaleza.

En este sentido, no debe hacerse esperar el fomento de una educación que garantice el respeto al medioambiente natural, a las mujeres y las niñas, y contribuya a la formación ciudadanos y ciudadanas cuya práctica de relacionamiento social y con la naturaleza, sea cada vez más cónsonos la sostenibilidad ecológica, cultura democrática y el estado de derecho.

4.1.4. Elementos del contexto institucional.

Como se expuso al inicio, el sistema educativo dominicano actual es el resultado de la evolución emprendida tras un amplio debate nacional sobre la educación y los consensos emanados del mismo, por una parte, y la inserción del país en la dinámica marcada por el ambiente internacional que condujo a las conferencias mundiales sobre educación en Jomtien y Dakar, que entornaron la Década de la Educación de las Naciones Unidas 1990-2000, de la otra parte. Período este en que el país implementó el Plan Decenal de Educación 1992-2002, y promulgó en la Ley General de Educación, Ley 66-1997.

A más de 20 años, los cambios son visibles, tanto en el currículo, cuyas bases para revisión y actualización fueron ampliamente consensuadas (MINERD, 2014), como en la creación de condiciones para garantizar la cobertura universal obligatoria y gratuita de la educación inicial, básica y media. Asimismo, se ha implantado la desconcentración de una parte de las funciones de la gerencia educativa, entre otras medidas de impacto que han dinamizado al sector. La asignación del 4% del PIB a la educación ha dinamizado aún más este proceso que tiene como propósito la mejoría de la calidad de la gerencia educativa, para una educación de calidad.

La gerencia educativa descentralizada está garantizada en el articulado de la Ley de Educación, y su cuerpo de ordenanzas-reglamentos-protocolos establecen los procedimientos a seguir por el Estado a través del Ministerio de Educación y sus organismos descentralizados, así como por el sector privado autorizado, a la vez que encauza la participación de los distintos sectores en el proceso educativo. En su Art. 74 letra h, se establece que “Los órganos de descentralización están conformados por los Institutos Descentralizados, por las Juntas Regionales, por las Juntas Distritales y las Juntas de Centros Educativos.” (Ley 66, RD, 1997).



La correlación de fuerzas que dinamizan el sistema educativo dominicano, empuja en múltiples direcciones. Por una parte, impulsan transformaciones substanciales facilitadoras de logros sin precedentes, y de la otra parte frenan o ralentizan el avance.

En el curso de la presente investigación se les preguntó a los actores su opinión sobre la marcha del proceso de descentralización de cara a la calidad de la gestión educativa en la Regional 17 de Educación, a partir de lo cual surgió una diversidad de visiones, opiniones, percepciones, sentires y señalamientos. Los saberes compartidos de esta forma, ayudan a poner en contexto el funcionamiento real de la descentralización en la provincia de Monte Plata.

Es de señalarse que de una parte, el proceso de descentralización de la gerencia educativa ha sido bien recibido por los actores en torno al centro educativo. Del análisis del discurso de los actores, se extrae que los más de 20 años de inicio del primer plan decenal, parecieran estar marcados por tres (3) elementos centrales a partir de lo cual se referencia el antes y el ahora del proceso de descentralización en la provincia. Estos factores son: 1- la incorporación del desayuno escolar; 2- el inicio de recepción de los fondos descentralizados para ser administrados desde los organismos correspondientes; y 3- el reciente inicio de la jornada extendida en la Regional 17. Sin embargo, el mayor énfasis en la percepción del cambio, es atribuido por los actores a los últimos dos eventos, siendo que han impactado, en primer lugar en el interior mismo del sistema educativo, especialmente a los organismos descentralizados, insuflando un dinamismo sin precedentes al centro educativo, a causa, por una parte, de la gestión de los fondos que han venido recibiendo en los últimos 3 años. De la otra parte, los Centros de Jornada Extendida que ha impactado aliviando el hambre y la pobreza de las familias más vulnerables en las comunidades donde está siendo implementada.

De otra parte, los actores opinan que el proceso de descentralización está ralentizado debido a la falta de las sinergias necesarias para garantizar la calidad de la gerencia educativa, tanto por obstáculos de funcionamiento al interior del sistema, como por la escasa articulación entre el sistema educativo y la sociedad a la cual debe servir. Asimismo, opinan que la calidad de la educación ha tenido muy pocos avances en la provincia, lo cual atribuyen a una diversidad de factores. A continuación se presenta una síntesis de opiniones, percepciones, sentires y situaciones que emanan del discurso de los actores consultados.



4.1.4.1 Logros del proceso de descentralización en la Regional 17.

a) Acceso a material didáctico y de mantenimiento de la planta física.

La administración de fondos descentralizados desde el centro educativo, ha venido a satisfacer necesidades en cuanto a la infraestructura, que ha contribuido al mantenimiento de la higiene y al remozamiento del edificio escolar. Con relación al proceso enseñanza- aprendizaje, estos fondos han permitido a los centros educativos adquirir materiales de insumo para el desarrollo de los programas de aula. En este sentido, puede percibirse una sensación de alivio en el profesorado y el personal y gestores de los centros educativos, cuya expresión síntesis se encarna en el siguiente enunciado: “Estamos felices porque nos hemos dotado de muchos recursos que antes carecíamos de ellos, yo tengo veinte y tantos años aquí y es la época más fructífera en recursos, en movimientos, en activaciones. (Juntas CE/GF IX /P7/Docente edu).

El proceso de descentralización es percibido como un salto para la gerencia educativa, por el cual se pasó de contar solamente con el recurso humano sin herramientas a su disposición, a tener materiales, recursos didácticos y útiles tanto para el profesorado como para el estudiantado, como se comenta en el siguiente extracto de discurso: “...debo decirle que estoy aquí en el distrito desde el 1992. Anteriormente nosotros estábamos *jugando sin guantes*, con las manos peladas. Ahora nos llegan esos recursos y han venido a paliar... hay un cambio positivo.” (Entrevista No.7 /Gerencia edu).

No solo se disponen de los recursos descentralizados que administran, sino también de libros, útiles escolares y vestuario para los estudiantes, como se comenta en el texto siguiente: “...los libros llegan, cada vez que se organiza el año escolar traen los libros que necesitamos y, si faltan, nos solicitan el listado de los libros faltantes.” (Juntas CE/GF IV /P1/Gerente edu); “Podemos decir que no carecen de las necesidades que carecían antes, que los estudiantes no tienen los materiales didácticos, ya todos los centros los tienen, ya los centros están limpios, tienen los recursos que realmente necesitan para la limpieza del centro, y partiendo de ahí podemos decir que ha habido una transformación del centro educativo.” (Entrevista No.1/Técnico edu);

Se ha potenciado la capacidad de gestión desde el centro, como se extrae del comentario siguiente: “Este proceso de descentralización ha venido a resolver un gran problema en los centros educativos, en los distritos y las regionales, porque antes, para nosotros lograr cualquier herramienta de trabajo, o en el caso de las escuelas, lo que son los recursos didácticos en las escuelas, y algunas herramientas tecnológicas, teníamos que hacer muchos malabares.”



(Entrevista No.22/Funcionario edu). En este orden de ideas, en los discursos de los actores se reconoce el cambio y cierto grado de satisfacción.

Esto también es confirmado por funcionarios del interior y el exterior del sistema educativo como se muestra en los extractos siguientes: “Bien, realmente la descentralización en los últimos tiempos ha representado una gran oportunidad para los centros educativos, pues esto brinda la gran fortaleza de dar atención rápida a las dificultades que día a día se van encontrando nuestros directivos y docentes, y con relación a nuestros niños y niñas. Realmente se ha estado implementando los recursos, bien, vamos a decir bien, hasta el conocimiento que tienen los docentes, los directores, adjunto de la sociedad civil.” (Entrevista No.6/Funcionario edu); “Yo pienso que hemos logrado mucho, estamos en camino, estamos logrando, y creo que debemos valorar lo que hemos logrado, lo digo como una maestra de centro que fui donde antes para yo borrar mi pizarra tenía que comprar yo mi borrador, para yo planificar tenía que comprar yo mi mascota, tenía que comprar mi lapicero, llegué a hacer colectas para comprar pizarrón en la escuela donde yo trabajaba, llegamos a hacer colecta en la comunidad para hacer un aula de bambú, porque yo daba clase en una cancha y ya eso poco a poco se ha ido mejorando. ...Se implementó un proyecto que se llama Canasta Básica, que aquí en esta provincia se da más, hicimos 38 escuelas, a través de la descentralización se le depositó un 1.000.000 y pico a una de esas escuelitas pequeñas y las escuelas se construyeron nuevas con ese dinero.” (Entrevista No.9 /Func. púb. municipal).

b) Programa de Jornada Extendida e impacto en el ausentismo escolar, en economía familiar y la calidad de vida de las mujeres.

El Programa de Jornada Extendida (PJE) es definido por el Ministerio de Educación como: “...escuelas en las que se ha ampliado el horario escolar a ocho horas de trabajo educativo; en el que diferentes actores (directivos, personal docente y administrativo, estudiantes, familias y agentes comunitarios) participan activamente en la construcción de un proyecto educativo que garantice una enseñanza de calidad, con una organización curricular flexible y abierta, en procura de mejores resultados de aprendizaje, mayor equidad, organización eficiente de los recursos, mayores espacios y tiempos para realizar actividades culturales, científicas, de tecnología, artísticas y recreativas. ...Que persigue la formación de una nueva generación de dominicanos y dominicanas, que haya integrado en el tránsito de su escolaridad los valores, actitudes, normas y conocimientos que una vez movilizados posibilitan la incorporación de las competencias requeridas en la sociedad del presente. ...A través del PJE se diseñarán estrategias

68



Asociación TÚ, MUJER, Inc.
Informe final

Estudio sobre el estado de situación de la calidad de la gerencia educativa descentralizada en la provincia de Monte Plata.
Investigación realizada para la Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC).

que garanticen el cumplimiento de los principios fundamentales que sustentan el derecho a la equidad y la igualdad de oportunidades educativas. ...Protege a los estudiantes de los desafíos de entornos sociales desfavorables, al proveer apoyos que no siempre puede ofrecer la familia, así como posibilita la mejora de los resultados y la calidad de los aprendizajes en un ambiente rico en estímulos. En tal sentido el Programa apuesta a procesos de mejora con resultados verificables en los aprendizajes de los estudiantes y en el desempeño de docentes, directivos y de los órganos de participación, aprovechando el espacio escolar al servicio del desarrollo integral de los alumnos y las alumnas. ...requiere del fortalecimiento de los equipos de gestión en los centros, a fin de garantizar una gestión institucional y pedagógica de calidad. Para lograrlo han de crearse condiciones e incentivos tales como el impulso a una carrera docente productiva, gratificante y bien remunerada, espacios dignos para el aprendizaje, recursos pedagógicos y tecnológicos oportunos, de calidad y en la cantidad requeridos para la implementación de la tanda única.” (MINERD, 2012).

El impacto de la Jornada Extendida en Monte Plata, es percibido por las juntas de centros abordadas, como una política pública cargada de bondades y que impacta en la economía de las familias, de una parte porque reduce el gasto familiar en alimento, y de la otra parte, porque libera tiempo, especialmente a las mujeres, que pueden dedicar al trabajo-empleo. Asimismo reduce la pobreza en los hogares e incluso incide en la cohesión familiar. Garantiza mayor asistencia de los/as estudiantes en las aulas, evitando el ausentismo y el trabajo infantil y a las mujeres les condiciona una mejor calidad de vida. La selección de fragmentos de discursos que se muestran a continuación sintetizan el sentir expresado por la mayoría de los actores consultados: “Cuando llegó la tanda extendida la vimos como una luz para los estudiantes, para los padres, porque la mayoría de las familias de los estudiantes son familias separadas, [de] 10 niños y 8 o 9 viven o con la abuela o con la tía, o con la mamá o con el papá, de esos 10 encuentras 2 que viven con su papá y su mamá. ...La jornada extendida ha venido a suplir una necesidad de protección, de alimentación. Porque antes los niños salían a las 12 y era a deambular por la calle. Ahora no, se les proporciona un desayuno, un alimento saludable, y al mismo tiempo que están educándose se los está resguardando. O sea, que este programa ha sido una bendición (Juntas CE/ GF VII /P1/Gerente edu). Genera tranquilidad en las familias: “Yo creo que la tanda extendida ha sido un alivio para los padres, porque cuando se van a trabajar y el niño está aquí, saben que está en la escuela y ellos saben que los niños están aquí, que la comida está segura aquí. Cuando el padre está trabajando sabe que lo dejó en su segunda casa (Juntas CE/ GF VI /P6/APMAE).

Igualmente, las mujeres del entorno comunitario ven la jornada extendida como una política que llega verdaderamente a los más pobres, como se expresa en los enunciados siguientes: “Oiga, la



tanda extendida es un proceso de avance. No podemos negar eso, porque hay muchísimas mujeres que trabajan en el día, que se van por la mañana y si tienen sus hijos los recogen en la tarde. Eso es un triunfo para cualquier persona que quiera trabajar, -porque estamos en un país que se habla un poco de [lo] macroeconómico, pero eso no llega donde tiene que llegar, eso está escrito, pero esa no es la realidad que tiene el país-, entonces la tanda extendida es un proceso de avance. Eso no lo podemos negar. (Entrevista No. 20/SC OCB gén); “Estoy agradecida, veo de muy buena fe lo que es la tanda extendida, porque hay familias que tienen 4, 5 muchachos y gracias a Dios y a este nuevo sistema, por lo menos no tienen que tener ese dolor de cabeza... Es muy buena medida. (Entrevista No.18/SC OCB gén).

La incidencia positiva es sentida también desde el punto de vista de la gerencia de centros educativos, semi-privados, en la medida de que contribuye a que los/as estudiantes tengan posibilidad de almorzar en la escuela, como se indica en el testimonio siguiente: “Mire, ...¿Cómo explicarlo? Nosotros tenemos una situación, ...hemos vivido durante años una situación tan terrible respecto a la alimentación, que pese a todo lo demás, todo lo que se pueda decir, nosotros estamos en el paraíso con respecto al tema de la comida. Porque nosotros trabajamos toda la vida en tanda extendida, de 8 a 4 de la tarde y no había comida, entonces si ahora al mediodía hay garantía de que los muchachos van a comer, es una gran cosa.” (Juntas CE/ GF VII /P1/Gerente edu)

Como hemos visto más arriba, la erosión de la familia en la provincia de Monte Plata, entre otros factores, está asociada a la pobreza y parece ser que además del impacto y la percepción que transmiten los testimonios incluidos arriba, una de las bondades del nuevo sistema sería contribuir a la cohesión familiar, como lo expresa el siguiente comentario: “Creo que las cosas han ido mejorando un poco, que con el sólo hecho de decir tanda extendida -desayuno, almuerzo y algo de picadera antes que los niños se vayan a su casa- , ¡ hasta alianzas han hecho los padres que estaban separados! (Juntas CE/ GF VII/P5/APMAE).

4.1.4.2 Percepción del impacto del Programa de Jornada Extendida en el aprendizaje del alumnado y en la calidad educativa.

Diversos actores opinan que la dedicación tanto de profesores y estudiantes en la escuela ha mejorado, aunque sea por los atractivos que encierra, como lo expresa el siguiente texto: “Ha cambiado porque se ve como más interés, no sé si de los muchachos por ir a comer, ... pero desde mi punto de vista ha mejorado porque hay más empeño de los maestros, ya que tienen más tiempo en las escuelas. Antes era: salgo de la escuela al mediodía, tengo que llegar a la casa a las 12 para volver a las 2, era como más cansón.” (Entrevista No.18/SC OCB gén); “Bueno, yo fui estudiante de aquí de esta escuela, como bien dicho, él fue mi maestro, y uno, lo que yo veía



antes, y lo que yo veo hoy no estaba antes, por lo menos esta hora de la tanda extendida, que no existía antes, que está el desayuno escolar, la comida, merienda, eh, ...ya ustedes ven uno de los logros, hay pantallas, hay nevera, abanico, que eso no estaba antes. Ya el estudiante está cómodo.” (Juntas CE/ GF I / P3 /AMAE).

El personal docente y técnico también da fe del impacto positivo a causa de la jornada extendida, como se expresa en los textos siguientes: “Sí han tenido mayor aprendizaje, los muchachos asisten más a la escuela, han cambiado muchísimo. (Juntas CE/ GF VI/ P4/ Docente edu); “Bueno, podemos decir que después de la descentralización en los centros educativos se han notado muchos cambios, y que el avance ha sido muy progresivo, tanto en la parte física como en el aprendizaje de los estudiantes en sí, que es en lo que el sistema educativo quiere que se dé el cambio, que se note la descentralización.” (Entrevista No.1/Técnico edu).

Asimismo, otros actores también encuentran bondades en el sistema de jornadas extendidas como lo indican los siguientes fragmentos de discurso: “Lo que he oído es que se sienten muy bien, que los niños están aprendiendo mucho, que descansan, que pierden menos tiempo, que las mamás pueden hacer otras cosas, ese tipo de cosas es que he escuchado por voces de camino. (Entrevista No. 21/SC-OCB camp); “lo veo que va bien el proceso, los alumnos, después de que pusieron la tanda extendida, pienso que están aprendiendo más, porque llegan a las a las 8 y vuelven a las 5 en vez de a las 2 o las 3 horas. La mente le cambia. Con la nueva ley que han puesto creo que es un futuro para los nuevos, ...porque dicen que van a estudiar más. Si le están dando comida, desayuno, entonces ya, y más clase, creemos que van a salir mejores estudiantes (Entrevista No.13/Proveedor edu).

4.1.4.3 Sin impacto en la calidad educativa.

Algunos actores opinan que el impacto no se ha visto en la calidad de la educación. Una síntesis de este enfoque puede extraerse del argumento que se expone en el extracto siguiente: “Yo no estoy tanto de acuerdo. El proceso de Tanda Extendida...debe ir más allá de subsanar la cuestión alimenticia, sino que el fin es que debe servir para que los estudiantes cambien su situación social y familiar. Ayudar a los hermanos para que cambien de conducta, ayudar a los padres para que cambien de conducta, ser un agente más activo en su barrio, en su comunidad. En este sentido yo no he visto en ese aspecto el cambio, en estos 3 años que ha durado el proceso de tanda extendida, el cambio social no se ha manifestado.” (Juntas CE/GF VII /P4/Docente edu).



4.4.4.4 Desafíos que ralentizan el proceso de descentralización obstaculizando la calidad de la gerencia educativa.

No obstante la bienvenida universal al proceso de descentralización en la provincia de Monte Plata, la Regional 17 de Educación abriga dificultades que ralentizan el logro de su propósito esencial: la calidad educativa en todos sus aspectos. Y es que los actores abordados, dan cuenta de la existencia de factores condicionantes que obstaculizan el ritmo normal que debería llevar la implementación de la política educativa, entre los que se encuentran los que se muestran a continuación:

a) Inicio del proceso sin la debida formación de los actores y poco personal de administración de apoyo.

En opinión de algunos actores, se ha iniciado la entrega de fondos, sin el debido proceso de preparación de los receptores, como se muestra en la opinión siguiente: “Para tu llegar a un proceso de descentralización, tu no puedes llegar por decreto, por ley, por resolución, sin que se haga un trabajo previo de por lo menos mínimamente 4, 5, - que no es lo ideal tampoco- o seis meses, capacitando directores, capacitando, formando e informando juntas de centros, estableciendo responsabilidades, derechos, deberes, cómo debe darse esa cogestión, esa participación, y yo creo que ese proceso no se agotó, creo que es de los problemas que real y efectivamente, de alguna manera le restan al proceso de descentralización la debida efectividad. (Entrevista No.25/Func. púb. provincial).

Se evoca la necesidad de formar en asuntos administrativos a quienes deben aplicar los fondos, según se indica en la siguiente opinión: “Mira... yo creo que más que un obstáculo es un pequeño grano de arena, porque se están entregando los recursos a los centros educativos y no se le ha dado la formación para que ellos puedan administrarlos, para que tengan una buena gestión. Se le han entregado unos recursos que ellos saben que tienen que gastarlos, pero no saben cómo gastarlos, ni cuáles son los procedimientos para ellos gastarlos o invertirlos, no gastarlos, sino invertirlo en el sistema educativo de cada uno de los centros educativos que hoy se están beneficiando.” (Entrevista No.15 /SC ONG des).

Un conjunto de ambigüedades, confusiones y juego de intereses se están suscitando en el proceso como se expresa en el texto siguiente: “...porque en esta parte tenemos, por ej., los cambios y transformaciones que hemos tenido en los centros, se han pegado mucho a las construcciones, y aunque son mínimas, como que no existe la transparencia. Y hay algo también que nos hemos quejado, y es que deben darnos capacitación con los directores de distrito, y los contables. No



nos deben dar por separado, porque una cosa es la que nos dicen a nosotros, y otra – aparentemente- la que les dicen a ellos, y deberíamos todos hablar el mismo idioma.” (Entrevista No.1/Técnico edu).

b) Visiones en colisión, la percepción del otro: ¿centralización arriba o abajo?

El propósito de la calidad de la gestión educativa enfrenta dificultades en la provincia de Monte Plata, debido a que adolece de falta de sinergia, comunicación y confianza entre actores clave de los diferentes órganos descentralizados, cuyos puntos de vista tienden a divergir, y según el rol que les corresponde cumplir, entienden que el proceso de descentralización no marcha como se espera debido la forma de operar del otro.

El problema: ¿está abajo? Desde las instancias de dirección se considera que el problema está abajo, como se muestra en la siguiente afirmación: “La descentralización es buena pero quizás no la hemos asimilado bien, porque descentralizamos arriba y centralizamos abajo, entonces no podemos lograr los objetivos. ... En los centros educativos hay una centralización. (Entrevista No.22/Funcionario edu).

Asimismo, la percepción de la centralización abajo, es figurada en la opinión siguiente: “Al final, tenemos un presidentico en cada escuela. Un dictadorcito en cada escuela. Y es clave el proceso de participación de las juntas de centros. De los padres. (Entrevista No. 25/Func. Púb. Provincial).

El problema ¿está arriba? Algunos actores entienden que la descentralización no avanza, a causa de la gestión desde el nivel más alto, como puede verse en la opinión siguiente: “las autoridades del Ministerio todavía tienen una añoranza con la descentralización. Porque dan dos pasos y parece que los que ponen las trabas son los de abajo, y son los de arriba. ¡Que desplieguen todos esos recursos!, que los rieguen en las comunidades y que lo monitoreen, que lo acompañen para que sean eficientes. Yo siento 100% que la descentralización es buena, que no es quitándola o volviéndosela a llevar. ...¡Que nos acompañen!” (Juntas CE/GF V/P2/Gerente edu)

Desde los centros educativos hay la opinión generalizada de que el Ministerio impone trabas al logro de la calidad de la gerencia educativa y por ende a la calidad de la educación. El siguiente texto sintetiza ese sentir: “Bueno, yo entiendo que no somos ni contadores ni economistas, que el ministerio es quien tiene sus equipos, que ellos pasaron los recursos a la escuela, para que lo



pasaran directamente; luego lo pasaron al Distrito y al distrito le enviamos las facturas, ellos nos dan los cheques nosotros le pagamos. Pienso que hay que equipar más la escuela, y hay limitantes para eso, la parte tecnológica la tenemos un poco varada, porque no podemos hacer compras como nosotros entendemos. ...Nosotros solicitamos inversores y baterías, y nos mandaron inversores pero no baterías. Nos dijeron que vayamos al MINERD que había allá, y cuando fuimos nos dijeron que no tenían. ...”El ministerio debe tener las cosas cuando nosotros la vamos a buscar, o puede enviárnosla, pero a veces nos ponen en una lista de espera, siendo tantas escuelas a nivel nacional, podemos esperar 2 años. Hay que mejorar más (Juntas CE /GF V / P1/ Gerente edu).

Desde las APMAE, también entienden que el Ministerio impone obstáculos al desenvolvimiento del centro educativo e igual consideran que la actual estructura de autorización de gastos no ayuda a la calidad educativa, como se expresa en el relato que se muestra a continuación: “...pero tú vas por lo menos al Distrito, y el distrito te dice a ti: no, que no hay esto, que no hay lo otro, pero principalmente el centro está sucio, los baños, que los niños cuando van es más enfermedad que la necesidad que van a hacer, que es mejor que aguanten su necesidad y no vayan al baño, porque traen más enfermedad que lo que van a recibir; pero tú vas allí al Distrito, tu vas a la Regional, -que esto yo sé que usted va a hablar con el Director-, y tú ves que hay una [avería en la] bomba en el centro educativo de básica y tú ves que te ponen y duran 5, 6 meses: no que ese centro está intervenido, pero le están llegando recursos, vamos a liberarle recursos para lo que haya que hacer en la escuela; no porque viene, esos recursos vienen a la escuela, pero vienen realmente con sello, es para esto, esto y esto, mientras el centro se está cayendo en otra cosa, que pueden erogarse esos recursos para realmente mejorar esa condición. Entonces lo que queremos es que las autoridades educativas en vez de ser más representativo que sean más participativo en la calidad educativa. Era lo que yo quería decir.” (Juntas CE/ GF VIII /P8/ APMAE).

Es probable que el problema esté arriba y abajo y para resolverlo algunos actores están haciendo sugerencias, entre las cuales destaca la siguiente: “Hay que afanarse para que cada director de centro, conjuntamente con los directores de distritos cada año o cada 3 meses, presenten un plan. No puede haber recursos que lleguen pura y simplemente, que lleguen para que se compren escobas, se hagan pequeñas reparaciones, se compre tiza, se compre una pizarra. ... Tiene que haber un plan por escuela y dentro del plan de cada escuela tiene que haber un plan macro, un plan del distrito, y dentro del plan del distrito, tiene que haber un plan de la regional y todo esto tiene que estar escrito, porque tiene que ser punto de partida para una supervisión eficaz, para una supervisión efectiva . Entonces al final si los planes están en la cabeza de cada director de centro ¡para donde vamos! Es una anomia. Es la nada al final. ...Y realmente la



descentralización en principio es buena, pero si es llevada como debe ser. “¡Real y efectivamente!, ¡Real y efectivamente! ¿Bajo qué criterios se asignan los recursos y en función de qué objetivos, de que metas de corto y mediano plazo? Ese dinero es básicamente para aspectos que van a resolver necesidades, pero tiene que haber un pliego, tiene que haber unos términos de referencias para su inversión, tiene que haber cierta rigidez en cuanto estos aspectos, porque ese dinero se supone que va a los centros, ...pero real y efectivamente, aunque eso es positivo, el tema es que eso al final es dinero invertido: ¿con qué resultados?, ¿cuál es el impacto en la calidad educativa?, ¿cuál es el impacto en el proceso educativo o en el proceso de formación del estudiante?, y ¿cuál es el impacto también real en cuanto a generar nuevas capacidades en el maestro,... que aspira a ser director, que aspira a ser técnico? Entonces, yo creo que ese círculo virtuoso, está muy lejos de construirse, esa es mi visión. (Entrevista No. 25/Func. Púb. Provincial).

Es de señalarse que arriba el sistema educativo cuenta con un conjunto de protocolos y manuales, ordenanzas que indican los procedimientos a seguir para que este propósito se cumpla, entre los que cuenta el Manual Operativo de Centro Educativo Público (MINERD, 2013). Sin embargo, es de reconocerse que desde arriba se han descuidado ejes nodales que obstaculizan la calidad de la gerencia, entre los que cuentan por una parte, el que falta personal técnico administrativo y de la otra parte, la insuficiente formación de las juntas de centros y el insuficiente acompañamiento y supervisión de los procesos administrativos abajo, ya que el sistema no ha implementado el proceso de preparación de las juntas de centros, ni ha dispuesto aún los recursos humanos ni los medios necesarios para que las juntas descentralizadas puedan cumplir con la misión encomendada.

En este sentido, tanto en los centros educativos, como en los distritos escolares, y en la Dirección Regional de Educación en la provincia, se verifica el estado de tensión por el cual están pasando los/as responsables de algunas de las actividades propias del proceso de manejo de fondos, lo cual genera situaciones poco confortables, especialmente entre los directores/as de centros educativos y los/as contadores/as de los distritos educativos, de lo cual puede dar una idea el extracto de discurso siguiente: “...en el momento en que esas informaciones se les suministran a esa persona [contadores].... cuando llegan es un caos. Es un caos en el sentido de que tiene el inconveniente el contador, de que cuando recibe esa liquidación, dándole aún por escrito en la manera en que eso debe venir liquidado, en base a esos procedimientos que debe de venir liquidado, entonces, es algo que para los directores de los centros es difícil, porque ellos no manejan contabilidad, le han dado directamente a ellos una planilla de que tienen que comprar esto, de que esto no lo pueden comprar, de que no me puede traer una factura de tal manera, pero al final de la jornada si son 10 facturas me traen 4 que no tienen el comprobante. O no me



trajeron las facturas con el debido formato que deben de traer, y son muchos inconvenientes que de alguna u otra forma el contador distrital pasa. ...la mano dura que el contador tiene siempre lo va a convertir en el patito feo, ...los contadores distritales, están ...con mucha carga, [necesitan]que [se] le dé el apoyo.... [más] ayuda...” (Entrevista No.10/Técnico contab).

El centro de esta realidad, es probable que esté en la falta de personal de administración al servicio de los órganos descentralizados, lo cual, aunque está previsto en la estructura, solo se cuenta allí uno o más contadores por distrito educativo, quienes con frecuencia, se ven compelidos a realizar tareas que corresponderían a un área o unidad de administración. De modo que ni los directores y juntas de centros deberían hacer labores de contabilidad, ni los contadores deberían involucrarse en asuntos propios de la administración, el resultado es que los fondos no llegan a tiempo a los centros educativos y no se puede sincronizar su aplicación con el desarrollo del proceso pedagógico. De este modo la polarización recepción-rendimiento de cuentas, está siendo un escollo de importancia significativa para la calidad de la gestión educativa en esta Regional de Educación, y debe buscarse la forma de subsanar esta situación.

c) La ética en juego: ¿a ver si le queda algo!

El inicio de la recepción de fondos en los centros educativos, tal y como opinó un informante más arriba, inició sin la necesaria preparación, dejando brechas que pueden dar paso a manejos inadecuados, y situaciones confusas en las cuales los encargados de hacer cumplir los reglamentos no saben a quién acudir como se muestra en la siguiente selección de textos: “Yo digo que hay gente que todavía no son muy éticos, entonces, ellos administrando y comprando ellos mismos, le puede quedar algo. Hay ejemplos de eso. Le hemos dado seguimiento a cuestiones de esa manera. (Entrevista No.22/Funcionario edu).

Existe evidencia de manejo no apropiado en la administración como se expresa en el siguiente testimonio: “Siendo honesta,...los directores no están siendo muy transparentes, en cuanto a la descentralización. ...e incluso hubo un centro donde ya tomamos la decisión, y fue dejar que fuera la Junta, sacar el Director ya de recibir las transferencias y que sea la Junta en sí, ...porque el Director recibía los recursos y duraba hasta un mes con los recursos. Hay una fecha límite para liquidar, y él se pasaba del tiempo, los maestros desconocían, e incluso no había nada para el proceso pedagógico, carecían de los recursos, y nosotros decíamos: ¿pero por qué carecer si están recibiendo la transferencia? (Entrevista No.1/Técnico edu)



Hipótesis de las posibles razones del porqué algunos directores no han seguido los procedimientos mínimos para administrar los recursos del Centro Educativo son enunciadas en la reflexión siguiente: “de una parte podrían ser ellos cuidando dar respuesta a los recursos que administran y de la otra podría ser, mantenerse atentos a cualquier beneficio que podría ocurrir. ... sabemos que esa desventaja existe. (Entrevista No. 23/ Func. púb. provincial).

Estas percepciones ubican a los directores como el problema obstaculizar por excelencia en el logro de la calidad de la gerencia descentralizada, sin embargo, los testimonios del personal técnico no siempre apuntan hacia esa diana. Más bien sienten que el Sistema no le está apoyando como se debe para que el proceso de descentralización se desarrolle con calidad, como se comenta en el texto siguiente: “...debería existir un apoyo hacia nosotros, desde el nivel central, que nosotros tomemos decisiones firmes,... porque a veces bloquean a uno, porque uno toma una decisión pero hay personas por encima que bloquean a uno. ...ese apoyo sería que se le haga saber el poder que nosotros tenemos tanto a los encargados regionales como distritales.” (Entrevista No.1/Técnico edu).

La percepción sobre el tema ético va más allá de la gestión del centro educativo y obstaculiza también las sinergias interinstitucionales en torno a la escuela como se muestra en el siguiente comentario: “Porque todos esos procesos también son torpedeados. Hay gente que desde que no ve que hay *búsqueda*, que no ve cómo *sacar*, sino nada más que trabajar, ralentiza los procesos, o los boicotea.” (Entrevista No.25/Func. púb. provincial).

d) Descuido de la parte pedagógica.

El descuido de la parte pedagógica de los directores a causa de la administración de los fondos descentralizado, es una percepción enunciada con ahínco por algunos actores, el siguiente pasaje es muestra de ello: “El gran problema que tenemos es que la mayoría de los directores le dan más importancia a la administración de los recursos que al seguimiento pedagógico que tienen que darle a lo que es el desarrollo de la educación en su centro educativo. ...esos centros educativos donde se almuerza y se cocina ahí tienen ciertos problemas en el desarrollo a nivel pedagógico, porque se le da poco seguimiento a la parte pedagógica, y más a lo que es la administración de los recursos, ...Naturalmente es un poco problemático, que a veces se confunden las funciones. Un director de centro, está llamado a dirigir el proceso pedagógico, no tanto el administrativo, aunque como gerente tiene que ver todo, por eso se crean las juntas de centro, para que ayuden y colaboren con la dirección de la escuela. Si el director es hábil y le da funciones a esa junta, puede manejarse con cierta eficiencia, porque tiene que darle seguimiento a todo el desarrollo pedagógico con calidad, y también involucrarse en las cuestiones administrativas, pero si utiliza



ese organismo que tiene ahí a su favor, pues puede hacerlo con bastante facilidad. (Entrevista No.22/Funcionario edu).

Algunos opinan que los directores buscan cuidar su imagen al centralizar la administración, como se expresa en el texto siguiente: "...el Director, ...entiendo yo, que sea por su responsabilidad, por cuidar el proceso, que no le suelta tanto las compras a los demás miembros. Que se podría hacer porque los 9 miembros tienen facultad, luego que se aprueba una compra, igual que puede ir el director puede ir el secretario, puede ir el tesorero, pueden ir, pero ellos no lo sueltan, (Entrevista No.12/Técnico edu).

Varios de los actores consultados están abogando porque se fortalezca el sistema administrativo, de una parte capacitando a las juntas de centro en su conjunto, así como incorporando profesionales que asistan a las Juntas de centros en la adecuada administración de los fondos destinados al centro educativo, como se comenta en los textos siguientes: "...capacitar recursos humanos, evaluar recursos humanos, porque nosotros tenemos gente muy meritoria, gente honesta, gente seria, gente honorable, que les sobra muchos méritos en la comunidad, pero carece de las herramientas mínimas indispensables para gestionar de forma eficaz. Entonces, aumentar las capacidades, ver los que se pueden quedar y planearles las capacitaciones aceleradas desde el punto de vista de la gestión." (Entrevista No.17/SC emp); "Pero además, si es un profesional que administra nos aseguramos que los recursos serán bien invertido." (Entrevista No. 23/ Func. púb. provincial).

e) Currículo que no satisface necesidades locales relevantes.

Como puede verse más arriba, el contexto del centro educativo en de la provincia de Monte Plata presenta grandes problemas de índole económico, social, cultural, los cuales aún no están siendo abordados de manera eficaz desde la escuela en la medida en que el currículo no está aún adaptado con la inclusión de ejes temáticos de mucha importancia para el territorio, ni tampoco existe la oferta real de formación técnico-profesional de los/as estudiantes que optaren por insertarse al mercado laboral al finalizar la educación media. Entre los actores consultados, existe el sentir y la opinión de que el currículo que guía la educación hasta el momento, no alcanza la relevancia y la pertinencia que amerita la provincia, pues no contempla la formación del estudiantado para satisfacer las necesidades locales, o por lo menos los centros educativos, no están pudiendo conectar la enseñanza con el desarrollo local y no incide en la potenciación o en la transformación de la cultura.

Asimismo, los actores entienden que no se está llevando a cabo la descentralización en cuanto a



la vinculación del plan pedagógico y la creación de competencias y habilidades que mejoren sus vidas. Una síntesis de este razonamiento se encuentra implícita en los extractos de discursos como los siguientes: Preparamos a los estudiantes, está bien, pero cuando estos jóvenes salen de las escuelas ¿Qué hay para ellos? ... No hay algo que les garantice como estudiante que su futuro puede cambiar, puede ser diferente. (Juntas CE/GF X/ P2/ Docente edu) . “Anote, mire bien... 23 años siendo maestra, y me he dado cuenta que en los últimos años que han pasado, todo en Educación viene huyendo. ¡Viene esa prisa!: pasa esas hojas, y se está haciendo, y nada: ¡queda el papeleo vacío como dicen en el campo, papeleo, y ya pasó y se hizo! Para nosotros lograr que nuestra educación funcione, las escuelas tienen que descentralizarse, porque nosotros somos Monte Plata la provincia, pero nosotros pertenecemos a este municipio y son muchas escuelas. Si nosotros, las escuelas del municipio nos reunimos todos y decimos cuales son las necesidades que tienen nuestros ciudadanos, ¿a partir de qué los vamos a educar? ¿Cómo lo vamos a educar? La cosa va a cambiar. Pero ahora tenemos secretarios, ahorita vienen otros, y se basan en intereses de allá arriba, particulares. (Juntas CE/GF IX /P7/Docente edu).

En cuanto a la percepción de algunos actores residentes en la zona rural, sobre el Programa de Jornada Extendida, deja ver incertidumbre sobre la sostenibilidad de las generaciones futuras, en la medida que esta modalidad de es no esté ofertando formación técnico-profesional. Ello genera una especie de desconfianza e incertidumbre que hace a estos actores visionar un futuro poco prometedor e incluso trágico socialmente hablando. Un texto emblemático sobre este abordaje es el que contiene el discurso siguiente: “...hay una inquietud que yo llevo conmigo y es la siguiente: el programa de tanda extendida, es uno de los proyectos más ambiciosos el cual se ha instaurado en nuestro país, pero hay algo: esos estudiantes, ...están aquí 8 horas todos los días. Anteriormente había un hábito de ayuda en el hogar, en el trabajo, en el tiempo que ellos estaban libres, estaban aquí hasta a las 12, la 1, y a la tarde ayudaban a los padres a trabajar, a hacer algo, para ayudar a la prosperidad hogareña. Esa situación de tanda extendida, obliga al Ministerio a estimular al estudiante en cuanto al aprendizaje tecnológico, de oficio. Hay que crear esas estructuras en los centros de tanda extendidas, ...hace falta un laboratorio de internet acá, pero no sólo eso, sino, ¡que sea tal que permita un aprendizaje de oficio! Porque cuando esos muchachos se vayan a la universidad u otros dejen de estudiar, prácticamente vamos a tener una sociedad de holgazanes, de vagos. Porque el hábito de trabajo ya lo perdieron, porque estuvieron cuatro años estudiando acá y ya ese hábito de trabajo no lo tienen, entonces prácticamente estamos creando para el futuro una dificultad más, que se va a añadir a la delincuencia que tenemos hoy en la calle, la inseguridad. Es posible que se cultive desde la escuela, porque el hábito de estudio, de hacer algo, de trabajar se pierde en el momento que el estudiante no pueda ingresar de una u otra manera a las universidades y terminar su carrera de profesional. Así que yo quiero pedirle a ustedes que en esas intervenciones que ustedes tienen del Ministerio, lleven esa



inquietud, porque es una parte muy peligrosa para el futuro, porque podemos estar cultivando una bomba en el futuro y va a venir en el perjuicio del pueblo.” (Juntas CE/ GF I / P3 /AMAE).

Esta percepción de un futuro incierto y peligroso abrigada por actores cuyo modo de vida está ligado al campo, es consecuencia, por una parte, de la lectura de la realidad existente en la provincia, sin oferta suficiente de formación técnico-profesional en la escuela pública, mediante la cual los/as egresados/as de la educación media puedan integrarse con éxito al mercado laboral. En este sentido, los padres-madres-tutores, perciben que la escuela no está contribuyendo a garantizar la sostenibilidad de las generaciones futuras. De la otra parte, en este planteamiento no solo se está visualizando el futuro, sino también el presente, ya que la jornada extendida –como puede deducirse del contenido del mismo texto de arriba- está contribuyendo a erradicar el trabajo infantil a que está sometida en ocasiones la niñez en las familias pobres y hay que destacar que desde este punto de vista, el programa de jornada extendida, es un logro favorable que complementa las políticas públicas sobre protección de la niñez en la región y el país. Un tercer factor que se agrega a ese planteamiento es la visión de género. Y es que como se ha visto más arriba, la jornada extendida libera a las mujeres del cuidado de sus hijos/as mientras están en la escuela permitiéndoles incluso involucrarse en labores de generación de ingresos, mientras a los hombres del campo les priva del trabajo infantil que complementa la sostenibilidad de la economía agrícola familiar. En este sentido, la el Programa de Jornada Extendida, impacta de manera distinta el género y los roles que asumen los/as padres-madres.

El tema de la formación técnico-profesional fue abordado también por actores del sector empresarial, quienes opinan que la toma de decisiones sobre el contenido de los *pensa*, se realiza sin tomar en cuenta las opiniones y necesidades de los actores y desarrollo local. Este sector destaca la falta de relevancia y pertinencia del currículo tradicional que sirve de guía en la enseñanza aún, pese a que existe la base legal para hacerlo diferente. En este sentido puede afirmarse que una inquietud común al sector empresarial de la provincia está recogida en síntesis en el extracto de discurso siguiente: “Queremos hacer mucho énfasis en la educación de desarrollo, y entonces, ahí entra el cuestionamiento a la currícula tradicional, por ejemplo, el perfil de desarrollo de la provincia de Monte Plata, sus cadenas de valor... dentro del modelo curricular tradicional nosotros no encontramos eco formativo, entonces ¿cómo es posible que Monte Plata que siendo una provincia donde está bien claro y bien definido el aspecto lácteo, la ganadería desde principio hasta el final, no podamos capacitar (vuelvo y le digo, dentro de un modelo curricular), a nuestra gente? ...entender que mientras las políticas se estén elaborando en las alturas y no se tome en cuenta las realidades particulares... Se impone una capacitación acorde con las necesidades de nuestra provincia. ...no existe una propuesta de articulación desde el punto de vistas operativo. Entonces, la necesidad es crear un mecanismo de integración de la



provincia, donde esté el sector público y el privado, [mediante el cual] el sector privado se [mantenga] diciéndole al sector público las necesidades precisamente y no que el sector público esté con su fábrica de sus productos finales, que lo voy a decir y no me avergüenza: yo prefiero un joven que sepa manejar una computadora, que tenga una licencia de conducir y no un Bachiller... ¡y no un Bachiller! egresado de República Dominicana... desde pedernales a Samaná, desde Monte Cristi, hasta Verón de Higüey, ...porque es una situación nacional. Entonces: ¡ahí es donde el sistema educativo nacional está p-e-r-d-i-d-o!” (Entrevista No.17/SC emp).

Es un hecho, el que el Gobierno no ha tenido la capacidad de satisfacer la demanda de la Sociedad Civil y del empresariado en cuanto a ofertar una educación focalizada en generar las habilidades en el estudiantado, para su inserción en el mercado laboral en la provincia de Monte Plata. Sin embargo, actores del campo de política en la provincia, -mediante un discurso ya quejoso, ya triunfal-, indican que en la actualidad se están creando las condiciones de lugar para ampliar la oferta de formación técnico-profesional en la escuela pública, no sin múltiples dificultades. Un resumen de lo comentado al respecto, puede leerse en la muestra de textos siguientes: “En la provincia demandamos de esos centros de capacitación técnica, y ya los vamos a tener, pero se hacen con algunos criterios incorrectos. Por ej., en Yamasá inauguramos centros de capacitación técnica, pero no construyeron los laboratorios, y [los] estamos demandando. Nos hemos reunido con la Dirección Técnica de Educación, y le hemos pedido que terminen de construir los laboratorios, preparar el terreno, los profesores para eso. El Presidente de la República fue a inaugurar un centro allá, y lo que inauguró fue un liceo y se entiende que ahí va a funcionar un centro tecnológico, ...que fue aprobado para centro tecnológico. Cuando lo construyeron, lo construyeron como un liceo, las aulas, entonces ¡así no!” (Entrevista No. 23/ Func. púb. provincial); “¿Qué está pasando con la educación de Monte Plata? Con grandes debilidades, con grandes retos, con grandes oportunidades. ...lo de la educación politécnica, que es una meta que la vamos a alcanzar quizás en un año tengamos los dos primeros politécnicos con sus talleres ya inaugurados, seis meses dependiendo, ...!vamos a darle un año! Pero todo esto es fruto de un proceso de discusión, de planes donde el funcionario público hace su tarea, y nosotros como autoridad política, empujamos y acompañamos. Y esa simbiosis ha sido poderosa. Por eso, somos los primeros en los concursos de oposición, somos los primeros en alfabetización. Eso no es fruto del azar, hay un compromiso de la autoridad política. El caso de alfabetización lo dirijo yo el Comité Provincial. Los alcaldes han hecho un gran trabajo, se han involucrado todos sin banderas.” (Entrevista No.25/Func. púb. provincial).

Pero el llamado de los actores a la educación, va más allá de que haya oferta real de formación técnico-profesional y se adentra a demandar que el currículo incluya temas que aborden situaciones que están dañando a las personas y la naturaleza. En este orden de ideas hay que



señalar que en la provincia existe consenso en que se incluyan asignaturas que contribuyan al desarrollo económico, social y al cambio cultural, en la medida que la formación de los/as estudiantes en medioambiente y desarrollo, salud sexual y reproductiva, género, valores ciudadanos, agricultura, alimentación y seguridad alimentaria, entre otros, contribuirán a resolver flagelos potentes que impactan la gestión escolar, como se ha visto más arriba. Los siguientes fragmentos de discursos complementan el propósito enunciado por estos actores: “si yo escogiera para aspirar poco y conseguir mucho, yo aspiro a una, medioambiente en las escuelas, si me dieran a escoger 2 pero estando claro, clarísimo de que me las van a dar las 2, yo escogería eso como asignatura: respeto, valores, equidad de género, respecto a la mujer, políticas afirmativas en cuanto al género. Eso es muy importante. (Entrevista No. 25/Func. Púb. Provincial); “Yo pienso que derechos sexuales y reproductivos tiene que empezar [a enseñarse] desde la niñez... [lo] que tiene que ver con los valores, lo que tiene que ver con el hombre y la mujer, y lo que tiene que ver con los valores humanos, no solamente con el sistema que estamos viviendo, que estamos viviendo un sistema que solamente se piensa en los recursos económicos, ...en la vestidura, ...en la música. Que haigan cosas... culturales, ...desde nuestras comunidades, dependiendo de donde vengamos y que la educación sea curricular en ese sentido. Y lo estamos pidiendo y creo que con el tiempo lo vamos a tener que hacer como la lucha que se hizo por el 4%. Tenemos que ponernos a tono todos con eso.” (Entrevista No. 20/SC OCB gén).

Se han planteado más arriba las preocupaciones de otros actores con respecto a temas que son prioritarios para la provincia y que pese a que se consideran ejes transversales en la educación del estudiantado, no se están operativizando de manera que impacte la realidad local, y con ello, la Escuela no está jugando el rol que le corresponde en la preparación de los/as ciudadanos/as para una inserción positiva en el desarrollo local. Sin embargo la legislación contempla las necesidades de vincular el currículo a las necesidades del entorno, por ej., el Art. 66 de la Ley de educación explicita que: “El proceso educativo se apoyará en los hogares, la familia, el desarrollo económico y la comunidad. Se fomentará la contribución de los padres y tutores a la consecución de los objetivos educacionales. El currículo debe tener la capacidad de incorporar a él las preocupaciones de los padres y de los miembros de la comunidad.” (Ley 66, RD, 1997).

Entonces, además de abajo y arriba, el problema también está en medio. ¿Por qué el sistema no ha tenido la capacidad de cumplir con el Art. 66 de la Ley, cuando actores clave lo están clamando? Habría que emprender algunas investigaciones para ver donde se alojan los nodos que ralentizan la puesta en marcha de lo que es un clamor tanto al interior como al exterior del sistema educativo.



Como es evidente, hay opinión de los actores sobre la insuficiente relevancia y precaria pertinencia del currículo que desarrolla la educación pública en la provincia de Monte Plata. Y en este caso, la recomendación lógica, es que se ponga especial atención en la provincia y se inicie la implementación de los programas pedagógicos que contiene el nuevo concepto de currículo de educación pública dominicana, que se describe en el documento Bases de la Revisión y Actualización Curricular, que contempla una educación relevante, pertinente, eficiente, equitativa y satisfactoria, según los criterios que priman en el mundo globalizado actual. Estas bases establecen que en los últimos tres años de educación media habrá tres modalidades de enfoque: Académica, Técnico-Profesional y Artes. Asimismo, explica que quienes incursionen en la modalidad técnico-profesional, podrán optar por “especialidades de acuerdo a las características y necesidades locales y regionales del país, con el propósito de contribuir con el desarrollo económico y social.” (MINERD, 2014, pág. 109).

Como se ha señalado, las bases legales y conceptuales ya están, lo que falta es la conexión de los modelos teóricos conceptuales con la realidad. La gran brecha entre el concepto y la realidad que vive el centro educativo, hace pensar que habrá hacer un gran trabajo de reingeniería del sistema para que modelos así concebidos sean adaptados y sirvan de referentes a realidades tan distintas a las que necesitarían para su implementación. Un conjunto de desafíos se posan sobre esta dicotomía, entre los que se destacan, por una parte, la necesidad de sinergias que deben ir más allá que las posibles entre entidades públicas, sino también entre estas y el empresariado generador de empleo en la provincia, con el cual necesariamente hay que negociar el tipo de oferta de capacitación técnica, de forma que se garantice la inserción el mercado laboral de los egresados. Y de la otra parte, la necesidad de intervención pública, con programas de desarrollo que transformen condiciones económicas, sociales, políticas y culturales, sobre las cuales los modelos conceptuales muestran escasa o ninguna posibilidad de operativización.

4.1.4.5 Desafíos en torno a las competencias académicas.

El sistema educativo no cuenta del todo, con un profesorado que reúna las competencias necesarias para desarrollar el currículo garantizando la calidad educativa. Este es un problema complejo originado por causas múltiples, parte de las cuales han sido comentadas más arriba. El discurso de los actores contiene algunas aristas que se destacan a continuación bajo los conceptos sub-siguientes:



a) Mala calidad de la formación recibida en las instituciones de educación superior.

Uno de los elementos que fue señalado por los/as informantes como de orden estructural, además de la mala calidad de la enseñanza en los programas de educación magisterial, es el concepto mismo de los *pensa*, mediante los cuales se forma un profesorado sin el afianzamiento de las competencias de lugar para el nivel básico, como se expresa en la siguiente opinión: “Y aquí, yo le voy a decir: - ha sido el gran negocio del mundo-, el plan decenal ...te ha hecho un profesor que ni en Cuba lo han podido hacer. Cuando le dicen: licenciado en educación básica, ¿dónde inicia la básica? Sacando preescolar, de 1ro. A 8vo. ¿sí o no? Es de 1ro a 8vo, si le quitamos preescolar. ¿Qué significa? Que usted es un profesor en educación básica, es que usted domina todos los contenidos de básica, entonces: ¡no me puede salir a mí que no puedo dar clase en 8vo! Entonces un profesor te domina muchas técnicas, te podrá hacer un buen programa y entonces vamos a ver el problema de contenido. Porque si aquí hubo problemas, que ha habido que bajar la puntuación, ¿usted sabe por qué? Es por el acervo cultural... (Entrevista No.5/Gremio edu).

Según el informante anterior, los egresados salen sin dominar suficientemente los contenidos que deben trabajar, sin embargo, el problema parece ser aún de mayor envergadura, tanto, que el sistema educativo debe volver a formarles, como se argumenta en el siguiente testimonio: “Educación tiene lo que es el sistema de concurso o evaluación para entrar a educación. El que sale de la universidad y tiene su documento preparado legalizado por el Ministerio de Educación Superior, puede participar en el concurso; y esa gente se prepara para pasar el concurso, y cuando pasaron son intocables, y están nombrados. Nosotros lo que tenemos que darle es contenido, planificación, porque en las universidades no están dando lo que es una planificación, los contenidos, como trabajar en los registros... en las universidades le dan lo académico, pero nosotros aquí le damos lo que es la planificación para preparación de proyectos de centro, proyectos de aula, y toda esa parte... pero, como le dije, nos llega crudo y entonces el problema es siempre, siempre, siempre, en lo mismo: planificación, proyecto de centro, proyecto de aula, manejo de contenidos, de estrategias. Entonces el equipo tiene que estar trabajando en base a esa parte y llevarlos a donde queremos.” (Entrevista No.7 /Gerencia edu).

Por lo visto hay una desconexión entre lo que se aprende y los contenidos que tiene que enseñar el docente en las aulas, como se expresa en el comentario siguiente: “...EDUCA planteo que no había correspondencia entre título y conocimiento y que por lo tanto, cuando el profesor tenía que desdoblar el conocimiento en los estudiantes, entonces ahí estaba el problema, porque no



había dominio de los contenidos, porque se estaba dando una mala formación. Y yo pienso que sí, que en ese punto... tenía razón, porque nadie puede dar lo que no tiene. Pero nosotros hemos hecho propuestas sobre eso, este sindicato ha hecho propuestas.” (Entrevista No.5/Gremio edu).

Efectivamente, estas declaraciones de los/as informantes, no hacen más que confirmar los hallazgos de diversas investigaciones que abordan el tema. Por ejemplo en el informe: *‘El reto es la calidad’, el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*, en base a un análisis del *Informe Desarrollo Humano en República Dominicana 2008*, del PNUD, donde se demuestra que la mayor titulación del profesorado no se tradujo en mejoría de la calidad educativa, cuestiona “la pertinencia y calidad de los programas de formación docente, y de las capacidades de los docentes para manejar las temáticas que enseñan, como componentes esenciales para una educación de calidad.” (PREAL,2010:17).

Sin embargo, pueden ajustarse los *pensa* como sugieren los expertos, y ello contribuirá sin dudas, pero no resuelve un problema que subyace más profundo en esta problemática. Y es que debe hurgarse más a fondo en la formación de base que recibió en cuerpo docente en su momento de niñez y adolescencia y tal vez por ahí se encuentren algunas causas muy arraigadas que inciden en la mala calidad educativa contribuyendo a que afecte también a las nuevas generaciones. En este orden de ideas, se puede llegar a comprender tal vez, que las carencias que transmite y que no están permitiendo dar un salto en la calidad de la educación, no se corrigen sólo logrando agregar más contenidos o métodos en la formación del profesorado, sino, que además de ello, habría que generar procesos de nivelación en todos los campos del saber académico necesario para su desempeño, y compensar las carencias y vacíos dejados, precisamente por la mala calidad de la educación recibida. Y es que como se extrae de algunas evaluaciones ampliamente difundidas, falta lo más elemental, y en función de ello, la formación continua debería estar entonces en primer lugar con el objetivo de nivelar el acervo de conocimientos en cultura universal, en lectoescritura, en la comprensión de las leyes de las matemáticas y las ciencias naturales, los fundamentos de las ciencias sociales, de la ética, entre otros, todo ello actualizado al tono de los tiempos, a la vez que se les facilite avanzar en el dominio de competencias en el manejo y uso para fines didácticos de las TIC, contribuyendo a eliminar el miedo que suscitan estas tecnologías en usuarios no nativos. Garantizar un proceso como este, mediante un programa obligatorio, sistemático y pausado, forjará un cuerpo docente, diferente, con mayor seguridad y autoestima, capaz de demostrar que es portador de actitudes, prácticas y comportamiento, libre de autoritarismo, exclusión, violencia, y condicionado por estereotipos y estigmas culturales nocivos, entre otros beneficios que podrán entonces transmitir a los/as alumnos/as.



b) Profesores sin formación docente: ¿! Se va a poner buena la educación!?

Parece que el problema planteado en el apartado anterior, además de las iniciativas públicas que tienden a buscar su mejoría, el Ministerio de Educación, también es responsable de prácticas que tienden a profundizarlo. El siguiente comentario, expresa el sentir de quienes han recibido formación: “El Ministerio está claro que faltan maestros, porque está llamando a la sociedad para que se vaya a coger exámenes para que forme parte de esto: ¡Se va a poner buena la educación!. ¿Sabe por qué le digo que se va a poner buena la educación?: Para yo ir a dar clase tuve que ir a una escuela, recibir formación docente, aprender técnicas y estrategias de enseñanza, ¿me entiende? Y a mí no hay quien me entre en la cabeza de que un médico pueda dar clases porque sabe matemática, eso es mentira, tiene que tener entrenamiento, y el que yo recibí duró dos años.” (Juntas CE /GF V / P1/ Gerente edu).

Ante esta situación algunos actores auguran problemas mayores, como se muestra el extracto siguiente: “Mire, si yo soy profesor, tengo que dominar el tema. Pero yo le digo: con este grupo de maestros que no son de la carrera, hay un retroceso en la educación. ...” (Entrevista No.5/Gremio edu).

c) Escasas competencias académicas para enseñar los ejes transversales, en particular el género.

El abordaje de elementos culturales básicos, a temprana edad, está consagrado en la legislación de educación, por lo que desde el primer ciclo del Nivel Básico, se debe desarrollar en el alumnado la aceptación del principio de igualdad entre los géneros, el conocimiento elemental de la naturaleza y su conservación, forjar la dimensión ética y la formación cívica. (Ley 66, RD, 1997, Art. 38).

Los ejes transversales están concebidos como: “grandes temas para transitar todos los Niveles, Ciclos y Grados del Sistema Educativo Dominicano, posibilitando que en torno a ellos se articulara el desarrollo curricular en su conjunto, al tiempo que se propiciaba la integración de diferentes tipos de contenidos: informaciones, conceptos, procedimientos, valores, actitudes y normas”. “...en torno a ellos debía “girar el desarrollo curricular en su conjunto”, además de que el trabajo con los mismos permitiría “el establecimiento de vinculaciones inter áreas y la posibilidad de atender a las demandas de la sociedad que exige a la educación dominicana, adecuación y actualización continua, mediante un trabajo conjunto escuela-comunidad”....“Algunos de los Ejes que se concibieron inicialmente siguen dando respuesta a



las problemáticas que impactan la sociedad dominicana en la actualidad. Ahora bien, las estrategias desarrolladas para abordarlos no fueron lo suficientemente efectivas y significativas, por lo que se debe reforzar el abordaje de diversidad de problemáticas con intención preventiva, para el fortalecimiento de una nueva cultura de paz y convivencia armónica, en perspectiva dialógica y respetuosa de las y los demás. La propuesta es incorporar todo lo planteado por los Ejes Transversales y otras grandes temáticas que en la actualidad son parte de nuestro contexto, en el marco de las Competencias Fundamentales, las cuales por su propia naturaleza transversal, dinámica e integradora, posibilitan con toda naturalidad la articulación de las distintas demandas del contexto que deben ser abordadas desde la propia construcción sociocultural." (MINERD, 2014, pág. 41 y 42).

Como consecuencia lógica de no estar incorporados como competencias fundamentales, aún no se hace el énfasis de lugar para que el cuerpo docente adquiera las competencias necesarias para desdoblarse el conocimiento en los estudiantes, y a más de dos décadas que fueron identificados la mayoría de los ejes transversales en el currículo, no han generado impacto en los problemas sociales que buscan ayudar a evitar. En la provincia de Monte Plata, como vimos más arriba, hay suma necesidad de que algunos ejes transversales como el medioambiente, el género, y otros sean enseñados en las aulas e incidir en la mejoría del contexto social que incluso está afectando la escuela. Y pese a que se dispone de algún personal técnico en la Regional, por ejemplo particularmente en lo relativo al tema de género, con frecuencia este no ha completado su formación sobre el tema y no dispone de los argumentos teóricos-conceptuales-metodológicos básicos para transmitirlo al profesorado que debe trabajarlo con los/as alumnos/as en las aulas.

Ante esta realidad, el personal técnico y el profesorado hacen lo que está a su alcance para contribuir a que los/as niños/as tengan una idea de los temas indicados como ejes transversales, lo que no garantiza que estén siendo abordados con calidad.

Con relación al género como eje transversal, existe la comprensión del personal técnico de la Regional 17 de Educación, de la necesidad de formación en las competencias académicas que permitan unificar el abordaje del tema en las aulas. Se está consciente de que ello es una tarea pendiente, como se muestra en las opiniones siguientes: "...honestamente tengo en esa regional como 11 años, pero llegué al área hace 1 año. En mi experiencia, que yo era de recursos humanos, prácticamente el área de género daba una infinidad de talleres... pero como es un área nueva y complicada, en relación a que se trabajan grandes temas sociales, es como difícil transversal esa área con las demás, porque el maestro entiende que siempre las trabaja, que siempre está trabajando en género, pero no necesariamente, porque cuando no se tiene el conocimiento en sí, de qué es realmente lo que quiere la equidad de género, no porque se diga



`los y las` o `nosotros y nosotras`, ...es algo más profundo. ...ha sido muy difícil porque el maestro no está preparado para eso, así que es ahí que nosotros como ministerio debemos lograr que el maestro tenga esos conocimientos. (Entrevista No.11/Técnico edu)

Ante esta realidad `dejar pasar por alto`, parece ser la actitud más socorrida cuando no se tienen las competencias para abordar estos temas, como se extrae del comentario siguiente: "...Por ej., en estudios sociales, si surge por ej., en ese momento alguna inquietud de género, a veces los maestros la dejan pasar por alto. Creo que hay que trabajar más con los maestros." (Entrevista No.2/Técnico edu).

Asimismo, algunos/as informantes consideran que se ha dado un paso de avance en materia de género y que ahora es diferente que antes, porque se están creando las condiciones para que llegue a las aulas, como se comenta en el extracto siguiente: "...de dos tres años para acá se está viendo ese seguimiento, ese monitoreo constante que le da el Ministerio de Educación y también con colaboración del Ministerio de la Mujer. Ello ya está yendo directamente a lo que es el aula. ¿Cómo? A través de los talleres optativos que se dan desde septiembre [2014] para acá, donde se da a conocer lo que es en sí el área de género. Pero anteriormente, se veía el área de género, como: ah bueno, esa área se trabajaba el 8 de marzo, el Día Internacional de la Mujer, donde se habla de la historia de la mujer, y el 25 de noviembre que se veía el día de la No Violencia, eso se veía antes. Ahora, se están capacitando a los maestros. El año pasado [se] capacitó [a] 35 maestros en Género y Desarrollo, y le estoy dando seguimiento de que esos conocimientos los socialicen con los demás maestros y se lleve al aula. Además de eso, el Dpto. de Género del Ministerio de Educación nos da talleres de cómo manejar el género desde los currículum, que antes se veía como un eje transversal nada más, pero que ya sabemos que el género está dentro de esas 7 competencias fundamentales de que habla nuestro Currículo. Y nosotros en esas competencias es que debemos permear el género." (Entrevista No.11/Técnico edu).

Sin embargo, todavía parte del personal docente está en `el antes`. Y es que en grupos focales sostenidos con juntas de centros educativos para esta investigación, al preguntarse al profesorado que participó, si habían recibido capacitación de género para abordar el tema en las aulas, se generaron respuestas como las que se presentan a continuación: "No, hasta el momento no hemos tenido ningún curso, no hemos hecho reuniones para hablar de ese tema, sino que cuando se han presentado ciertos problemitas los profesores aconsejamos a un varón, sea de manera individual... a menos que no sea de su parte, que se haga conocer al público, tratamos de que sea secreto, porque hay personas que no le gusta que sus cosas las sepan las demás" (Juntas CE/GF IV /P3/Docente edu); "Si se están dando los talleres de género, aquí no llega la información. Debe llegar un comunicado, pero no ha llegado. Nosotros sabemos, entre comillas, que hay un



encargado de género, pero no ha dado una charla, no ha llegado, no la hemos recibido. (Juntas CE/ GF VI/ P4/ Docente edu).

Sin embargo, el profesorado debe lidiar cada día en las aulas, con los efectos de lo que pasa en la familia y en la sociedad en materia de discriminación y violencia de género, ante lo cual se ve compelido a tener que abordar el tema con los/as estudiantes cotidianamente, y como de esperarse, cada quien lo hace a su manera. ¡El profesorado hace lo que puede!

Ante tal situación algunos/as profesores/as se esfuerzan y trabajan en base a nociones y estilos personales, que igualmente les son transmitidos culturalmente, y aunque a veces pueden servir de ayuda, no siempre es así, por lo que no se garantiza el cambio de actitud, de visión y comportamiento que se persigue producir en los/as niños/as. Un relato emblemático en este sentido es ilustrado por el discurso siguiente: “Cuando yo le estoy explicando la igualdad, yo les digo miren: cuando Dios creó el mundo que separó las hembras de los machos, pero que ¿dónde lo entró todo?, en la arca de Noé. Todo lo juntó ahí. ¡Terminó el mundo! quedó ahí. Y yo les digo: mis hijas, todos ante Dios somos iguales, todos tenemos que amarnos con nuestros defectos y nuestras virtudes, porque si Dios viene a buscarnos aquí en la tierra, gente buena no va a encontrar, ¡porque buenas no somos nadie!, pero ¡Dios es bueno y misericordioso! y por su misericordia él nos ama y nos toma a todos tal y como somos. Porque Dios ama al pecador pero no al pecado.” (Juntas CE/ GF VI/ P4/ Docente edu).

Algunos/as docentes perciben la violencia como una realidad cruda, y comprenden la necesidad de trabajar para su erradicación, también hacen lo que pueden para abordar el tema, como se muestra en el extracto siguiente: “Mire, yo me enfoco mucho en la cultura dominicana, que es otro eje, está muy ligado, tanto cultura dominicana como participación y democracia, son dos ejes que junto con género nos pueden ayudar bastante. Por ej., en esta semana escribí un artículo en Facebook, donde narro sobre la concepción que yo tenía cuando niño de las mujeres y la que tengo luego que fui educado. Eso fue en relación a una tragedia que hubo aquí, y comentaba que recuerdo que cuando yo era niño escuchaba a los mayores diciendo que los hombres nos engañan, que se ponen de relajo, que si le da una bofetada tiene que matar al otro, que el hombre no puede permitir que la mujer le engañe, y que el honor se lava con sangre. Entonces, comentaba que eso está aquí en el disco duro de uno, y que eso hay que trabajarlo... con otras ideas (por ej., que si no puedo estar más contigo nos dejamos)... cuando hay problema con los muchachos, porque sé que eso viene con la cultura, eso viene del hogar, no se cambia porque el libro lo diga ni se cambia porque la ley lo diga. Eso yo tengo que asumirlo, es como ir sustituyendo en el niño esa cultura que trae de violencia, de discriminación, del machista perfecto.” (Juntas CE/GF IX /P2/Docente edu).



Los valores y el apoyo afectivo como recursos, también les sirven de referentes al profesorado para lidiar con el tema de género como se muestra en el abordaje siguiente: "...sucede que hay niños que le dan a las hembras que son más pequeñas. Yo le digo que no le pueden dar porque tienen que hacer de cuenta que son su hermana, o su madre. ¿Usted me entiende?, que tienen que respetar a las niñas, y no golpearlas, porque la mujer no se hizo para maltratarla. Y ahí se le dan los valores, se le habla como tienen que tratarse, para ver como uno acaba el maltrato en la mujer, ¡cómo uno termina el maltrato en la mujer!" (Juntas CE/ GF VI/ P9/Docente edu); "Aquí por ej., nosotros trabajamos lo que es equidad, porque tenemos jóvenes que precisamente vienen de sus hogares maltratados, y nosotros somos precisamente el apoyo de ellos somos nosotros, porque si no le dan cariño afuera entonces nosotros debemos acogerlos, siempre nosotros en la izada de bandera hablamos en la oración del día, le hablamos de eso, por ej., nosotros no distinguimos dique esta escuela va a ser de varones o esta de hembras, siempre nosotros tratamos que ellos se sientan iguales todos, no discriminamos aquí a nadie." (Juntas CE/GF II /P4/Gerencia edu).

Invisibilizar, silenciar u ocultar problemáticas sociales, tras las cuales se erigen enigmas es una práctica cultural común en todo el mundo, consciente de ello o no, algunos docentes prefieren no abordar el tema de género, ante el supuesto falso de que desaparecerá la situación si no se habla de ello. Así, el no llamar al problema por su nombre, también ha sido usado como estrategia buscando 'enseñar la igualdad' de género como puede extraerse del discurso siguiente: "uno no tiene que hablarle mucho de eso, sino tratarlo desde la igualdad, entonces van notando que son todos iguales, y no hay ningún tipo de problema. Ellos lo van notando cuando los niños van subiendo, no hay problema con eso." (Juntas CE/GF V/P4/Docente edu).

La inducción del liderazgo femenino como estrategia de formación en género, es descrita en el relato siguiente: "...yo lidio con eso de esta manera: por ej., los muchachos que veo que vienen desde su casa con ese, ...como con esa cultura de que los hombres son los que tienen que hacer todo, yo lo que hago con esa cultura machista, lo que hago es que formo los grupos, a esos muchachos que tienen ese tipo de conducta, entonces ponemos a las mujeres a que sean las líderes, para que ellos vayan aprendiendo que todos tenemos los mismos derechos, y que también las mujeres podemos ser líderes. (Juntas de CE/GF VIII /P4/Docente edu).

Las matemáticas como apoyo didáctico también son empleadas como recurso para introducir el concepto de igualdad de género, como puede verse en el contenido del relato siguiente: "Yo les digo: bueno esta X yo la voy a pasar donde hay 2 X, si está positivo pasa a negativa. Este número



que está entero que está aquí, si está positivo pasa restando y así sucesivamente y así se lo voy explicando - ella es testigo- y me entienden perfectamente. Entonces ahí le doy lo que es la igualdad, la equidad, y le enseño respeto, que cada quien debe de respetar su espacio, que cada persona debe de respetar el espacio del otro, y donde hay respeto ahí hay igualdad.” (Juntas CE/GF VI/ P4/ Docente edu).

Sin embargo, de los discursos de algunos docentes y gerentes de educación puede extraerse que tienden a percibir la problemática de género como resuelta o en proceso avanzado de erradicación, como se expresa en la siguiente selección de extractos: “Ni se nota que hay diferencia entre un sexo y otro, siempre igual. Si son las chicas que quieren participar en esto, lo tomamos por igual que si fuera un varón. No hay distinción...” (Junta de CE/ GF VIII /P2/Docente edu); “Nosotros hemos venido de un tabú que había antes, que separaban las niñas de los niños en las filas. Pero ya hay equidad de género, antes las mujeres especialmente, no se tomaban tanto en los cargos, o sea que eran limitadas, pero ya hay equidad de género. A los estudiantes voy implementando así, explicándoles que todos somos iguales, que las niñas hembras y los varones tienen la misma oportunidad, lo que nos identifica es el sexo, pero que somos iguales. Una persona femenina puede desempeñar cualquier función, porque están capacitadas y se están capacitando para eso. O sea, que ya ese tabú ha ido desapareciendo !gracias a Dios!, porque Dios nos creó a todos iguales.” (Juntas CE /GF VI/ P5/Docente edu).

También es frecuente que los/as docente y gerentes entiendan que la problemática de género se reduce a la paridad entre los sexos, como puede verse en la selección de textos que se muestra a continuación: “Volviendo al tema de la equidad de género, espontáneamente en el centro hay mucha comprensión del tema, porque hay un equilibrio de género. De hecho yo siento que el desequilibrio es inverso: en el sentido de que las damas son mayoría en el equipo de trabajo, en todos los equipos, en el cuerpo docente, en el cuerpo administrativo, en las aulas, en los salones de clase son mayoría, pero todavía hay mucho que concientizar.” (Juntas CE/GF VIII /Gerente edu) “...bien, con respecto de la equidad de género, yo realmente, eh, ...en el área de deportes nosotros trabajamos bien, ...cuando un estudiante va a jugar un deporte, *voleyball*, baloncesto, fútbol, ...se planifica la clase mixta, no se cuenta desde posición, ...se cuenta del uno al dos, donde hay un cuerpo de varones y de hembras, uno dos, uno dos, y es muy difícil que no salgan ligados a competir, no se hace diferencia. (Juntas CE/GF VII /P3/Docente); “En este centro educativo es un poquito problemático que haya equidad entre las mujeres y los hombres, porque aquí hay como 57 maestros y maestras, pero de esos maestros y maestras hay 5 o 6 varones. Después todas las demás son mujeres; entonces por más que uno quiera que haya equidad entonces es imposible lograrlo, cuando casi el 95% son nada más mujeres.” (Juntas CE/GF IX /P7/Docente edu).



d) Cambios continuos de asignaturas.

Como es de esperarse atendiendo al concepto de ‘profesor de básica’ una consecuencia directa para el personal docente son las reubicaciones en asignaturas diferentes a lo largo de su ejercicio, como puede extraerse del lamento contenido en el testimonio siguiente: “No soy partidaria de que me den una asignatura este año y una distinta el año que viene. Al ministerio, me gustaría pedirle que no estén cambiando tanto la planificación, que este año una, que el año que viene otra, que ponen esto, que ponen lo otro, ... si fuera un cambio positivo, pero hay que ver hasta qué punto. Porque uno agarra el contenido curricular y muchas veces el contenido no está en los libros, entonces uno tiene que dejar esos libros y buscar información por otro lado. ¿Qué es lo que yo quiero? Que no lo cambien tanto, y si lo cambian que manden los libros que se adecúen a la malla curricular, esa es una mortificación para el maestro, no es posible. Además que luego cansadísima a mi casa tengo que fajarme con muchísimos niños, eso no es querer al maestro.” (Juntas CE/ GF VI/ P4/ Docente edu).

e) Profesores sin vocación para enseñar.

La falta de vocación de parte del profesorado que entra a Educación como forma de garantizar la subsistencia es señalado por los actores como un fenómeno que está ocurriendo y afectando a la comunidad educativa en la provincia de Monte Plata como ha sido ilustrado más arriba en la voz de la gerencia educativa.

También existe esta percepción en las organizaciones comunitarias de base como puede extraerse del siguiente comentario: “Es más, déjeme decirle, que en Educación hay gente que no tienen la condición de ser maestros y están ahí. ...ese es otro problema que yo creo que Educación va a tener que resolver. Yo he visto maestros que tienen el título pero no tienen la vocación y ese es un problema para la calidad. ...” (Entrevista No. 21/SC-OCB camp).

f) Nombramientos y promociones de personal docente y técnico, sin agotar el procedimiento establecido.

Algunos de los actores abordados, coinciden en afirmar que es una práctica común en Educación, que se nombre o promueva personal docente y técnico, o se particularicen procedimientos internos, a causa del uso del poder político, o de posiciones de jerárquicas en el sistema. Indican que se favorece a personas por su afiliación política o por relaciones personales, evadiendo el debido proceso de evaluación, o la aplicación correcta de protocolos establecidos, obstaculizando



así el avance en la calidad de la gerencia educativa en la provincia de Monte Plata. Las siguientes muestras de comentarios pueden ayudar a forjarse una idea de la complejidad de esta problemática: “Tenemos muchos técnicos que los llevamos a veces sin ningún criterio, los subimos de maestros a técnicos sin ningún criterio. Sin criterio. ... Yo creo -sin querer criticar ninguna otra gestión,- yo creo que se llevaron muchos técnicos por amiguismo pero no haciendo una evaluación del personal que necesitaban los distritos. Nosotros encontramos los distritos llenos de técnicos y técnicas, pero sin ningún criterio. Si yo le digo a usted: mire necesitamos un técnico preparado en matemáticas, vamos a decir, bueno se llevaron técnicos, pero quizás no se llevó uno de matemática que pudiera darle seguimiento a los centros educativos en el área de matemática. Se llenó el puesto pero sin la calidad necesaria. Yo creo que tenemos que trabajar en la mejoría.” (Entrevista No.22/Funcionario edu).

Asimismo, la burocracia para acelerar y ralentizar procesos por afinidad o divergencia política, o por preferencias personales, es común según señalan algunos de los actores entrevistados, de lo cual el comentario siguiente es un ejemplo: “Ahora bien, siempre ha existido la política en todo, y la educación no es ajena a eso. Cuando se habla de burocracia eso es porque como yo no soy participe de fulanito de tal, de menganito, siempre pasa eso, mientras yo soy el *can-chan-chan* de X, todo lo que me pida X es aprobado, pero si yo no quiero saber mucho de X, yo puedo aprobarlo pero: mándaselo a tecnología para que el de tecnología se lo mande al que arregla los teléfonos, para que el de teléfonos se lo mande a *delivery*, para ver si se desencanta y deja eso. Eso es lo que pasa aquí, y no me refiero [solo] a Monte Plata, pasa en Educación.” (Entrevista No.5/Gremio edu).

Se percibe que el sistema educativo está muy afectado con esta situación, la cual genera sentimientos que no favorecen la calidad de la educación, como se expresa en el siguiente extracto: “Entonces, en el conocimiento hay una cosa que se llama respeto, que si usted no lo maneja oportunamente y adecuadamente... hasta una empresa usted la convierte en un caos, porque, porque usted está llevando gente que no goza del respeto del magisterio. ... La politiquería, es decir: a mí me recomendó fulano, a mí me recomendó fulano, fulano, fulano... perencejo y zutano... y por eso, esos elementos están ahí y son prácticamente los que dirigen la educación. ¿Y en qué se transfiere eso? Eso se transfiere en un trauma” (Entrevista No.5/Gremio edu).



4.1.4.6 Infraestructura.

La calidad de la gerencia educativa está estrechamente vinculada con la adecuación de la infraestructura para el desarrollo del proyecto pedagógico y desenvolvimiento logístico del centro educativo. Como es sabido, el Gobierno ha hecho énfasis en este aspecto tras la nueva asignación presupuestal del 4% del Producto Interno Bruto (PID) a la educación. Sin embargo, las plantas físicas de las escuelas en Monte Plata presentan dificultades múltiples que afectan la calidad de la gerencia educativa y de la educación en sí misma.

Al decir de los actores: ¡falta de todo!, describieron un ámbito cuya envergadura abarca desde la falta de un concepto en el diseño de la infraestructura escolar que se ajuste más a las necesidades de desarrollo del estudiantado y el profesorado, hasta falta de aulas y espacios de diferentes usos propios del ambiente escolar. Y es que, con frecuencia los edificios escolares en la provincia, se reducen a pasillos, escaleras y aulas. Es común que no tengan los espacios suficientes para eventos, deportes, estudio, experimentación, descanso, atención a la salud, entre otras. En este orden de ideas, los informantes señalaron una multiplicidad de carencias, vicios, deterioros, precariedades, referidas a las plantas físicas y la disponibilidad de los espacios necesarios para operar el centro educativo. A continuación presenta una muestra de los discursos recogidos al respecto.

a) Edificio escolar pequeño con relación a la matrícula estudiantil.

La falta de aulas está creando dificultades para el desenvolvimiento escolar como se informa en los extractos siguientes: “ el grupo que debería estar en 4to de bachiller tuvo que irse, porque no teníamos aula para ellos; tenemos incluso un curso que es fuera, no lo podíamos tener en el patio, dos grupos adentro y dos grupos afuera. Entonces, ... hizo que se fuera un grupo, uno de los mejores que hemos tenido durante todos los años, que hemos estado trabajando aquí.” (Juntas CE/GF IV /P1/Gerente edu). “también nos faltarían algunas aulas, porque ya los estudiantes, por ej., están ya afectados por falta de aulas, y como es el caso también del comedor que nos falta (Juntas CE/GF I /P1/Gerente edu); “Hay exceso de alumnos en las aulas, los cursos tienen 40, 40 y tantos niños, todos superan los 40. Cuando superan los 30 alumnos en el aula para los maestros es anti pedagógico, el proyecto enseñanza-aprendizaje no puede funcionar así, en nuestro plantel se debe cambiar esta situación construyendo más aulas. Nosotros pusimos en este proyecto que se debe construir más aulas, se deben descongestionar los cursos que ahora están trabajando



anormal, el proceso no funciona. ¿cómo corregimos eso? Vamos a hacer más aulas, estamos pidiendo 15 aulas más.” (Juntas CE/ GF VII /P5/ APMAE).

b) Falta de espacios vitales para el logro de la calidad de la gestión educativa y la enseñanza de calidad.

Sobre la adecuación de una planta física para un ambiente que facilite la calidad de la gerencia educativa y la educación de calidad, los actores de las juntas de centros, hicieron alusión a necesidades específicas que implican múltiples ajustes, correcciones y/o ampliaciones, que dependiendo del caso específico de que se trate, van desde el suelo y sub-suelo, hasta el techo del edificio escolar. Sin embargo, forma parte del pliego de necesidades que son comúnmente demandas por los centros educativos, el elemento menos común que fue hallado aquí, es el relativo a la demanda de niños y niñas que estuvieron presentes en los grupos focales, y más aún la visión de género que se imprime, da visibilidad a un hecho real que se ha mantenido en silencio y es que la escuela ha pensado poco en el desarrollo integral de las niñas, que desean tener oportunidades y espacios de recreación que no sean adscritos a las labores domésticas. Los fragmentos de discurso que se incluyen a continuación son una muestra de la diversidad de demandas de los actores de cara a los espacios vitales que se necesitan en las escuelas.

b.1 Pliego de necesidades.

Una larga lista de necesidades urgentes para el desenvolvimiento mínimo de la gerencia educativa, se pudo extraer de los discursos de los actores, la selección de extractos de discursos, habla en sus propias palabras de tal situación como se muestra a continuación: “Este es un liceo que no tiene biblioteca, no tiene un centro para reuniones, no tiene nada.” ...necesitamos muchas cosas, por ej., un comedor, para hacer la tanda única, el salón de actos, la biblioteca, un pozo para tener agua potable, eh, más aulas.” (Juntas CE/ GF II/ P5/Gerencia edu); “Salón de reuniones: “Un salón de arte, una biblioteca es muy necesaria aquí.” (Juntas CE/GF II /P6/Estudiante); “Falta un comedor, ... porque esta aula donde estamos actualmente es el comedor. Sí, entonces, construir un comedor.” (Juntas CE/GF III /P1/Gerente edu); “Aquí hay necesidades grandes para que este centro educativo con 738 estudiantes, ...tenemos grandes necesidades, ...como son las construcciones, ...que aquí se repare la cancha que hay pero que se construya otra cancha, para que los estudiantes puedan tener educación física. (Juntas CE/GF VII/P3 /Gerente edu); “Hace falta un área de niños para estudiantes de preescolar, para impartir la docencia de mejor calidad. Nos hace falta biblioteca, para asignarle trabajo de investigación y lectura, para mayor funcionamiento. Hace falta una cancha, donde a los profesores de educación física se le haga más fácil dar deportes; salón para maestros, entre otras cosas.” (Juntas CE/ GF



VI /P5/Docente edu); “...los niños y niñas se les está facilitando la comida al mediodía, pero se está dando el caso de que comen en los pasillos, mal sentados, en las butacas, porque no tenemos comedor. Si a nosotros se nos construye el comedor, los estudiantes no aprenden todo lo que se debe aprender en una mesa, le estamos dando una gran importancia para que el proceso enseñanza-aprendizaje marche a todas las maravillas. Y si se nos construye esa verja también estamos cuidando a todos, sería lamentable que una bala perdida entre aquí y nos hiera a un niño. (Juntas CE/ GF VII /P5/ APMAE); “Están muy identificadas las cosas que hacen falta, falta la biblioteca, falta el salón de profesores, falta el salón de actividades, faltan los talleres para las carreras técnicas, faltan el laboratorio de ciencias además de que faltan aulas –porque todavía tenemos aulas improvisadas-, o sea que lo que está detrás de este espacio es improvisado, y esta misma oficina es improvisada, o sea que tampoco tenemos suficiente espacio administrativo, ni hablar del área deportiva; eso es lo que hace falta está identificada, hay una ficha arquitectónica diseñada,...lo que falta es que se pongan en ejecución.” (juntas CE/GF VIII /P1/Gerente edu).

b-2 Profesores sin lugar donde sentarse a trabajar cuando están fuera de las aulas. Deambulan por pasillos y patios.

El testimonio que se presenta a continuación es una imagen de esta situación: “Soy representante de los docentes de esta escuela... necesitamos un salón de profesores. Yo soy una maestra que roto en los cursos, no soy encargada de un aula, cuando tengo horas libres me quedo en la biblioteca, cuando está ocupada me tengo que salir a un pasillo, sentarme debajo de una mata, porque no tengo lugar para planificar mi clase, poner las notas... debo tener un espacio para trabajar.” (Juntas CE/GF VII /P8/Docente edu).

b.3 El género y disponibilidad de espacios de recreación: ‘los varones tienen más oportunidad’

Las niñas se sienten excluidas tanto en el concepto como en la práctica de la recreación para el estudiantado, como se puede extraer del testimonio y la propuesta incluida en el siguiente texto: “Nada. Casi no tiene explicación, porque nada es nada. ...De verdad, no hay nada de recreación para las niñas, los varones tienen más oportunidad, hembras son más sencillas, delicadas, higiénicas, necesitamos de un lugar más sencillo para recrear, ... eh... un lugar donde jugar, ¿cómo le dicen eso? *Volleyball*, una cancha, que uno pueda jugar donde juegan los varones, pero más sencillo... y también uno puede tener un lugar de arte, donde pintar y hacer muchos dibujos, cosas así necesitamos mucho.” (Juntas CE/GF IV /P4/Estudiante).



b.4 Faltan o son poco confortables algunas instalaciones deportivas.

Los centros educativos, con frecuencia, carecen de instalaciones deportivas confortables y suficientes como se expresa en los enunciados siguientes: “No tenemos un *play* aquí.” (Juntas CE/GF IV /P6/SC OCB); “Bueno, a mí me gustaría que el ambiente de los estudiantes sea agradable. ...por eso yo exijo que fuera bueno que en las canchas que vayan a construir, y en la habilitación de la otra, que pongan gradas. No podemos estar parados ahí con los pies dolidos.” (Juntas CE/GF VII /P7/Estudiante),

c) Vicios de construcción y plantas físicas en mal estado.

Con frecuencia los actores indicaron que la infraestructura de los centros educativos presenta problemas preocupantes, lo cual pudo ser observado por el equipo de investigación, ello a causa de la antigüedad de los edificios, vicios de construcción, o por falta de mantenimiento cuyo costo excede la posibilidad del monto que manejan. Edificios que pueden desplomarse, filtraciones, agrietamiento, deterioro de áreas estratégicas fueron algunas de las condiciones de los inmuebles escolares que pudieron ser observadas directamente por el equipo de investigación. Los extractos de discurso que incluyen a continuación plantean esta dificultad: “Esta escuela es muy vieja, hay muchas grietas y filtraciones, son necesidades en verdad que tenemos.” (Juntas CE/GF VII /P8/Docente edu); “Aquí puede producirse un derrumbe en algún momento determinado. Se debe destruir y construir las aulas, y que el proceso enseñanza-aprendizaje se dé mejor, que los maestros puedan trabajar mejor, puede haber problemas físicos en nuestros maestros, de cansancio. ¿Podemos cambiar eso? (Juntas CE/ GF VII /P5/ APMAE); “...Por ej., mucha filtración en el techo, ...con cualquier poco de agua que caiga constante se abomba la pintura, y no importa de lo que sea la filtración, y eso... el año entero tenemos que estar encima de eso.” (Juntas CE/GF II /P4/Gerencia edu)

d) Construcciones sin la debida planificación y/o supervisión.

Entre las dificultades que los actores indicaron están ocurriendo con las construcciones, indican que hay la falta de pertinencia de la planificación y la falta de supervisión adecuada, entre otras situaciones como se comenta en los textos siguientes: “En Yamasá inauguramos un centro de



capacitación técnico, pero no construyeron los laboratorios.” (Entrevista No. 23/ Func. púb. provincial)

Se eliminan áreas vitales para la recreación del estudiantado: “..el *play* lo utilizaron para construir la escuela de tanda extendida.” (Juntas CE/GF IV /P1/Gerente edu).

Falta de transparencia sobre el tipo de obra que se lleva a cabo: Pero no quiero que se pase por alto sobre la construcción que se preguntó a horita ...esta construcción fue construida en el 1981, ...tiene 34 años, entonces pueda ser que se encuentre en los archivos del Ministerio de Educación en 2010. Pero en 2010 hicieron una reparación aquí. Vi un letrero que dice ahí afuera: ‘construida en 2010’. y me preocupó mucho, comente al Director. Pero, con quien consultaron, con quien construyeron esa escuela en 2010. Es un engaño, engaño al pueblo, engaño ante Dios,... está engañando la conciencia de un pueblo, con esta construcción. Yo no quisiera que eso pasara por alto, que no sigan repitiendo esto aquí ni en otros lugares. ...estafando al Estado, porque nosotros somos parte del Estado.” (Juntas CE/ GF VI / P2/ APMAE).

e) Sobre el concepto. Visiones encontradas.

Hubo opinión en contra del concepto bajo el cual el Ministerio construye las escuelas, en la cual se alude el que no contribuye a la calidad de la gerencia educativa, ni a de la educación. En cambio sugiere el modelo que consideran es el apropiado para el desarrollo de la educación de calidad. Los siguientes extractos, recogen el contenido básico del discurso sobre el concepto de infraestructura que promueve: “Nosotros tenemos propuestas del tipo de escuela... nosotros creemos que la escuela, para mejorar la educación, no pueden ser disgregadas. Es decir, una escuelita aquí, una escuelita allá; no, no puede ser así. ¿Se le preguntó al magisterio, se le preguntó a la sociedad que tipo de escuela tú quieres? Para nosotros invertir esa cantidad de millones de pesos, ¿eh?: No, no se le preguntó. El estado simplemente la hace y punto. Nosotros planteamos en diferentes foros el cómo resolver el problema de la distorsión de las escuelas. Dijimos que no queremos escuela tipo. Nosotros queríamos un perfil diferente de las escuelas, con una serie de cosas que tenían que tener las escuelas como sala de tareas, sala de teatro, casilleros, sala de tarea para el maestro, dispensario médico, cocina, un estadio de fútbol, o de pelota. Todo. Entonces agarrar e integrar ahí todo el sistema de escuelas, especie de villa escolar, integrar todo, que todo eso esté ahí, y los niños que estén en la periferia del pueblo, recogerlos en una guagua. ¿Qué te permite eso? Te permite una buena fiscalización de la alimentación del niño, te permite una efectiva fiscalización en el aspecto psicológico del niño, porque me gustaría hablar de eso, de la infancia. Porque te permite tener un equipo de técnicos ahí, 20-20 con los maestros: que estamos dando hoy pero con el libro, ¿eh? Nosotros aplicar con este libro, con la



propuesta que tiene Educación, con el currículum ahí y este mes nos toca a nosotros esto. ¿Se evaluaron esos niños?, ¿se evaluaron? ¿Usted hizo la evaluación a ellos?, ¿usted hizo la evaluación sumaria? ¿Me hizo la evaluación inicio- medio, final, que se le hace a un niño en una escuela? Entonces eso se garantiza ahí. Pero eso se convierte también en un gran centro deportivo, que prepararía a los niños para el futuro, y una serie de cosas que usted puede eliminar todas estas escuelita viejas arrabalizadas. Eso dificulta la supervisión escolar, porque ¿cuántas escuelas tenemos? 50, 60 en el Distrito. ¿Cuántos técnicos tenemos? ¿15, 20?; ¿Cumplen esos técnicos con la responsabilidad?, el Estado permite que se hagan una serie de cosas,... distorsiones dentro del mismo sistema de supervisión, por la misma disgregación.” (Entrevista No.5/Gremio edu).

4.1.4.7 Servicios.

La falta de servicios obstaculiza la calidad de la gerencia educativa y el proyecto pedagógico en la provincia de Monte Plata. Los actores abordados indicaron que los centros educativos, indistintamente, carecen de agua, electricidad, servicios médicos de emergencia, seguridad suficiente, servicios de conexión a la red, entre otros. La selección de textos que se muestra a continuación es una síntesis de los contenidos de los discursos en este sentido:

a) Agua.

Hay varias cosas a incluir: deficiencias en el suministro de agua en las escuelas, escuelas que dependen de acueductos que no disponen de estándares de calidad o el flujo del líquido no es regular o proviene o cuyo suministro depende de extracción directa de ríos y arroyos que se enturbian cuando hay mal tiempo. Carencias de sistema de potabilización del agua (agua potable para el consumo humano de fuentes locales y para el manejo de los alimentos que se elaboran en la escuela). Alto costo en la compra de agua de botellones que afecta el presupuesto escolar. El sentir ante esta necesidad se recoge en la muestra de textos siguientes: “...200 y pico de personas. No tenemos agua, ...tanto para el mantenimiento del centro higiénicamente, como para el cocimiento de los alimentos. Inclusive para la salud, porque tenemos allí unos retretes y letrinas como decimos.” (Juntas CE/GF I /P1/Gerente edu); “ ..y también hay un factor, que es el factor agua, tenemos dificultad con el agua, mayormente. El agua que estamos utilizando es el agua ... lluvia, porque en la comunidad no hay agua. No hay agua, entonces, tenemos que estar comprando agua. Cuando llueve, aprovechamos el agua de los caños que cae; tenemos la cisterna, pero la cisterna nunca se llena, porque imagínese, no hay agua, si no le vaciamos agua... esa es la dificultad: el agua.” (Juntas CE/GF III /P1/Gerente edu).



b) Electricidad.

Algunas escuelas no disponen de acceso a sistemas eléctricos, especialmente en las zonas rurales y donde hay electricidad el flujo no es constante. Asimismo, la inestabilidad del potencial eléctrico afecta el funcionamiento de los equipos. De ello dan cuenta los testimonios siguientes: “Falta resolver la energía eléctrica, ...todavía estamos haciendo gestiones para resolver eso” (Juntas CE/GF IV /P1/Gerente edu); “...cuando uno viene preparadito y hay todo un día sin luz, ¿Cómo entonces uno implementa la tecnología?” (Juntas CE/ GF X /P3/Docente edu).

c) Seguridad.

Hay centros educativos ubicados en zonas en cuyo entorno existe delincuencia juvenil y distribución de estupefacientes, y algunos actores expresan sentirse temerosos de que pudieren penetrar al interior del recinto, por lo que consideran que además de una personas portera, haya algún servicio de seguridad que custodie, como por lo que se demanda que haya: “...también un policía escolar para tener mayor seguridad en el centro, (Juntas CE/ GF VI /P5/Docente edu).

d) Atención médica de emergencia.

Como ha sido expuesto más arriba, la falta de servicios de enfermería y médico, crea interferencia en las escuela, por la frecuencia en que hay que salir de los centros educativos a llevar a niños con emergencias a los centros de salud, por lo que fue común la demanda de dispensarios médicos al interior de los centros, como se puede extraer de la muestra de extractos de discursos que se muestra a continuación: “Un consultorio médico que pueda brindar atención en emergencias a los niños y niñas que diariamente se nos ponen malos.” (Juntas CE/GF VII /P3/Gerente edu); “Nosotros nos vemos inmersos en situaciones que no sabemos cómo reaccionar y es que hay una necesidad de un dispensario médico en el Centro, precisamente por la cantidad de estudiantes que... no solamente se nos desmayan, sino que representan otras situaciones que tenemos que salir corriendo a los centros de salud, generalmente acudimos a Yamasá, o a una clínica que hay en el entorno.” (Juntas CE/GF II /P4/Gerencia edu).

e) Servicio de Internet.

El servicio de Internet en los centros educativos, cuando existe, por lo general no está disponible para ser utilizado en el aprendizaje de los estudiantes y en los centros donde hay acceso mínimo,

100



Asociación TÚ, MUJER, Inc.
Informe final

Estudio sobre el estado de situación de la calidad de la gerencia educativa descentralizada en la provincia de Monte Plata.
Investigación realizada para la Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC).

con frecuencia la falta de un servicio de electricidad permanente y estable, lo que merma aún más esta posibilidad. Esta es una situación universal en los centros educativos en la provincia. La educación no está garantizando que los estudiantes se preparen en el uso y manejo de las tecnologías de información y comunicación. En este entorno, la falta de conexión a Internet es solo uno de los obstáculos en este sentido.

f) Manejo de los residuos sólidos.

Existe una mayor demanda de servicio de recogida de basura por parte de la escuela, a causa de un volumen mayor de distribución de alimentos en envases desechables, situación que está afectando el presupuesto de los ayuntamientos de la provincia, que han debido doblar la actividad en este sentido. Algunos centros educativos están procediendo a manejar ellos mismos los residuos sólidos, con métodos como la incineración en el mismo terreno del recinto escolar, especialmente en zonas donde los servicios de los ayuntamientos no están llegando aún, lo cual está prohibido por el daño al medioambiente y salud de los/as niños/as.

4.1.4.8 Equipamiento.

Asimismo, y pese a la inversión en muebles que han venido haciendo los centros educativos, en las escuelas falta equipamiento aún como se aduce en los siguientes comentarios: “En este centro educativo para tener mayor aprendizaje hace falta equipamiento, hace falta escritorios para docentes, sillas, TV para mostrarles video a los estudiantes. ... También data show para mostrarles videos a los estudiantes y proyectar la clase... que el aprendizaje sea más eficaz.” (Juntas CE/ GF VI /P5/Docente edu); “Yo creo que hace falta mucho, porque no es solamente número lo que hay que comprar, hace falta muchas cosas. Si usted se va al área de cada aula se notan muchas butacas desbaratadas. La cocina no tiene nevera. ¿Qué se puede guardar ahí? Nada, si queda algo de comida no se puede guardar porque no hay donde guardar.” (Juntas CE/ GF VI /P6/APMAE)

a) Tecnología y actualización de material didáctico: ‘he traído hasta un teclado solo.’

Como es de esperarse, existe una gran demanda de los actores por el acceso a las tecnologías de comunicación e información en los centros educativos en la provincia de Monte Plata. Y es que



se carece de este recurso nodal para el desarrollo de la calidad de la gerencia educativa a lo largo y ancho de la Regional 17 de Educación.

Algunos actores comparan la realidad de los centros educativos en materia de tecnología en la provincia, con la edad de piedra, como puede verse en los fragmentos de discurso siguientes: “Es la edad de la piedra, eso es ¡*Jurassic Park!* Precisamente, ...tenemos que empezar precisamente a dotar, a capacitar, a nuestros estudiantes con las herramientas que demandan hoy los nuevos tiempos.” (Entrevista No.17/SC emp); “Estamos hablando de que estamos en la era de piedra en educación. Si tenemos los medios para que se inserten nuestros hijos en el siglo XXI y comiencen a saborear los beneficios de la globalización...Yo entiendo que si hay recursos, y se pueden utilizar, yo opino que se deben instrumentar para mejorar la calidad de educación de nuestros hijos (Juntas CE /GF IX /P6/SC); “...los tiempos están muy avanzados y aquí en el centro no hay computadoras donde nuestros niños aprendan el Internet y todo el avance científico. Algunos van a la casa y: papi, tengo que buscar esto, investigar esto, y si ellos no tienen el conocimiento de Internet, de nada... entonces no pueden hacer ese tipo de investigaciones. Entonces si la parte ministerial trae al centro eso, y que funcione al fortalecimiento de los otros conocimientos, cuando los niños tienen que ir a Internet no están presos, ya saben cómo hacer la investigación, para hacer las investigaciones que le piden los maestros.” (Juntas CE/ GF VII /P5/ APMAE); “No tenemos laboratorio de informática, pero tenemos maestros con inquietudes que tienen la intención de variar y hacer más divertido el aprendizaje, con juegos interactivos, tenemos docentes con blogs educativos para que los estudiantes puedan visualizar las clases. Si contáramos con una computadora en cada aula, aunque sea una, la calidad sería mayor, pero lamentándolo mucho, como no tenemos ese recurso, debiéramos contar con las instalaciones de informática dentro de lo posible.” (Juntas CE/GF VII /P4/Docente edu); “podríamos decir que nuestro centro está un poquito arcaico con relación a lo que son los términos tecnológicos. Nos está haciendo falta un laboratorio en informática... hace falta que en las aulas haya computadoras, ya no es lo mismo que se enseñaba antes.” (Juntas CE/ GF VII /P1/Gerente edu); “...la mayor parte de las escuelas debería contar con computadoras y el personal docente que ayude a los estudiantes en el uso de las mismas.” (Entrevista No. 16/SC ONG emp).



Asimismo, aluden desconexión entre el alumnado y el profesorado, como se muestra en el siguiente texto: “Deberíamos tener un centro educativo que esté a la altura de los tiempos, los niños se aburren –claro está-, se aburren cuando se encuentran que están aquí a 100 años luz, sus conocimientos están por encima de lo que el centro les puede ofrecer. Su tecnología es más avanzada, y sienten que el maestro es algo que está quedado, atrasado; y siento que debemos tener las herramientas para tener la posibilidad de exponer lo que tenemos en la cabeza, todos los años recibimos entrenamiento en tecnología que no termina de aterrizar. Considero que si bien es cierto que tenemos maestros preparados, se necesita que se le de los medios, unos recursos que le permitan desarrollarse.” (Juntas CE/ GF X/ P1/Gerencia edu).

Igualmente, aducen que la falta de acceso a la tecnología les obstaculiza la inserción en el mercado laboral una vez salen de la escuela, como se comenta en el texto siguiente: “El problema es que deberíamos estar preparados, deberíamos de tener una computadora, eso no es bueno para ninguno de nosotros. Nosotros debemos estar globalizados si vamos a solicitar para un empleo, porque uno está escribiendo con la mano y ahora es todo computadora, escribir con la computadora. Saber. El que no sabe esto lamentablemente no va a poder estar en algún empleo. Ya cuando el tiempo esté más avanzado, ya, imagínese.” (Juntas CE/GF IV /P4/Estudiante).

Más complicado aún es el caso que se describe en el testimonio siguiente: “En el caso de aquí no tenemos energía eléctrica, a mí me toca dar informática. ...¿Qué pasa? Hay algunos que sí, que tienen conocimientos de informática porque han hecho cursos, se han ido a otro sitio. Y cuando no, aquí hacemos lo que se pueda, yo he traído hasta un teclado solo, para explicar el funcionamiento de las teclas, como se hace. Hay algunos que sí, que saben trabajar en la computadora, y hay otros que solo escriben; pero no es lo mismo que tengan una computadora donde ellos puedan en verdad aprender. No hay condiciones.” (Juntas CE/ GF IV/ P3/ Docente edu).

No solo se carece de computadoras, al decir de algunos actores también los libros a los que tienen acceso están obsoletos como se expresa en el texto siguiente: “Los mismos libros que tenemos ahora en la actualidad no están acorde con el nuevo currículo, o sea que estamos en espera. Los que se usan son los libros viejos, que así podríamos llamarle, y otros medios de fuentes que los muchachos investigaron por internet, que aquí no hay, como se dice, laboratorio de informática, que deberían habilitarlo ya, porque el mismo sistema ya nosotros a nivel de jornada extendida necesitamos lo que es un buen equipamiento de la biblioteca, un laboratorio de informática, y también nos faltarían también algunas aulas, porque ya los estudiantes, por ej.,



están ya afectados por falta de aula, y como es el caso también del comedor que nos falta.” (Junta CE /GF I /P9/Gerencia edu.)

Algunos actores no se sienten cómodos con los discursos políticos que aducen a la provisión tecnológica en las escuelas, como puede verse en el reclamo contenido en el texto siguiente: “...y en cuanto a la globalización, vamos a decir que todavía nos falta, porque acuérdesse que falta el aspecto tecnológico y todavía en muchas escuelas no se domina, aunque se habla mucho de tecnología a nivel de boca de los partidos, de los presidentes, de los gobiernos, pero realmente usted va a los centros y no hay una institución de tecnología, de computacional que esté a la par para que nosotros nos insertemos en lo global.” (Juntas CE /GF IX /P6/SC).

Algunos docentes sugieren a los gerentes tomar la iniciativa de empezar a invertir fondos descentralizados en tecnología como se expresa en la propuesta contenida en el discurso siguiente: “Yo creo que hay que dar el salto, no había bebedero y ahora hay, no había abanicos en el techo, y ahora hay. Se invirtió en cosas que eran necesarias, pero discutimos respecto de hacer un salto cualitativo, de utilizar esos recursos enfocándolo en lo pedagógico, como por ej., comprar monitores para planificar en mi casa, y pensar, por ej., de qué manera le puedo explicar la teoría celular, porque necesito llevar al muchacho más allá de lo concreto. Puedo usar un video o un simulador, pero si no tengo mi monitor, no. Hay miles de actividades para aprender tablas, decimales, resolución de problemas. Lo único que necesito saber cómo docente es cómo eso se ajusta a mis contenidos y a la edad y los intereses de los niños, debemos dar ese salto, esa ha sido mi queja.” (Juntas CE/GF IX /P2/Docente edu).

4.1.4.9 Fortalecimiento de la economía familiar vinculado a la demanda de bienes y servicios del centro educativo. Una estrategia, necesaria, posible y pendiente.

La provincia de Monte Plata ha sido escenario de la implementación del Proyecto Piloto PAE Sostenible como resultado de un esfuerzo conjunto del Instituto Nacional de Bienestar Estudiantil (INABIE) y el “proyecto FAO-Brasil, Fortalecimiento del Programa Nacional de Alimentación Escolar en el Ámbito de la Iniciativa América Latina y El Caribe Sin Hambre 2025 (Proyecto GCP/RLA/180/BRA). Con este programa el INABIE busca “...implementar un modelo de gestión descentralizado del Programa de Alimentación Escolar aplicando la metodología de Escuelas Sostenibles desarrollada por FAO Brasil; la cual está basada en la coordinación interinstitucional y la participación de la comunidad educativa; un sistema de vigilancia del estado nutricional de los estudiantes y de aseguramiento de la calidad e inocuidad alimentaria en cada centro educativo; apoyándonos para ello en la compra de los productos de la



agricultura familiar a los productores y Pymes de la localidad; utilizando el huerto escolar como herramienta pedagógica y mejorando la infraestructura escolar para garantizar la sostenibilidad del Programa.” (INABIE, 2014).

Los fondos provenientes del MINIERD, por diferentes conceptos son un componente importante para el desarrollo provincial, impactan al empleo en más del 10% y desde 2013, se incrementan los fondos que administran allí los diferentes órganos descentralizados, incluyendo los institutos, entre los cuales al INABIE le ha tocado jugar un rol estelar con el proyecto piloto descrito. El siguiente extracto da muestra de ello: “...en la provincia estamos hablando de 2 millones [de pesos] ... el pan ... toda la dieta, toda la leche que consumen ...se produce en Monte Plata. Igual, en el término de jornada escolar extendida, todos los alimentos de la jornada extendida son procesados por empresas de Monte Plata. ...buscaríamos que todos los alimentos de la jornada escolar, ojalá se produzcan en la provincia...: el arroz, la habichuela, la carne, el jugo –bueno, el jugo que ellos consumen se produce allá también-, pero que ese jugo se construyera sobre la base de los frutos que ellos producen, que ellos mismos tienen, el limón, la mandarina, la chinola, la piña, la cereza, que son frutas muy de Monte Plata. Entonces, esa es nuestra aspiración, entonces ahí justificamos bastante el proyecto por ese lado, independiente de que Monte Plata fue seleccionado porque tiene un alto grado de organización social. ... es el único proyecto que tiene carácter integral en el sentido de que no se trata solamente de alimentación, sino que contiene otros ejes en su planteamiento que van desde la compra en la economía familiar, lo que tiene que ver con infraestructura escolar, mejora de la infraestructura escolar, sistema de monitoreo de los niveles nutricionales de los niños. ... huertos escolares, el crédito de formalización de las empresas locales. ...Tres son fundamentales: -uno es el que tiene que ver con la compra de la economía familiar, porque eso es el *leitmotiv* del proyecto en cierto modo, **el gran objetivo: la compra de la economía familiar**; -otro ...es el sistema de monitoreo, seguimiento, de los niveles nutricionales de los estudiantes; -y el tercero tiene que ver con la participación de los diferentes actores, incluyendo a los estudiantes, que están siendo llamados como parte co-sustancial del programa.” (Entrevista No.24/Funcionario edu).

La entrada de fondos destinados a suplir alimentación a los centros escolares resulta ser una oportunidad para inyectar recursos a la economía local. Como se describe arriba, el énfasis está puesto en que los suplidores del sistema educativo sean proveedores locales, para de esta forma coadyuvar al enriquecimiento de la provincia y al parecer ya empieza a darse cierto impacto como se extrae de la opinión siguiente: “...sí, claro que produce riqueza, por ej. Monte Plata, la leche que se suple en las escuelas es de Monte Plata, y si una escuela comienza a ser de tanda extendida también hay aumento del número de empleados. Si se le permitiera a los centros educativos que sea él el que prepare los alimentos también, eso influye en que mucha gente se



ganaría un sustento de la misma comunidad; y además antes las escuelas no tenían recursos, hemos ido avanzando en esa parte.” (Entrevista No. 23/ Func. púb. provincial).

Sin embargo, el actor proveedor, manifiesto o potencial, presenta complejidades que ralentizan el dinamismo del referido *leitmotif* del proyecto, pues existe una brecha significativa entre quienes han podido producir engarces exitosos proveyendo bienes y servicios a la escuela, los que no han podido hacerlo, que son los sectores poblacionales más pobres y sus organizaciones, los cuales enfrentan dificultades estructurales que obstaculizan su habilitación en este circuito. Y es que para ser proveedor de bienes y servicios de la escuela se necesita un nivel de organización, formalidad, experiencia y relaciones sociales y de poder, al que no tienen acceso las familias, las organizaciones, comunitarias de base y sus espacios de articulación en este momento, de lo cual dan cuenta sus mismos protagonistas.

Por una parte la política del Gobierno de privilegiar con la agricultura familiar a los productores y PYMES de la localidad, en la medida que ha podido conectarse con proveedores locales de PYMES y organizaciones capaces de lograr la habilitación necesaria, está dinamizando un cierto nivel de desarrollo provincial como se puede extraer del siguiente fragmento de discurso: “Nosotros la Asociación de Ganadera de Monte Plata (AGANTA) está compuesta por 250 socios, en su mayoría pequeños productores de leche. La asociación desde el inicio ha tenido un centro de acopio de leche, la cual recibe a los pequeños productores que no tienen capacidad de tener un refrigerador en su finca. ... con más de 20 años de fundada. ...empezamos...2012 [a proveer] ...5000 raciones [de] jugo, ...[Luego] conseguimos 12,000 raciones [de leche] para febrero nos aumentaron a 35,000, y lo más importante es que el banco agrícola nos abrió una línea de *Factory*. ... Somos los que mejor pagamos a los pequeños productores, ... en el primer año nosotros pagamos 3,000,000 de pesos más de los que ha pagado otra planta, este año vamos a pagar como 8,000,000 de pesos más de lo que hubiera pagado otra planta. Lo están recibiendo más de 100 de pequeños productores, que es a quienes le estamos comprando la leche. ... hay gente que llevan de 4, 5 vacas, de 2 vacas, de 10, 20 litros hasta 200 litros. ...[esto ayuda] ...a mitigar la pobreza y a mejorar la calidad de vida de los habitantes y de los pequeños productores de la zona.” (Entrevista No. 16/SC ONG emp).

Por su parte la Agencia para el Desarrollo Económico Local de Monte Plata (ADELMOPLA) ha asumido protagonismo orientando y promoviendo la organización y las sinergias para potenciar la oferta local de bienes y servicios a la escuela e informa que la provincia oferta a la escuela una variedad de productos: “se están proveyendo guineo, huevos, yuca, o sea que vamos ahí. Tenemos una gran potencialidad, ...la leche que se suple para el desayuno escolar es leche de adquisición local, pasteurizada por una asociación de Monte Plata. ...” (Entrevista No.15 /SC ONG des).



A este nivel hay un antes y un después en el dinamismo imprimido al desarrollo económico vía los fondos descentralizados de Educación, como se indica en el texto siguiente: “ Por ej., el caso de Monte Plata hay varias empresas nuevas que no existían, yo te diría que –y podríamos buscar la información- que todos los suplidores de almuerzo escolar, yo creo que uno en Monte Plata ya existía [antes], todos los demás son posterior para insertarse en el sistema de alimentación escolar, ... Nosotros vimos datos, donde analizamos una ocasión a 16 suplidores, y habían incrementado un 72% del ingreso, con respecto a como lo tenían anteriormente, o sea, los empleos como estaban antes. Y la verdad que si uno ve de los que son nuevos, todos los empleados son nuevos, el dinero que se mueve en las comunidades con este sistema tiene que generar algún tipo de impacto en la comunidad, ... porque tiene un peso económico muy fuerte en las comunidades, y yo creo que sin duda eso contribuye; ...nos gustaría ver en Monte Plata específicamente, ... qué ha significado tener más de 12 empresas que no existían tanto anteriormente.” (Entrevista No.24/Funcionario edu).

De la otra parte, desde las organizaciones comunitarias de base se refiere que el engranaje de suplidores y proveedores del Estado termina siendo la oportunidad de favoritismos políticos y se alude sobre la exclusión de los/as pequeños productores y la incapacidad para incluirse en el circuito de oferta viable a Educación, se argumenta también, se les dificulta el acceso a un mercado para sus productos, complicándose la cadena de producción, como se expresa en los siguientes textos: “Hicieron todo un tema sobre la calidad que demandaban las alimentaciones y todo eso fue transcurriendo que terminó en gente que se encarga de traer los alimentos a la escuela; por lo que entendemos son gente muy allegada al gobierno que reparten, se encargan de 30, 40 escuelas y ahí se acaba la cosa. No podíamos decir que todos los campesinos estaban preparados para suplir eso, había que hacer un plan con antes y con tiempo, por ej. de la calidad de los productos. Pero tampoco se nos tomó en cuenta para eso, si se hubiera hecho a nivel de provincia, a nivel de municipio, se coordina eso... yo no hubiera visto plan más lindo que ese, involucrar a muchos sectores del campo y alimentación de calidad también.” (Entrevista No. 21/SC-OCB); “¿usted cree que es fácil? Usted para involucrarse en las escuelas, ni siquiera permite que usted entre,...Educación no se está manejando como pensamos, eso se discutió en una reunión ¿qué es lo que tenía que hacer este programa cuando llegó la alimentación a las escuelas? Ir a la comunidad e investigar, ¿usted tiene plátano, usted tiene yuca? Y ver cómo la gente podría... [Pero] no, ellos le dan a la gente que tiene cantidad... no es fácil Educación,... la realidad no es lo que pinta, es otra cosa.” (Entrevista No.19/SC OCB gén)

Desde el MINERD no se es ajeno de que existe una situación de exclusión a que aluden las organizaciones comunitarias de base, como se expresa en el siguiente texto: “En el plano de la economía familiar, al término de este tiempo creo que ha habido unos tropiezos iniciales que se han ido superando, pero yo lo he visto vinculado con lo que es la comprensión del programa; me



gustaría verlo más avanzado, a esta altura, en ese sentido, porque ha descansado mucho –como yo siento que debe ser- en las asociaciones de productores, etc., etc.; sin embargo parecería que hay que trabajar más lo que es la fase de concienciación de los productores mismos, porque hay una tendencia natural a crear especies como si fueran monopolios, es lo que yo siento a distancia” (Entrevista No.24/Funcionario edu).

En este contexto el PAE SOSTENIBLE, marcha en la provincia con avances que no han logrado cumplir con el objetivo de las compras a la economía familiar en lo cual inciden una multiplicidad de factores parte de los cuales son indicados en el siguiente extracto de discurso: “Ahora, hay un elemento que ha sido, y yo siempre he llamado la atención, tal vez por mi experiencia en el área, es la informalidad de nuestro empresario, de nuestros pequeños, nuestros micro empresarios; es un problema serio, pero también se da la informalidad en las organizaciones de campesinos, esa informalidad se da en que no tienen un registro de asistencia, no disponen de estatutos que los cumplan adecuadamente, a veces no llevan ni siquiera las actas de las reuniones que realizan, esa misma situación de pobreza hace que tengan como una cultura de la sobrevivencia. ...en un primer intento de compra de la economía familiar se hizo algún tipo de acuerdo con suplidores de almuerzo escolar para comprarles a pequeños productores y cuando fueron a buscarlos no tenían, ya lo habían vendido. O sea, cuando fueron a buscar la siembra no estaba, lo que indicó claramente que hay que trabajar fortaleciendo la parte de la asociatividad, pero trabajar en eso no es asunto de un día u otro, es un trabajo arduo, de hacer tomar conciencia de la importancia de la asociatividad. (Entrevista No.24/Funcionario edu). Sin embargo, el hecho de haber vendido la producción al primer postor, indica que hay que buscar soluciones viables a la economía de subsistencia y trabajar para generar confianza el Gobierno de parte de los sectores más vulnerables.

Sin dudas, esta iniciativa pública de privilegiar la agricultura familiar a los productores y PYMES de la localidad, encierra el potencial de provocar cambios en el desarrollo económico de la zona y de hecho se está empezando a vislumbrar un mayor dinamismo al respecto. Sin embargo, como se extrae de los mismos textos, el impacto a la pobreza es mínimo y no parece aumentar a gran escala en tanto hay problemas estructurales que obstaculizan las compras de productos a las familias.

Existe una cultura que hay que deconstruir para que las familias más pobres puedan realmente ser proveedores. El primer obstáculo es la cultura. Se necesita una revolución de cambio de las tradiciones de informalidad, de desconfianza respecto a las instituciones públicas y a los gobiernos; así como un cambio en la cultura de las autoridades públicas sustentada sobre la transparencia, el cumplimiento de promesas y acuerdos, la despartidización de los procesos y la credibilidad ganada por ejemplo a través del pago seguro y a tiempo a los proveedores sobre los



bienes y servicios adquiridos, entre otros factores. La economía familiar está en escala históricamente desvalorizada y tradicionalmente afectada por la atomización y la subsistencia, visiones y prácticas que deben ser cambiadas para que el *leitmotiv* del PAE SOSTENIBLE, y la aspiración de las familias más pobres se convierta en realidad.

4.2 Gerencia educativa descentralizada: las juntas de centros educativos.

La génesis de la gestión escolar descentralizada en República Dominicana se remonta a más de dos décadas atrás, y se vincula al mandato del Primer Congreso del Plan Decenal, donde se consensuó: “propiciar un proceso de descentralización de la gerencia educativa, bajo la modalidad de desconcentración progresiva de responsabilidades gestionarias del sistema hacia Direcciones Regionales, que habrán de asumir dicho proceso en base a la participación comunitaria y a la presencia permanente de los diferentes sujetos sociales que interactúan en el seno de las comunidades locales”. (Cruz, et al. SEEC,1997). Propósito éste que fue incluido en el articulado de la Ley General de Educación 66-97.

Las juntas de centros educativos están descritas en el Art. 105 de la Ley General de Educación, el cual indica que se crean las juntas regionales, distritales y de centro educativo como órganos descentralizados de gestión educativa que tendrán como función velar por la aplicación de las políticas educativas emanadas del Consejo Nacional de Educación y del Ministerio en su propio ámbito y competencia. Asimismo, el Art. 122 establece que “En cada centro educativo se constituirá una Junta Escolar concebida como el organismo de participación representativo, encargado de crear los nexos entre la comunidad, el centro educativo y sus actores, con el fin de que el centro educativo desarrolle con éxito sus funciones.”

A partir del inicio de la década de los años '90, un nutrido volumen de reglamentos y manuales contienen las normas de funcionamiento y procedimiento de los órganos de gestión



descentralizada de participación representativa, entre los que destacan la Ordenanza 2-2008,⁷ que establece el reglamento de las juntas descentralizadas; la Ordenanza 9-2000 modificada, que instituye los comités de cursos y asociaciones de padres, madres, tutores y amigos de la escuela en los niveles inicial básico y medio; la Ordenanza 11-1998 que crea las escuelas de padres; la Orden Departamental 03-2014, que establece el Manual Operativo del Centro Educativo Público, actualizado en 2013 (MINERD, 2013), entre otros.

En el año escolar 2014-2015, en la Regional 17 de Educación operaron 349 centros educativos y en opinión del Equipo Técnico encargado en descentralización, la gran mayoría tiene su junta formada, sin embargo, son pocas las que han completado el proceso de legalización imprescindible para la recepción directa de fondos descentralizados, debiendo acceder a ellos a través de la Dirección Distrital de Educación.

Es de señalarse que las juntas de centros educativos en la Regional 17 de Educación, si bien existen, están funcionando y procediendo según el estilo de cada centro educativo y no necesariamente de cara a la reglamentación establecida en la Ordenanza 2-2008. Y es que, sin desmedro de los esfuerzos que algunos de sus miembros despliegan, las juntas de centros abordadas, no están en control de las funciones que se le atribuye en el acompañamiento a la gestión y gobierno escolar. A continuación se abordan algunos ejes que muestran esta afirmación.

4.2.1 Estructura de las juntas descentralizadas de centros educativos.

La estructura de las juntas de centros educativos está establecida en el Art. 124 de la Ley de Educación, el cual especifica que estará integrada por: “a. El Director del Centro Educativo, quien presidirá; b. Dos representantes elegidos por los profesores del centro; c. Dos representantes de la Asociación de Padres, Madres, Tutores y Amigos de la escuela; d. Un educador elegido por la Asociación de padres, madres, tutores y amigos de la Escuela; e. Dos representantes de la sociedad civil organizada; f. Un representante de los estudiantes elegidos por los miembros del Consejo Estudiantil.” Asimismo, en el Art. 47 de la Ordenanza 2-2008 se establecen especificidades para juntas de centros cuyo Director/a sea el único docente y para los que tienen dos o tres docentes. En estos casos las juntas están conformadas por cinco representantes en función de los actores que abrigue el Centro.

⁷ La Ordenanza 2-2008 modifica sustituye las versiones anteriores (3-2000 y 1-2003) del Reglamento de juntas descentralizadas.



La estructura de la Junta de Centro Educativo se sustenta en la participación de actores clave procedentes tanto del interior como exterior a la Escuela, donde el centro educativo aporta cinco personas, de las cuales una es nombrada por la APMAE, lo que relativiza la correlación interno-externo, con esta fórmula, los cuatros representantes del exterior al centro educativo deberían contar con una mirada permanente al interior de las aulas y el quehacer cotidiano del centro en general.

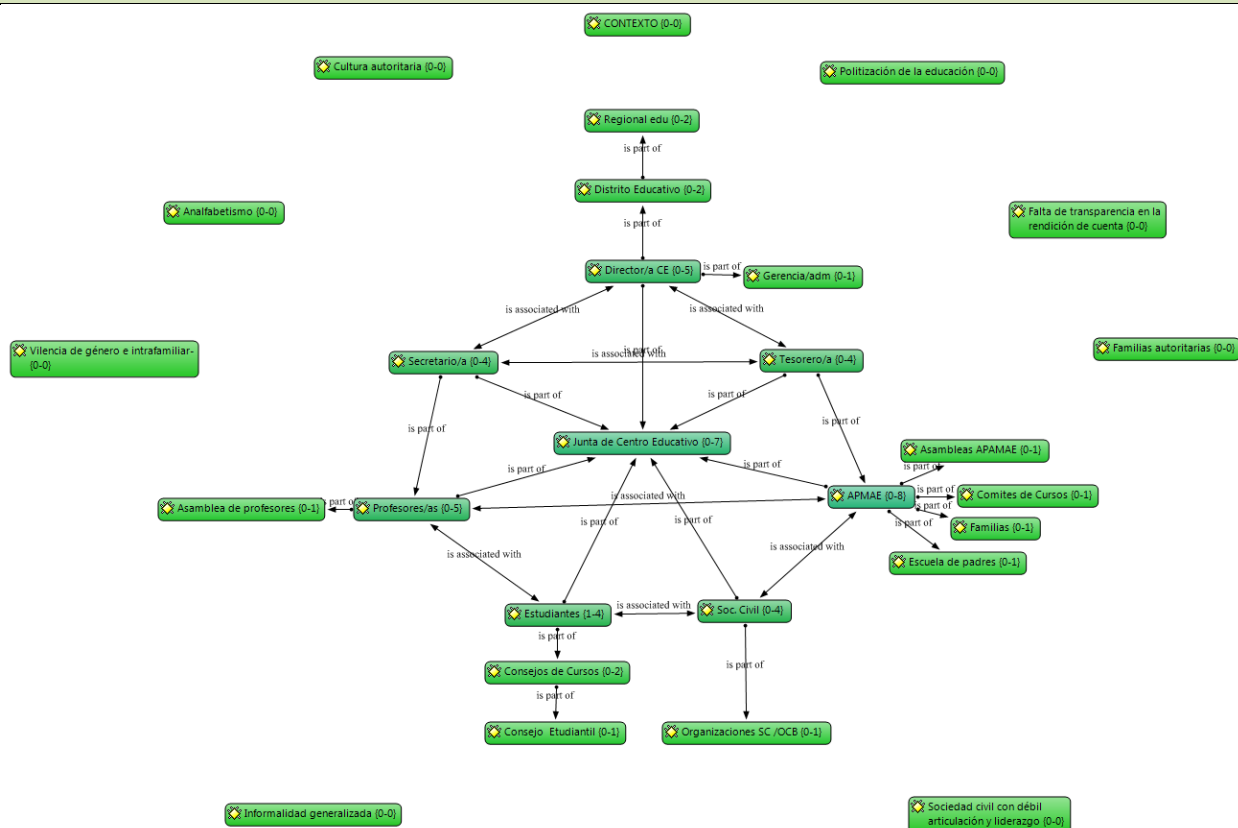
De hecho, la estructura de las juntas de centros favorece el que haya una representación integral en su seno, a la vez que el artículo 125 de la Ley de Educación, le da la facultad de crear organismos asesores y consultivos tales como comités asesores. También deben constituir comités operativos que les permitan atender sus funciones entre las cuales debe haber un comité de calidad educativa, uno de gestión y mantenimiento y uno financiero. Esta estructura supone la participación activa de cada actor, como condición para su funcionamiento exitoso. De modo que, mediante la Junta, el Centro Educativo se extiende e interactúa más allá de su delimitación física y sistema interno, dando mayor dimensión a la comunidad educativa.

En este orden de ideas, la estructura de la junta del centro educativo se sustenta en una participación mixta. Como puede observarse en la figura 6, tal y como está concebido, de contar con las condiciones contextuales necesarias para su funcionamiento, dinamizaría una multiplicidad de vínculos y relaciones interno-externa al centro educativo, cuya sinergia lo catapultaría en el logro de los propósitos establecidos.

Así, la presencia del/a Director/a, garantizaría el vínculo interno del centro con la Dirección Distrital de lugar, conectándose con el sistema educativo hacia arriba, y a la vez con la gerencia y administración del centro en el plano horizontal. Asimismo, la presencia de maestros y estudiantes permitiría que la Junta pueda contar con la visión de la Asamblea de Profesores/as, del Consejo Estudiantil y los Consejos de Cursos, y cualesquiera otros vínculos de estos actores clave del sistema enseñanza-aprendizaje; la participación de la APMAE activaría el que se cuente con las opiniones de los Comités de Cursos y la voz de las Asambleas de padres, madres y tutores, las inquietudes y preocupaciones de las familias en general, lo que facilitaría el enfoque de los programas de formación en las Escuelas de Padres-Madres-Tutores; y de igual manera la presencia de representantes de la Sociedad Civil Organizada, movería a las demás fuerzas vivas de la sociedad que entorna el centro educativo, las cuales podrían dirimir allí sus sentires y verter sus aportes en la comunidad educativa.



Figura 4. Junta de Centro Educativo estructura e instancias que vincula



Fuentes: elaborado en base a la Ley 99-1997, Ordenanzas 9-2000 modificada y 2-2008.

En este orden de ideas, la estructura de la junta de centro educativo es un modelo ideal, equilibrado, con potencial para soportar la misión a la cual se debe. Sin embargo, visto a la luz

de la información reunida en los grupos focales con las juntas de centros abordadas, esta estructura abriga niveles de complejidad de cara al nivel sociocultural de los actores, existiendo una brecha abismal entre el modelo establecidos en la base legal y el *Modus operandi* de este organismo en la realidad cotidiana de la gerencia en los centros educativos. La distancia que separa al modelo de la realidad, permite afirmar que no funciona para la gran mayoría de los centros educativos abordados y no consigue contribuir efectivamente al logro de los estándares de calidad de la gerencia educativa que debe garantizar.

Con base en esta afirmación, la estructura establecida para las juntas de centros educativos, necesita ser analizada a la luz del contexto económico social, político y cultural en que se inscribe el centro educativo y se desenvuelven los actores. Contrastar su funcionalidad con la cosmovisión y condiciones de vida de las representaciones, justipreciando las actitudes que generan en los individuos la cultura: cultura de formación autoritaria; la cultura de la violencia de género e intrafamiliar, la cultura de la pobreza y subsistencia, la cultura del analfabetismo, la práctica política de penetración de los espacios sociales e institucionales –que no deja por fuera la escuela-, la cultura de la informalidad, de la no transparencia en la rendición de cuentas, la falta de articulación y/o conducción de la Sociedad Civil, entre otros factores.

En este orden de ideas, y dado el limitado alcance del presente estudio exploratorio, se recomienda la realización de investigaciones focalizadas a indagar la eficacia de este modelo de cara a la realidad económica, social, política y cultural en que se inscribe y el nexo entre esta realidad y la estructura de los organismos de participación escuela-comunidad. Asimismo, sobre el nivel y calidad del adiestramiento de los recursos humanos y los recursos financieros que dedican desde la escuela para fomentar esta participación. Todo ello conectado al nivel de eficacia que están teniendo las estrategias de intervención social públicas que se están implementando en la actualidad en pro del desarrollo a nivel macro-social. Se sugiere que sea partir de los hallazgos de estudios dirigidos a esas dianas, que se reúnan los elementos necesarios que pudieran ayudar a repensar y definir tal vez, estructuras intermedias y niveles garantizados de participación y funcionamiento para juntas de centros y otros órganos de participación en el del contexto escolar y ambiente social del centro educativo en la provincia de Monte Plata.

4.2.2 Funcionamiento de las juntas de centros educativos.

La orientación para el funcionamiento de las juntas de centros educativos emanan de las funciones para este órgano indicadas en el Art.123 de la Ley e incluidas en la Ordenanza 2-2008 y el Manual Operativo del Centro Educativo Público, y consisten en: a. Aplicar los planes de

113



Asociación TÚ, MUJER, Inc.
Informe final

Estudio sobre el estado de situación de la calidad de la gerencia educativa descentralizada en la provincia de Monte Plata.
Investigación realizada para la Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC).

desarrollo del centro educativo, en el marco de las políticas definidas por el Consejo Nacional de Educación. b. Fortalecer las relaciones entre escuela y comunidad y el apoyo recíproco de una a otra. c. Articular la actividad escolar y enriquecerla con actividades fuera del horario escolar. d. Velar por la calidad de la educación y la equidad en la prestación de servicios educativos. e. Supervisar la buena marcha de los asuntos de interés educativo, económico y de orden general del centro educativo, incluyendo especialmente el mantenimiento de la planta física y los programas de nutrición. f. Canalizar preocupaciones de interés general o ideas sobre la marcha del centro educativo. g. Administrar los presupuestos que le sean asignados por el Ministerio de Educación y otros recursos que requiera. h. Impulsar el desarrollo curricular. i. Coordinar u orientar la elaboración de los Proyectos Educativos de Centros (PEC) y el Plan Operativo Anual (POA). j. Rendir cuentas de los recursos asignados por el MINERD y otras fuentes.” Las juntas de centros educativos deberán realizar reuniones ordinarias mensualmente, y extraordinarias cada vez que sea necesario y las representaciones tendrán una duración de 3 años excepto el Presidente que permanecerá, según se establece en el Art. 48 y 49 de la Ordenanza 2-2008. Este reglamento solo describe funciones para 3 cargos: Presidente/a, Tesorero/a y Secretario/o, como se indica en los Art. 51,52 y 53. A continuación se presenta una síntesis de la información recogida al respecto en los grupos focales.

a) Juntas antiguas de reciente reestructuración e incipiente funcionamiento.

En las reuniones de grupos focales, parte de la juntas de centros educativos abordadas, especialmente las ubicadas en zonas urbanas y que acogen a más de 500 estudiantes, se aludió tener un historial de larga data, sin embargo estas juntas se fueron quedando rezagadas o cayeron en la inactividad y han venido siendo renovadas últimamente según indican los/as Directores/as. Entre los factores que han movido las renovaciones indicadas, se encuentra la habilitación exigida para recibir los fondos descentralizados de Educación. En los centros ubicados en la zona rural el fenómeno es aún más acentuado, dándose que en algunos lugares, la junta de centro apenas es un grupo de personas que se reúne en torno a la escuela para ayudar un poco al/a Director/a, a veces con escasa o sin ninguna conciencia y comprensión del rol que define para ellos el Ministerio, lo cual, tampoco es tan distinto para los centros ubicados en las zonas urbanas.

En este orden de ideas, la alusión reciente sobre la reestructuración de la junta del centro es una explicación repetitiva que busca justificar el bajo perfil que está asumiendo este órgano en el apoyo a la gerencia del centro educativo en la provincia de Monte Plata. Esta actitud, puede



percibirse en las aclaraciones contenidas en los textos siguientes: “Es necesario rectificar que esta junta ha sido...eh.. ¿Cómo se dice?... reestructurada, porque algunos de los miembros ya no tienen sus hijos aquí y ya prácticamente se desinteresaron del asunto. ... pero en sus inicios, -y la mayoría de las veces, nos juntamos, la Junta y deliberamos cuales son necesarias, eh.. Cuáles no.” (Juntas CE/GFVII/P1/ Gerencia edu.). En ese mismo sentido habla el siguiente testimonio: “Es muy jovencita [la junta de centro], porque había una formada de hace muchos años pero como que eso se quedó dormido ahí. ...Así es porque está recién estructurada, ...Incluso [del Distrito Escolar] ya están mandados todos esos documentos al MINERD las personas que constan en el documento, están registradas allá, y solamente estamos esperando que de manera oficial ya oficialicen lo que es nuestra junta.” (Juntas CE/GF II /P4/Gerencia edu).

De acuerdo a los parámetros establecidos en la base legal, el funcionamiento de las juntas de centros abordadas, se asemeja más a un mito que a una realidad. Considerando como unidad al conjunto de grupos focales sostenidos y los actores presentes en estas entrevistas –alrededor de un centenar-, pudo constatar que los centros tienen sus juntas formadas y asentadas en actas; que una parte de las personas presentes no eran titulares, sino sustituto ocasional del cargo representado, dándose esto tanto para actores internos como externos al centro educativo; asimismo, pudo observarse que el único actor que mostró coherencia con el dominio de las informaciones sobre la gerencia del centro, fue el/la Directora/ra y los demás actores demostraron tener algunas informaciones dispersas, o no tener información clave sobre la gestión del centro. Por ejemplo, 4 de los 10 Tesoreros/as, estuvieron ausentes, y de los/as 6 presentes 4 rehusaron responder preguntas sobre manejo de fondos o declararon no estar aún muy al corriente dada su incorporación reciente a ese órgano. En este orden de ideas, muchos otros actores expresaron haberse informado de situaciones relativas a la gerencia del centro, en el curso del desarrollo del grupo focal.

Aquí hay que referirse de nuevo al modelo ideal de participación de los actores en la gestión del centro educativo, en el cual subyacen supuestos que no están garantizados en el contexto, socioeconómico, cultural y político de la provincia y que por ende los actores se ven en la imposibilidad de conectarse y desempeñar las funciones que se les atribuyen. Así los mismos factores que hacen impertinente la estructura de las juntas, lo son también para las funciones que se supone deben asumir. Por ejemplo, el factor ligado a la cultura autoritaria y presidencialista actúa en este ambiente, actitud que ha sido tildada por algunos actores como centralización desde abajo como ya se ha visto. Inciden asimismo el analfabetismo absoluto o funcional de muchos de los/as representantes, la pobreza y otras circunstancias desventajosas ya referidas más arriba.



4.2.3 Reglas vs. realidad cotidiana de las juntas de centros educativos.

Los procedimientos que guían el quehacer de las juntas de centros educativos, se indican en el Reglamento de Juntas Descentralizadas (Ordenanza 2-2008) y en el Manual Operativo del Centro Educativo Público (MINERD, 2013). Indican que las juntas de centros educativos se reúnen cada mes; proceden a su legalización y realizan la apertura de una cuenta bancaria; conocen, aprueban y contribuyen en la ejecución del Plan Educativo del Centro (PEC), colaboran, revisan, refrendan y participan en la ejecución y seguimiento del Plan Operativo Anual (POA). Reciben y rinden cuentas del manejo de los fondos descentralizados dirigidos a la gestión del centro educativo, cada trimestre y cada año, conforme a los procedimientos establecidos en las leyes nacionales y los protocolos establecidos por el Ministerio de Educación; archivarán las actas y expedientes de lugar para la rendición de cuentas; entre otros procedimientos. A la luz de estos referentes, a las juntas de centros abordadas se le preguntó sobre el cómo proceden en diversos aspectos y de las respuestas emanadas, puede deducirse un muy bajo nivel de cumplimiento de los procedimientos que les son propios.

En este orden de ideas, estas juntas tienen obstáculos estructurales que les impiden seguir los procedimientos establecidos para diversos campos de su actividad, que van desde la incapacidad de reunirse regularmente, hasta integrarse al acompañamiento de la gerencia educativa tras la toma de decisiones en este organismo y como consecuencia de ello, reina la informalidad, dándose en cambio, que el quehacer de la junta gira en torno a la cotidianidad del/la Director/a del centro, quien por lo general hace llamados personalizados a representantes de este órgano para que les asistan en tal o cual tarea. En definitiva, las juntas no están siguiendo los procedimientos indicados para participar en la toma de decisiones y/o en los trabajos que amerita su rol de contribuir a la calidad de la gerencia educativa.

Y es que por ejemplo, el Reglamento indica que las juntas de centros educativos deben proceder a hacer reuniones ordinarias mensuales, sin embargo, las juntas abordadas demuestran poca formalidad en el cumplimiento de este requisito. Al final de abril de 2015, se les preguntó a los/as informantes cuándo fue la última vez que la Junta del Centro se reunió para tomar decisiones, y las respuestas indican que existe muy poca práctica de reunirse con este propósito. Las respuestas recibidas develan la realidad por la que atraviesan, como puede verse en la muestra de textos siguiente: “No, no tengo la fecha exacta, pero [hace] algunos meses.” (Juntas CE/GF I /P10/Docente edu); “[en] noviembre [de 2014]. Este año no nos hemos reunido.” (Juntas CE/ GF VI / P1/Gerente edu); “En enero fue la última vez.” (Juntas CE/GF IX /P5/APMAE); “La última vez fue...eh... no me recuerdo...” (Juntas CE/GF IV /P5/APMAE); “...tenemos la sociedad formada pero...no se ajustan a un calendario de reuniones...” (Juntas



CE/ GF X/ P1/Gerencia edu); “La gran dificultad aquí es poder reunir la Junta de Centro.” (Juntas CE/GF III /P1/Gerente edu).

Asimismo, con frecuencia, lo urgente absorbe lo procedimental. Es común que los/as representantes de las juntas de centros acudan a llamados personalizados del/a Director/a, que no necesariamente representan el cumplimiento de los procedimientos, como puede extraerse de la selección de testimonios siguientes: “Eh, con relación a esa parte, eh reunirnos para por lo menos determinadas acciones que generalmente nos reunimos, ok, si vamos a tratar un tema x, pero una reunión así como para buscar todas las informaciones de rigor, esa parte no... pero siempre nos reunimos, si vamos a comprar algo, siempre yo me reúno con ella, ...con ella, y...,y resolvemos esa parte.” (Juntas CE/GF I /P1/Gerente edu); “De igual manera, con suma precariedad. Normalmente viene el Tesorero y el Secretario, después, los demás miembros andan siempre por las ramas.” (Juntas CE/GF X /P1/Gerente edu).

Entre las razones para que esta situación se esté dando, los/as informantes indican las precarias condiciones económicas que afectan tanto a los socios de las APMAE, como a los integrantes de las OSC, especialmente las organizaciones comunitarias de base. El siguiente texto contiene una síntesis de este razonamiento: “... todos los organismos aquí tienen un serio problema, es que son personas que viven su función en el centro paralelo a la precariedad económica que tienen, muchos de ellos ...son chiriperos que constantemente están en la calle tratando de gestionar la subsistencia. Entonces esto causa en ellos un desinterés, no se muestran lo suficientemente comprometidos con el Centro, porque es un trabajo, es un aporte que a ellos no les da ningún beneficio. ...Y esto mismo pasa con la sociedad de padres y amigos, vienen un día, dos días, y ya luego se desentienden, porque tienen que centrarse más en sus propias necesidades.” (Juntas CE/ GF X/ P1/Gerencia edu).

Fuerza volver a referir aquí, los problemas estructurales del contexto socioeconómico que obstaculizan la educación de calidad. Y es que visto a la luz de este entorno, a las juntas de centros se les dificulta dar curso a los procedimientos establecidos en la base legal. Ellos también son un modelo ideal que no se ajusta por el momento a la realidad que vive la población que tiene sus hijos en la escuela pública. En síntesis, los supuestos societales que subyacen en el diseño conceptual de la estructura, el funcionamiento y los reglamentos, no se verifican a en la realidad social, económica, política y cultural que se vive en la provincia de Monte Plata, por lo que es necesario reinventar los mecanismos de articulación escuela-familia-comunidad, conectando el aporte de la escuela con estrategias de desarrollo efectivas que impacten la economía familiar.



4.2.4 Entre el concepto y la práctica en el manejo de los fondos descentralizados.

El manejo de fondos descentralizados, ha sido un factor que ha re-direccionado el enfoque del quehacer de las juntas de centros educativos, y muy especialmente de los/as directores/as de estos, quienes con frecuencia son percibidos/as por otros actores, dedicando más tiempo a tareas administrativo-compras en desmedro del seguimiento al proceso pedagógico para garantizar la calidad educativa. Los comentarios siguientes sintetizan este sentir: “La problemática es la siguiente, ahora con esos recursos descentralizados, muchas veces el riesgo es que los directores de centros, a veces le dan más importancia a la administración de recursos que a la administración pedagógica,...esos centros educativos donde se almuerza y se cocina ahí tienen ciertos problemas en el desarrollo a nivel pedagógico, porque se les da poco seguimiento a la parte pedagógica y más a lo que es la administración de los recursos. ...Y con la limitante que una cantidad de directores no les dan participación a la Junta Descentralizada, ¡es un gran riesgo! Lo que estamos buscando es calidad en la educación y si se descuida la parte pedagógica, entonces estamos invirtiendo muchos recursos prácticamente en nada.” (Entrevista No.22/Funcionario edu); “Es clave el proceso de participación de las juntas de centros, de los padres,” (Entrevista No.25/Func. púb. provincial).

4.2.4.1 Criterios para administrar los fondos descentralizados en educación.

Una mirada panorámica al sistema de reglas y procedimientos establecidos para el manejo de los fondos descentralizados en Educación, indica que tanto para fondos menores como de mayor envergadura, las transferencias han estado condicionadas a reglas pre-establecidas que obligan a seguir un debido proceso de transparencia en la administración de los mismos. La Orden Departamental 6-1995, reglamenta la erogación y uso de los fondos de caja chica, desde mediados de los años '90, mientras que a través de la Ordenanza No. 4-2012 se pone en vigencia el *Instructivo para el manejo de fondos transferidos a las juntas Regionales, de Distrito y de Centro Educativo*. Este instructivo contiene los criterios que orientan el proceso mediante el cual se transfieren y deben manejarse los fondos, en el propósito de viabilizar la descentralización de la gestión educativa planteada por la Ley 66-97 que asimismo, busca “dar la agilidad y la transparencia requerida, facilitando la efectividad y posibilitando la rendición de cuenta”. De modo que, este instructivo delimita al detalle el rol de las juntas a los diferentes niveles, el manejo de los recursos transferidos, la ejecución de los fondos, la rendición de cuentas y los registros contables, a la vez que pone a disposición de los usuarios los protocolos necesarios para llevar a cabo el proceso completo, desde la solicitud hasta el informe (MINERD, 2012).



El proceso de desconcentración de la gerencia educativa planteado en la Ley de Educación alcanzó su concretización culmen con la emisión de la Resolución No. 0668-2011, que establece la descentralización de recursos financieros a las juntas regionales, distritales y de centros educativos, e indica que la partida destinada a ser transferida nunca será menor del 2.5% del presupuesto asignado al Ministerio. En su Art.3 establece la distribución de los recursos financieros de la siguiente manera: 5% para las Juntas Regionales; -10% para las Juntas Distritales y el 85% para las Juntas de Centros Educativos. El Art.4 indica la distribución de las partidas presupuestales: -40% servicios no personales; -40% para materiales y suministro y el 20% para activos no financieros. Esto se complementa con el Art. 9 se establece que la aplicación de los fondos serán ejecutados según los procedimientos establecidos en la Ley 340-06 sobre Compras y Contrataciones de Bienes y Servicios Públicos y sus modificaciones contenidas en la Ley 449-06.

En este orden de ideas, los criterios por los cuales se determina el monto a transferir son; - matrícula (per cápita), -cantidad de centros bajo su jurisdicción, -y ubicación y acceso de los centros educativos. Sin embargo, se anota que en la primera etapa el proceso se sustentará en el parámetro ‘matrícula’.

Asimismo, el instructivo detalla los conceptos de la inversión autorizada en cada una de las partidas. Establece que el 40% correspondiente a servicios no personales, los centros educativos pueden invertirlo en: “servicios de Internet y televisión por cable, impresión y encuadernación, fotocopias, viáticos dentro del país, pasajes, fletes, peaje, obras menores, comisiones y gastos bancarios, servicios funerarios y gastos conexos.” Con el 40% asignado a materiales y suministros, pueden adquirir “alimentos y bebidas para personas, papel de escritorio, combustibles y lubricantes productos farmacéuticos y conexos, llantas y neumáticos, productos de cemento y asbesto, minerales (arena y grava), material de limpieza, útiles de escritorio, oficina enseñanza, útiles de deporte y recreativos, útiles de cocina y comedor, productos eléctricos y afines, materiales y útiles relacionados con informática.” Con el 20% correspondiente a activos no financieros, pueden comprar “equipos de informática, equipos y muebles de oficina.”

Se establece que para el manejo de fondos descentralizados, las juntas de centros deben cumplir una serie de requisitos, entre los que cuentan el que la junta esté legalizada y funcionando; tener una cuenta bancaria abierta; tener un plan operativo y/o proyectos de centro y presupuesto elaborado; tener la información actualizada en el sistema de gestión del centro (matricula estudiantil, asignación docente, planta física, servicios), así como tener equipos tecnológicos y conectividad, energía eléctrica permanente y personal administrativo financiero competente.



En cumplimiento del ciclo administración-rendición de cuentas, el Ministerio exige a las juntas de centros, la sustentación del manejo de fondos para lo cual ha dispuesto un conjunto de protocolos que van desde una Carta Compromiso donde se estipulan las condiciones para el uso, manejo y rendición de cuentas, hasta el Formulario de Rendición de Cuentas de Actividades Programadas.

Finalmente, el instructivo establece además que: “El Ministerio de Educación suspenderá la transferencia de los recursos, a las juntas que no realicen rendición de cuenta o que ejecuten de manera diferente a lo establecido en este instructivo. Esta suspensión se mantendrá, hasta tanto sea rectificada la rendición de cuenta, la cual se hará en un plazo no mayor a treinta (30) días, fijado por la junta de la instancia superior.”

Como puede verse en la síntesis precedente, las reglas están claras desde el punto de vista del Ministerio, aunque los/as informantes esgrimen que las mismas han llegado a los centros educativos mediante ordenanzas y resoluciones generales, forzando que las realidades tengan que ser adaptadas a los conceptos.

El Ministerio de Educación proveyó con fondos descentralizados a los centros educativos de la Regional 17 el año escolar 2014-2015. De los 349 centros que operaron en este período, la gran mayoría recibió los fondos mediante el Distrito Escolar correspondiente. Las experiencias de las juntas de centros abordadas respecto de la administración de estos fondos, encierran matices diversos, los cuales suscitan opiniones también diversas, en la medida que el circuito recepción-aplicación-rendición de cuentas está resultando ser un proceso tedioso para la gerencia educativa como se describe a continuación.

4.2.4.2 Experiencias y puntos de vista sobre las reglas establecidas.

De las 10 juntas de centros educativos abordadas en el curso de esta investigación, sólo 2 afirmaron estar recibiendo fondos en las cuentas del Centro Educativo correspondiente, mientras que 8 declararon recibir los fondos descentralizados a través del Distrito Escolar, dado a que la habilitación está aún en trámite. El proceso de habilitación de las juntas de centros educativos está siendo llevado por el Ministerio de Educación y es pre-requisito para abrir una cuenta bancaria y transferir fondos directamente al Centro Educativo.

Sin embargo, el que los fondos se reciban directamente, o por vía del Distrito Escolar, no parece ser el mayor problema que perciben y ponen en telón de juicio las juntas de centros consultadas,



y más bien señalan dificultades en el proceso mismo mediante el cual se les obliga a realizar la aplicación y rendimiento de cuentas de los fondos que reciben. Señalan limitaciones que obstaculizan el desarrollo de la calidad de la gerencia educativa, debido a que por una parte, los fondos llegan con atrasos significativos, asimismo, alegan que deben buscar un conjunto de cotizaciones para solicitar la autorización de las compras o pagos de servicios, y más aún, deben comprar en establecimientos que puedan proporcionarles justificantes aptos según la Ley de Compras y Contrataciones de Bienes y Servicios Públicos, -escasos en la provincia-, todo ello sumado a la frecuencia con que les son rechazadas las solicitudes de gastos e inversiones, que afirman son de primera necesidad para garantizar la calidad de la gerencia educativa. También sienten presión con el hecho de que los fondos deben ser aplicados en un plazo no mayor de 30 días.

Todo esto resulta interesante ya que al observar este pliego de opiniones, surge la reflexión de que el proceso de descentralización está poniendo en evidencia la cultura de informalidad que se vive en República Dominicana, lo cual sin dudas contribuye a que se tome conciencia y se emprendan acciones para cambiar esta práctica. Mientras tanto, el malestar expresado por las juntas de centros educativos es generalizado, y atañe a cualesquiera de las reglas vigentes en torno al manejo de los fondos descentralizados, a lo cual han hecho mayor alusión los/as directores/as que son quienes realmente están al frente de la administración de estos fondos y a la vez quienes han debido pasar de *golpe y porrazo*, de ser administradores de procesos pedagógicos a también ser administradores financieros, esto último sin ninguna preparación sistematizada y previa. Se ha generado una situación problemática, donde cada centro abriga una vivencia particular que lleva a su junta y director/a a esgrimir argumentos justificativos de sus prácticas y experiencias. Los ritmos no logran sincronizarse en la rendición de cuenta de los centros educativos a los distritos, ralentizando la recepción de fondos y todo el proceso de calidad de la gerencia educativa.

De la otra parte, los/as informantes, indican que existe una brecha entre los límites marcados por la distribución de los fondos y el alcance de los conceptos que cubre su aplicación, de cara a las necesidades reales de los centros educativos. Así, refieren que les resulta incómodo manejar los fondos bajo la reglamentación vigente, por lo que prefieren que se organice de otra forma. Las presiones a que se sienten sometidos, llevan a algunos a calificar el actual estado de cosa en la administración de los fondos con las siguientes expresiones:

- a) **Dolor de cabeza:** “Es un dolor de cabeza, que yo soy el Director quisiera que mejor no llegaran, ... aunque ... necesitamos esos fondos con urgencia, para el gas, para cocinar, y también para comprar el agua...” (Juntas CE/GF III /P1/Gerente edu).



- b) **Perfecto invento:** “...Queremos que se quite el 40% 40% 20%, para mí realmente es un perfecto invento, porque en ese 40-40-20 establecieron que lo que la escuela necesitaba era gastar 40% en esto, 40% en lo otro... para eso tienen que conocer las necesidades del centro. A lo mejor a lo que le pusieron el 20% la escuela necesita el 40%, ¿me entiende? Pienso que fue algo que se hizo al azar y tengo la certeza que se debe investigar las prioridades para que se haga una distribución o que se quite el 40-40-20.” (Juntas CE /GF V/ P1/ Gerente edu).
- c) **Necesidades insatisfechas:** “Nos limita que a veces tenemos una necesidad que tenemos que comprar tal cosas, y tenemos que dejarla porque nos pasamos de lo que dice el renglón, y del por ciento que nos indica, el formulario.” (Juntas CE/GF II /P4/Gerencia edu).
- d) **La distribución debe ser diferente:** “Lo que queremos por ejemplo, es que en el primer renglón que es un 40%, le rebajen un poco a ese y se lo aumenten en el del medio, porque hay que comprar más materiales en ese y que le aumenten al último también que es del 20%.” (Juntas CE/ GF VI / P1/Gerente edu).
- e) **Inclusión. La escala de necesidades no la suministró la base, vino dado desde arriba:** “Los fondos de la junta de centro no abarcan, ...vienen titulado, solamente puedes comprar: esto, esto y esto, eso dificulta a veces resolver las verdaderas necesidades. ...Considero que el ministerio debería de tener un poquito más de cercanía para elaborar un proyecto o un programa de manejo de estos fondos, donde la base también tenga participación. A nosotros se nos ha dado una escala de necesidades dentro de las cuales nos tenemos que mover, esta escala de necesidades no la suministró la base, nos viene dada desde arriba.” (Juntas CE/ GF X/ P1/Gerencia edu).
- f) **Administración Ministerio-Escuela: brecha profunda. Se obliga al consumo arbitrario:** “Cuando el dinero que llega, tú tienes un lapso de 30 días para consumirlo, a veces tienes que consumirlo de una manera arbitraria no en lo que tú necesitas, es decir ahorita, sino más bien gastar el dinero porque tú tienes que rendir un informe en un tiempo establecido. Estas son las cosas que digo que a veces dificultan y hacen de la administración ministerio- escuela una brecha bastante profunda. De momento, nosotros estamos en una posición que podríamos decir altamente elevada por el gran número de estudiantes que tenemos, hay un presupuesto para este centro que sobrepasa el millón. Bien administrado y siendo utilizado dentro de las necesidades del centro, podríamos



tener recursos suficientes para abastecer todas las necesidades, pero a veces tú tienes que repetir un consumo que no te es necesario, hay un margen que es demasiado amplio para lo que es papel y cartón, y uno muy pequeño para lo que es tecnología. Esto dificulta un poquito que las necesidades sean realmente cubiertas, hay un fondo que para mí se malgasta, no tiene el uso efectivo que la educación demanda hoy”. (Juntas CE/ GF X/ P1/Gerencia edu).

- g) **¡Queremos más libertad! ¡Esta es una Junta compuesta por gente que tiene cerebro!:** “Yo lo que quiero, queremos, voy a hablar en plural... que en cuanto a los recursos destinados a la junta de centro, en beneficio del centro educativo, que nos den más libertad para usarlos. Esta es una junta compuesta por gente que tiene un cerebro, y no es verdad que vamos a utilizar el dinero como se nos antoje, es para el beneficio del centro. Si queremos comprar equipo, que nos permitan comprarlo, cualquier recurso que necesitemos para enriquecer nuestra labor educativa (Juntas CE/ GF IX /P1 /Gerente edu).

Como puede verse hay argumentaciones según las experiencias específicas que podrían ser base para una reflexión más amplia. Sin embargo, en medio de todo esto, parece haber un vacío en la práctica de planificación, que a pesar de estar prevista y ser un requisito reglamentado, tal vez habría que ajustarla más a las necesidades reales que se ven compelidos a satisfacer los centros educativos, donde los fondos se reciben fragmentados y sin calendario fijo. A la vez, habría que pensar seriamente en asistencia técnica suficiente en planificación y administración tanto a los/as gerentes educativos como a las juntas centros en su conjunto, para que tengan el criterio de dar seguimiento, pero que en realidad, debe asignarse personal de administración a los centros o redes de centros, que asistan en la parte operativa y que el/la directora/a y la Junta del Centro, se ocupen de fiscalizar, mas no de ejecutar.

Algunos actores opinan que debe ponerse a funcionar el sistema de planificación que permita la coherencia entre administración y calidad educativa, muestra de lo cual es el texto siguiente: “...hay que afanarse para que cada director de centro, conjuntamente con los directores de distritos cada año o cada 3 meses, presente un plan. No puede haber recursos que lleguen pura y simplemente, que lleguen para que se compren escobas, se hagan pequeñas reparaciones, se compre tiza, se compre una pizarra. ... Tiene que haber un plan por escuela y dentro del plan de cada escuela tiene que haber un plan macro, un plan del distrito, y dentro del plan del distrito, tiene que haber un plan de la regional y todo esto tiene que estar escrito, porque tiene que ser punto de partida para una supervisión eficaz, para una supervisión efectiva.” (Entrevista No.25/Func. púb. provincial). Esto se logrará sin dudas, sin embargo hay que disponer de



personal técnico que elabore esta documentación siguiendo las orientaciones que emanen de la Dirección y la Junta de Centro.

4.2.4.3 Aplicación de los fondos descentralizados.

a) ¿Qué se compra en los centros educativos?

Más que en el desarrollo de los proyectos educativos de los centros, por el momento la aplicación de los fondos descentralizados se ha enfocado en satisfacer necesidades de funcionamiento operativo del centro educativo, destacándose el gasto en material gastable, adecuación y remozamiento del edificio escolar, así como en el aprovisionamiento de mobiliario.

En este orden de ideas, al preguntarse a los/as informantes sobre la inversión que hacen en base al fondo que reciben del Ministerio de Educación, indicaron especificidades como las que se muestran a continuación: “¿Por dónde empiezo? limpieza, en materiales gastables, equipos deportivos, lo que se usa en el laboratorio, que ahí es que están las cosas más costosas. Compramos impresoras, computadoras.” (Juntas CE/GF II /P2/Docente edu); “Bueno, usted sabe que por ej., nosotros, ...yo trato siempre de suplir lo que es el área pedagógica,...recogemos las necesidades de los docentes, ...las prioridades que ellos entienden que necesitan para hacer mejor su proceso [en] las aulas. ... Hemos hecho...áreas recreativas en todo el centro, jardineras, y así, mantenimiento de la planta física para que permanezca en buen estado, por ej., filtración en el techo, ... pisos, ...de construcción, hemos tenido que estar encima de eso, ...y la pintura.” (Juntas CE/GF II /P4/Gerencia edu); “...nosotros invertimos en materiales, útiles escolares, llámese cuaderno, lápiz, fólder, o sea, todos esos materiales que necesitamos didácticos, nosotros compramos con el dinero de la junta. También compramos el gas para la cocina. Hemos hecho algunas inversiones como abanicos que necesitamos para las aulas, y también invertimos en el sistema eléctrico, ...compramos unos bebederos...” (Juntas CE/GF III /P1/Gerente edu); “Materiales gastables, que son las cartulinas, de la cocina, de limpieza, ...platos, cuchillos, cucharas, vasos, y el gas. ...ah, también el agua para estudiantes, para beber, para todo 5 y 6 botellones al día.” (Juntas CE/ GF VI/ P1/Gerente edu); “Se gasta el dinero de este centro, ...compramos abanicos, compramos detergentes para la higiene del baño y también del centro, y entre otras cosas más, ... no le puedo abundar tanto porque hay cosas que quizás no llego a saber, pero de lo que yo sé, se lo estoy diciendo. (Juntas CE/GF IV /P4/Estudiante); “Se compra abanico y se arregla empalizada, se paga el chapeo, se compra toalla, se compra muchas cosas, el agua,....” (Juntas CE/GF IV /P2/Tesorerera); “...compra de gas,[se paga] transporte de todo lo que



haya que transportar para el centro, si hay una actividad de la escuela nosotros tenemos que cubrirla, si hay una actividad de cualquier maestro que va a hacer cualquier taller o algo por el estilo, tenemos que cubrirla, si hay alguna actividad de los estudiantes, por igual. Pero que el agua nosotros tenemos que comprarla aquí, para mantener mínimamente la higiene del centro, comprar camiones de agua a ochocientos y mil y pico de pesos para cocinar los alimentos. A parte de la que ingerimos que también la compramos. ... Además, todos los materiales del centro eh como papel, tiza, entre otros materiales.” (Juntas CE/GF I /P1/Gerente edu).

Efectivamente, el antes y el después del inicio de la recepción de los fondos descentralizados es perceptible a simple vista. El remozamiento y acondicionamiento ha sido universal en la Regional 17 de Educación, pudiéndose observar en el entorno y en los interiores de los planteles escolares en la provincia de Monte Plata.

Sin embargo, si bien este es un factor que coadyuva a crear un ambiente más favorable para el desarrollo de la educación, no garantiza la calidad educativa, el énfasis puesto en ello es más bien exagerado y se ha aprovechado tímidamente la posibilidad de invertir más en el proyecto educativo del centro y en potenciar el proceso enseñanza-aprendizaje, lo cual reviste mayor rentabilidad en los resultados de calidad buscados.

b) Factores que inciden en la escasa inversión de impacto para la calidad educativa.

¿Qué ha obstaculizado invertir lo posible en bienes y servicios que potencien la calidad de la educación en la provincia de Monte Plata?

Más allá de las múltiples explicaciones que justifican el tipo de inversión de los fondos descentralizados, el que los centros educativos dediquen escaso o ningún fondo a potenciar el desarrollo del proyecto educativo del centro y la creación de condiciones de calidad para el proyecto pedagógico, parece estar condicionado tanto por la falta de visión al momento de planificar e invertir los fondos, como a la falta de dominio de la información administrativa que el Ministerio de Educación pone a disposición la gerencia escolar, tales como las ordenanzas y reglamentos que orientan sobre los conceptos para la aplicación de las transferencias de fondos que reciben. Salvo algún que otro caso, tanto los gerentes educativos como los/as miembros de las juntas de centros abordados, mostraron escaso conocimiento de las posibilidades reales que tienen para hacer una serie de inversiones más rentables para la calidad educativa.



c) Más recursos para el proceso enseñanza-aprendizaje.

En los grupos focales con las juntas de centros, tanto los profesores como los estudiantes reclaman tener mayor acceso a las TIC para el desarrollo de la docencia y proyectos de aulas, del centro y demás programas del proceso enseñanza-aprendizaje. Atinente a ello son los comentarios siguientes: “No estamos, ¿cómo le digo? Directamente no estamos preparados para formar los muchachos de un aprendizaje para la globalización, ya que en la escuela como decía R, no tenemos los medios para hacerlo... por ej., yo en mi curso ¿cómo enseño de computadoras si no tengo una computadora? ¿me entiende?, ¿cómo yo le enseño algo que ellos no saben del medio de la informática si no tenemos aquí preparación para eso? Tenemos maestros pero no tenemos los equipos adecuados, o sea, no hay equipo para que ese niño aprenda desde pequeño, aprenden pero si el padre le paga un lugar para adquirir ese conocimiento, ya sea de computadora o lo que sea.” (Junta CE/GF IX /P9/Docente edu); “En este centro no tenemos una aula, ni una computadora que me permita a mi poner a los muchachos, no a manipularla, sino a usarla. Si en las aulas hubiese dos monitores, cuatro o cinco computadoras, me permitiría a mí, a los docentes, hacer uso de una gama de actividades interactivas, de contenido digitales, me permitiría a mí elaborar proyectos que le permita a mis estudiantes de mi aula interactuar con estudiantes...¿por qué? Porque podría usar lo que se llama las redes.” (Juntas CE/GF IX /P2/Docente edu); “...si en vez de la pizarra tuviéramos la pantalla plana ahí se daría la clase mejor, bueno, con las computadoras fuera más bien. Cuando tengo el celular eso es, muchas veces no voy a la clase por estar mirando, a veces deja una clase, la busco en internet de una vez, me sale más bien, de una vez. Sería mejor así con la tecnología...” (Juntas CE/GF X /P9/Estudiante);

d) Realidad y obstáculos en la inversión en tecnología y en recursos que potencien la calidad educativa.

Es de señalarse que de los 10 centros educativos cuyas juntas fueron abordados, había 7 que no disponían de alguna computadora o medios TIC a los cuales pudiera acceder el profesorado y el estudiantado para apoyarse en el proceso enseñanza-aprendizaje. Entre ellos, los hay con una nutrida población estudiantil, por ejemplo: 200 y más estudiantes. (GF VIII), 700 y más estudiantes. (GF VII); 1300 y más estudiantes (GF IX), con ubicación urbana y rural, grandes y pequeños, con jornadas regulares o extendidas y juntas de centros antiguas y jóvenes.

Asimismo, de estos 10 centros educativos, al momento de la reunión, solo 3 tenían una sala con algunas computadoras y conexión a Internet o contaban con laboratorios a los cuales tienen acceso los profesores y los estudiantes. Sin embargo, esta disponibilidad no es suficiente para satisfacer las necesidades de enseñanza-aprendizaje propias de esos centros educativos, ya que el



acceso es sumamente limitado, y además presentan obstáculos operativos, que inciden en que los estudiantes no logren aprender lo suficiente, y en que los profesores no puedan usar estas tecnologías para enseñar en las aulas.

El estándar encontrado para estos 3 centros educativos con acceso a las TIC, se reduce a disponer de una sala con algunas computadoras para una población estudiantil de “1700 y pico”(GF-X); “733”(GF-V) y “561 estudiantes” (GF-II). En este último caso el centro educativo cuenta con 16 computadoras. La experiencia de acceso de estudiantes y profesores a esta sala es descrita en el testimonio siguiente: “...P. ej., en el caso de nosotros, las sesiones son de 30, ... 25 estudiantes y algo más,... entonces lo que nos mandan,... por ej., 45 minutos, 60 minutos, una hora. ¿Qué es lo que se hace?: dividirlos, si son 30,...15 entran los primeros 30 minutos, y 15 los otros. Es lo único que se puede hacer. Y quizás hay cursos que duran hasta 15 días para volver al centro de Internet. Y si, ...p. ej., el dinero que nos llega podríamos invertirlo en las cosas que en verdad necesitamos, muchas cosas, y el centro marcharía con esas cosas que nos faltan, mucho mejor.” (Juntas CE/GF II /P3/Docente edu). “Sería mejor así con la tecnología, cuando nos llevan al salón de audio se aprende mucho, trabajamos varios programas, se escucha, ve en la pantalla, es mejor así con la tecnología.” (Juntas CE/GF X /P9/Estudiante).

Al escaso tiempo de que disponen profesores y estudiantes en las sesiones de salas TIC y los intervalos de tiempo entre una y otra sesión, se suman otras dificultades entre las que cuentan el mantenimiento de los equipos, la electricidad entre otros, como se expresa en las declaraciones siguientes: “tenemos un salón de audio y tenemos también un laboratorio...utilizando la herramienta de las TIC, por ej., llevándolos al salón de audio, no siempre, porque para cumplirlo en su cabalidad, tenemos que tener una cosa pendiente: ... muchas veces no hay luz; entonces una cosa tumba a la otra. Trabajamos con una planificación, entonces preparamos la clase, puede que la presentemos en Ppt., que la trabajamos en Word, en Excel, o quizás cualquier otro programa de los que se utilizan, o en línea podríamos trabajar, pero la luz... cuando uno viene preparadito y no hay luz, un día entero sin luz, ¿Cómo entonces la tecnología uno la implementa en este caso? ...Hay limitaciones, y es ahí donde nosotros decimos: entonces hay un problema, hay dificultades, queremos implementar muchas cosas, pero si no tenemos los medios para hacerlo...” (Juntas CE/GF X /P8/Docente edu); Tenemos el laboratorio funcionando cuando hay luz, que son dos horas del día. (Juntas CE /GF V / P1/ Gerente edu). “...teníamos años atrás... un salón equipado con 20 computadoras, pero se fue destruyendo, tratamos de mantenerlas pero fue imposible, hace falta que en las aulas haya computadoras, ya no es lo mismo que se enseñaba antes.” (Juntas CE/GF VII /P1/ Gerencia edu).

Los/as gerentes educativos abordados/as comentaron tener dificultades reales en la aplicación de



los fondos descentralizados en materia de tecnología, sin embargo, parte de ellas parece estar fundada en interpretan del Instructivo, también en el incumplimiento de los requisitos reglamentarios en materia de compra con los fondos descentralizados. De las peripecias a que algunos hicieron alusión da muestra el siguiente texto: “En el Distrito usted sabe que nos dan unos rubros, y algunas veces nos van privando de hacer algunas cosas y algunas veces nos dan libertad, ...me dijeron: usted tiene que ir al Ministerio, subir a la 3ra planta, verse con el Director de Informática. Allá me dijo el Señor que no. Tienen que aprobarla allá. ... Luego de ahí vine para acá, *'con un pique en primera'*. Porque yo le decía allá... a la contadora: yo la voy a comprar, ...muchísima gente la ha comprado, cuando volví aquí les dije: bueno, ahora vamos a hacer una comunicación, hicimos la comunicación dirigida al señor de allá, al Director del Distrito, y luego fue que, ...con la partida siguiente me dijo: mire, pueden comprar la laptop ya. Pero ese fue un proceso de *'grandes ligas'* así mismo ha pasado con los monitores. ...” (Juntas CE/ GF IX /P1 /Gerente edu). Sin embargo, en el Instructivo se indica claramente tanto el renglón, como los procedimientos para hacer este tipo de inversión.

Pero no solo con relación a la posibilidad de invertir en tecnología hay interpretaciones particularizadas o desconocimiento y por tanto incumplimiento del reglamento, sino también a otros campos sensibles del proceso enseñanza aprendizaje. Al preguntárseles si hacen otro tipo de inversión estratégica potenciadora del proyecto pedagógico, tales como financiar actividades de exploración-observación-investigación, también hubo respuestas emblemáticas emanadas de debilidades en el manejo de los procedimientos, de lo cual dan cuenta los textos siguientes: “No estoy enterada sobre eso, nunca he escuchado sobre esto. ...en el listado que manda [el Ministerio] dice qué se puede hacer y qué no, hasta ahora yo no he escuchado que las excursiones puedan ser. Nunca he escuchado ni he leído tampoco en el renglón, que dice que los fondos pueden ser dedicados a eso, porque vienen predeterminados.” (Juntas CE/GF II /P1/Docente edu); “No, no, es que está dividido así, con un tope. Usted no puede gastar más. Por Ej. en el caso que ella dice de las excursiones, ... no, no, no menciona nada de ese tipos de cuestiones.” (Juntas CE/ GF II/ P5/Gerencia edu); “Sólo indica los renglones, hasta ahora no se nos ha dado esa instrucción, incluso por Ej. en artística, he tenido que cubrir unos eventos que hemos ganado a nivel distrital. Hemos ido a nivel nacional y se ha dado la instrucción, he tenido que pagar el transporte, pero para eso ha sido con permiso del distrito que ellos me avalen con algún documento que ciertamente ellos se hacen también de alguna manera responsables a que yo pague ese transporte.” (Juntas CE/GF II /P4/Gerente edu); “Los rubros que nosotros tenemos son específicos, cuando me habla de cocina, que nosotros nos hemos visto en la atención emergencia de dar un refrigerios, hemos tenido que hacer cosas y de tripa corazón...¿y eso no lo establece el refrigerio? ¿eso no lo establece? ¡El refrigerio también nos los tumban!” (Juntas CE/ GF IX /P1 /Gerente edu).



Atendiendo a estas expresiones, como se ha descrito arriba el *Instructivo para el manejo de fondos transferidos a las juntas regionales, de distrito y de centro educativo*, autoriza compras, pagos e inversiones en todos los renglones aludidos por estos/as informantes, siempre y cuando se cumpla con el los numerales 24 y 25 que indican que las juntas “deberán elaborar un plan operativo anual (POA) y su correspondiente presupuesto, conforme a la Resolución 068-2011 como requisito para la transferencia, el cual deberá ser aprobado por sus respectivas juntas” y que “la solicitud de adquisición de partidas no especificadas en el POA debe ser reprogramada dentro del presupuesto establecido.”

Sin embargo, estas experiencias y percepciones de los gerentes, son explicadas por los funcionarios de Educación en la zona, como se indica en los comentarios siguientes: “...es que tienen el reglamento para eso, tienen las documentaciones necesarias para hacer su planificación, y le dice hasta dónde puede llegar y todo. Si no se ajustan a esa reglamentación, se lo tienen que rechazar. ...Hay un porciento que tiene que ser gastado en la parte pedagógica, otro en equipos en cuestiones administrativa, y si no se ajustan a eso, -incluso yo mismo hice una planificación este año para modificar los cubículos de los técnicos y el ministerio me lo rechazó-.” (Entrevista No.22/Funcionario edu); “Entonces al final si los planes están en la cabeza de cada director de centro! para donde vamos!” (Entrevista No. 25/Func. Púb. Provincial).

En este estado de cosa, es de señalarse que la denegación de algunas autorizaciones de compras, son percibidas e interpretadas a veces, como obstáculos que se anteponen por animadversiones en las relaciones personales o por intereses políticos que impactan la satisfacción de las necesidades sentidas en determinados centros educativos, más que como incumplimiento de algún requisito, como lo muestra el comentario siguiente: “¡y quiero que me escuchen bien en esto que les voy a decir!, ...nosotros a veces aquí la Junta aprueba algo, y aquí a nosotros nos dicen que no se puede, y en otros lados, en otros lados hacen así: ah cómprelo, cómprelo.” (Juntas CE/ GF IX /P1 /Gerente edu).

Más allá de todo ello, es un hecho real, el que muy pocas de las juntas de centros abordadas respondieron de forma más o menos afirmativa, al preguntárseles si disponían de un Plan Operativo Anual donde incluyeran el plan de inversión de los fondos descentralizados. De modo que tanto centros educativos con población estudiantil de más de mil estudiantes, como de sólo varias decenas, no dispusieron de este instrumento en el año escolar 2014-2015 en la provincia de Monte Plata. Como muestra las siguientes respuestas: “No.” (Juntas CE/GF IX /P5/APMAE); “No lo tenemos (Juntas CE/GF III /P1/Gerente edu). En este ambiente lo más común es aplicar los fondos atendiendo necesidades prácticas del momento en que son recibidos, más que con



base en intereses estratégicos pensados mediante un proceso de planificación como lo establece la reglamentación.

Una cosa es del todo segura, y es que el impacto de la gerencia educativa en garantizar las condiciones posibles para la calidad educativa es mínimo, de cara a los presupuestos que manejan y conceptos de gastos establecidos para su aplicación. Ello es un gran desafío, invertir los fondos para la calidad de la gerencia educativa que produzcan resultados de calidad en la educación.

Habría que investigar más profunda y específicamente los intersticios entre lo establecido, y la eficacia con la que se mueve el sistema. Adentrarse en develar el conjunto de factores que podrían estar incidiendo más allá de la relación entre reglamento e informalidad. Hay que ver cómo están incidiendo los elementos de contexto, la cultura de la informalidad, los intereses políticos, e incluso las relaciones personales.

Estas experiencias, posiciones, situaciones, percepciones son parte de la complejidad que reviste para las juntas de centros educativos el manejo de fondos, así como las dificultades que implica para el funcionamiento de todo el sistema administrativo, que debe atender a diferentes ritmos en la ejecución de los fondos, mientras el año escolar tiene metas en tiempo y forma, A la vez son la expresión de un proceso que comenzó sin la debida preparación y que más temprano que tarde hay que buscar soluciones, que propicien la formación y el acompañamiento técnico a los gobiernos y gerentes de los centros educativos, en pro de lograr que la calidad de la gerencia educativa supere la marcha lenta que lleva hasta el momento y para que realidad y concepto en la aplicación de los fondos descentralizados se complementen y potencien la calidad educativa.



4.3 Desempeño de los actores de las juntas de centros educativos.

4.3.1. Nivel de actividad de las representaciones.

a) Los/as Presidentes/as de juntas de centros educativos y el empoderamiento de los demás actores.

La figura del/la directora/a, como es de esperarse, juega un rol principal, tanto con relación al centro educativo en general, como en la Junta de Centro, donde se le atribuye la responsabilidad de cumplir y hacer cumplir las funciones de la Junta de centro, las resoluciones que se acuerden, así como proponer, coordinar y supervisar, las medidas y programas de acción para la aplicación de los planes de desarrollo del centro, entre otras atribuciones.

Sin embargo, el/la directora/a, parece estar cargando el centro educativo en sus hombros. Puede afirmarse que este actor está asumiendo un nivel de actividad que sobrepasaría los límites que permitirían imprimir mayor calidad a la gestión escolar y más que ayudar puede estar obstaculizando que los centros educativos cumplan su cometido. Y es que las juntas de centros, como organismo de apoyo a la gestión escolar, tienen muy bajo posicionamiento como se ha visto más arriba.

En este sentido, se hace necesario una reflexión amplia sobre el trabajo que están desempeñando los/as directores/as de cara a hacer cumplir las funciones de la Junta de centro y fomentar la gestión de la participación comunitaria e incluso de los actores que cohabitan al interior del centro educativo, con la finalidad de encontrar los mecanismos de desconcentración de la carga que está llevando, y de afinar los mecanismos de supervisión que garanticen el cumplimiento de la función de los organismos de participación que hacen parte de las juntas de centro. Al respecto es de señalarse que esta situación envuelve una complejidad en la que incide una multiplicidad de factores, por lo que no debe atribuírsele a actitudes e intereses de este actor simplemente y hay que determinar las circunstancias y particularidades de contexto que hacen que esté ocurriendo así.

En los grupos focales fue común escuchar declaraciones del esfuerzo que dicen hacer los/as

131



Asociación TÚ, MUJER, Inc.
Informe final

Estudio sobre el estado de situación de la calidad de la gerencia educativa descentralizada en la provincia de Monte Plata.
Investigación realizada para la Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC).

directores para incitar a los demás actores de las juntas a asumir el cumplimiento su rol como se extrae del discurso siguiente: "...nosotros sí le hemos estado, o le hemos instruido sobre las necesidades de ese proyecto [PEC Y PAC], y que cada uno debe contribuir porque cada profesor siente la necesidad, o sabe las necesidades que tiene cada aula, y como maestro también, y sobre todo las necesidades de los estudiantes. y nosotros la llevamos a la práctica y trabajamos todos, ahora hay una cosa, ... no todos tenemos la misma visión de la cosa." (Juntas CE/ GF II/ P5/Gerencia edu)."

b) Secretarios/as de las juntas de centros educativos y evidencia documentada.

Esta función es delegada a un/a profesor/a entre los/as delegados/as por la Asamblea de profesores. La función de Secretario/a se describe en el Art 53 de la Ordenanza 2-2008, y se le encarga desde redactar las correspondencias, las convocatorias, levantar el acta correspondiente de las reuniones, tomar nota de las declaraciones y acuerdos emanados de las sesiones, entre otras responsabilidades.

Es de señalarse que entre las juntas de centros abordadas, algunas mostraron muy escasa documentación de sus reuniones, otras no estaban debidamente completadas, y también hubo casos en los cuales simplemente no se llevan las actas.

Y es que al parecer, el cumplimiento de los procedimientos en este sentido, en la práctica y parece más bien responder a exigencias puntuales que a un proceso sistemático. Podría decirse que la cultura de la informalidad también incide al interior del centro educativo, pese a que el Ministerio pone a disposición de las juntas de centros, un conjunto de instrumentos para el asiento de información.

Por insólito que pudiere parecer, el nivel de actividad del/la Secretario/a en algunas juntas de centros tiene tan bajo perfil que no existe evidencia documentada donde pueda constatarse que la junta de centro participa en la toma de decisiones del centro educativo, como lo indica la muestra de discursos siguientes: "...estamos fallados en eso. Hay que hacerlo. Porque J había quedado en venir a aclarar las funciones de cada uno, no es que no nos hemos reunido. Le aclaramos que lo hacemos para comprar cosas, nos hemos reunido. Lo que ha faltado, [es que] ella como Secretaria, no toma actas de las reuniones que hacemos." (Juntas CE/ GF IV P1/Gerente edu); Otra respuesta típica puede sintetizarse en el extracto siguiente: "Hicimos un borrón, y luego lo íbamos a pasar en limpio." (Juntas CE/GF III /P1/Gerente edu).

Adentro del centro educativo también inciden los elementos culturales de orden estructural que



obstaculizan el nivel de actividad de los actores en la junta de centro, esta vez, fuerza hacer referencia a la cultura de la informalidad, también es de notarse la actitud de evadir responsabilidades de parte de algunos al atribuir la falla al titular del cargo, cuando el gerente debe velar porque ello sea cumplido.

c) Tesoreros/as y la gestión financiera de los centros educativos.

El cargo de Tesorero/a en las juntas de centros educativos es llevado por representantes de las APMAE, y su rol es de primera importancia para la gerencia educativa, pues es quien junto al/a Presidente/a, debe recibir los fondos tanto descentralizado como por cualesquiera de los conceptos establecidos y depositarlos en la cuenta del Centro, preparar los requerimientos necesarios para los gastos e inversiones, presentar estado de cuentas a la Junta de Centro, entre otras funciones, que se indican en el Art.52 de la Ordenanza 2-2008.

Los/as tesoreros/as, son actores cuya función le obliga a acompañar a los/as Presidentes/as de las juntas de centros, en las tareas de acceder a los fondos descentralizados, siendo que su firma es necesaria tanto para el retiro de fondos en el Distrito Escolar como de las cuentas bancarias del centro según corresponda. Sin embargo, mediante las reuniones sostenidas con las juntas de centros educativos, se hace difícil hacer constar el que este actor esté desarrollando su rol con el nivel de actividad correspondiente en la toma de decisiones para la gestión de los fondos de que dispone el centro educativo de lugar. En primer lugar, porque algunos de estos centros educativos indicaron no tener elaborado su Plan Operativo Anual (POA), por lo que no disponen de un referente estratégico-programático y más bien se toman decisiones cuando llega el fondo, con frecuencia, -como fue referido en varias ocasiones- basadas en consultas particularizadas sobre las necesidades de los actores, con especial énfasis de los/as profesores/as debido a la necesidad de material de apoyo pedagógico que tiene este actor. En segundo lugar, porque en las reuniones sostenidas, no se pudo escuchar suficientemente voz del actor Tesorero/a ya que algunos de los/as tesoreras/as presentes, prefirieron delegar la palabra en el actor Presidente/a. No obstante, sin pretender hacer una generalización de lo escuchado en las entrevistas sostenidas con las juntas de centro respecto de la toma de decisiones para la inversión de los fondos descentralizados, se permite inferir que el nivel de actividad del/la Tesorero/a en esta muestra, se reduce, en alguna medida a realizar tareas específicas, entre las que cuentan la recepción-depósito-retiro de los fondos, y algún nivel de acompañamiento en las actividades de logística que implica la aplicación de estos fondos.



Al preguntárseles a los actores la forma de tomar las decisiones para aplicar los fondos que reciben, se escucharon respuestas que evocan la participación de todos los actores. Entre los comentarios compartidos por el actor Tesorero/a se escucharon opiniones como las contenidas en la muestra de textos siguientes: “Ese tema es mejor que lo toque el Director, porque es lo más apropiado” (Juntas CE/GF I /P2/Teserera); Mientras que la otra titular se expresó así: “No quiero hablar, ya me duele la cabeza. Entiéndeme, cada vez que se va a comprar una cosa se hace una reunión para saber que se va a comprar una cosa, y ya, no me interesa la factura, por eso es que yo no lo pido nunca” (Juntas CE/GF IV /P2/Tesorera).

Una vez más fuerza referirse al contexto en el cual se desenvuelve el centro educativo y referir que entre los factores condicionantes de este *Statu quo*, podrían estar incidiendo, el bajo nivel de estudios académicos de parte de los/as titulares del cargo, así como la cultura de la informalidad en el rendimiento de cuentas y la falta de tiempo –tan argumentada-. Por lo que, la formación de los/as representantes de las juntas en sus funciones y desempeño es necesaria pero no suficiente, y hay que focalizar trabajos de intervención social en las comunidades orientados a fomentar la comprensión y práctica de la ciudadanía, para la democracia y la transparencia.

d) Profesores y el compromiso de educar con calidad.

En las juntas de centros los/as profesores participan en la junta de centro en representantes de la Asamblea de Profesores que establece el Art. 184, letra **a**, de la Ley General de Educación, y su carácter es consultivo en temas académicos y administrativos. Los/as profesores están adscritos al trabajo de aula conduciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y son responsables del cumplimiento del Plan Anual de Clases, según el currículo correspondiente al nivel que imparte. Según el Art 19, numeral 1 del Reglamento de Instituciones Educativas: “Los maestros y los profesores son subalternos y colaboradores inmediatos del Director del centro educativo en las actividades docentes y administrativas que le correspondan, así como en las diferentes actividades que se emprendan en la institución educativa como centro promotor de cultura, educación y otras actividades sociales que incluyan el desarrollo integral humano.”

Con respecto a la participación al profesorado de aula se les encarga una larga lista de tareas vinculadas a guiar los órganos de participación de estudiantes y padres-madres-tutores, para el buen desarrollo de la calidad educativa.

Como ha podido verse a lo largo de la presentación que viene haciéndose, en los grupos focales sostenidos con las juntas de centros, los profesores hicieron aportes valiosos de sus experiencias en las aulas, y la relación con los padres-madres-tutores, que han permitido una mejor



comprensión de los elementos de contexto que social, económico, cultural e institucional que inciden en el proceso enseñanza –aprendizaje y la calidad que es posible obtener en esta realidad.

Existen elementos del entorno institucional que habría que mejorar con relación al profesorado, tanto vinculados a las competencias académicas, como al manejo de la disciplina en las aulas, asimismo, la Dirección de Participación tendría que incidir en este campo. Sin embargo, el contexto económico y social ya abordado, con la pobreza que atomiza la familia y con frecuencia deja a los niños a cargo de terceras personas que no cumplen con la parte del proceso de enseñanza que corresponde al grupo familiar, es un situación que hay que abordarla desde las estrategias de desarrollo que garantice empleo e ingreso familiar que permita un mínimo de cohesión en esta importante célula social.

Como se ha visto más arriba, el profesorado en sentido general se siente sólo en cuanto al apoyo que debe recibir para realizar sus funciones pedagógicas en el aula y le sobran razones que hay que atender desde las juntas de centros y las demás instancias correspondientes.

e) Estudiantes con potencial desaprovechado en las juntas de centros.

Los estudiantes son el principal actor de la comunidad educativa y su base legal está la Ley General de educación y reglamentos correspondientes, especialmente en la Ordenanza 4-1999, que establece el Reglamento de Instituciones Educativas Públicas, en cuyo Art. 22 se indica que: “Los estudiantes regulares de los centros de los diferentes niveles educativos forman parte de la comunidad educativa y en consecuencia tienen los derechos y deberes que la misma le puede asignar o exigirles, entre los cuales se destacan el poder formar parte, en las instituciones educativas de los Consejos Estudiantiles de Consejo de Curso, y en la Asamblea General del centro, los Comité de Trabajo, Asamblea de Alumnos.” Ello es propio de los tiempos actuales, donde la niñez y la juventud cada día son más capaces de hacer aportes en el ambiente, familiar, escolar y social.

Sin embargo, es probable que pese a la definición y estructuración de la participación de los estudiantes, la Escuela no esté aprovechando lo suficiente el aporte de este actor, pleno de opiniones y visiones, pero con ciertos niveles de marginación del quehacer de la gerencia educativa en que debía involucrarse desde las juntas de centros.

En este orden de ideas, los/as estudiantes que participaron en los grupos focales fueron fluidos mostrando su visión sobre la escuela que les gustaría tener, como se expresa en la muestra de



textos que se presentan a continuación: “bueno, a mí me gustaría que el ambiente de los estudiantes sea agradable.” (Juntas CE/GF VII /P7/Estudiante); “...con instrumento musical, para aplicar al área de artística y que puedan tener más dominio de los instrumentos, como acordeón y cosas así. Para que pueda ser efectuado en el área de artística, y educación física.” (Juntas CE / GFIII /P11/Estudiante); “libros, biblioteca, laboratorio, microscopios y cosas así.” (Juntas CE/GF I /P8/Estudiante); “bibliotecas, centro de internet y la cancha, para nosotros y para que los maestros puedan dar bien su clase. (Juntas CE/GF VI /P8/Estudiante); “...cursos técnicos, ...porque así cuando uno salga uno puede conseguir un empleo, y a base de ese empleo uno conseguir, -que uno lo que aprende dentro de la escuela-, pagar su universidad para así poder seguir adelante. (Juntas CE/GF IV /P4/Estudiante); “... un salón de arte, una biblioteca es muy necesaria aquí, y... laboratorio de experimentación, cosa físicas y químicas, ...informática, ...es que este liceo ya debería estar ya desde un principio con tanta extendida.” (Juntas CE/GF II /P6/Estudiante).

De igual manera los/as estudiantes mostraron actitudes de avanzada en autoestima y solidaridad lo cual indica el potencial que encierran las nuevas generaciones para una cultura de competencias y humanismo, como se muestra en la selección de textos siguiente: “Me dicen: tú eres muy pequeñita, y así. Yo soy chiquita pero tengo mentalidad como ustedes, ..., una se siente como se considera, si una se considera pequeñita... una es pequeña pero yo me considero grande, ¿me entiende? Uno se considera como uno se siente. Yo soy chiquita, pero me considero grande (Juntas CE/GF IV /P4/Estudiante); “...bueno, yo tengo un compañero que está pasando, ... su madre tiene problemas, ...pero yo he visto en él, que él sí tiene la aspiración. Como somos 8 compañeros, ...nosotros hicimos un plan de apoyo para él. Planificamos que toda la comida que entre nosotros los 8, le demos parte a él, partimos entre 8, para que él se sienta acogido.” (Juntas CE/GF X /P4/Estudiante).

Sin embargo, los estudiantes mostraron bajo nivel de información sobre la gestión del centro educativo, como puede deducirse de la muestra de discursos que se comparte a continuación: “...lo que he aprendido sobre esta reunión es, yo creo que me va a servir de mucho, porque me he dado cuenta de cosas que no tenía idea de que pasaban.” (Juntas CE/GF VIII /P7/Estudiante); GF V P5: este espacio ha sido muy bueno, ya que se han planteado las debilidades y firmezas de la escuela. (Juntas CE/GF V /P5/estudiante); “... Muchas necesidades del centro se dieron a conocer, y esperamos que se resuelvan, esperamos lo mejor. Yo como presidenta de mi curso, es para que más o menos el curso esté ordenado, tenga su estatura.” (Juntas CE/GF II /P7/Estudiante); “...pude conocer las opiniones de cada uno de los maestros acá presentes. Me motiva como estudiante ya que veo que se está tomando en cuenta nuestra participación y se nos permite expresarnos, lo que nos da una motivación mayor a trabajar, mayor a esforzarnos para



estar fuerte académicamente. (Juntas CE/GF X /P4/Estudiante); “Esta reunión me pareció bien, ya que pude aprender muchas cosas que no sabía sobre el plantel, eh... bueno, y pudimos expresar nuestro punto de vista también..” (Juntas CE/GF X /P9/Estudiante).

El estudiantado es un actor con una gran fuerza, y de incluirse su voz en la toma de decisiones, podría ayudar al cambio a favor de la calidad, sin embargo adolece de ciertos niveles de exclusión de cara a la muestra consultada. Y es que con las nuevas generaciones se está dando la paradoja, una confrontación de poder, que se expresa por la visión diminutiva de los actores adultos de mayor poder que tienden a dejarles por fuera de las tomas de decisiones tanto en la escuela como en la familia, mientras que ellos, con frecuencia perciben lo contrario y tienden a sentirse con mentalidades amplias, gran autoestima y se autorizan a expresarse, aun en ambientes que se observan tensos y hostiles.

Habría que trabajar con estos temas al interior y al exterior de la escuela lidiando con los elementos del entorno que inciden en los niveles de exclusión y autoritarismo que se pudieren estar dando e incidiendo en el bajo perfil de los estudiantes en cuanto a lo que les corresponde realizar en la gerencia educativa en sus escuelas.

Entre los elementos de contexto, que pueden estar incidiendo para que el actor estudiante tenga insuficiente información es la cultura antidemocrática y la de la tolerancia a la exclusión.

f) Las APMAE y la baja participación en el programa el desarrollo del programa pedagógico y la gerencia escolar.

Las APMAE encierran un gran potencial de fortalecimiento de las relaciones externa del centro educativo⁸, a la vez que su rol es estratégico en las juntas de centros educativos, por corresponderles el cargo de Tesorero/a, así como en los procesos de enseñanza- aprendizaje, mediante el apoyo que debe ofrecer a estudiantes y profesores a través de los Comités de Cursos de padres, madres y tutores.

Su estructura está establecida en el articulado de la Ordenanza 9-2000 modificada. En el Art. 1, se indica que la APMAE es una institución plural, que tiene su origen constitutivo en los Comités de Cursos de padres, madres y tutores del centro educativo, y que está creada con el

⁸ Relaciones externas del Centro Educativo: “ Gobierno Municipal, la Asociación de Padres, Madres, Tutores y Amigos de la Escuela, la Sociedad Civil (iglesias, ONG, empresariado, movimientos sociales, sindicatos, medios de comunicación) y los organismos locales de emergencia (Defensa Civil, Cruz Roja, Bomberos).” (MINERD, 2013)



propósito de apoyar, auxiliar y reforzar las labores docentes y administrativas del centro educativo, procurando con ello el desarrollo institucional y la mejor educación para sus hijos, hijas y pupilos/as. En el Art. 4, se define a los Comités de Cursos como órganos de participación comunitaria a nivel del aula, mediante los cuales los padres, madres y tutores que colaboren en el proceso educativo de sus hijos, hijas y pupilos/as tendrán la oportunidad de contribuir a fortalecer los niveles de participación e involucramiento de las familias en las actividades que se desarrollan en la escuela para asegurar un mayor aprovechamiento de los aprendizajes. Asimismo, la Directiva de los Comités de Cursos estará integrada por tres miembros: -un coordinador/a, un secretario/a y un vocal de la sección o grado de estudio; y contará con la asistencia y orientación del/la profesor/a del curso, director/a de los Equipos de Gestión y del técnico/a distrital de Participación Comunitaria asignados al centro educativo.

La Ordenanza 9-2000 también establece el procedimiento de escogencia de la representación de las APMAE en los diferentes niveles, la cual se realiza mediante varios tipos de asamblea (Art. 20). La Directiva de los Comités de Cursos será escogida por votación directa y mayoría simple de la Asamblea de padres, madres y tutores de la sección o grado correspondiente (Art. 6). Mientras que la Directiva de la APMAE será escogida mediante la Asamblea Eleccionaria (Art. 42) constituida por los miembros directivos (los 3 representantes) de cada sección del centro educativo. Y estará integrada por un presidente/a, un vicepresidente/a, un secretario/a, un tesorero/a, un coordinador (Art.27). Asimismo, la APMAE cuenta con una Asamblea General Ordinaria y una Asamblea General Extraordinaria, constituida por todos los padres, madres y tutores de la Escuela.

Como puede verse, el funcionamiento de las APMAE, está sujeto a la participación de los padres, madres y tutores en el desarrollo del Plan Educativo de Clases en las aulas y dependen del dinamismo que le insufla a los Comités de Cursos el profesorado y el equipo técnico de la Dirección de Participación Comunitaria, lo cual, junto al interés y trabajo real de los padres, madres y tutores correspondientes podrá alcanzar sus propósitos.

El funcionamiento de las APMAE se ha concebido como todo un sistema de acompañamiento en el MINERD, encargado a la Dirección General de Participación Comunitaria, adscrita al Viceministerio de Servicios Técnicos Pedagógicos, Dirección esta que cuenta con un equipo técnico encargado de dar apoyo técnico y pedagógico a las APMAE, cuyo objetivo es fortalecer la relación del trabajo de aula con la familia, así como dinamismo a los órganos de participación de las familias⁹ y los espacios de formación de las familias en la escuela¹⁰, para lo cual cuenta

⁹ los órganos de participación de las familias son dos: las asociaciones de padres, madres, tutores y amigos de la escuela (apmae) y los comités de curso de padres y madres (ccpm) (MINERD, 2013)



con un departamento de organización de las familias y apoyo y un departamento de orientación a las familias, lo cual se encuentra descrito e instrumentalizado en documentos y manuales. Estos departamentos deberían disponer de material de apoyo didáctico, de distribución directa a las familias, por lo que deberían distribuir y dar seguimiento al debido uso de los cuadernos de familias para los niveles de escuela Inicial, Básica y Media, según se indica en el manual sobre Participación de la Familia en los Centros Educativos (MINERD, 2013).

En los encuentros con las juntas de centros abordadas, las APME estuvieron presentes, sin embargo, fue sistemático escuchar del precario nivel de actividad que tiene los padres madres y tutores de la escuela, en el cumplimiento de participación que se les encargar. Sin desmedro de los padres-madres-tutores que se integran a acompañar en las aulas, ni de las declaraciones de algunos representantes del profesorado que indican lograr estimular un nivel de participación aceptable de los Comités de Cursos de padres madres y tutores, tanto los discursos de las representantes de las APMAE, como los Directores y gran parte del profesorado consultado testimoniaron el bajo nivel actividad de este órgano de participación de la familia en a escuela. A propósito de ello habla la muestra de discursos que se presenta a continuación: “Bueno,...algunos padres se comprometen, otros no se quieren comprometer. La sociedad en general, la gente no quiere adquirir compromisos. Nosotros lo vemos, lo sentimos siempre así, no quiere adquirir compromisos y no vienen a las reuniones.” (Juntas CE/GF V /P6/AMAE); “En cuanto a nosotros mismos, como decía R, los padres no se acercan, de 28 vienen 5. Hacer una reunión y que vengan todos es muy difícil, ¡muy difícil!” (Junta CE/GF IX /P9/Docente edu); “En realidad los padres no les gusta reunirse, le digo,...usted lo llama a reunión, y por ej. si aquí hay 600 niños, quizás no todos tengan padres, pero si por ejemplo llamamos 200 padres a una reunión, quizás vengan 10 o 15.” (Juntas de CE/ GF II /P5/ Gerencia edu).

Una síntesis del pensar de algunos actores sobre el nivel de actividad de las APMAE se recoge en el siguiente extracto de discurso: “Falta mucho trabajo, en el sentido de que las sociedades de padres y amigos de la escuela asuman su rol y su papel desde la vinculación a la Ley. Entones es un trabajo en un doble sentido. Para mi si fuese un director escolar o un director de distrito, yo creo que es claro el papel del gestor, del Gobierno en cada área. Porque si él no lo entiende al final, lo que hace es que torpedea y enrarece el ambiente, porque al final lo que promueve es que todo el mundo haga lo que le da ...la gana con el dinero de la centralización, para ellos hacer lo que le da su ... gana: si no superviso a nadie, nadie me supervisa a mí. Lo estoy diciendo así de una manera coloquial. Al primero que hay que emplazar ese. ¡Es a ese que hay que emplazar! Al margen de ellos, aunque lo ideal sería en comunión, comenzar a hacer grandes asambleas,

¹⁰ los espacios de formación de las familias son las escuelas de padres y madres (epm), los cuadernos de familias, **a si como** roles y funciones de los actores involucrados en el proceso de formación de las familias.



reunir grandes asambleas. Coger una presentación en Power Point. o cualquier otro formato, y decirles, esto es lo que ustedes son, si ustedes quieren. Ese es su papel, ustedes tienen que ser actor de primera línea, en la formación de su hijo y usted tiene que demandar educación de calidad y según la Ley eso es lo que a usted le corresponde. Son sus derechos, pero también están sus deberes para su vinculación con la educación pública, usted tiene que asumir su rol, reclame, así como usted reclama una carretera y hace una huelga, no queme la escuela y haga una huelga, pero vaya cada día con una turba y se le para en frente de manera pacífica, a reclamarle al Director de centro que convoque las juntas de centros. Pero para eso hacer falta una actividad cívica responsable. Y mucha gente no sabe su papel en cuanto a eso.” (Entrevista No.25/Func. púb. provincial).

Entre los factores que podrían estar incidiendo en el bajo nivel de actividad de las APMAE, el que probablemente ejerce mayor peso es la precaria economía familiar que las sume en la pobreza y la escasa oportunidad de empleo a que tienen acceso, como hemos visto más arriba, y que les fuerza a emigrar en busca de subsistencia, afectando grandemente el vínculo de la familia con la escuela, pues como se ha comentado, incluso hay niños y niñas que se gestionan ellos mismos. Además fueron indicados el analfabetismo y el bajo nivel de escolaridad de muchos padres, que no les deja valorar la importancia de la escolaridad para sus hijos/as y pupilos/a.

Insuflar mayores recursos técnicos a la Dirección de Participación es necesario, pero por sí solo no garantizaría la conexión necesaria familia escuela para una educación de calidad, y habría que implementar estrategias de intervención social para el desarrollo comunal que incidan en la mejoría de la economía y el ingreso familiar. Asimismo, parte de ello podría ser favorecido por los programas que implementa el Ministerio de Educación a través del INABIE, tales como la alimentación en las jornadas extendidas, tema abordado más arriba, y el fomento de la producción de bienes y servicios en las familias para satisfacer las demandas que tiene la escuela, sin embargo, por el momento estas iniciativas no han llegado a los/as más pobres.

g) Sociedad civil.

La participación de la sociedad civil organizada está establecida en el Art. 124 de la Ley de Educación en el cual se indica que dos representantes de la sociedad civil organizada, serán parte de las juntas de centros. El análisis del discurso indica de los actores, se extrae que la Sociedad Civil es el actor que muestra el menor nivel de actividad, integración y participación. Un condicionante que puede estar incidiendo es la falta de delegación de funciones o trabajos objetivamente etiquetados en la base legal consultada, hecho que las juntas de centros no han



fortalecido con engarces operativos atinentes a las funciones de acompañamiento en la gerencia escolar.

En ello puede estar incidiendo así mismo, el que las organizaciones de la Sociedad Civil en la provincia, por lo general son instancias que se organizan en función de intereses de grupos que se enfocan en necesidades específicas que no tienen un vínculo especial con la escuela, entendiéndose una vinculación real o potencialmente definida en cuanto a posibles sinergias que son necesarias construir. Es importante destacar que dentro de estas instancias podemos encontrar desde juntas de vecinos, asociaciones y federaciones de choferes, campesinos, mujeres, ONG, iglesias, *motoconchistas*, empresarios, comerciantes, entre otras instancias, las cuales quedan muy absorbidas por la especificidad de sus organizaciones y no disponen del suficiente tiempo, ni visión para integrarse a un espacio que no consideran como propio. No cuentan con la mirada estratégica necesaria para fomentar la conexión con la escuela por iniciativa propia. Por ejemplo, entre los/as actores entrevistados cuentan federaciones de mujeres urbanas y campesinas, las cuales no han contemplado entre sus estrategias fortalecer el vínculo con la escuela.

Algunos actores opinaron sobre el precario nivel de participación de las organizaciones de la sociedad civil de cara al proceso de descentralización de la gerencia educativa destacando rasgos obstaculizadores de sinergias en este campo y la necesidad de mayor comprensión de la ciudadanía de la importancia de incidir en la educación, de lo cual da cuenta el extracto de discurso siguiente: “Hay algo clave aquí, el bajo nivel de colaboración entre la sociedad organizada entre comillas que a veces es acéfala, que nadie asume la cabeza, ni nada por el estilo, que cuando alguien lo asume, lo asume desde un tema muy particular o muy personal de corto o mediano plazo. Yo creo que aquí lo fundamental es que el Gobierno entienda que la educación es un derecho y que no hay un proceso de esta naturaleza, de esta envergadura, dada la importancia de la educación, ...tiene que ser el fruto de un plebiscito ciudadano, donde la gente se sienta parte. Plebiscito ciudadano cotidiano día a día, donde la gente entienda que ese 4% no es nada más para salario de profesiones, donde la gente entienda que al final la educación de sus hijos es la gran oportunidad para dar un salto, a niveles de vida de más calidad. Para mí eso es lo básico. Es ver cómo se va a dar esa vinculación en todo ese proceso y en todo ese ir hacia adelante, con muchos tropiezos, pero al final con más luces que sombras. (Entrevista No.25/Func. púb. provincial)

Se hace necesario establecer una estrategia vinculante para despertar sentido de pertenencia de la sociedad civil, que podría consistir en conjugar intereses entre la escuela y estos órganos de representación externa de las comunidades y lograr que estas organizaciones que agrupan en función de necesidades específicas que respondan a intereses de grupos socio-económicos y



culturales diversos, incluyan entre sus objetivos estratégicos el vínculo con la escuela. En tal sentido el área de participación comunitaria tiene un gran reto de concitar integración y participación de este sector y uno de los elementos estratégicos más importantes que debe valorarse está centrado en la vinculación de los intereses de la escuela con los intereses de las instancias comunitarias. Por ejemplo, conjugar los intereses de la escuela como demandante en materia de alimentación y servicios colaterales, con los intereses de las asociaciones de productores que oferentes de esos bienes y servicios que necesita la escuela. Con tal dinamismo, es probable que se despierte el interés de participar más allá de la relación comercial, siendo que los socios de estas organizaciones son también padres, madres o amigos de la escuela. Y al igual, podría estimularse la conjugación de los intereses de otros actores, como las juntas de vecinos, comerciantes, organizaciones comunitarias de base, entre otras. Este es el reto planteado y queda a las instancias de participación trabajar en ello, aunque es muy probable que el sistema educativo necesite la asesoría y el acompañamiento de expertos y de instituciones de la sociedad civil especializadas en asuntos de intervención social en un primer momento.

4.3.2. El género y los/as actores en las juntas de centros.

En la selección de las representaciones en las juntas de centro no cuenta el criterio de género, ni en conjunto, ni por actor específico. Al preguntárseles a los actores al respecto, indicaron que priman otros parámetros como el liderazgo por ejemplo.

En este sentido, parte de los criterios tenidos en consideración al momento de seleccionar las representaciones en las juntas de centros educativos pueden leerse en la selección de extractos de discursos que se muestran a continuación: “¿Usted pregunta si fue tomada en cuenta la equidad de género? No, sino que los comité de cursos seleccionaron porque se sentían mejor representados, si hubieran sido todas hembras hubieran elegido a todas.” (Juntas CE/ GF VI / P1/Gerente edu); “No tomamos en cuenta el criterio de género, no fue un elemento que tomáramos en cuenta, sin embargo espontáneamente el género terminó siendo muy bien representado: de los 9 integrantes hay 5 mujeres.” (Juntas CE/GF VIII /P1/Gerente edu); “bueno, se tomó en cuenta ...la capacidad que podía tener cada quien,” (Juntas CE/GF I /P8/Estudiante); no lo hacemos dique tiene que haber tanto de tal sexo, si no que se hace en consenso, lo que decida la asamblea.” (Juntas CE/GF II /P4/Gerente edu); “No, el liderazgo.” (Juntas CE/GF I /P3/APMAE); “...y de todas formas aquí somos más mujeres que hombres,...” (Juntas CE/GF II /P1/Docente edu); “...liderazgo es lo primero que buscamos, confiabilidad, honestidad, que sea serio, cooperador o cooperadora. ...” (Juntas CE/ GF IX /P1 /Gerente edu).



Es necesario destacar que el hecho de que no se tenga presente el criterio de género al conformar las juntas descentralizadas, es debido a una falta de conocimiento y comprensión del contenido y significación y aplicación de este eje transversal, ya que los actores no han sido lo suficientemente capacitados en este campo. Más bien, entienden que por el hecho de que hay más mujeres que hombres en Educación la problemática de la transversalidad de género queda resuelta. Es necesario que las juntas reciban capacitación en género y que esto sea incluido en el PEC y POA y que se les facilite la capacitación necesaria a al profesorado para que pueda ser incluido en el PAC y ser desdoblado en la formación en las aulas.

Por otra parte se hace necesario garantizar la participación de las organizaciones de mujeres en las juntas de centro, las cuales existen en todos los municipios, tienen opiniones sobre la gerencia educativa y resulta que están fuera de las juntas. No está claro para estas organizaciones como eligen la representación de la sociedad civil en las juntas de centros. Esta garantía debía soportarse en algún oficio de la Dirección Regional y Distrital indicando que inviten a las organizaciones de mujeres a las asambleas y queden en las juntas, ya por elección ya por discriminación positiva.

En este orden de ideas se hace necesario establecer cuotas de género, tanto en la representación del profesorado, de las APMAES, como a nivel de las organizaciones representativas de la sociedad civil. En cuanto a la representación estudiantil también podría garantizarse la alternancia de género cada vez que se elijan o actualicen las juntas de centros. La cuota y la capacitación de género a las juntas favorecerán a los centros educativos, en cuanto las decisiones que se tomen podrán tomar elementos en consideración que no se logran ver sin formación en género. Permitirá también, que las organizaciones comunitarias de mujeres no sigan estando al margen del proceso de descentralización de la gerencia educativa en la provincia de Monte Plata, favorece que las decisiones que se toman incluyan la visión de ambos géneros.



CONCLUSIONES

Existe un ambiente positivo en la provincia de Monte Plata en torno al avance en el propósito de elevar la calidad de la educación. El discurso sobre la calidad educativa es común en las fuerzas vivas que interactúan en la Regional 17 de Educación, por lo que actores internos y externos al centro educativo, expresan estar dispuestos a participar en el proceso que está liderando la Escuela en busca de ese propósito. Actores públicos y privados están movilizándose para incidir en el fortalecimiento de los vínculos entre la escuela, la familia y la comunidad, entre los que cuentan el sector empresarial, las ONG, organizaciones comunitarias de base, funcionarios políticos municipales y provinciales entre otros, están extendiendo su mano amiga a funcionarios y gerentes educativos para contribuir al éxito del proceso que les toca gestionar, hecho que está siendo bien acogido por los actores internos al sistema educativo.

Existe un potencial de aunar fuerzas en torno a la escuela, sin precedentes en la historia de la educación en la provincia de Monte Plata, y es factible aprovechar estas condiciones favorables, para la concertación, diseño e implementación de estrategias de intervención realizables, capaces de catapultar la calidad de la gerencia educativa y la calidad de la educación, enfrentando los obstáculos que en diversos órdenes y dimensiones, ralentizan este objetivo, lo cual probablemente no será sencillo vencer.

La gerencia educativa descentralizada delegada por el Ministerio de Educación los/as directores/as y a las juntas de centros educativos, no ha logrado alcanzar los niveles de eficacia y eficiencia que permitan calificarla como una gestión escolar de calidad, y aunque las juntas tienen algún nivel de actividad en torno al centro educativo, su nivel de desempeño dista del que se le atribuye en el marco legal del sistema educativo dominicano.

Las juntas de centros y la gerencia educativa en los centros, no ha contado con la formación, el acompañamiento y la supervisión imprescindibles para garantizar mayores éxitos en la gerencia de los centros educativos.



Existen factores estructurales de orden económico, social, político, cultural, presentes en el contexto en que se inscribe el centro educativo, que obstaculizan una gerencia de calidad en la educación en la provincia de Monte Plata, tales como: pobreza, hambre y desempleo; depredación del medioambiente natural; emigración por causas de la subsistencia; poca cohesión en las familias; violencia de género e intrafamiliar; embarazos en adolescentes; delincuencia juvenil; drogadicción; desvalorización de las mujeres y niñas; prostitución infantil, escasa articulación de la Sociedad Civil; entre otros factores externos al centro educativo.

En realidad, tanto factores de orden estructural como de orden coyuntural, inciden en la educación en la Regional 17 de Educación y ralentizan el avance de la calidad de gerencia educativa. Una larga lista de ellos son obstaculizan en lo cotidiano el buen funcionamiento de la gestión de los centros, tales como: infraestructuras en mal estado o inadecuadas; falta de servicios (agua, electricidad, Internet,...); la sistemática irregularidad en la recepción de los fondos descentralizados; currículo poco relevante y pertinente de cara al contexto específico en que se desarrolla la educación; marcadas debilidades, nivel de la planificación estratégica y operativa (PEC, PAC, POA); escaso énfasis en la inversión para potenciar el proceso pedagógico; reducida disponibilidad de medios didácticos imprescindibles de apoyo al proceso pedagógico (ambientes, equipos y medios para uso de las TIC, en las aulas); práctica de incorporar personal técnico y docente al sistema educativo a causa de influencias políticas sin seguir el debido proceso establecido; comunidad educativa con bajos niveles de información respecto de la gerencia escolar; pocas habilidades y escaso dominio de competencias académicas de una parte del personal docente y técnico; falta de vocación para enseñar de una parte del profesorado; problemas de indisciplina en la escuela de parte del estudiantado como resultados de familias disfuncionales a causa de la pobreza, la violencia y la falta de cohesión; escaso involucramiento de las juntas de centros en la orientación y seguimiento a la gerencia en el centro; escasa participación de la sociedad civil organizada en el desarrollo de la escuela; la falta de conexión escuela-familia en el proceso enseñanza-aprendizaje, entre otros factores.

En medio del contexto en que se desenvuelve el centro educativo, la comunidad educativa, se erige ella misma en un obstáculo de primera línea para el avance de la gerencia de calidad y la calidad educativa, en tanto es parte de una cultura que le induce a reproducir en vez de desaprender un conjunto de ideologías, visiones, prácticas, actitudes y comportamientos, heredados de tradiciones que obligan a ser emisor y/o receptores pasivos de autoritarismo, personalismo, inequidad, exclusión, desvalorización de las mujeres y las niñas, entre otras conductas que es necesario desaprender para formar a la niñez como actores de una ciudadanía activa propia del Estado de Derecho al que se deben.



La mayoría de los centros educativos tiene su Juntas constituidas, y han completado o llevan en marcha su proceso de habilitación legal, sin embargo, con frecuencia, tienen bajo nivel de actividad y participación en lo relativo a la orientación y seguimiento de la gerencia educativa del centro, situación ésta que afecta a la junta en su conjunto o a algunos de sus miembros, con énfasis en las familias y sociedad civil y en ella inciden factores tales como: la pobreza; la emigración en busca de subsistencia; falta de tiempo; falta de información y motivación; falta de asignación de tareas específicas; desigualdad en los niveles académicos entre los/as representantes; niveles bajos de convocatorias a reuniones; exclusión en la toma de decisiones; falta de visión estratégica; escaso o ningún entrenamiento para el desempeño de su rol; entre otros elementos que distancian la realidad cotidiana del centro educativo, del modelo teórico establecido.

La visión que concibe el modelo de estructura, funcionamiento y forma en que deben proceder las juntas de centros, encierra supuestos de condiciones que no se están dando en el contexto económico social, cultural, político e institucional en el que deben desarrollarse, lo que relativiza su pertinencia y plantea la necesidad de repensarlo y adaptarlo de acuerdo a las circunstancias que viven los actores que le dan vida a este órgano descentralizado.

Los procedimientos mediante los cuales se desenvuelven las juntas de centros, con frecuencia no se ajustan a lo establecidos en los reglamentos, y más bien responden a las realidades que se vive en el entorno socioeconómico y cultural en que se desenvuelve el centro educativo. Los procedimientos empleados para seleccionar los/as representaciones de los actores que contempla la base legal, con frecuencia, reflejan la falta de criterios de género y de participación efectiva de la sociedad civil, y más bien responde a la disponibilidad de algunas personas, a su buen relacionamiento con la gerencia del centro, entre otros factores. Del discurso de los actores se deduce que pocas juntas realizan un trabajo con base en la toma de decisiones colectivas, y en cambio, con frecuencia acuerden de manera puntual, acudiendo al llamado de los directores/as. Prima pues la actitud reactiva más que la proactiva.

El manejo de los fondos descentralizados que debe administrar la junta de centro en coordinación con la gerencia escolar, parece ser una atribución centrada en los directores, quienes, a menudo estilan legitimar las decisiones que toman en base a listas de necesidades recogidas individualmente y con frecuencia se hacen acompañar de algunos actores ya por obligación (Tesorero/a), ya por preferencia o disponibilidad, dándose lo que algunos actores han denominado ‘centralización desde abajo.’ Más allá de los avatares que supone la administración del fondo, también el abordaje de la toma de decisiones para la aplicación de los fondos descentralizados, genera tensión sobre todo a los/as presidentes/as y tesoreros/s de las juntas, en



quienes descansa más este quehacer y en la mayoría de los casos, parecen ser los únicos que tienen una visión de conjunto sobre la aplicación del fondo. De los discursos de los actores se extrae, que no es frecuente que la aplicación del fondo se haga tras una reflexión para decidir estrategias y que más bien se recogen listas de necesidades específicas para efectuar las compras, sin embargo, de estos discursos evidencian también que el momento en que llegan los fondos al centro educativo, constituye una de las pocas veces en que algunas de las juntas se reúnen.

Los/as directores/as y las juntas de los centros educativos, están desaprovechando la oportunidad de hacer mayor énfasis en inversiones estratégicas para potenciar el proceso pedagógico, lo cual es posible, pese a las delimitaciones que están dadas en la fórmula 40-20-40 de aplicación del fondo en servicios no personales, materiales y suministros, y activos no financieros respectivamente, ya que en cada una de estas partidas está permitido invertir en algún producto o servicio que sirve de insumo para que el proceso pedagógico garantice una mejor calidad de la educación.

La fórmula 40-20-40, sobre criterios de inversión podría no ser apropiada en ocasiones para atender necesidades cotidianas o estratégicas verdaderamente importantes para la calidad la gerencia educativa, por lo que debe considerarse algunos niveles de flexibilización, atendiendo a situación debidamente argumentada por las juntas de centros cuya respuesta se haga sobre la base de peritajes con evidencias documentadas desde las direcciones distritales.

Visto desde diferentes ópticas, el rol de Presidente/a de las juntas de centros y Director/a parece arropar a las juntas en su conjunto, por lo que para alcanzar mayores avances en la calidad de la gerencia educativa, deberán fomentar más la participación de las demás representaciones y evitar agregar carga a las funciones que le toca realizar como Directores/as de los centros educativos y Presidentes/as de las Juntas de Centros.

Los profesores y los estudiantes, están lanzando '*voces al viento*' en las juntas de centros y en su discurso se dejan sentir necesidades relativas a los medios y condiciones para el buen desarrollo del proceso pedagógico y mayor acceso a formación académica y a las TIC, sin embargo, no reciben mucho más que materiales de trabajo didáctico en las aulas, lo que no dejan de valorar en contraste a como era antes, pero se sienten solos en la labor y proceso de enseñanza aprendizaje. Es necesario que se escuche más la voz del profesorado y estudiantado en las juntas de centros y se incorpore más la visión estratégica que aportan a la gerencia escolar, especialmente el alumnado.



Las APMAE, no están desempeñando ni aprovechando el rol de actores estratégicos de participación, que tienen a su cargo, no están defendiendo efectivamente los intereses de sus hijos e hijas, ya que no están contribuyendo a cambiar la visión de aplicación de los fondos descentralizados, en pro de focalizar mayor inversión en el proceso pedagógico que tendrá como resultado una mejor calidad de la educación que están recibiendo sus hijas e hijos. Las representaciones de las APMAE aunque con frecuencia acompañan al profesorado mediante los Comités de Cursos, por lo general, se integran a tareas más que a procesos, lo que también ocurre con el rol que les toca realizar en la tesorería.

Algunos miembros de organizaciones de la sociedad civil y de las APMAE, con frecuencia, parecen ellos mismos encarnar el rol de representante y del actor representado a la vez, afectando el vínculo Escuela -Sociedad Civil Organizada.

Un conjunto de organizaciones comunitarias de base de cobertura municipal y provincial que tienen propuestas para el funcionamiento de la Escuela de administración descentralizada, suelen no estar representadas en las juntas de centros educativos, generalmente por considerar que existen anillos de preferencias en torno a las direcciones de centros. Asimismo, estas OCB, no habían incluido este propósito entre sus objetivos estratégicos. Dentro de estos actores pueden citarse algunas organizaciones de mujeres.

No existe un vínculo muy activo entre el centro educativo y la comunidad, por lo que habría que reforzar la comprensión de los intereses mutuos comunidad-escuela, que pudieran extenderse incluso más allá del centro educativo y establecer también relaciones basadas en el mercado de la oferta y la demanda de bienes y servicios, que dinamizaría relaciones comerciales que podrían contribuir a reducir los niveles de pobreza.

Existe falta de confianza entre algunos actores al interior del sistema educativo, generadora de percepciones que en ocasiones impiden ver y diferenciar situaciones e impacta negativamente la comunicación fluida, tornándose en un obstáculo significativo para plasmar un diálogo profundo y una concertación real para la acción efectiva destinada a transformar el estado de situación actual de la calidad de la gerencia educativa en la provincia de Monte Plata.

Tanto al interior como al exterior de los centros educativos, los actores coinciden en que la gerencia educativa no es de calidad, sin embargo no se perciben, ni se visualizan en primera persona como coadyuvantes de ese estado de cosas, y sus discursos, con frecuencia, apuntan a señalar a los otros, como responsables de las fallas existentes. En tales actitudes pueden estar subyaciendo condicionantes que podrían promover comportamientos que no favorezcan la



identidad y el compromiso personal con los trabajos necesarios para lograr calidad en la gerencia educativa y una educación de calidad en la provincia de Monte Plata. Ello supone la necesidad de desarrollar estrategias de diálogo y entendimiento que permita a todos/as, visualizar el contexto en todos sus aspectos y contribuya a fomentar la actitud de asumir el cambio desde lo personal, desaprendiendo y aprendiendo a vivir bajo criterios de participación y democrática.

El conjunto de obstáculos para lograr una gestión de calidad en la educación dominicana está íntimamente ligado a problemas estructurales del desarrollo, por lo que habría que garantizar desde el sistema educativo lo establecido para la educación, el género y el desarrollo en las líneas acción de la de la Estrategia Nacional de Desarrollo y los Objetivos de Desarrollo Sostenibles de las Naciones Unidas al 2030.



RECOMENDACIONES

Los hallazgos de la presente investigación en torno al estado de situación de la calidad de la gerencia educativa en la provincia de Monte Plata, sugieren la necesidad de tomar acciones para corregir situaciones que obstaculizan ese propósito. En tal sentido habrá que valerse del diseño e implementación de estrategias de intervención que coadyuven a transformar el estado de cosa actual, por lo que a continuación se sugieren algunas ideas en este sentido, las cuales, de una parte, se focalizan en la gerencia del centro educativo y de la otra parte, se enfocan en elementos del entorno socioeconómico y cultural correspondiente.

Estrategia 1.-

Elevar los niveles de calidad de la gerencia educativa, en el campo de la administración y manejo de las finanzas, mediante la aceleración del proceso de desconcentración de labores administrativas desde el nivel central del MINERD, encargándolas a la Dirección Regional y a los distritos escolares y centros educativos.

Líneas de acción 1.1

Agilizar el proceso de desconcentración de las funciones técnico-administrativas desde el nivel central hacia los órganos descentralizados, fortalecer las capacidades del personal técnico, sistematizar y desarrollar programas de formación continua a las juntas descentralizadas para su empoderamiento y control de la calidad de la gestión educativa.

Medidas específicas.

1.1.1. En la Dirección Regional y los distritos educativos y juntas de centros:

- a. Fortalecer o crear las unidades de administración previstas para la Dirección Regional, distritos educativos y centros educativos, y eviten a las juntas



descentralizadas, los/as directores/as, y contadores, el verse forzados a tener que realizar labores propias del campo técnico-operativo de la administración.

- b. Dotar a las unidades de administración con profesionales de formación académica en administración financiera, con historial de buenas prácticas ético-profesionales, a los fines de fortalecer los controles internos, dar apoyo a los procesos de elaboración de los planes operativos anuales (POA) y en la aplicación de presupuestos, estandarizar procesos de compra, identificación y validación de proveedores/as calificados/as, asesoren a directores/as y juntas de centros educativos y garanticen los adecuados controles internos en el proceso logístico-operativo de aplicación de los fondos descentralizados. Ello permitirá descargar a contadores de la realización de dichas labores y agilizar el debido proceso y oportuna rendición de cuenta. Asimismo evitará, las fricciones que están dándose entre directores/as y contadores en la actualidad, debido a que ambos cargos están ejerciendo labores administrativas para las cuales no han sido formados, relación en la cual, los directores/as se sienten obstaculizados por las exigencias que les hacen los contadores, mientras que los/as contadores/as se sienten sobrecargados por la mala calidad de los soportes de gastos que reciben de los/as directores.
- c. Reforzar la función de contaduría en la Dirección Regional y en los distritos escolares y los centros educativos, disponiendo de un mayor número de profesionales competentes, que participen en programas de formación continua, a los fines de fortalecer la capacidad de monitoreo técnico en cuanto a calidad de la evidencia documentada de la inversión de los fondos descentralizados, rendición de cuentas con calidad y oportuna.
- d. Disponer de equipos de asesores en los Distritos Escolares con capacidad de ofrecer apoyo técnico a los directores/as y juntas de centros educativos, en la elaboración de los proyectos educativos de los centros (PEC) y del plan operativo anual (POA), integrada por personal de las áreas pedagógica, administrativa y de ingeniería-arquitectura, del MINERED, así como procedente de otras entidades públicas y privadas, y especialistas que estuvieren disponibles en la provincia, entre los que cuentan las entidades que participan en la Mesa de Educación que coordina la Agencia Para el Desarrollo Local de Monte Plata, entre otras.
- e. Establecer un sistema de supervisión del proceso de ejecución presupuestaria mediante muestras aleatorias que permita detectar fallas en el sistema como elemento clave para prevenir la corrupción administrativa.
- f. Flexibilizar la proporcionalidad en la ejecución de los recursos desembolsados en base a las necesidades de cada centro educativo y tomando como referencia el

151



Asociación TÚ, MUJER, Inc.
Informe final

Plan Operativo Anual (POA) a los fines de responder a las necesidades específicas y al logro estratégico de los resultados de calidad.

1.1.2. En los centros escolares: los/as directores/as y juntas de centros educativos:

- a. Descargar a los/as directores/as y a las juntas de centros educativos de las labores administrativas propias de la figura de administrador, a los fines que puedan dedicarse al cumplimiento de las funciones que les corresponden en tanto directores/as y en tanto órganos descentralizados.
- b. Fomentar el empoderamiento de las juntas de centros, para que asuman a cabalidad el rol que se les ha designado y que estos órganos de la gerencia descentralizada, se actualicen y puedan conectar sus vivencias y experiencias con el concepto mediante el cual ha sido concebido el modelo teórico en el cual se fundamenta. Esto ameritaría una programación de formación didáctica, especialmente dirigida a este órgano descentralizado, a través de la cual se les facilite el dominio de las herramientas mínimas imprescindibles para tomar a su cargo los controles, aplicaciones y direccionamiento del proceso que se les encarga velar en materia de gerencia educativa. Ello impactaría además en la desconcentración de las sobrecargas que están llevando los/as directores/es de centros educativos, en la actualidad.
- c. Diseñar cursos para el desarrollo de procesos de capacitación y formación continua, especialmente dirigidos a las juntas de centros educativos, con todas las calidades metodológicas propias de los *cursos de formación didáctica*, enfocados a contribuir al fortalecimiento y adquisición de las habilidades mínimas necesarias para la orientación y monitoreo de la calidad en la gestión educativa. Estos cursos podrán incluir temas relevantes y pertinentes para el desenvolvimiento cotidiano de los representantes de este organismo, por lo que debería incluir temas tales como: metodología de seguimiento a la administración de los fondos del centro educativo, para garantizar la calidad de la gestión educativa, tanto en el plano pedagógico, como administrativo; la inversión estratégica para una educación de calidad; los conceptos en torno a la gerencia educativa y calidad de la educación; el concepto y funcionamiento de la administración pública; la transparencia, la ética y uso racional de los fondos públicos, prevención de la corrupción; rendimiento de cuentas a los fines de que mejore la gestión de recursos; elementos centrales de la Constitución, la Ley 66-97 y reglamentos correspondientes, alusivos a las responsabilidades de las juntas de centros, a la educación y el

152



Asociación TÚ, MUJER, Inc.
Informe final

desarrollo y acciones alusivas, incluidas en la END-2030; democracia y estado de derecho; los problemas del contexto social, económico, cultural, ... que afectan la calidad de la gerencia educativa; elementos para el fortalecimiento del vínculo familia–escuela-comunidad; el cuidado al medioambiente; el género, la violencia intrafamiliar y la discriminación contra las mujeres y las niñas; identidad cultural, expresiones culturales del entorno; entre otros que sean pertinentes a cada centro en específico.

- d. Retroalimentar de forma periódica a las Juntas de Centros sobre el funcionamiento de la gerencia y la gestión escolar del centro a los fines de mejorar su desempeño.
- e. Garantizar que las juntas de centros educativos sean capaces de aprovechar el recurso que la base legal le otorga (Art. 125, Ley 66-98; Art. 5, Ordenanza 2-2008), de formar los comités de: Calidad de la Educación; de Gestión y Mantenimiento Escolar y Comité financiero; así como ‘crear organismos consultores o consultivos, como comités de asesores’. Con ello se podrán aprovechar recursos humanos con múltiples capacidades, tanto locales, como de otros lugares, que probablemente no se vincularían a la escuela, si no fuere por iniciativas como esta, y que podrían hacer aportes significativos a la calidad de la gestión de calidad en la provincia.
- f. Que cada junta de centro educativo realice y disponga de un levantamiento de recursos humanos que pudieren ser aptos como asesores-consultores-colaboradores, a los fines de atraerlos a formar parte de los organismos consultores que ameritan ser creados.

Líneas de acción 1.2

Descentralizar el componente de infraestructura escolar a los fines de mejorar la eficiencia y la eficacia de las inversiones y garantizar la disponibilidad y mantenimiento oportuno de las plantas físicas, de tal manera que facilite la calidad en la gestión educativa en la provincia de Monte Plata.

Medidas específicas

- 1.1.1. En el ámbito del MINERD: nivel central y de la dirección regional, los distritos escolares y centros educativos.



- a. Desconcentración de la Dirección de Mantenimiento e Infraestructura Escolar del MINERD, liberándola parcialmente hacia las Direcciones Regionales, permitiéndoles encargarse de obras de mayor envergadura que las que pueden decidirse vía las juntas descentralizadas en la actualidad.
- b. Conformar la unidad de infraestructura física escolar con asiento en la Dirección Regional con capacidad de actuar en los municipios y con capacidad de presupuestar y ejecutar las obras de mantenimiento, bajo criterios de límites de inversión y estándares de precios y calidad definidos, a los fines de resolver oportunamente los problemas que se presentan en las plantas físicas en la actualidad, que están afectando el buen funcionamiento en los centros educativos y contribuyen a convertir en quimera el logro de la calidad de la gerencia educativa descentralizada en la provincia de Monte Plata.
- c. Realizar un mapeo y validación, de los recursos técnicos-profesionales existentes en la provincia y específicamente en las comunidades, con capacidad para cubrir las demandas de servicios de las escuelas bajo estándares de calidad y precios, por ejemplo: electricistas, plomeros, pintores, especialistas en sistemas de bombeo, albañiles, ebanistas, carpinteros, entre otros, a los fines de agilizar la contratación de servicios, reduciendo el tiempo de gestión y facilitando servicios de calidad con precios competitivos. Este ubicación y validación de recursos técnicos-profesionales puede hacerse en coordinación con el INFOTEP.
- d. Coordinar con el INFOTEP a través de la unidad de infraestructura escolar la formación de recursos humanos especializados con residencia en las provincias y municipios para responder a las demandas de servicios de los centros escolares, dejando capacidad local instalada.

1.1.2. En los centros educativos: los/as directores/as y juntas de centros:

- a) Liberar a los/as directores/as y juntas de centros educativos de administrar asuntos vinculados a la infraestructura, tales como mantenimiento y reparaciones de mediano monto y construcción y habilitación de áreas para la funcionalidad y demás ítems de este renglón. Que atiendan solo en este campo a situaciones de suma urgencia o de emergencia.
- b) Encomendar a los/as directores/as y juntas de centros educativos, que en materia de infraestructura focalicen su intervención en hacer los levantamientos de las necesidades de reparación y mantenimiento, para ser tramitados según los



mecanismos de lugar, en caso de reparaciones y mantenimientos de urgencia y bajo costo. Asimismo, incluir las necesidades de construcción, reparaciones y mantenimiento en el POA, seguimiento, así como contribuir al levantamiento de directorios de proveedores especializados, en el entorno del centro educativo que pudieren ser contratados en estos quehaceres.

Líneas de acción 1.3

Desarrollar capacidades de gestión de los servicios básicos que permitan la habilitación necesaria para el desarrollo de los procesos propios de los centros educativos.

Medidas específicas

- 1.3.1. En el ámbito del MINERD: nivel central, la Dirección Regional y los distritos educativos:
 - a. Establecer una unidad estratégica de Gestión de servicios en la Dirección Regional 17 de Educación, con capacidad de articular planes, programas y acciones específicas con los diversos actores proveedores de servicios en la provincia (EDEESTE, INAPA, INDRH, Ayuntamientos locales, Ministerio de Medio Ambiente, Telefónicas, entre otras instancias) a los fines de satisfacer los servicios que ameritan los centros educativos. Deben llevarse controles con base en metas de cobertura, con sus respectivos indicadores, que permitan medir los niveles de satisfacción y programar el logro pleno de los mismos para garantizar las condiciones para una educación de calidad en los centros educativos.
 - b. Establecer presupuestos articulados entre las instituciones públicas vinculadas a los servicios que demandan los centros educativos, sobre la base de programas anuales que permitan avanzar en lograr la cobertura de servicios. Ello amerita la designación de presupuesto focalizado a la contratación de servicios a los ayuntamientos municipales, al INDRHI, INAPA y el Ministerio de Medio Ambiente, entre otros, para responder a las necesidades programáticas dentro del presupuesto asignado al 4% de la educación.
 - c. Transferir fondos especiales a la Dirección Regional de Educación para la gestión de los servicios de los centros escolares a los fines de reducir los costes operacionales y garantizar el logro de objetivos pedagógicos.
 - d. Articular esta unidad estratégica en servicios básicos con el área de infraestructura escolar descentralizada propuesta en las recomendaciones anteriores como una unidad asesora que combina inversión escolar en mejoría y adecuación de infraestructura y la plataforma de servicios básicos.



- e. Diseño de un Plan Provincial descentralizado destinado a resolver los problemas de acceso a servicios básicos con calidad, y en cantidad, como experiencia modelo que puede ser replicable a otras regiones del país y que contemple las estrategias, acciones y actores identificados y la asignación de presupuesto descentralizado.

1.3.2. En los centros escolares: los/as directores/as y juntas de centro:

- a. Capacitar a las juntas de centros para que ejerzan la función de monitorear la calidad de los servicios básicos.
- b. Implementar programas formativos en las escuelas sobre ahorro de energía, agua, manejo de los residuos sólidos, nutrición e inocuidad alimentaria y coordinar acciones conjunta entre las juntas de centros y el estudiantado.
- c. Establecer o mejorar los protocolos para el manejo de los residuos sólidos en el ámbito escolar, así como el ahorro de la energía y el agua.

1.3.3. A nivel general en cuanto a los servicios.

Como se habrá visto en el abordaje de los problemas de infraestructura identificados en el sistema escolar de Monte Plata, es necesario establecer un amplio proceso de intervención de bajo o mediano costo, que garantice las mejoras necesarias en la infraestructura escolar, desarrollando un conjunto de medidas referidas a:

- a. Inversiones en la sustitución de letrinas en los centros educativos que aún las usan, por sistemas sanitarios más higiénicos.
- b. Instalación de sistemas de agua que garanticen la higiene escolar mediante adecuados sistemas de bombeo, donde no haya otras posibilidades, garantizando el peritaje permanente de la calidad del agua y mantenimiento del sistema.
- c. Instalar sistemas de potabilización de agua en las escuelas a los fines de que pueda ser usada para consumo humano, y evitar el gasto que se está incurriendo en los centros educativos para disponer de agua de beber.
- d. Acceso a servicios de electricidad y disposición de fuentes alternas de energía con el propósito de contar con flujo continuo de energía eléctrica, a lo largo de la jornada



educativa y garantizar así, el que no se interrumpan los procesos de enseñanza aprendizaje y el desenvolvimiento adecuado de gestión educativa.

- e. Establecer un plan a corto y mediano plazo que garantice el acceso seguro y regular de servicios de electricidad mediante colocación de transformadores para estabilizar el voltaje en el entorno de las escuelas, con capacidad de proveer la potencia necesaria sin oscilación del voltaje y evitar daños a los equipos sensibles a las variaciones de voltaje.
- f. Garantizar que los centros educativos tengan disponibles los insumos imprescindibles para mantener habilitados los sistema alternativos de electricidad (baterías, combustible,...).
- g. Identificación y priorización de las escuelas con necesidades de infraestructura tecnológica y de equipamiento, con dificultades de suministros eléctricos que requieren ser intervenidas.

En consecuencia urge identificar los problemas de infraestructura y servicios que más afectan la gerencia de los procesos educativos y administrativos en los centros educativos en la provincia, así como definir y aplicar un presupuesto operativo piloto que permita impactar significativamente la calidad de la gerencia educativa a corto y mediano plazo.

Líneas de acción 1.4

Establecer un plan a corto y mediano plazo de habilitación de los centros educativos con tecnologías de la comunicación e información (TIC).

Medidas específicas

1.4.1 En el ámbito del MINERD: Nivel central y de la Dirección Regional y los distritos escolares:

- a. Elaboración de un plan descentralizado para atender las necesidades de laboratorios de informática en los centros educativos, con presupuesto específico.
- b. Adquisición de equipos tecnológicos y gestión de servicios de acceso a la Internet de bajo costo, enmarcado dentro de una estrategia de reducción de gastos por volumen y una



plataforma amigable que permita reducir costos en base a sistemas de licitación para agilizar los procesos.

- c. Establecimiento de una plataforma tecnológica que facilite, además del acceso a información de la Internet, la comunicación virtual de los centros, distritos educativos y la Dirección Regional y facilite proceso de intercambios de información, reuniones, encuentros formativos, entre otros, a los fines de disminuir los costos de movilización y la inversión de tiempo en desplazamientos; así como efficientizar el sistema de monitoreo tomando como referencia los costes de desplazamiento de cara a la simultaneidad de los procesos y el ahorro de tiempo.
- d. Que se avance en la implantación y uso del Sistema de Acompañamiento y Supervisión (SAS), del Sistema Nacional de Supervisión Educativa (SNSE), en la provincia tal y como y sido concebido y sirva a los/as directores/as y juntas de centros, de apoyo para la planificación del PEC, PAC, POA, así como en las distintas tomas de decisiones.
- e. Designar personal técnico, preferiblemente jóvenes *nativos en el uso de tecnología*, mediante una estrategia de pares, para dar apoyo en el mantenimiento de las redes y equipos y facilitar el entrenamiento en el uso de las TIC. Asimismo, coordinar cursos-talleres de formación de maestros con el INFOTEP para tales fines.

Estrategia 2.-

Fortalecer la calidad educativa en la provincia de Monte Plata.

Elevar los niveles de calidad de la gerencia educativa, en el campo del proceso pedagógico, mediante el fortalecimiento de la disponibilidad de recursos humanos con las competencias necesarias y los medios que potencien la calidad en el proceso-enseñanza aprendizaje.

Líneas de acción 2.1

Mejorar la pertinencia del currículo y la capacidad de los recursos humanos que intervienen en el proceso de formación.

Medidas específicas



- 2.1.1. En el ámbito del MINERD: a nivel central y de la Dirección Regional y los distritos educativos y los centros educativos.
- a. Adecuar los niveles de competencia requeridos para el estudiantado acorde a las necesidades de la provincia de Monte Plata, comprendiendo el hecho de que además de las competencias comunes propias del sistema general de educación, debe preverse la necesidad de establecer competencias que respondan al entorno local.
 - b. Tomando como referencia que la provincia es una zona potencial para el turismo y la agroindustria, entre otras, debe tomarse en cuenta ello. A modo de ejemplo, en la modalidad técnico-profesional un currículo que, por una parte, oferte una formación sólida en historia de la zona, sus recursos naturales, arte y la cultura y calidad en la enseñanza de idiomas. Y de la otra parte asignaturas reforzadas en contenidos tecnológicos, de química, biología, agricultura, veterinaria, TIC, entre otros que sirvan de plataforma para la inserción en el mercado laboral, como para el desarrollo de especialidades posteriores en turismo, biotecnología, agro tecnología, entre otros.
 - c. Habilitación de edificios, laboratorios y medios necesarios, así como disponer de educadores con las competencias académicas de lugar para el desarrollo de politécnicos con oferta de formación técnico-profesional acorde a las necesidades de transformación del aparato productivo de la zona.
 - d. Restructurar las ofertas del INFOTEP en la provincia, para que su formación responda a las necesidades identificadas allí, en cuanto a la formación técnica especializada en materias afines para que los docentes desarrollen las capacidades requeridas en las dimensiones antes indicadas, por ejemplo, esto implicaría la conexión entre el sistema educativo de los politécnicos y las ofertas complementarias con el sistema más profesionalizado (INFOTEP) como garantía del vínculo con el sector productivo.
 - e. Establecer políticas públicas que contribuyan a retener los recursos humanos capacitados a los fines de garantizar el uso de capacidades locales para impulsar las áreas priorizadas en el desarrollo local y facilitar la generación de empleos.
 - f. Fortalecer las competencias del profesorado y profundizar y mejorar los sistemas de monitoreo y evaluación del desempeño docente.



Líneas de acción 2.2

Fortalecer los niveles de supervisión escolar.

Medidas específicas:

- 2.2.1. En el ámbito del MINERD: a nivel central y de la Dirección Regional y los distritos educativos:
 - a. Se recomienda acelerar el avance en la implantación y uso del Sistema de Acompañamiento y Supervisión (SAS), del Sistema Nacional de Supervisión Educativa (SNSE), en la provincia, tal y como ha sido concebido y sirva a los/as directores/as y juntas de centros, de apoyo para la planificación del PEC, PAC, POA, en las distintas tomas de decisiones mediante un diálogo en base a documentación y comunicación. (Ref en 1.4.1. d de este Informe).

Líneas de acción 2.3

Fortalecer los procesos de selección y evaluación docente.

Medidas específicas.

- 2.3.1. En el ámbito del MINERD: a nivel central y de la Dirección Regional.
 - a. Continuar fortaleciendo el actual sistema de contratación del personal técnico, docente y gerencial, según la reglamentación establecida para tales fines. Esforzarse en el cumplimiento de la Orden Departamental 05-2014, que reglamenta el sistema de concurso de oposición para seleccionar directores/as y sub-directores/as, maestros/as de los niveles Inicial, Básico y Medio, orientadores y maestros de educación física; así como cualesquiera otras disposiciones del Ministerio al respecto. A la vez, garantizar que en los sistemas de evaluación y selección se combinen los criterios de capacidades técnicas y vocacionales (test), así como un periodo probatorio que determine la puesta en práctica de las competencias adquiridas y su desempeño docente.
 - b. Que se apliquen los mecanismos establecidos en el sistema educativo para: “Garantizar la calidad de la educación mediante la selección, evaluación y promoción del personal docente, sobre la base de méritos y aptitudes, y atendiendo a los intereses de los educandos, los padres de familia y la comunidad.” (Art.132, letra b, Ley 66-97).



Líneas de acción 2.4

Fortalecer la enseñanza de temas estratégicos de cara al contexto en que se inscriben los centros educativos en la provincia de Monte Plata, y especialmente los ejes transversales de género y de medioambiente.

Argumento.

Existe preocupación por parte de los actores abordados sobre las amenazas que suponen las transformaciones de la biodiversidad y la degradación del medioambiente natural por la acción humana en la provincia Monte Plata y la desconexión del sistema educativo de esta problemática. Consideran que la Escuela debe iniciar una intervención crucial y efectiva en este asunto, contribuyendo a generar conciencia en el estudiantado, para que este la filtre en la cotidianidad de la familia. Asimismo, diversos actores, son escépticos sobre la funcionalidad del programa de huertos escolares que implementa actualmente el Ministerio de Educación.

Por otra parte, las familias se encuentran afectadas por la violencia de género e intrafamiliar, la cual perjudica a las mujeres, niñas y niños impactando el proyecto pedagógico haciéndose visible estos problemas en el ámbito escolar sin las suficientes capacidades por parte de directores, docentes y personal especializado para abordar la problemática, dejándose al libre abordaje por cada uno de los actores que intervienen en el sistema educativo. En este mismo orden la indisciplina de los estudiantes es una realidad que está afectando a los centros educativos en la provincia de Monte Plata que con frecuencia se evidencia por la falta de respeto a los/as profesores/es, lo cual está vinculado a las circunstancias difíciles por la que atraviesan las familias vinculadas a los centros educativos, cuando los niños y las niñas son expuestos a carencias y conflictos familiares.

En este orden de ideas, existe la necesidad de impulsar enfoques transversales dentro del currículo que vincule asignaturas del currículo con los problemas de género que están afectando marcadamente la convivencia pacífica en las familias y en la escuela. Asimismo la transversalidad para el componente de medio ambiente y recursos naturales. Con estos enfoques se fortalece la apropiación de los contenidos curriculares y su vinculación con la problemática del entorno y sobre todo se fortalece el concepto de utilidad del conocimiento para la resolución o comprensión de los problemas, con lo cual se aporta al desarrollo curricular un enfoque orientado hacia la multidisciplinariedad y la interdisciplinariedad del conocimiento.

Medidas específicas.

2.4.1. En el ámbito del MINERD: nivel central y de la Dirección Regional y los distritos educativos:



Medidas en el ámbito de la perspectiva de género.

Es necesario implementar un amplio programa de formación en género que contemple las siguientes medidas:

- a) Establecer un programa de abordaje de la problemática de género en las escuelas, impactando los currículos de formación de los/as docentes y de los/as estudiantes, definiendo programas formativos y estableciendo protocolos de manejo e intervención de casos y desarrollar abordajes sistémicos en el ambiente escolar identificando y caracterizando el conjunto de problemas que se presentan en las aulas y que afectan y/o retrasan el logro de los objetivos pedagógicos y el logro de las competencias que deben ser alcanzadas y relacionadas con el desarrollo personal y la resolución de problemas; así como implementando módulos de formación al personal especializado para responder a esta realidad.
- b) Incorporar el componente de género en los programas de formación que implementa el MINERD con criterios de transversalidad mediante la concatenación de elementos matriciales que vinculen los indicadores de género y los contenidos educativos. Desarrollando guías metodológicas y didácticas para la formación en género, partiendo de un enfoque de deconstrucción del género desde los problemas, que en torno a él, ocurren en el ambiente escolar.
- c) Incidir mediante acuerdos con los centros de formación académica universitaria y técnica para que sea incluido el componente de género en la formación universitaria a maestros e implementar programas de formación en género como un elemento curricular obligatorio para formadores universitarios de docentes escolares.
- d) Desarrollar cursos especializados en género destinados a docentes, técnicos, directores y personal de psicología y orientación para compensar las deficiencias observadas, privilegiando enfoques didácticos que ayuden a comprender la dimensión del problema, lo cual puede ser de gran ayuda tomando como referente el hecho común de que personal levemente capacitado alguna vez en género, en su gran mayoría, evidencia poca comprensión de la problemática.
- e) Desarrollar protocolos y metodologías para abordar las inequidades de género y los problemas relacionados con la violencia contra la mujer e intrafamiliar desde una perspectiva de uniformidad de enfoque en el sistema educativo, dejando de lado los enfoques personales que responden a realidades culturales y religiosas de los actores del sistema escolar (maestros, directores, técnicos de orientación y psicología), generando

162



Asociación TÚ, MUJER, Inc.
Informe final

Estudio sobre el estado de situación de la calidad de la gerencia educativa descentralizada en la provincia de Monte Plata.
Investigación realizada para la Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC).

una perspectiva profesional del abordaje de la cuestión y enfatizando en el desarrollo de enfoques didácticos para la enseñanza del género en las escuelas.

- f) Implementar acciones y programas tendentes a manejar y abordar la realidad del nuevo sujeto escolar, proveniente de familias disfuncionales, ante los cuales la escuela y en especial el personal del centro no dispone de todas las herramientas y enfoques metodológicos necesarios para su abordaje. Esta situación dificulta el logro de objetivos pedagógicos y cuestiona la calidad de gestión escolar.
- g) Transformar el Departamento de Educación en Género, en una Dirección de Género, adscrita al Vice-Ministerio de Servicio Técnico Pedagógico desde donde se dirija la estrategia de transversalidad género, cuya base legal tiene asidero en la Constitución Art.39,42, ..., END-2030: 2do eje transversal ...; Ley 66-97: Art. 5, 38, 214, ...) por lo que amerita que se le asigne un mayor rango a nivel técnico-operativo.
- h) Garantizar, lo correspondiente al país, el cumplimiento de las 19 metas establecidas para los objetivos 4 y 5 de la Agenda de Desarrollo Sostenibles de la Naciones al 3030.
 - o ODS 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” y
 - o ODS 5. Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas.

2.4.2. Medidas en el ámbito del medio ambiente y los recursos naturales

- a. Fortalecer el currículo educativo de forma que pueda vincular el área ambiental con la realidad de depredación medioambiental del entorno territorial de la provincia de monte plata. En este sentido se plantea como medidas el desarrollo de un currículo que vincule la teoría con acciones comunitarias que contribuyan a la comprensión de la problemática y a una actitud y práctica constructiva hacia el medio ambiente (reforestación, viveros escolares para siembra, conformación de redes escolares y clubes ambientales, entre otras modalidades de estudio-acción), que pueda vincular de forma sistemática el empleo de las 60 horas de servicio social obligatorio para diplomarse de la escuela secundaria, con algún tipo de acciones vinculadas a fomentar la responsabilidad ambiental.

Estrategia 3.-

Elevar los niveles de calidad de la gerencia educativa, mediante el fortalecimiento de los niveles de participación de las APMAE y la Sociedad Civil Organizada, como sujetos empoderados y



conscientes, con las capacidades necesarias para sugerir líneas estratégicas en las juntas descentralizadas de los centros educativos a la vez que dar el debido seguimiento a las decisiones que emanan de este organismo y los niveles superiores en pro de la calidad educativa.

Argumento.

La estructura de la junta de centro educativo es un modelo ideal, equilibrado, con potencial para soportar la misión a la cual se debe. Sin embargo, esta estructura abriga niveles de complejidad de cara al nivel sociocultural de sus miembros y la mayoría de los actores que la conforman, existiendo una brecha abismal entre el modelo establecido en la base legal y el *Modus operandi* de este organismo en la realidad cotidiana de la gerencia en los centros educativos. Sería útil contrastar el nivel de desempeño de las juntas de centros con la cosmovisión y condiciones de vida de las representaciones, justipreciando las actitudes que generan en los individuos la cultura: formación autoritaria; cultura de la violencia de género e intrafamiliar, cultura de la pobreza y subsistencia, cultura del analfabetismo, la práctica política de penetración de los espacios sociales e institucionales –que no deja por fuera la escuela-, la cultura de la informalidad, de la no transparencia en la rendición de cuentas, la falta de articulación y/o conducción de la Sociedad Civil, entre otros factores. De acuerdo a los parámetros establecidos en la base legal, el funcionamiento se asemeja más a un mito que a una realidad.

El fortalecimiento de los procesos de participación de las Juntas de centros debe enfocarse sobre la base de un conjunto de variables cruciales que deben ser tomadas en cuenta, en función de la heterogeneidad de su composición (maestros, estudiantes, miembros de las OBC/OSC, miembros de las APMAES, directores/as), el nivel educativo de sus miembros (analfabetismo u otra variable intrínseca), las zonas de ubicación de los centros (urbana y rural), la composición por género, la condición económica de sus miembros (especialmente de los miembros de las APMAES) en función del impacto que tiene la pobreza dentro de una economía de subsistencia de las familias participantes.

Líneas de acción 3.1.

Facilitar los procesos de participación y empoderamiento de las entidades sociales comunitarias (APMAE-OSC-OCB) en las actividades de gestión y monitoreo de los centros escolares y fortalecer la cohesión social.

Medidas específicas

3.1.1. En el ámbito del MINERD: nivel central y de la dirección regional y los distritos escolares:

- a. Simplificar las tareas y responsabilidades de los actores, con base en una planificación concreta donde los actores tengan bien definida su participación para contribuir a movilizar el sistema.
- b. Fomentar el sentido de pertenencia a través de sensibilizar sobre la importancia y trascendencia del aporte que se hacen a la escuela y a la sociedad desde las juntas de centros.
- c. Formar a los padres-madres-amigos de la escuela, para la comprensión del sistema escolar, su funcionamiento y su conexión con la familia, la comunidad y el desarrollo, con especial énfasis en los actores externos, en cuanto a voluntariedad de sus aportes, al centro educativo (APMAES-OCB/OSC).
- d. Adecuar la participación en reuniones, eventos y actividades, a la disponibilidad de tiempo de los miembros de las APMAE, OCB/OSC.
- e. Garantizar un mayor acompañamiento a las APMAE por parte del técnico de la Dirección Nacional de Participación, garantizando la disponibilidad de personal suficiente y competente, para inducir a los actores a participar en las iniciativas concebidas a su favor.
- f. Reforzar los procesos de supervisión del funcionamiento de las juntas (reuniones, participación de los miembros, detección y resolución de conflictos, entre otros) que retroalimenten el desempeño de las juntas y permitan corregir las debilidades detectadas.
- g. Apoyar el trabajo del personal técnico de participación mediante el diseño de una matriz con indicadores que orienten el trabajo de apoyo y supervisión de las juntas, en aspectos tales como centralismo, autoritarismo, transparencia, acceso a la información, grado de participación, equidad, empoderamiento, función pública y otras variables que deben ser abordadas de forma clara desde un diagnóstico inicial de indicadores para el cambio. Esto supone la puesta en marcha de un sistema programado de transformación de los procesos de participación que permita ser evaluado dentro del sistema escolar y medir el grado de rendimiento de los técnicos de participación.

3.1.2. En los centros escolares: los/as directores/as y juntas de centro:



- a) Como medidas específicas para fortalecer la gerencia educativa descentralizada en el ámbito de las juntas de centros se requiere simplificar los procesos de participación hacia variables cruciales más directamente relacionadas con la gerencia en los centros que se traduzcan en acciones precisas que contengan las actividades concretas para evitar la dispersión de las tareas asignadas y eficientizar los procesos de participación. Esto implica tomar ejes específicos, claros y concretos que no dispersen el accionar de sus miembros.

3.1.3. En el ámbito del MINERD: nivel central y de la dirección regional y los distritos escolares:

- a) Incrementar el número de técnicos de participación comunitaria, dada la complejidad y las dimensiones de los actores/as involucrados se revise el actual sistema de acompañamiento y se desarrollen planes estratégicos que incluyan nuevas líneas de acción para fortalecer el vínculo escuela familia, con indicadores de participación y empoderamiento claramente definidos.
- b) Profundizar la formación de los diversos actores vinculados al sistema escolar sobre la función de las APMAE y las juntas de centro enfatizando en la población de padres, madres, tutores y amigos de la escuela y las organizaciones de la sociedad civil, a los fines de lograr una plena comprensión operativa de su vínculo y responsabilidades con el sistema escolar.
- c) Adecuar los horarios de reuniones de las APMAES y las juntas de centros en horarios que respondan a la realidad y disponibilidad de horarios de los padres, según zona geográfica y actividad productiva de la misma
- d) Diseñar sistemas de monitoreo y evaluación de avances en el cumplimiento de indicadores de participación familiar, evaluando el desempeño de los/as técnicos/as en base a ellos.

Estrategia 4.-

Elevar los niveles de calidad de la gerencia educativa, mediante el fortalecimiento de las capacidades del sistema educativo para actuar transformando las amenazas del entorno a la

166



Asociación TÚ, MUJER, Inc.
Informe final

Estudio sobre el estado de situación de la calidad de la gerencia educativa descentralizada en la provincia de Monte Plata.
Investigación realizada para la Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC).

calidad de la gerencia educativa, en vínculos positivos entre la escuela y la familia, la escuela y la comunidad.

Líneas de acción 4.1

Fortalecer la capacidad de respuestas de los actores escolares en el abordaje de problemas sociales que impactan el ambiente escolar.

Medidas específicas

4.1.1. En los centros escolares: los/as directores/as y juntas de centro:

- a) Potenciar el uso de los recursos humanos con las competencias de lugar para identificar y abordar los problemas conductuales que presentan los/as niñas en la escuela a causa de conflictos en el seno familiar, y las influencias del ambiente social.

4.1.2. En los mecanismos de abordaje y coordinación interinstitucional.

- a. Propiciar la articulación de actores (públicos y privados) que ejecutan políticas públicas y acciones de prevención y abordaje de la problemática que afecta a los estudiantes fuera del entorno escolar y establecer vínculos que muestren coherencia con los programas de formación e intervención escolar.
- b. Identificar situaciones y ambientes de riesgos existentes en la provincia a los fines de unificar estrategias interinstitucionales de abordaje de la población vinculada al sector de la educación.

Estrategia 5.-

Elevar los niveles de calidad de la gerencia educativa, mediante el fortalecimiento y ampliación de los vínculos familia-escuela-comunidad, a través de las relaciones comerciales escuela-familia, para incidir en la reducción de los niveles de pobreza, que merman la participación de las familias y aumenta el ausentismo y la deserción escolar.

Línea de Acción 5.1



Fomentar la participación de las familias en el mercado de oferta y demanda de bienes y servicios en torno a la escuela.

Medidas específicas

- 5.1.1. En el ámbito del MINERD: nivel central, en la Dirección Regional, los distritos escolares, centros educativos y el INABIE.
 - a) Fomentar participación de las familias en la producción de bienes y servicios que está demandando la escuela, mediante el desarrollo de iniciativas viables atendiendo a las particularidades de las comunidades donde se inscriben los centros educativos. Por ejemplo, mediante articulación de varias instituciones públicas, se podría dar capacitación y asistencia técnica y financiamiento, para incubación de microempresas agrícolas (producción de víveres y vegetales que demanda la escuela), pecuario (producción de huevos, ...); artesanales (producción de alimentos, dulces y bocadillos para alimentación y meriendas escolares, confección de uniformes escolares, ...).
 - b) Focalizar los programa de formación laboral, empleo y apoyo crediticio para retener a las familias vulnerables en las comunidades mediante acciones económicas vinculadas a la provisión de bienes y servicios al centro escolar.
 - c) Establecer mecanismos de discriminación positiva que faciliten el acceso como proveedores/es de bienes y servicios a la escuela, a las familias más vulnerables, especialmente las encabezadas por madres solteras y que se genere a la vez un mecanismo que permita reducir los requerimientos (Ley 340-06/499-06) para compras y contrataciones públicas, que atenúe la rigurosidad que se impone por la ley, e imposible de cumplir para este segmento de población.
 - d) Implementar programas de capacitación técnica para que miembros de las familias con énfasis en madres y jóvenes egresados de la escuela, puedan ofrecer servicios técnicos demandados por los centros educativos.
 - e) Crear unidades de apoyo técnico y organizativo para la inserción de las familias al sistema productivo.

Medidas de articulación estratégicas recomendadas para la vulnerabilidad de las mujeres madres jefas del hogar.

- a) Fortalecer las organizaciones de mujeres, mediante el diseño e implementación de un plan de desarrollo de capacidades organizativas,

168



Asociación TÚ, MUJER, Inc.
Informe final

Estudio sobre el estado de situación de la calidad de la gerencia educativa descentralizada en la provincia de Monte Plata.
Investigación realizada para la Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC).

financieras y productivas, así como en género e incidencia política, creando redes de productoras de bienes y servicios, que les permita su integración al sistema de proveedores del estado.

- b) Identificar mujeres no organizadas en OCB, redes o asociaciones y/o federaciones con capacidades específicas para establecer modalidades de iniciativas empresariales con apoyo técnico y financiero para su inserción al mercado de bienes y servicios escolares.
- c) Implementar programas de producción de bienes y servicios a ser servidos al sistema escolar dirigidos a mujeres madres solteras de niños/as que asisten a la escuela, para articular las acciones orientadas a la generación de empleo femenino.

Es importante destacar que la integración tanto de familias como de las mujeres jefas del hogar en un adecuado sistema productivo de bienes y servicios a ser vendido a la escuela, puede tener varios impactos deseables para el desarrollo de la mujer, la familia y la comunidad, tales como: - producción local que dinamiza la generación de ingresos en familias pobres; reducción de los niveles migratorios provocados por la búsqueda la subsistencia; - disminución de la deserción y el ausentismo escolar; - mejora de la calidad de vida de la familia y las mujeres; fortalecimiento del vínculo entre familia y escuela, entre otros.



BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. (1993). Calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Portal educativo de las Américas, colección: La Educación Número (116) III*.
- BM-BID. (2006). *Informe sobre la pobreza en República Dominicana: logrando un crecimiento económico que benefice a los pobres*. (B. Mundial, Ed.) NY.
- Carlos Muñoz. (2003). *Desarrollo de una propuesta par la construcción de indicadores del impacto social de la educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO-OREALC.
- Casassus, J. (Agosto de 1990). Descentralización y desconcentración de los sistemas educativos en América Latina: fundamentos y dimensiones crítica. *Boletín No. 22. Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe (OREALC), UNESCO., 7 - 18*.
- CEAAL-CIPAF. (2012). *Equidad de género en la educación básica*. República Dominicana.
- CEPAL. (2004). Políticas de género en la Unión Europea y algunos apuntes sobre América Latina.
- CEPAL. (2014). *Panorama Social de América Latina*. ONU.
- Comisionado Justicia. (2010). *Justicia penal de la persona adolescente en conflicto con la Ley Penal en la República Dominicana*. Santo Domingo.
- Congreso Nacional RD. (1997). *Ley general de educación*.
- Cruz, F. (1997). *Experiencia de descentralización de la educación en la República Dominicana*. San José, Costa Rica.
- EDUCA. (2014). *Aportes para la educación de calidad en la República Dominicana (2012-2014)*.



- EDUCA-PREAL. (2013). *Descentralización para la Calidad Educativa: Una Tarea Pendiente. Evaluación de la Ley de Descentralización Educativa en República Dominicana, 2008-2012*. República Dominicana.
- ENDESA. (2013). *Encuesta Demográfica y de salud*.
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. Sage publications.
- González, T. (2000). La descentralización educativa. *Curso de los procesos de descentralización con especial referencia al sector educativo*, (págs. 125-134).
- <http://estadisticas.pgr.gob.do/Default.aspx>. (s.f.). *Homicidios de mujeres y Femicidios ocurridos en los años 2005 - 2014*.
- ONE. 2010. *Estadísticas básicas para la descripción de la situación de la infancia en la República Dominicana en términos de la salvaguarda de los derechos del niño*. <http://www.one.gob.do/Estadisticas/189/infancia>
- IPEE-UNESCO. (2000). *Desafíos de la educación. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Ministerio de Educación de la Nación - Argentina-.
- IPEE-UNESCO. (2000). *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Ministerio de Educación de la Nación -Argentina-
- Ley 66, RD. (1997). *Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana*.
- M Público/UNIBE. (2014). *Auto-percepción de factores causales de la delincuencia en adolescentes en conflicto con la ley penal en la República Dominicana*. Santo Domingo.
- MINERD. (1997). *Experiencia de descentralización de la educación en la República Dominicana*. Ponencia en evento internacional.
- MINERD. (2008). *Ordebabza No.2-2008, que establece el reglamento de las juntas descentralizadas*.
- MINERD. (2011). SAS. *Sistema de acompañamiento y gestión educativa. Manual del usuario* .
- MINERD. (2012). *Escuela de Jornada Extendida*.
- MINERD. (2012). *Instructivo para el Manejo de los fondos transferidos a las Juntas Regionales, de distrito y de centro educativo*.



- MINERD. (2013). *La participación de las familias en los centros educativos. Por una familia integrada a la escuela asumiendo el papel que le corresponde a sus hijas e hijos. Gestión educativa 2012-2016*. Santo Domingo.
- MINERD. (2013). *Manual operativo de centro educativo público*. Santo Domingo.
- MINERD. (2014). *Bases de la revisión y actualización curricular*. Santo Domingo.
- MINERD. (s.f.). *La participación de la familia en l*.
- MINERD-CONANI. (2011). *Normas del sistema educativo dominicano para la convivencia y la disciplina escolar en los centros educativos públicos y privados*.
- Ministerio Ambiente. (2015). *Plan Operativo anual 2015*.
- Ministerio Ambiente. (2011). *Resumen ejecutivo del proyecto manejo de la lucha contra la desertificación y sequía en la línea fronteriza*. Santo Domingo.
- Ministerio Ambiente. (2015). *Estrategia nacional de manejo sostenible de los suelos en República Dominicana*.
- Ministerio Ambiente, UASD y PNUMA. (2010). *GEO República Dominicana 2010. Perspectivas del medio ambiente. Volvamos al verde*. Santo Domingo.
- ODH/PNUD. (2013). *Monre Plata, perfil socio-económico y medio ambiental*.
- ODH-PNUD-RD. (2008). *Informe de Desarrollo Humano República Dominicana 2008. Desarrollo humano, una cuestión de poder*.
- OIT-IPEC. (2009). *El comercio sexual con personas menores de edad en Centroamérica, Panamá y República Dominicana. Segundo Estudio de Tolerancia Social. Análisis de resultados, Desafíos y Recomendaciones*. San José.
- ONAPLAN. (2002). *Estrategia para la Reducción de la Pobreza en la República Dominicana*. Santo Domingo.
- ONE. (2010). *Censo Nacional de Población y Vivienda* .
- ONE. (2010). *IX Censo Nacional de Población y vivienda 2010*. (O. N. Estadística, Ed.) Santo Domingo., República Dominicana.
- ONE. (2015). *Estimación del volumen, características y distribución en el territorio de la población dominicana por debajo Línea Oficial de la Pobreza. Otras estimaciones de la*



- pobreza en el país según metodologías diversas.*
(<http://www.one.gob.do/Estadisticas/183/pobreza>, Ed.)
- ONU. (2000). *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes.*
(http://www.unesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/dakfram_spa.shtml, Ed.)
- Orden Dp No. 09-2009 MINERD. (s.f.). *Orden Departamental No. 9/2009 que establece los procedimientos para el cumplimiento del calendario y del Horario Escolar para el logro de la Misión 1000 x1000 (Mil horas de docencia en cantidad y Mil horas de docencia en calidad).*
- Pacto, E. (2014). *Pacto Nacional para la Reforma Educativa en República Dominicana 2014-3030.*
- PREAL. (1998). *El futuro está en juego. Informe de la comisión, internacional sobre educación, equidad y competitividad económica.* PREAL- Dialogo Interamericano -CINDE.
- PREAL. (2006). *Calidad sin cantidad. Un informe del progreso educativo en América Latina.*
- PREAL. (2010). *El reto es la calidad. Informe de progreso educativo en la República Dominicana.*
- PREAL- EDUCA- PLAN. (2006). *Informe de progreso educativo. República Dominicana.*
- Sánchez, C. (2005). *Género y Desarrollo. Trayectoria, logros y desafíos de las mujeres ante la exclusión social.*, (pág. 99).
- SEMAREMA-GEF-PNUD. (2008). *Informe final NCSA: Resumen de la autoevaluación de las capacidades nacionales y plan estratégico de desarrollo de capacidades.*
- SEMARENA-UNCCE-FAO. (2007). *Programa de acción nacional de lucha contra la desertificación y la sequía.*
- SIUBEN. (2012). *Calidad de vida. Estudio socioeconómico de hogares en República Dominicana.*
- UNESCO. (2000). *Marco de acción de Dakar.* Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2013). *Situación Educativa de la América y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015.* Chile.



- UNESCO-OREALC. (2003). *Desarrollo de una propuesta par la construcción de indicadores del impacto social de la educación en América Latina y el Caribe.*
- UNICEF. (2010). *Estudio cualitativo sobre explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes en República Dominicana.*
- UNICEF. (2010). *Estudio Cuantitativo sobre Violencia, Abuso y Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes en República Dominicana: Casos Denunciados: Resultados Preliminares.*
- UNICEF- MITUR. (2011). *Por la sostenibilidad ética, social y cultural. Manual para la prevención de la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes desde el sector turismo.*
- Vasilachis, I. (2009). *Estrategias de investigación cualitativa.* Gedisa, S.A.
- WCEFA. (1990). *Declaración Universal sobre Educación Para todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.*





Estudio sobre el estado de situación de la calidad de la gerencia educativa descentralizada en la provincia de Monte Plata

**Trabajo realizado por Asociación TÚ, MUJER, Inc.
para la Iniciativa Dominicana por una Educación de
Calidad (IDEC)**

Santo Domingo, octubre 2015