

OTRA ESCUELA SECUNDARIA ES NECESARIA Y POSIBLE

El Consejo Federal de Educación ha convocado a un debate nacional sobre la educación secundaria. Desde CTERA creemos que es el momento de hacer escuchar las voces de los trabajadores de la educación, de los estudiantes y de la sociedad en su conjunto, construir consensos e incidir desde ellos en las políticas públicas.

OTRA ESCUELA SECUNDARIA ES NECESARIA Y POSIBLE

La nueva Ley de Educación establece la obligatoriedad de la escuela secundaria. Esta definición en términos de ampliación del derecho a la educación implica un profundo cambio cultural y una reafirmación de nuestro compromiso con la escuela pública, popular y democrática.

Hay políticas educativas y políticas sociales concurrentes para sostener esta norma que deberán ser tomadas por el Estado: construcción y equipamiento de escuelas, formación de profesores/as hoy insuficientes, ampliación de becas y otras medidas socioeducativas que permitan sostener la escolarización de los adolescentes y jóvenes provenientes de los sectores más vulnerables de la población.

Pero ninguna de estas acciones serán suficientes si simultáneamente no se logra que en el imaginario colectivo se cambie la representación de "la escuela secundaria no es para todos" a "la escuela secundaria es un derecho universal que debe hacerse posible".

No es cualquier escuela, sino aquella que tenga un diseño curricular, una organización del trabajo y una organización escolar acorde a los derechos, las necesidades y los intereses de los adolescentes y jóvenes de hoy. Implica traccionar al siglo XXI una escuela que aún tiene el esquema organizativo del siglo XIX.

Una escuela que combine ciudadanía, ciencia, arte, trabajo y deporte en una trama integrada que forme para la construcción de una vida digna para cada sujeto en y con su colectivo social. Es el desafío educativo más importante de la etapa y requiere una gran articulación de fuerzas para hacerlo posible. No podemos esperar setenta años como los que tardó en universalizarse la escolarización primaria desde la sanción de la ley 1420 en 1884. El futuro ya llegó. Asumamos el compromiso de luchar por hacer posible lo necesario.

Stella Maldonado
Secretaria General
CTERA

ANÁLISIS DEL “DOCUMENTO PRELIMINAR PARA LA DISCUSIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ARGENTINA 2008”

(Del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación).

Octubre, 2008.

CONSIDERACIONES GENERALES:

Este documento revela la intención de modificar la educación secundaria y en ese sentido es diferente al enunciado de generalidades que hacia fines del año 2007 aprobó el Consejo Federal de Educación para la discusión. Prueba de ello es que toma en consideración cuestiones centrales para la reformulación del nivel, realizando caracterizaciones y propuestas (con las que podemos coincidir o no) pero que son temas ineludibles:

- El tema de la identidad de la escuela secundaria.
- Obligatoriedad y dificultades para el acceso, permanencia y egreso.
- Trayectorias educativas y aprendizajes.
- La inclusión y el modelo institucional selectivo.
- Crisis de autoridad pedagógica y necesidad de cambios en el trabajo docente
- Elementos sobre currículum y organización pedagógica del nivel
- Políticas socioeducativas y rol del Estado.

Siguiendo el ordenamiento del Documento Preliminar para el Debate del Ministerio, identificamos en cada capítulo algunos núcleos para desarrollar este debate, a ellos hacemos críticas.

I. INTRODUCCIÓN

Políticas de los '90: En la introducción, y sobre todo en la contextualización del marco de políticas educativas de los últimos años, tenemos grandes diferencias en lo que respecta a los noventa. La evaluación de la reforma nos resulta más que ambigua,

inconsistente, no caracteriza problemas históricos de la educación secundaria (menos prioriza), ni señala los que se sobrepusieron con la LFE. Sólo se cita el lugar común de la tensión masividad/calidad, muy pobremente. Con tales falencias respecto de la caracterización político-educativa, será difícil construir el diagnóstico al que se alude en el punto 8. Aunque expresado con menos contundencia que en documentos anteriores, los autores de este documento sostienen que dichas políticas tuvieron la capacidad de incluir adolescentes y jóvenes tradicionalmente excluidos de la escuela secundaria – de sectores populares -, inclusión que consideran incompleta y/o que se hizo a expensas de la “calidad” de los aprendizajes y de la “equidad” en su distribución.

En contraposición, siempre sostuvimos desde CTERA que el modo en que se intentó “incluir” adolescentes y jóvenes en la EGB 3 – tanto en su versión primarizada, secundarizada o en las múltiples formas de escuela intermedia – se trató de un mecanismo de “inclusión xpulsiva”, no provocó ingenuamente nuevas formas de exclusión de estudiantes de sectores populares, tales como la inclusión segmentada y degradada, abandono encubierto, permanencia sin aprendizajes, maltrato a través de condiciones de enseñar y aprender indignas y diferentes formas de violencia simbólica, contenidos sin capacidad de interpelar la vida de los estudiantes reales, etc. Sintéticamente – a partir de nuestras apreciaciones- hemos concluido en que el objetivo fue enunciar la inclusión pero someterla a condiciones materiales que naturalizaran que la escuela secundaria no era para todos.

Garantía estatal y obligatoriedad: En los puntos 8 y 9 se plantea esta relación (que se reitera en punto 42) Aparecen obligaciones, compromisos y responsabilidades para el Estado y la sociedad y cierta ambigüedad en la definición de las funciones: *“Alcanzar la obligatoriedad de la escuela secundaria constituye, entonces, un imperativo para el Estado y es, a la vez, una responsabilidad para la sociedad en su conjunto y para los ciudadanos en particular. Estado, sociedad y ciudadanos se deben obligar a generar las condiciones de universalidad (...) No obstante esta concurrencia de compromisos, es*

preciso enfatizar el rol del Estado en su responsabilidad principal e indelegable, para asegurar el desarrollo de acciones que ayuden a concretar los propósitos que prevé la ley de Educación Nacional” . Nos afirmamos en el concepto subrayado. Constitucionalmente la “obligación” es para ambos: Estado e individuos. Según la LEN “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.”(Art 2); el Estado tiene la responsabilidad principal e indelegable (Art. 4) y los ministerios nacional y provinciales “asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar”(Art 16) **Desde CTERA RATIFICAMOS QUE LA EDUCACIÓN es un derecho social para todos y el Estado su garante, no aceptamos ninguna forma de corresponsabilidad. Identidad de la educación secundaria;** En el punto 10 se define como finalidad del nivel el **rol orientador**, lo que sigue resultando una imagen débil a la hora de redefinir el sentido de la educación secundaria, sigue dando idea de que no es no fin en sí mismo, de “preparatorio para”, de transición, en definitiva escuela “media” . Las dificultades en redefinir la identidad se refuerzan en los puntos 45 y 46, donde la mención a las tres funciones tradicionales sumado al rol orientador, más que construir una identidad común, la fragmenta por lo menos en tres. Desde CTERA creemos que la escuela secundaria debe interpelar desde las producciones de la cultura (trabajo, ciencia, arte) la posibilidad de que los adolescentes construyan presente y futuro (identidad y proyecto); la empezamos a definir como la formación básica integral de los adolescentes y jóvenes en tanto sujetos de derecho. Que por tanto brinde herramientas para trabajar, producir, investigar, crear, luchar por los derechos individuales y colectivos de igualdad, justicia, libertad y reconocimiento de las diferencias

II. DIAGNÓSTICO

En este apartado se describe el estado de situación de la educación secundaria, el diagnóstico es el punto siguiente donde se enuncian los problemas. El documento presenta sobre algunos ítems promedios nacionales que impiden ver las importantes diferencias regionales e

trarregionales sobre la cobertura de secundaria, diferencias ineludibles si se quiere establecer prioridades en una política nacional que atienda al principio de justicia social y educativa. Existen temas que nos preocupan:

Obligatoriedad y expansión de la cobertura: Nos interesa centrarnos en este aspecto donde encontramos diferencias importantes en la estimación de las bases materiales para democratizar el acceso a la escuela secundaria. En el punto 26 se menciona una estimación (de la cual no se cita la fuente): *“en los próximos años se requerirá la construcción de más de 1.000 escuelas secundarias ya que se ha proyectado la necesidad de alrededor de 16.000 aulas nuevas para crear 500.000 nuevos cupos y así reinsertar en el sistema educativo a los jóvenes que no están escolarizados e incrementar la permanencia hasta finalizar los estudios.”* Desde nuestro Instituto de Investigaciones hemos elaborado otra estimación¹: y determinamos que hacen falta por lo menos 1.169.674 vacantes, 56.814 secciones y 2.841 unidades educativas; ese dato, significativamente resulta **más del doble de la estimación de los**

¹ Para la estimación de las vacantes faltantes se partió de un cálculo, para el cual en términos generales, se considera que la universalización del secundario supondría alcanzar una matrícula similar a la existente en el primario el cual actualmente se encuentra universalizado. Por lo cual se calcula la diferencia entre la matrícula de los seis primeros años del primario ó EGB1 y 2, y los siguientes seis años. La estimación de secciones incluye la cantidad necesaria para la reorganización de la matrícula secundaria actual de manera tal que pueda asistir también a secciones de 25 estudiantes como máximo en las jurisdicciones donde el promedio de estudiantes por sección supera dicha cantidad. VER Informe N° 7 “Condiciones para la democratización del acceso a la educación secundaria” IIPMV-CTERA, agosto 2008

500.000 cupos de los que habla el ministerio. Nuestro informe no avanza sobre cálculo de edificios y aulas, ya que sobre estos puntos habría que tener un relevamiento local y dar cuenta no sólo de la fragmentación de la estructura (Puntos 28 y 29) sino dónde se localizó y en qué condiciones materiales se está desarrollando la llamada EGB3, para calcular la imprescindible construcción de nuevas escuelas y aulas².

Condiciones laborales docentes: en los puntos 36 a 39 hay datos que sirven para fundamentar no sólo la concentración horaria, sino **la necesidad de un puesto de trabajo con horas áulicas y no-áulicas;** ya que, la mera concentración de horas sigue manteniendo la fragmentación del trabajo (misma cantidad de cursos aunque más cerca uno de otros), incluso no es posible concentrar aquellas asignaturas con escasas horas/cátedra por establecimiento. Además, fortalecer el sentido de pertenencia de los docentes y el compromiso con los grupos de alumnos y proyectos institucionales – objetivos que compartimos-, no es algo que se logra por estar muchas horas en un mismo establecimiento (pero sin “levantar la cabeza del aula”) sino por la posibilidad de compartir dentro de la jornada de trabajo tiempos y espacios de trabajo colectivo. Desde CTERA hemos considerado además que las condiciones laborales no son sólo las condiciones de revista de los cargos, nuestra categoría sigue siendo **condiciones y medio ambiente de trabajo**, las que, considerando simultáneamente ² Será necesario relevar si el cuello de botella en relación con edificios y aulas faltantes para hacer efectiva la obligatoriedad de la secundaria, se produce entre la primaria y la secundaria básica, o entre esta última y lo que aún existe como polimodales.

a estudiantes y docentes, hacen a las condiciones dignas de enseñar y aprender³. **Es un tema de agenda paritaria, no acordamos en que sean establecidas “por reglamentación”.**

III. PRINCIPALES PROBLEMAS

Concepto de exclusión- inclusión: A partir de los puntos 47 y 48 el documento, recogiendo el espíritu de la LEN, explicita la voluntad de

modificar la función selectiva tradicional de la escuela secundaria y de apostar a la universalización, concepción que hemos sostenido históricamente desde CTERA. Queremos enfatizar este punto ya que es un tema que requiere de un amplio debate social para ser legitimado, y de condiciones muy cuidadosas en su implementación (se analizan las estrategias a partir del punto 61) para no dar lugar a que resurjan las posiciones conservadoras que aún subsisten en el pensamiento y las prácticas de algunos docentes y padres.

Acerca del conocimiento: En el punto 43 aparece una concepción de conocimiento sobre la que queremos alertar porque esto tiñe el modo en que posteriormente se piensa el currículo y la evaluación. Desde CTERA hemos confrontado con la idea de “la distribución equitativa de todos los bienes (en este caso el conocimiento)”. Consideramos al conocimiento una construcción social y cultural, no un bien universal y a-histórico, por lo tanto, más que distribuirlo equitativamente, hay que redefinir con legitimidad social y parámetros ³ Ver propuestas en “Otra escuela secundaria es necesaria y posible”; CTERA, noviembre 2007 y posteriores en idéntico documento.

político-pedagógicos qué conocimientos se quieren enseñar y los modos de apropiación (democratización del acceso y la producción de conocimiento)

Crisis de autoridad pedagógica: (Ver más desarrollo en los puntos siguientes) Acordamos con la necesidad de plantear desde otro lugar, no el formal, la autoridad de los docentes (puntos 49 y 50). Lo consideramos no un problema en sí mismo, sino que lo analizamos en el marco de la crisis del “rol” adulto y de la crisis de sentido de la educación secundaria. Creemos necesario analizar, a partir del punto 76, cómo las estrategias definen el significado real de conceptos como autoridad, modelo institucional y profesionalidad, esto último, cuestionado desde nuestra concepción como clase trabajadora.

IV. OBJETIVOS ESTRATÉGICOS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Identidad y currículo: A partir de las dificultades ya mencionadas para redefinir la identidad político-pedagógica del nivel, el horizonte en

función del cual reformular el currículo es confuso. Aquí y tal como se expresa en el punto 55, lo común y lo diverso no queda claro y tampoco si esto puede o no resultar funcional a la desigualación, segmentación, fragmentación. En líneas generales podemos coincidir con la idea de currículo integrado que supere la fragmentación de las asignaturas tradicionales y que integra espacios de teoría y práctica, que forma para el trabajo y se vincula con los procesos productivos. Pero no estamos de acuerdo en que eso se reduce a lograr

“competencias” (herencia neoliberal). Nosotros planteamos formar un sujeto trabajador, creador, productor, crítico, solidario y comprometido con la transformación social, no un “ciudadano- individuo competente” adaptado a esta realidad.

Currículo- organización escolar – trabajo docente: En los puntos 56 al 60, aparecen intentos de vincular currículo, organización escolar y del trabajo docente que tantas veces hemos explicitado en los documentos de CTERA. **Para que las transformaciones curriculares no sean una enunciación abstracta de cambios en el contenido de la enseñanza, deben realizarse en simultáneo con transformaciones en las condiciones materiales sin las cuales no son posibles modos diferentes de organizar las escuelas y el trabajo docente.**

El documento no logra articular estas tres dimensiones institucionales, como ocurre con la gran mayoría de los equipos político-técnicos que participan de reformas educativas, siguen pensando que las definiciones de los contenidos curriculares deben direccionar el conjunto de los cambios. De este modo el proceso de “reforma” se plantea siempre de la misma manera: en función del currículo se busca flexibilizar las condiciones institucionales (y cuando no se logra se invisibilizan) y se formatea o reconvierte el trabajo de los profesores para adaptarse a los fines curriculares. Debemos estar alertas ya que esta concepción además de un enunciado, puede convertirse en una práctica, frente a la cual deberemos defender, por ejemplo, los ámbitos de las negociaciones colectivas de trabajo, - derecho que hemos conquistado (paritarias), como lugar de definición

de las transformaciones de nuestro trabajo y sus condiciones.

Modelo institucional inclusivo: Los puntos que van del 61 al 75 retoman la cuestión de la inclusión, ahora desde las líneas de acción La voluntad de una escuela inclusiva es innegable, sin embargo las estrategias que se proponen apuntan a redoblar los esfuerzos institucionales, haciendo escasa mención a las condiciones sociales en las que se encuentran los docentes y estudiantes y quitándole énfasis al conjunto de políticas públicas concurrentes sin las cuales no es posible sostener la “inclusión”. Es verdad que muchas prácticas y culturas institucionales deben transformarse, en el marco de un Estado que garantice los soportes materiales de la inclusión: el financiamiento de condiciones dignas de enseñar y aprender, estrategias universales de inclusión educativa y políticas públicas concurrentes.

Elementos vinculados con la inclusión: A lo largo del apartado se vincula inclusión con diferentes niveles de concreción: ingreso, reingreso, permanencia, retención, presencialidad, acompañamiento, articulación de trayectos y resultados de aprendizajes equivalentes. Coincidimos con la idea de abandonar el discurso abstracto, identificar las situaciones en las que se “juega” la inclusión y concretar estrategias. En este sentido queremos profundizar algunos conceptos que pueden definir futuras acciones:

- El vínculo entre contextos de vida de los estudiantes y culturas escolares (punto 62) no puede reducirse a que los contextos se adapten a las instituciones, sino que se trata de reconocer para poner en diálogo dos tradiciones culturales, ambas revisables y transformables.

- Se plantea la vinculación entre retención de la escuela, las expectativas sobre los alumnos y acompañamiento de sus trayectorias. Partiendo del acuerdo debemos avanzar hacia una perspectiva más dialéctica del problema, no alcanza con estrategias para que los alumnos logren permanecer en las escuelas, es imprescindible producir cambios en las prácticas institucionales y mayor re-conocimiento sobre las culturas de los estudiantes reales (no los jóvenes ideales de la secundaria selectiva), **para que la inclusión no aparezca como un proceso adaptativo, sino que implique la**

construcción de nuevos vínculos, reconocimientos e interpelaciones entre los estudiantes y los docentes.

- En el punto 69 hay un párrafo interesante de analizar, ya que tiene elementos contradictorios. Por un lado coincidimos con los conceptos iniciales del punto: *“El sujeto de aprendizaje no constituye una abstracción homogénea sino que debe considerarse en sus diferencias, en sus condiciones, en su cultura. (...) promover una reflexión crítica acerca de quién es y cómo es el sujeto que debe protagonizar los aprendizajes (...), cuáles son sus necesidades y dificultades, y también sus derechos y posibilidades(...)convocarlos desde un proyecto educativo al desafío de construir y poner a circular saberes y conocimientos que permiten una lectura crítica y una acción transformadora de la realidad.”* Pero no acordamos con poner énfasis en los resultados de aprendizaje, sin tomar en cuenta de qué manera los contenidos interpelan la vida de los estudiantes reales, a qué los convoca y de qué manera las formas de transmisión constituyen o no un desafío hacia los mismos para la producción de nuevos saberes y conocimientos. Y tampoco consideramos que en nombre de las particularidades se diversifique la “oferta” educativa de modo que los futuros de los estudiantes se conviertan en destinos determinados por los contextos de origen.

- La idea de alternativas de acompañamiento es importante pero no podemos reducir la cuestión a que si los estudiantes aprenden más, rinden mejor o logran “socializarse” mejor a las pautas institucionales, van a lograr incluirse en la escuela. Una escuela que es capaz de reconocerlos en presente y en futuro como sujetos de derechos, alojarlos desde otras prácticas y otros vínculos, provocarlos desde nuevos desafíos científicos y creativos, y acompañarlos en el dificultoso tránsito hacia la vida adulta, seguramente será una escuela que verdaderamente incluya.

- El reconocimiento en los puntos 68 y 83, a las paritarias docentes como ámbito para la reorganización y creación de puestos de trabajo, producto de nuestra acción sindical. Así mismo, partiendo de acordar con muchas estrategias institucionales enumeradas en el punto 75, advertimos que solo podrán concretarse con la creación de nuevos

puestos y la definición de horas institucionales pagas en la jornada laboral docente, la readecuación y construcción de edificios escolares que tengan las condiciones materiales necesarias para que allí se produzcan las citadas estrategias de inclusión educativa.

La autoridad pedagógica: Coincidimos con la necesidad de ubicar este tema como central, con la idea de construcción democrática, y con vincularlo al desarrollo del trabajo docente y a las relaciones que produce la convivencia institucional. Pero debemos agregar otra línea de acción: creemos que es necesario **desmontar décadas de políticas que apuntaron a desvalorizar al docente** por la vía de discursos y prácticas vinculadas a:

a) deterioro de sus condiciones salariales y laborales.

b) descalificación de sus saberes y conocimiento (profesionalización, reconversión, etc).

c) intensificación de la carga y responsabilidad laboral por la cuasidesaparición

de otras instituciones públicas que no fueran las escuelas.

Trabajo docente: Los puntos 80 al 86 son claros en relación a señalar las decisiones que en este punto deben tomarse en convenciones colectivas, así como el señalamiento de que las necesarias transformaciones requieren de una previsión presupuestaria, no acordamos con los conceptos utilizados como perfil profesional, y con precisiones brindadas sobre organización del trabajo y carrera docente, las que afirmamos se deben discutir en ámbitos paritarios. Pero reconocemos como importante la incorporación al documento de nociones como **trabajo colectivo, cargo con horas de clase y tiempos institucionales**. Estas son **marcas refundacionales** sobre las que deberemos construir consensos para incidir en las políticas públicas que garanticen que esto ocurra.

Convivencia: En consonancia con la construcción de una escuela inclusiva y la autoridad democrática el punto 89 cuestiona el disciplinamiento como base de las relaciones escolares. Entendemos que este tema está incorporado desde una intención democrática (la

construcción de normas compartidas) y de promover la participación estudiantil (Centros de Estudiantes), aunque la idea de convivencia sigue usualmente pegada a la construcción -entre padres, docentes y alumnos- de normas dirigidas fundamentalmente a pautar los comportamientos de los estudiantes, como si sólo ellos fueran los que deben aprender los códigos de convivencia. Creemos que es necesario enfatizar los compromisos de los adultos no sólo en la construcción de dichos códigos, sino en el respeto y cumplimiento de los mismos.

Financiamiento estatal: Si bien se expresa la vocación de incorporar recursos a la educación, no parece suficiente enmarcar las previsiones en los aumentos establecidos por la ley de financiamiento. Esta norma es anterior a la LEN y fundamentalmente anterior a la decisión de hacer obligatoria la secundaria; lo que redefine metas y significa una inversión educativa mucho mayor a la prevista en el 2005. Dada esta situación y el hecho de que en el 2010 finaliza la previsión de la ley de financiamiento, se deberá construir un nuevo instrumento de financiación integral que incremente los montos de inversión educativa en función, de las metas propuestas por la LEN 2006.

Evaluación nacional: Parece correcto que se propongan criterios federales de evaluación, promoción y acreditación que faciliten el traslado y reconocimiento de saberes de los estudiantes (punto 104), sin por eso creer que de ello deriva la reunificación de la secundaria. Para fundamentar la relación entre evaluación y calidad el documento cita el art.85 de la LEN, de manera incompleta ya que omite el final del inciso d) *“implementará una política de evaluación concebida como*

instrumento de mejora de la calidad de la educación, conforme a lo establecido en los artículos 94 a 97 de la presente ley”. En esos artículos queda claro que se trata de evaluar el conjunto de variables del sistema y no sólo los resultados de aprendizaje como parece desprenderse del documento.

Posicionados desde lo que establece la LEN, decimos:

a) Que RECHAZAMOS todo concepto y prácticas que reduzcan la evaluación a medición de adquisiciones standarizadas (mediciones de

calidad), los aprendizajes y los conocimientos significativos a parámetros como los NAPs (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios).

b) Que NOS OPONEMOS al carácter vinculante de dichas evaluaciones con la promoción y acreditación (Res. 233/05) ya que podría dar lugar a un examen final de acreditación de la educación secundaria y/o de cada uno de sus ciclos. Además este carácter niega la autoridad pedagógica de los trabajadores de la educación en el ejercicio de la evaluación.

Secundaria y Educación de Adultos: En coincidencia con el punto 105, vemos con preocupación que el ingreso masivo de adolescentes

4 **ARTÍCULO 95.-** Son objeto de información y evaluación las principales variables de funcionamiento del sistema, tales como cobertura, repetición, deserción, egreso, promoción, sobreedad, origen socioeconómico, inversiones y costos, los procesos y logros de aprendizaje, los proyectos y programas educativos, la formación y las prácticas de docentes, directivos y supervisores, las unidades escolares, los contextos socioculturales del aprendizaje y los propios métodos de evaluación.

a la educación de adultos – producto de las políticas de los 90 -, que por un lado vacía de adultos esta modalidad y por otro no pone en cuestión los mecanismos expulsivos de la propia educación secundaria. Creemos que dentro de la educación secundaria hay que crear nuevas formas de organización institucional que permitan que los adolescentes y jóvenes (aún con sobreedad) puedan concluir la educación obligatoria entre pares (formatos al estilo escuelas de reingreso –experiencia de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires- (CABA), **y en escuelas diurnas, de ser necesario.**

Gobierno: nos parece interesante democratizar la toma de decisiones institucionales que plantean los puntos 106 y 107, pero nos preocupa la aparición del concepto “governabilidad” más vinculado al control que a la participación social y la reducción de los procesos de democratización a las instituciones escolares, sin mención de otros niveles de gobierno.