

## Los sentidos de la escuela secundaria actual en debate

Carolina Nogueira\*

Eduardo Meza\*\*

### Resumen

Este artículo pretende poner en debate los sentidos de la educación secundaria para los y las adolescentes pertenecientes a este nivel en la ciudad de Formosa (Argentina). La educación secundaria, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206, es un tramo de tránsito obligatorio. Dicha normativa ha generado transformaciones en distintos aspectos de la realidad institucional de la escuela secundaria. Se presentan aquí los primeros hallazgos en relación con la fragmentación de sentidos presentes en la educación media de la ciudad de Formosa Capital. Los mismos han sido obtenidos a partir del diseño, aplicación y análisis de un cuestionario auto-administrado a estudiantes que cursan el último año del nivel medio. Este proceso que implicó una exhaustiva revisión bibliográfica ha permitido construir categorías de análisis que orienten la comprensión de los procesos que actualmente se desarrollan y coexisten en el interior de la escuela secundaria y que configuran nuevas formas de ser y estar en la escuela.

*Palabras clave:* escuela secundaria, sentidos, subjetividad, fragmentación

\* Magíster en Psicología Educacional. Doctoranda Universidad Internacional Iberoamericana de México. e-mail: caronog71@gmail.com

\*\* Especialista en Didáctica y Currículum. Universidad Nacional de Formosa, Facultad de Humanidades, Observatorio de Niñez Adolescencia y Juventud. e-mail: mezaeduardo83@gmail.com

## Meanings of current high school in a debate

### Abstract

This article aims to debate the meanings of high school for adolescents belonging to this level in the city of Formosa (Argentina). Since the enactment of the National Education Law No. 26,206, secondary education is mandatory in Argentina. These regulations have generated transformations in different aspects of the institutional reality of secondary school. Here we present the first findings related to the fragmentation of meanings present in the secondary education in Formosa Capital. We obtained the results from the design, application, and analysis of a self-administered questionnaire to students in the last year of the intermediate level. This process involved a bibliographic review and allowed the construction of categories of analysis that guided the understanding of the processes that coexist within the secondary school and configure new ways of being and being in school.

*Keywords:* high school, senses, subjectivity, fragmentation

## Introducción

Considerando los aspectos que incidieron en el despliegue de la educación secundaria desde sus inicios hasta la determinación de la obligatoriedad del nivel en Argentina, es oportuno preguntarse acerca del sentido que tiene para los y las adolescentes su experiencia escolar e institucional; analizar si se resignifican los sentidos fundacionales o si existen diferencias en las percepciones de estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos o escuelas e identificar la presencia o no, de discursos socialmente aceptados, interpretando qué otros sentidos aparecen.

En este trabajo se utilizarán como sinónimos diversas maneras de mencionar el nivel según los momentos históricos: escuela secundaria en la etapa fundacional, educación media y/o nivel medio como términos utilizados a partir del proceso de expansión de la matrícula durante el siglo XX; y educación secundaria, término consagrado en el artículo 30 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 a partir del año 2006.

El concepto “sentidos” que se pretende indagar responde a las representaciones simbólicas vinculadas al “para qué” de la escuela secundaria, así como a los procesos de elaboración de estos sentidos para los sujetos y a la incidencia de estos en la construcción identitaria y del rol del estudiante. El interés está centrado en el análisis de las concepciones subyacentes en los estudiantes respecto de las finalidades que le asignan a la escuela secundaria. Se asume, además, que dichas concepciones son construidas a partir de la experiencia personal y de la interacción con el entorno social y con la comunidad educativa en particular.

La dinámica con la que los estudiantes definen su rol -en relación con el sentido que le otorgan a la escuela secundaria- implica procesos cargados de gran complejidad, en virtud de que se ve involucrada su subjetividad y se sostiene en el entramado de las relaciones interpersonales. En este sentido, lo que “ocurre en la escuela” y la interpretación del “hacer escolar” no puede comprenderse recurriendo a determinismos tendientes a afirmar relaciones causales, sino que deben entenderse como manifestaciones de

una multiplicidad de condicionantes provenientes tanto del entorno material como de los rasgos inherentes a los agentes educativos: las disposiciones subjetivas y las construcciones colectivas de sentidos.

Preguntarse acerca de la construcción de los sentidos de la escuela secundaria para las y los adolescentes actuales permitirá no solo comprender las relaciones que establecen con la escolaridad formal, sino también cómo se posicionan ante el aprendizaje, los pares, el mundo adulto y su proyección a futuro, habilitando espacios de acompañamiento a dichos procesos más adecuados y oportunos.

Este trabajo presenta primeramente una contextualización histórico-social de la escuela secundaria en Argentina orientada a explicar la situación actual del nivel y sus características en relación a los sentidos que los estudiantes le otorgan. Posteriormente se detalla la construcción metodológica del instrumento de recolección de datos utilizado- encuesta a estudiantes de la escuela secundaria- y el análisis que surge a partir de los resultados obtenidos. Las categorías definidas en función de este análisis fueron contrastadas con las apreciaciones que estos estudiantes aportaron en talleres diseñados en el marco de la investigación.

### **La escuela secundaria en Argentina**

En la República Argentina como en muchos países de Latinoamérica, la escuela secundaria en su mandato fundacional respondió a la formación de las elites dirigentes (en particular de la aristocracia porteña y de las principales ciudades del interior). Este mandato fundacional generó como fenómeno concomitante la representación de la escuela secundaria como garantía de diferenciación social con algunos matices de integración. Los rasgos elitistas e integradores que se señalan han coexistido hasta la década del 90; momento en el que a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195 se produce una ruptura marcada por la extensión de la obligatoriedad hasta el primer tramo de la escuela secundaria.

Dicha ley, sancionada en 1993 modificó, entre otras cosas, la estructura académica del sistema y extendió a diez los años de escolaridad obligatoria, abarcando la sala de cinco años del nivel inicial y los nueve años de Educación General Básica (EGB) organizada en tres ciclos de tres años cada uno. El tercer ciclo, por lo tanto, se correspondió con el 7° grado de la educación primaria y los dos primeros años de la antigua escuela secundaria. Así, esta reforma implicó una ruptura con el patrón clásico que había prevalecido en el sistema educativo argentino desde sus orígenes.

A partir de entonces el nivel secundario o la escuela media ha atravesado una serie de transformaciones y desafíos, teniendo a la obligatoriedad como elemento esencial, situación que pone en tensión diversas dimensiones entre las que se pueden señalar: la inclusión y la calidad, la masividad y el acompañamiento de las trayectorias, la integración o movilidad social, entre otras.

A principios del siglo XXI los sistemas escolares de América Latina y especialmente en Argentina, incrementaron la cobertura de la población que atienden, fundamentalmente en el nivel secundario. A modo de ejemplo se presentan en la Tabla 1 los últimos datos oficiales provistos por el SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina) en relación con los porcentajes de escolarización secundaria completa, comparativa entre el año 2000 y el año 2016 para la República Argentina:

**Tabla 1. Tasa de escolarización de los adolescentes de entre 12 y 17 años según nivel socioeconómico del hogar y nivel educativo al que asisten. Porcentaje de jóvenes de entre 20 y 22 años que accedieron al nivel medio y porcentaje de graduados entre quienes accedieron al nivel según nivel socioeconómico del hogar, (Áreas Urbanas de Argentina, 2000 y 2016)**

Edad	Bajo		Medio		Alto		TOTAL		% que asiste al nivel medio entre quienes asisten	
	2000	2016	2000	2016	2000	2016	2000	2016	2000	2016
% de adolescentes de entre 12 y 17 años escolarizados	*	84,5	91,4	91,0	98,4	97,4	91,7	93,0	88,9	91,7
% de jóvenes de entre 20 y 22 años que accedieron al nivel medio	67,9	85,3	85,5	89,6	94,6	97,2	81,9	89,8	n/c	n/c
% de adolescentes de entre 20 y 22 años que finalizaron el nivel medio entre quienes accedieron al nivel	53,1	57,9	64,9	72,8	85,3	86,9	68,5	70,0	n/c	n/c

Fuente: SITEAL con base en encuesta permanente de hogares (eph) 2000 y 2016 - INDEC

\* Cantidad de casos insuficientes para realizar la estimación  
[n/c] = no corresponde

Se comprueba en la tabla presentada el crecimiento de la matrícula, efecto primeramente de la Ley Federal de Educación que extendió la obligatoriedad de la educación a 10 años y luego de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en 2006 que consagró la obligatoriedad del nivel secundario en su totalidad, hecho que repercutió favorablemente en las tasas netas de escolarización. La obligatoriedad como fenómeno provocó no sólo la expansión de la educación secundaria a sectores sociales que no habían sido alcanzados anteriormente, sino también una clara fragmentación de la oferta educativa generando desplazamientos en el sentido primigenio de la escuela secundaria atribuido en su etapa fundacional.

Sin embargo, este acceso a la educación secundaria se realiza en una suerte de “movimiento contra-cíclico” (Dussel, 2010). En una sociedad en la que se han intensificado los índices de desigualdad social por el persistente deterioro en la distribución de los ingresos, la ampliación de las oportunidades educativas se produce en un contexto de profundización de las diferencias entre sectores sociales e intensificación de la injusticia social. A pesar de su mayor apertura a los sectores tradicionalmente desplazados, la expansión de la escolaridad media “tuvo muy poco impacto para disminuir los efectos de la crisis social producida por un modelo de desarrollo excluyente y desigual” (Gentili, 2009). Es decir, cuando todos pueden ingresar a la escuela secundaria, ésta ya no garantiza la movilidad social ascendente que originalmente prometía.

Además, el mandato de universalización de la educación secundaria tiene lugar en una institución que conlleva en su esencia mecanismos de selección de la población estudiantil, que sigue mostrando a la exclusión como expresión de la desigualdad educativa. Pero debe entenderse que hoy la exclusión no se refiere únicamente a la deserción escolar, problemática prioritaria en relación con la obligatoriedad, sino también a la emergencia de una nueva categoría: la “marginación por inclusión”, que se define como el hecho de “permanecer en la escuela sin garantías de aprender” (Romero, 2013).

### **La configuración fragmentada del sistema educativo argentino**

Como veníamos planteando, la obligatoriedad en tanto fenómeno generó no solo la expansión de la educación secundaria sino también una clara fragmentación de la oferta educativa. El impacto del neoliberalismo a fines del siglo XX, en términos de globalización, desregulación de la economía, políticas de ajuste con alto costo social, deterioro de las instituciones estatales, etc., dejó como correlato una fragmentación social que modificó también el panorama de la educación.

En la República Argentina, son varios los estudios que indagaron en la repercusión de la Ley Federal de Educación sobre la unidad del sistema educativo. Se ha comprobado que la diversificada implementación del tercer ciclo de la EGB introdujo una serie de variantes jurisdiccionales en su localización y desarrollo. Esto creó un escenario en el que pueden distinguirse diversas situaciones: en primer lugar, algunas provincias no modificaron su estructura académica en función de la Ley Federal de Educación, por lo que mantuvieron la educación primaria de 7 años y la educación secundaria de 5 años; con excepción de los seis años de educación técnica que se mantuvieron igual. En segundo lugar, en otras jurisdicciones predominó la localización de la EGB 3 en las antiguas escuelas primarias. En tercer término, en varias provincias primó la ubicación del tercer ciclo de la EGB en las escuelas secundarias. Por último, al interior de algunas provincias, la implementación de esta estructura académica se dio de manera diferenciada sin que prevaleciera una modalidad en particular (Cappellacci & Miranda, 2007).

Como resultado de estos procesos, y según datos aportados por la DINIECE (Dirección Nacional de Información y Estadística de la Calidad Educativa) en el documento: *Sentidos en torno a la obligatoriedad de la Educación Secundaria* del Ministerio de Educación de la Nación, la Ley Federal de Educación generó una importante heterogeneidad de modelos institucionales y su correspondiente correlato en orden a la fragmentación del sistema educativo (Montesinos, Sinisi, & Schoo, 2009).

La fragmentación designa la pérdida de la unidad, la ausen-



cia de referencias comunes y una dinámica de multiplicación de espacios que aleja toda posibilidad de recuperación de la unidad. La sociedad moderna se halla involucrada en procesos de fragmentación permanente, de construcción de homogeneidades que se separan y distinguen de otros cuerpos homogéneos que conforman entre sí un heterogéneo agregado de instituciones, grupos e individuos.

Al decir de Tiramonti (2005) la fragmentación social tiene continuidades claras en el campo educativo. Se evidencia entonces el pasaje del concepto de segmentación como característica del sistema educativo al de fragmentación. Este concepto acuñado en la primera década del siglo XXI sigue siendo el que mejor describe el panorama actual de la educación secundaria en Argentina, pese a los esfuerzos de unificación del sistema escolar que se ha venido planteando a partir del 2006.

Un sistema educativo fragmentado hace alusión a una configuración basada en espacios más o menos cerrados donde las distancias entre uno y otro fragmento no se mide en grados -más o menos buenas, de mejor o peor calidad- sino en características culturales muy diversas que hacen que las realidades de uno y otro fragmento sean incomparables.

La fragmentación de los marcos normativos y del conjunto de valores y creencias que conforman el sustrato cultural-ideológico con que una sociedad integra y socializa a las nuevas generaciones, es especialmente significativa si consideramos que la escuela es una institución del orden, un dispositivo destinado a generar una “comprensión compartida” de la realidad (Wirth, 1964, citado en Martínez Gutierrez, 2014) para generar un consenso ético que fundamente el sistema de expectativas recíprocas que regulan las relaciones entre los sujetos.

### **Escuela secundaria y subjetividad**

La construcción de la subjetividad es el resultado de un proceso socio-histórico en el cual la relación con los otros y los vínculos que se establecen tienen un carácter configurante. Este concepto pone de relevancia la función de la escuela como espacio social donde se establecen relaciones entre sujetos y relaciones con el

conocimiento y la cultura. En ella se configuran formas de pensar, de sentir y de actuar en el mundo, asumiendo un papel central en el orden simbólico que predomina en cada momento histórico.

La subjetividad puede analizarse en dos dimensiones: individual y colectiva. Hablar de subjetividad individual es hacer referencia a lo que es propio del sujeto, implica una articulación particular del deseo, de la relación de objeto<sup>1</sup>, del discurso del otro en la realidad psíquica del sujeto. Lo subjetivo es lo inmanente, "lo que está dentro de".

Por su parte Fernández (2006) plantea que la subjetividad abarca no solo el pensamiento sino las acciones y las prácticas que se despliegan a partir de esta, aproximándose de esta manera al concepto de subjetividad colectiva. La subjetividad colectiva se refiere a aquellos procesos de creación de sentido instituidos y sostenidos por formaciones colectivas y da cuenta de los imaginarios sociales que comparten los que pertenecen a una misma época histórica configurando el discurso que hace lazo social y que se denomina "realidad".

Fernández (2006) explica que "las configuraciones colectivas (...) crean condiciones de posibilidad de una situación de producción de subjetividad, instala modalidades de acción, de imaginación, de afectación, de vinculación" (p. 261). La subjetividad corresponde simultáneamente al sujeto individual y al conjunto, se construye en la trama intersubjetiva, es decir se da en el marco de una matriz vincular. Los vínculos son producidos y a su vez producen diferentes tipos de subjetividad en un proceso que deviene en permanente transformación.

Se concibe entonces al sujeto como resultado de la intersección entre las estructuras de dominio (instituido) y el cambio posible (instituyente), ya que como sujeto socio-histórico está "sujetado" por los dispositivos sociales, pero no está totalmente determinado dada su capacidad de afectarse así mismo. Es este resto el que

---

<sup>1</sup> Laplanche y Pontalis (1967), definen que la relación de objeto es un "término utilizado con gran frecuencia en el psicoanálisis contemporáneo para designar el modo de relación del sujeto con su mundo, relación que es el resultado complejo y total de una determinada organización de la personalidad, de una aprehensión más o menos fantaseada de los objetos y de unos tipos de defensa predominantes" (p. 359).

impulsa la constitución de lo instituyente que se manifiesta en la invención de prácticas sociales, de trabajo, de formas de vivir, de relacionarse muy distintas a las ya dadas, evidenciando lo que Foucault (2008) define como “tecnologías del yo”.<sup>2</sup>

Siguiendo esta línea de pensamiento es necesario preguntarse acerca de las posibilidades reales presentes para la producción de subjetividad<sup>3</sup> en un contexto como la escuela secundaria donde se observa no solo la coexistencia de sentidos diversos y a veces contradictorios sino también la dificultad para construir un sentido aglutinante que garantice a los sujetos el sentimiento de pertenencia, les otorgue un lugar y habilite la experiencia de “lo colectivo”.

Los procesos de socialización de las nuevas generaciones en este contexto están rodeados y enmarcados por nuevas valoraciones y actitudes. Numerosas significaciones sociales fundantes de la modernidad parecen sufrir importantes alteraciones generando crisis y confusión. A primera vista pareciera que los discursos y las prácticas de las instituciones van por un lado y, las aspiraciones, deseos y búsquedas de los sujetos por otro.

Bixio (2006) señala que los niños, niñas y adolescentes del siglo XXI están inventando un mundo nuevo en el que la tecnología es el soporte material de nuevas producciones culturales y subjetivas. En este contexto, caracterizado por los procesos de des-institucionalización que trajo aparejado el cambio cultural de la globalización y la ideología de mercado (Tiramonti, 2005), la escuela ha dejado de ser tanto un lugar seguro para los sujetos como “el templo del saber”.

Duschatsky y Corea (2002) designan a esta experiencia como “destitución simbólica de la escuela”, debido a que la institución

---

<sup>2</sup> Foucault define a las “tecnologías del yo” como prácticas u operaciones que ejecutan los propios sujetos sobre sí mismos (verse, juzgarse, examinarse, narrarse etc.) para alcanzar una transformación de sí.

<sup>3</sup> Foucault diferencia los modos de subjetivación de la producción de subjetivación. “Los modos de subjetivación” son formas de dominio, pero siempre se mantiene un resto o exceso que no puede ser disciplinado y produce diferentes formas de malestar. Desde allí se pueden establecer líneas de fuga, posibilidades de invención, de imaginación radical, de transformaciones que alteren o rompan con lo instituido, de esto se trataría la “producción de subjetividad”.

escolar enfrenta una pérdida de su credibilidad para fundar subjetividades. Las autoras afirman que la eficacia simbólica del discurso de la escuela moderna se midió por su posibilidad de producir subjetividad, es decir, por su capacidad de constituir un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que ordenaban la vida social. Desde esta perspectiva, se señala la pérdida de la potencialidad de la escuela para instituir identidades y su caída como ilusión forjadora de un sujeto universal. Es evidente que la red institucional que configuró la sociedad moderna se viene modificando y que esto cambia los marcos estructurantes de la acción y el terreno en que se mueven las instituciones escolares.

### **La construcción de sentidos y la escuela media**

La crisis identitaria de la escuela media puede ser definida como una crisis de sentido. En el contexto de fragmentación del nivel secundario y sus diferencias, las instituciones construyen mecanismos socializadores que expresan las aspiraciones, expectativas, valores y estrategias de acomodamiento social del grupo que atienden. La escuela tiene un sentido diferente para cada grupo y éstos no necesariamente se corresponden con las rígidas divisiones entre estratos socio-culturales. La construcción de los sentidos escolares en diálogo con la comunidad junto a la pérdida del mandato fundacional como referente universal de las escuelas, ha transformado a estas últimas en un espacio donde se recrean sentidos particulares.

Tiramonti y Minteguiaga (2004) señalan que nos encontramos frente a una “explosión de sentidos” que se nutren de expectativas y aspiraciones personales, familiares o sectoriales, discursos y propuestas institucionales y retazos de los sentidos construidos por el imaginario social. Ya no hay un sentido único y universal pautado desde la institución, sino que coexisten distintos sentidos que se construyen y circulan al interior de estas. Sentidos combinados, solapados, algunos de los cuales se instalan más en el presente mientras que otros, se proyectan hacia el futuro. Si bien estos sentidos guardan relación con los posicionamientos socia-

les de quienes las portan, no pueden explicarse completamente a partir de estos, de modo que ya no resultan significaciones que puedan estandarizarse.

Las investigaciones en Argentina, confirman este panorama controversial. Describen a la escuela, y a la escuela secundaria en particular, como institución “estallada”, “fragmentada”, “vaciada de contenidos” o “jaqueada” por múltiples demandas (Gallart, 2006; Jacinto, 2006; Kessler, 2002; Tenti Fanfani, 2003; Tiramonti, 2004).

Son los mismos actores que hacen la escuela los que van construyendo significaciones en torno a ella y en ella. La elección familiar y, en algunos casos, de los mismos estudiantes, del tipo de institución al cual asistir, así como la pertenencia a ciertos sectores socioeconómicos, hace que prevalezcan algunos sentidos más que otros.

Hay quienes eligen escuelas que se caracterizan por buscar la excelencia académica, o instituciones que buscan fomentar la creatividad de sus alumnos. Otras escuelas cobran sentido en la atención a jóvenes que estuvieron por fuera del sistema, condicionando la imagen que los alumnos construyen en y sobre la escolaridad media: algunos como inclusión social, otros como tránsito para estudios superiores, otros para acceder, aunque sea a un puesto de trabajo precario, otros como una obligación social. Según lo demuestran investigaciones recientes (Llinas, 2009) para muchos y muchas adolescentes la escuela secundaria sigue reteniendo el sentido más moderno que enuncia la promesa de progreso y ascenso social.

Dussel, Brito y Núñez (2007) plantean que en este contexto subsisten elementos en las representaciones simbólicas de los alumnos, padres y docentes que dan cuenta de las marcas subjetivas del paso por la escuela y que dotan de sentido a esta experiencia. Dabenigno, Austral, y Goldenstein Jalif (2009) encuentran sentidos compartidos y otras investigaciones señalan que los sentidos hallados no son comunes a todas las instituciones, sino que se encuentran sujetas a las propuestas pedagógicas de cada una de las escuelas. (Moragues, 2007; Redondo, 2004). Cabe preguntarse si estos elementos pueden ser el sustrato sobre el que se

construyen y afiancen los sentidos que darían cuenta de la identidad de la nueva escuela secundaria inaugurada por la Ley de Educación Nacional 26.206.

Inicialmente podría afirmarse que la fragmentación de sentidos existente es el mayor problema en la crisis comentada, sin embargo, es necesario puntualizar que esta situación es vivenciada por muchos actores sociales como un sin sentido de la experiencia escolar, sin sentido que aquejaría más que nada a los “últimos” en llegar: los sectores populares (Tenti Fanfani, 2003). Esta idea hace referencia a un “vacío” de la experiencia escolar interpelando a los sujetos que participan en las instituciones a buscar nuevos sentidos a su tránsito por éstas. Ya que más allá de la variedad de significados que pueden encontrarse, todas las investigaciones coinciden en la importancia de otorgarle sentido a la experiencia escolar ya que este condiciona las expectativas orientadas hacia el futuro y la integración social.

En otras palabras, compromete las propias vidas de los adolescentes y jóvenes que en ella asisten. De allí que la definición de nuevos sentidos es una tarea fundante no sólo para el paso por la escuela sino para permanecer, progresar y egresar del secundario.

### **Perspectiva metodológica**

La investigación que da origen a este artículo responde a una perspectiva cualitativa que combina distintas técnicas de recolección de datos como el cuestionario auto-administrado, los talleres y los grupos focales. A través de estos dispositivos se pretendió indagar acerca de los sentidos que los estudiantes le asignan a su paso por la escuela secundaria.

En esta ocasión centraremos el análisis en el cuestionario auto-administrado a los estudiantes de sexto año de tres establecimientos secundarios de la ciudad de Formosa (capital), dos de las cuales fueron creados en la misma época, fines de la década del 90 y que estarían dentro de lo que se podrían llamar “escuelas jóvenes” en el territorio provincial. La diferencia entre ellas radica en que una es de gestión privada y atiende a una población estu-

diantil proveniente predominantemente de la clase media y la otra es de gestión pública donde la matrícula está conformada mayoritariamente por adolescentes provenientes de sectores vulnerables y periféricos de la ciudad. La tercera escuela es la más antigua y se corresponde con la etapa que podríamos llamar fundacional en la provincia de Formosa. A los fines prácticos las llamaremos A, B y C respectivamente.

Se ha seleccionado el sexto año por ser el último del nivel secundario y que habilitaría el contacto con conceptos que han sido sedimentados por los actores indagados a lo largo de los seis años de permanencia en el nivel y de cara al inicio de una etapa nueva en los estudios superiores o en el mundo del trabajo.

A partir de categorías teóricas de análisis se ha diseñado un cuestionario tipo Likert en torno a los sentidos de la escuela secundaria. Se redactaron 35 cuestiones iniciales. Con el objeto de someter a experimentación los ítems del cuestionario inicial se seleccionó una muestra de 50 estudiantes de sexto año para realizar la experiencia piloto a partir de la cual se eliminaron los ítems poco claros o ambiguos. Dadas las revisiones sintácticas y semánticas correspondientes, la encuesta quedó reducida a 22 ítems medidos en una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos.

Este formato de graduación de la respuesta permite saber qué nivel de acuerdo o desacuerdo manifiestan los estudiantes con cada una de las sentencias formuladas. Para evitar la tendencia al falseamiento se excluyó del cuestionario cualquier referencia a la identidad de los sujetos. Posteriormente se aplicó el cuestionario con los ítems definitivos a 362 estudiantes de sexto año de las tres escuelas que componen la muestra.

La escala se redactó intercalando los ítems de diferentes dimensiones para evitar la “aquiescencia” o tendencia de algunos sujetos a responder afirmativamente, “de acuerdo”, independientemente del contenido, incluso mostrando acuerdo con afirmaciones de signo opuesto.

Se determinó la fiabilidad de la escala, a fin de definir la consistencia interna; es decir, el grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación.

Se utilizó el coeficiente Alpha de Cronbach para la totalidad de los ítems del instrumento considerado el más adecuado para instrumentos cuya puntuación factorial se obtiene mediante el procedimiento sumativo de puntuaciones como es el caso de los cuestionarios tipo Likert. El Alfa de Cronbach arrojado fue de 0,736, por ende, la fiabilidad de la encuesta resulta satisfactoria (Oviedo & Campo-Arias, 2005).

El cuestionario y las respuestas obtenidas fueron cargadas para su análisis en el programa estadístico SPSS versión 21. Para llevar a cabo el procesamiento de datos, se desarrolló un Análisis Factorial Exploratorio (AFE). La aplicación del AFE, como técnica estadística, posibilita comprobar hasta qué punto los ítems que conforman la encuesta representan a las dimensiones o constructos latentes de interés para la investigación (Mavrou, 2015). Cabe aclarar que al hablar de constructos latentes nos referimos a las dimensiones teóricas en las que se agrupan los diferentes ítems del cuestionario y que determinan los sentidos estudiados en el proyecto general.

El descriptivo empleado para determinar la viabilidad del AFE es la medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Barlett, utilizando, además, para esta investigación en particular, el método de componentes principales, mediante análisis de matriz de covarianzas de componentes rotados por varimax.<sup>4</sup>

Estos criterios, que deben ser especificados, permiten al programa presentar los resultados en una tabla de Ítems vs. Componentes. Las filas corresponden a los ítems, a los cuales el análisis asigna una determinada puntuación en función a su correspondencia a cada componente.<sup>5</sup> Como criterio de exclusión, se consideran significativas todas aquellas puntuaciones superiores al valor absoluto de 0,30.

---

<sup>4</sup> La rotación de componentes por Varimax es un procedimiento que permite que cada componente rotado presente correlaciones sólo con unas cuantas variables, siendo adecuado para un número reducido de componentes.

<sup>5</sup> Se entiende por componentes, a los factores teóricos que determinan las intercorrelaciones de las variables de la encuesta y explican la mayor parte de la varianza total.



## Resultados

El análisis factorial arrojó 6 categorías que se encontraban dentro de las previsiones teóricas consideradas al construir la encuesta utilizada. Se suprimieron al obtener dichos resultados los ítems que no presentaban valores adecuados definibles para un componente específico.

Se calculó previamente la medida de adecuación muestral KMO,<sup>6</sup> obteniéndose un valor de .70 y el Test de Esfericidad de Barlett,<sup>7</sup> que mostró un  $X^2 = 3791,00$ ;  $p = .000$ , lo que indicó que la matriz era factorizable.

En la siguiente tabla se presenta la Matriz de componentes rotados para los seis factores (categorías) obtenidos a partir de los resultados del AFE aplicado a la encuesta.

---

<sup>6</sup> El test KMO (Kaiser, Meyer y Olkin) relaciona los coeficientes de correlación. Cuanto más cercano a 1 sea el valor obtenido del test KMO, implica que la relación entre las variables es alta.

<sup>7</sup> La prueba de esfericidad de Bartlett evalúa la aplicabilidad del análisis factorial de las variables estudiadas.

Los sentidos de la escuela secundaria actual en debate

**Tabla 2. Tabla de componentes rotados aplicado a todos los ítems, Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser. La rotación ha convergido en 11 iteraciones.**

	Componentes					
	1	2	3	4	5	6
1. Hoy en la escuela secundaria descubro quién soy y qué quiero para el futuro.	.233		<b>.476</b>			.159
2. La Escuela Secundaria es la mejor manera de hacer Amigos.		.159	<b>.516</b>	.151		
3. Sólo si voy a la Escuela Secundaria sabría cómo participar en grupos y asociaciones.	-		.354	<b>.446</b>		.344
4. Ir a la Escuela Secundaria no te prepara para continuar estudios superiores.	.135					
5. Ir a la Escuela Secundaria me sirve para aprender a votar.	-				<b>.617</b>	
6. Hoy La Escuela Secundaria es una pérdida de tiempo.	.228			.176		
7. Siembre han habido diferencias sociales y la Escuela Secundaria no puede hacer nada para cambiarlas.	-		<b>.579</b>			
8. Es importante terminar la Escuela Secundaria para conseguir trabajo.	.128					
9. Lo que aprendo en la Escuela no me sirve para nada.	.343	.226			<b>.529</b>	
10. En la escuela siempre me aburro.	<b>.628</b>	-.144				
11. En la Escuela Secundaria de hoy se puede aprobar los exámenes sin aprender.	.384	-		<b>.445</b>		-
12. Si pudiera elegir no ir a la escuela Secundaria, no iría.	.153					.252
13. En la escuela secundaria siempre hay un adulto que te escucha y acompaña.	.211				<b>.724</b>	
14. En la escuela secundaria ser diferentes es una tragedia.	<b>.462</b>	.161			.295	.231
15. La escuela secundaria de antes era más exigente que la de ahora.	.280	.257	.152	.161	<b>.484</b>	
16. Sólo si voy a la Escuela Secundaria aprendo a conocer mis derechos y obligaciones.	<b>.568</b>		.148	-	.244	.119
17. Si la escuela secundaria no fuera obligatoria, igual asistiría.	.145	.140	.135	<b>.520</b>	.316	-
18. Lo más importante de la Escuela Secundaria es aprobar los exámenes	-	<b>.619</b>		.142	.111	.194
19. En la Escuela Secundaria de hoy no se aprende, se sobrevive.	.112		.109	.138		-
20. En la Escuela aprendo cómo estudiar.						<b>.693</b>
21. La escuela Secundaria es una oportunidad para crecer y ser mejor.	.101	-	.428		-.182	<b>.518</b>
22. En la Actualidad no está muy claro para qué sirve la escuela secundaria.	.198					
	<b>.704</b>					
			.136	<b>.658</b>	-.156	
		<b>.619</b>	.258			
	<b>.549</b>		.324	.294		
	.309	.246	<b>.508</b>	.239	.295	-
	.104	<b>.493</b>	.234			.149
					.296	

La matriz rotada (siempre que se trate de más de un factor), aporta el patrón de correlaciones bajas y altas de cada variable con los distintos factores. En general, se recomienda que cada factor debe poseer, entre tres y cuatro ítems con correlaciones iguales o superiores a .30 para ser interpretado, y que se debe atender a las correlaciones ítem-factor más elevadas para inferir el nombre de cada factor (Glutting, 2002).

Al realizar los diferentes ensayos del AFE se consideró justificable la exclusión de algunos ítems debido a: 1) obtuvieron puntuaciones ambiguas en varios componentes dificultando su categorización; 2) variaron de componente sin presentar tendencias definidas; 3) se encasillaron en categorías dentro de las cuáles el constructo teórico (sentido) predominante no era coherente a la finalidad del ítem. El AFE es una herramienta estadística que determina las categorías de ítems que presentaron relaciones cuantitativas entre sí más importantes. La misma ha verificado con pocas modificaciones las previsiones realizadas a priori con la existencia de sentidos o percepciones diferentes de los estudiantes respecto del “para qué” de la escuela secundaria, vinculados al contexto social y a las características tanto etarias de los protagonistas como al formato actual de la escuela. En el siguiente cuadro se exponen la agrupación de ítems relativos a los factores hallados y la definición de las categorías teóricas de análisis correspondientes:

**Tabla 3. Categorías de análisis de los sentidos que los estudiantes otorgan a la escuela secundaria.**

Factor	Ítems correspondientes a cada factor	Categoría teórica
1	<p>10. En la escuela siempre me aburro.</p> <p>12. Si pudiera elegir no ir a la escuela Secundaria, no iría.</p> <p>17. Si la escuela secundaria no fuera obligatoria igual asistiría.</p> <p>20. En la escuela aprendo como estudiar.</p>	<p>“Destitución simbólica” de la escuela como productora de subjetividades:</p> <p>señala la pérdida de la potencialidad de la escuela para instituir identidades y su caída como ilusión forjadora de un sujeto universal.</p>
2	<p>7. Siempre ha habido diferencias sociales y la Escuela Secundaria no puede hacer nada para cambiarlas.</p> <p>14. En la escuela Secundaria ser diferentes es una tragedia.</p> <p>19. En la Escuela Secundaria de hoy no se aprende, se sobrevive.</p> <p>22. En la actualidad no está muy claro para qué sirve la escuela secundaria.</p>	<p>Inclusión social y educativa “aparente”: las escuelas parecen constituirse como “sogas de auxilio” que en el mejor de los casos brindan a los jóvenes asistencia y contención, pero no oportunidades reales de inclusión en la inscripción social</p>
3	<p>1. Hoy en la escuela secundaria descubro quién soy y qué quiero para el futuro.</p> <p>2. La Escuela Secundaria es la mejor manera de hacer Amigos.</p> <p>5. Ir a la Escuela Secundaria me sirve para aprender a votar.</p> <p>21. La escuela Secundaria es una oportunidad para crecer y ser mejor.</p>	<p>Escuela secundaria como espacio de socialización y formación de la ciudadanía: la escuela conserva aún su estatus de condición imprescindible de las sociedades modernas para que un individuo pueda participar plenamente de la vida social.</p>

---

4	3. Solo si voy a la escuela secundaria sabría cómo participar en grupos y asociaciones.	La escuela secundaria como tránsito obligado, pero necesario: aparece como "institución obligada", se constituye un medio para la adquisición de beneficios en el futuro.
---	-----------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

---

	Escuela Secundaria para conseguir trabajo.	
	18. Lo más importante de la Escuela Secundaria es aprobar los exámenes	

---

5	4. Ir a la Escuela Secundaria no te prepara para continuar estudios superiores. 6. Hoy la Escuela Secundaria es una pérdida de tiempo. 9. Lo que aprendo en la Escuela no me sirve para nada.	Desencanto de la promesa de movilidad social ascendente: cuando por fin los sectores sociales más humildes lograron acceder a la escuela secundaria, está ya no garantizaba el ascenso social que la había consagrado.
---	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

---

6	11. En la Escuela Secundaria de hoy se puede aprobar los exámenes sin aprender. 15. La escuela secundaria de antes era más exigente que la de ahora. 16. Solo si voy a la escuela aprendo a conocer mis derechos y obligaciones	Identidad pedagógica originaria en cuestión: se percibe cierta "melancolía" por lo que la escuela ya no es y por lo que aún no puede ser.
---	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

---

Fuente: Elaboración propia

El Análisis Factorial Exploratorio ha permitido categorizar los ítems del cuestionario en seis componentes principales que definirían los sentidos que los estudiantes asignan a su experiencia en el nivel medio de la escolarización obligatoria. Estos sentidos están vinculados a vivenciar la escuela no siempre como un espacio de aprendizaje, sino de socialización, de tránsito obligatorio,

de contención, o como una alternativa para la movilidad social ascendente, entre otros.

Las categorías visualizadas por el cuestionario han orientado el desarrollo y análisis de los talleres realizados con los estudiantes de los cursos seleccionados para esta investigación. Se ha podido identificar cierta preponderancia de algunos sentidos en relación con otros. Esta preponderancia guarda relación con la sedimentación socio-histórica de cada una de las escuelas participantes, ya que si bien, los “sentidos” son construcciones sociales aluden a huellas históricas de producción singular.

En este sentido se adhiere a lo planteado por Baczko (1984) quien argumenta que el imaginario social puede ser definido como “campo de representaciones colectivas con fronteras movedizas” o como la “historia de los modos colectivos para imaginar lo social” (p. 8).

Por ende, la caracterización de la imaginación colectiva se constituye en herramienta fundamental para la interpretación de las respuestas de los y las adolescentes, ya que a través de dicho imaginario social una colectividad configura su identidad, construye una representación propia y distribuye roles y posiciones sociales. Se pretende aquí entretener lecturas posibles y no caer en etiquetamientos banales que obturen la complejidad de las configuraciones presentes.

En el caso de la escuela A, cuya creación es relativamente nueva y que atiende a sectores provenientes de la clase media, los sentidos presentes están vinculados a la preparación para la continuación de los estudios universitarios. En los talleres realizados con los estudiantes se evidenció que los y las adolescentes viven la escuela secundaria como un espacio de preparación para continuar estudios superiores, llegando incluso a criticar a la escuela por la insuficiencia de la preparación en este sentido o a las formas alternativas de evaluación que propone el Sistema Educativo por considerarlas “*facilismo*” y “*recorte de contenidos*” que les proveen de “*conocimientos sin profundizar*”.

Consideran que la escuela secundaria los prepara “*para el futuro, para la vida*”. Cuando se profundizó qué hay en ese futuro

señalaron “*ir la universidad*” o conseguir “*un trabajo que te guste*”. Se observa entonces una percepción del tránsito por la escuela como un proceso vinculado con el futuro más que como un espacio valioso en el presente (categoría 4). Este hecho está vinculado, además, con un cuestionamiento a la identidad pedagógica original del secundario (categoría 6), en el sentido de que, si bien uno debe pasar por este para llegar a la universidad o para conseguir un trabajo, consideran que la preparación que brinda no es la adecuada. Se refuerza la valoración de este tramo educativo desde una perspectiva instrumental con posterioridad a su finalización.

En el caso de la escuela B cuya matrícula se corresponde con sectores periféricos y de mayor vulnerabilidad, el pasaje por la escuela secundaria y su egreso se considera un logro en sí mismo más que una etapa de pasaje, persistiendo en el imaginario la promesa de movilidad social ascendente original de este nivel (categoría 5).

Los y las adolescentes manifiestan que asisten a la escuela para tener un “*futuro mejor*” y “*ser alguien importante en la vida*”. Destacan que “*sin esta etapa de aprendizaje no maduramos y salimos al mundo sin conocimiento alguno*”. Señalan además que este recorrido “*no ha sido fácil*”, atribuyendo las dificultades a los estudios, exámenes o conflictos personales, familiares o económicos ya que muchos de ellos trabajan medio turno. En relación con el “*futuro mejor*” señalan el conseguir trabajo o ingresar a las fuerzas de seguridad, es decir el futuro se vislumbra casi exclusivamente en términos laborales. Dado el contexto en el que se encuentra la escuela, se acentúa el papel de la misma como un espacio de inclusión “*aparente*” (categoría 2), ya que los estudiantes explican que los motivos de elección de ese establecimiento están relacionados con evitar posibles obstáculos en su trayectoria escolar (llevar materias o repetir de año) en otras instituciones vistas como prestigiosas o “*exigentes*”, para las cuales no se sentían capaces.

La expresión “*aparente*” fue tomada a partir del concepto “*democratización aparente*” propuesto por Romero (2013) para analizar el proceso de expansión de la cobertura de la escuela secundaria. En líneas generales, este concepto permite observar que

la extensión de la obligatoriedad garantiza el acceso al nivel de sectores populares históricamente excluidos, pero no logra promover una experiencia real de inclusión con aprendizaje para estos sectores, según lo demuestran las tasas de deserción o fracaso escolar. Nuestro uso de la expresión “aparente” en relación con la inclusión social y educativa intenta significar el modo en que los actores perciben las dificultades de la escuela para procesar las diferencias, tanto en términos socio afectivos como cognitivos.

En cuanto a la escuela C, que, si bien fue fundada entre las primeras escuelas secundarias de la ciudad, recibe una matrícula muy diversa. Algunos estudiantes van por tradición familiar, otros por cercanía y otros por el tipo de orientación generándose una heterogeneidad social que también se plasma en la diversidad de sentidos que coexisten en ella. Los y las estudiantes manifiestan que la escuela se constituye en un tránsito obligado, sin reconocerla como un espacio para la construcción de saberes y experiencias centradas en el aprendizaje: “*si no venís no podés seguir estudiando o conseguir trabajo*”, “*no sé si sirve mucho, pero tenemos que estar, es obligatorio*”, “*tenemos que venir... te mandan... si no qué vas a hacer*”, “*lo que aprendemos acá no nos sirve*” (Categoría 1). También hay estudiantes que expresan lo importante que es la escuela secundaria en orden a la socialización con los pares y a la vida social (Categoría 3): “*El cole es el mejor lugar para relacionarse y tener amigos*”; “*es importante charlar con los compañeros*” o “*la escuela te sirve para la vida en sociedad*”.

Al tratarse de estudiantes de sexto año que están enfrentando la terminalidad del nivel las expresiones recogidas dan cuenta de la vivencia subjetiva desde la cual se posicionan en relación con los sentidos de la escuela secundaria en vistas a un futuro posible. Podríamos decir que para los estudiantes de la escuela A, terminar la educación secundaria es vivenciado como un proceso natural y necesario, aunque insuficiente en función de las aspiraciones de formación posterior. Los estudiantes de la escuela B viven la educación secundaria como un espacio de desarrollo personal en el que su terminación conlleva un esfuerzo importante sin garantías de éxito. En la escuela C, asistir es un mandato social pero que no



pueden conectar directamente con un proyecto a futuro o con una experiencia valiosa de aprendizaje.

### **Conclusiones**

Los sentidos encontrados permitirían reconocer la fragmentación antes comentada y además daría cuenta de la percepción de las y los estudiantes acerca de las condiciones simbólicas de posibilidad para resolver la crisis identitaria en la que se desenvuelven.

Baczko (1984) señala que en situaciones sociales conflictivas –como las que vive el sistema educativo argentino en el nivel secundario– se configuran lo que define como condiciones simbólicas de posibilidad, las cuales se encuentran “cimentadas en aquellas ideas-imágenes y representaciones que los sujetos y los colectivos intervinientes construyen acerca de los objetivos a alcanzar, de sus adversarios y de los escenarios posibles.” (Olmos, 2005, p. 180). En otras palabras, la capacidad imaginante como invención o creación incesante social-histórica-psíquica de figuras, formas e imágenes; es decir, como producción de significaciones colectivas, construye y configura no solo el presente sino un futuro posible.

Por ende, en el marco de la crisis de sentido que se comenta las instituciones deberían poder “constituirse y servir de intermediario entre las antiguas identificaciones en crisis o en quiebra y las nuevas en gestación” (Dubar, 2002, p. 197). En esta línea argumental, se entiende que la construcción de un sentido común es el sustrato básico que habilita al proyecto institucional, no solo como marco que regula la actividad cotidiana, sino fundamentalmente, como brújula interna.

Esta orientación institucional cuando es clara y fruto de la integración de las particularidades existentes actúa a modo de “parteniere” en el proceso de redefinición de roles que demanda la escuela actual. Proceso que implica generar un consenso ético que fundamente el sistema de expectativas recíprocas que regulan las relaciones entre los sujetos. Sin embargo, esta posición debe ser asumida por una escuela secundaria que aún no se encuentra a sí misma.

La posibilidad o imposibilidad de articulación y consenso entre los sentidos existentes y la significación que los mismos detentan para los sujetos se pone de manifiesto en las modalidades de interpretación y práctica del rol del estudiante, así como en el sentido de pertenencia y en la autovaloración que realizan del propio desempeño. La construcción de sentidos comunes al interior de las instituciones escolares es fundamental para favorecer la emergencia de un proyecto colectivo que busque mayores niveles de aprendizaje y desarrollo en los adolescentes.

Finalmente, los hallazgos alcanzados hasta el momento indican que existe un entramado de relaciones sociales latentes muy profundas y complejas que necesitan de la profundización de la interpretación de los sentidos encontrados a través de otros instrumentos de corte cualitativo de mayor especificidad como los previstos en la investigación comentada y que aportarán mayores elementos para la comprensión del fenómeno en cuestión.

### Referencias

- Baczko, B. (1984). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bixio, C. (2006). *¿Chicos aburridos? El problema de la motivación de la escuela*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Cappellacci, I., & Miranda, A. (2007). *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos. DI-NIECE N° 4*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Dabenigno, V., Austral, R., & Goldenstein Jalif, C. (2009). *Valoraciones de la educación media de estudiantes del último año de escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires*. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional de Educación: Miradas desde y hacia América Latina, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Belaterra.
- Duschattzky, S., & Corea, C. (2002). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2010). Debates sobre la escuela media. Ponencia presentada en el V Foro Latinoamericano de Educación, Fundación Santillana, Buenos Aires.

- Dussel, I., Brito, A., & Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Santillana.
- Fernández, A. M. (2006). *Entre lo uno y lo múltiple: Grupo y psicoanálisis*. Guadalajara: Editorial Universitaria.
- Foucalt, M. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Buenos Aires: Paidós.
- Gallart, M. A. (2006). El desafío de la formación para el trabajo de los jóvenes en situación de pobreza. El caso argentino. En M. A. Gallart (Coord.), *Formación, pobreza y exclusión* (pp. 241-302). Montevideo: Cinterfor.
- Gentili, P. (2009). Tres argumentos acerca de la crisis de la educación media en América Latina. En N. López & F. Sourrouille (Comps.), *Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana* (pp. 49-61). Buenos Aires: Sistema de Información y Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), IPE/UNESCO – OEI.
- Glutting, J. (2002). Some psychometric properties of a system to measure ADHD. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 194-209.
- Jacinto, C. (2006). Los caminos de América Latina en la formación vocacional de jóvenes en situación de pobreza. Balance y nuevas estrategias. En C. Jacinto, C. Girardo, M. De Ibarrola & P. Mochi (Coords.), *Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva* (pp. 87- 105). Montevideo: Cinterfor/ OIT.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media*. Buenos Aires: UNESCO-IIEP.
- Laplanche, J., & Pontalis, J. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. París: PUF-Quadrige.
- Llinas, P. (2009). *Sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes de la escuela secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas*. Buenos Aires: FLACSO.
- Martínez Gutiérrez, E. (2014). Louis Wirth: Comentarios sobre el modo de vida urbano. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 27, 159-170. <https://doi.org/10.5944/empiria.27.2014.10868>
- Mavrou, I. (2015). Análisis factorial exploratorio: cuestiones conceptuales y metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 19, 71-80. <https://doi.org/10.26378/rnlael019283>
- Montesinos, M. P., Sinisi, L., & Schoo, S. (2009). *Sentidos en torno a la obligatoriedad de la Educación Secundaria. DINIECE N° 6*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109744/Educaci%c3%b3n%20en%20Debate%206.pdf?sequence=1>

Los sentidos de la escuela secundaria actual en debate

- Moragues, M. (2007). *Las huellas de la escuela en los caminos de los jóvenes* (Tesis de maestría). FLACSO, Argentina.
- Olmos, M. B. (2005). *Comentario a Baczko Bronislaw. Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Oviedo, C., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(4), 572-580. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-74502005000400009&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000400009&lng=en&tlng=es)
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- Romero, C. (2013). *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Noveduc.
- Tenti Fanfani, E. (2003). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Fundación OSDE-IIPE-UNESCO-Editorial Altamira.
- Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En G. Tiramonti (Comp.), *La trama de la desigualdad educativa* (pp. 15-45). Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio épocal. *Educação & Sociedade*, 26(92), 889-910. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=873/87313714009>
- Tiramonti, G., & Minteguiaga, A. (2004). *Una cartografía de sentidos para la Escuela*. Ponencia presentada en Para el Desarrollo económico, primero el desarrollo social, Segundo Coloquio, IEPES- CGE, Facultad de Ciencias Económicas, UBA, Buenos Aires.