



Fecha de presentación: octubre, 2018 Fecha de aceptación: enero, 2019 Fecha de publicación: marzo, 2019

## JÓVENES EN LA POBREZA DAN SENTIDO A LA ESCUELA: EXPERIENCIA DOCENTE EN INSTITUCIÓN PÚBLICA/YOUNG PEOPLE IN THE MIDST OF POVERTY AND GIVES MEANING TO THE SCHOOL: TEACHING EXPERIENCE IN A PUBLIC SCHOOL

Diego Fernando Acevedo-León

Licenciado en Teología Pontificia. Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Docente, Secretaría de Educación de Boyacá. Institución Técnica de Nazareth Nobsa Boyacá Colombia. Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana., Universidad Javeriana. Integrante del grupo de investigación Muisuata UPTC, Duitama. Santa Rosa de Viterbo Boyacá Colombia. Email: [diegofal777@yahoo.com](mailto:diegofal777@yahoo.com) o [diegofernandoacevedoleón@gmail.com](mailto:diegofernandoacevedoleón@gmail.com). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3734-0864>

### ¿Cómo citar este artículo?

Acevedo-León, D. F. (noviembre-febrero, 2019). Jóvenes en la pobreza dan sentido a la escuela: experiencia docente en institución pública. *Pedagogía y Sociedad*, 22(54), 103-117. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/752>

### RESUMEN

El artículo relata de manera reflexiva, el trabajo docente en una institución pública de Bogotá D.C., Colombia, en los cursos de básica y media del bachillerato. Inicialmente se presenta el contexto social, que está determinado por la pobreza y la adversidad, donde se desarrolla la actividad del maestro en medio de dificultades; después se indican los resultados de las experiencias como docente de aula en secundaria y también la sistematización y el análisis de las encuestas aplicadas y en último término, en las conclusiones, se reconoce el trabajo de los maestros como una experiencia de

vida, como práctica docente significativa que permite una nueva concepción y vivencia educativa tanto para los estudiantes como para el maestro.

**Palabras clave:** contexto social; experiencia docente; institución pública; jóvenes; maestros

### ABSTRACT

This article narrates reflexively the teaching work in a public school of the main city of Colombia, in high school, grades 10-11. Initially the social context is presented, which is determined by poverty and adversity, where teaching practice develops in the midst of difficulties; then some classroom experiences as a teacher in this

institution are indicated; and finally, in the conclusions, the teacher labor is recognized as a life experience, as a meaningful teaching practice that allows a new conception and educational experience for both students and the teacher.

**Keywords:** young people, adversity, poverty, social context, teaching experience, learning difficulties.

### INTRODUCCIÓN

La labor de los maestros se desarrolla en medio de realidades muy diferentes, cada contexto social es un escenario particular, que hace del trabajo docente una experiencia difícil y hostil, pues donde hay problemáticas sociales el aula también se ve directamente afectada. En este trabajo se narra una experiencia de enseñanza vivida durante tres años y medio en una institución educativa distrital, en el sur de la capital colombiana (Ciudad Bolívar, localidad 19). El punto de partida es la necesidad de conocer e identificar el contexto social de la institución: en primer término y con fundamento en la experiencia se busca la sistematización de experiencias vividas en el aula; después se aplican encuestas para estudiantes de grados 10 y 11 luego, se

generan diálogos y narrativas por parte de los estudiantes sobre algunas situaciones de sus vidas, posteriormente se presentan los resultados de las experiencias del docente de aula en secundaria, también la sistematización y el análisis de las encuestas aplicadas, que permiten visibilizar la realidad donde sucede la enseñanza en esa tarea de ser maestro en sectores difíciles y deprimidos de las grandes ciudades de América Latina, se muestra además la interacción directa a través de diálogos con los estudiantes, como experiencia humanizadora.

Finalmente, en las conclusiones, se reconoce la dificultad de los ambientes de pobreza y vulnerabilidad para enfrentar la educación, el trabajo de los maestros como una experiencia de vida, el diario vivir como una forma de sistematización de experiencias de hacer científica la práctica educativa cotidiana, de observar cómo las situaciones sociales hacen parte determinante del proceso educativo de los estudiantes, pues en medio de la adversidad y la pobreza, la escuela adquiere otros sentidos y otras visiones para los jóvenes, a través de sus distintas experiencias personales y sociales.

Este trabajo se convierte en un homenaje sencillo a todos aquellos maestros que se sienten identificados con esta experiencia y que día a día llevan a cabo su labor en medio de contextos difíciles y adversos. Para todos ellos, el más profundo respeto y admiración, pues ser maestros es un estilo de vida al servicio de los demás.

### **METODOLOGÍA**

La investigación se efectuó en tres etapas: una sistematización de experiencias en el diario vivir del aula como maestros, una encuesta sobre un grupo significativo de estudiantes, diálogos y narrativas por parte de los estudiantes de una institución pública de Bogotá, Colombia (localidad 19, Ciudad Bolívar).

En la primera etapa se fue llevando un diario personal con las vivencias propias en la institución, sobre el cual se comienza a desarrollar el proceso de escritura.

En la segunda etapa se aplicó una encuesta que buscaba reconocer el contexto de la institución, la realidad personal, familiar y social de los estudiantes. Con este fin, del grupo de 1200 estudiantes de la jornada de la mañana se seleccionó una población de 187 estudiantes de grados 10 y 11,

correspondiente al 15,83 % del número de estudiantes, separados por género, así: 101 mujeres estudiantes que corresponden al 54 %, y 86 hombres estudiantes correspondientes al 45,9 %, de edades entre los 16 y 19 años de los grados 10 y 11, clasificados por estratos de la siguiente forma: en el estrato 1, el 55 %, en el estrato 2, el 35,8 %, y en el estrato 3, el 5,8% de los estudiantes y los restantes, es decir, un 2,6 %, dicen no alcanzar a pertenecer al nivel inferior, lo cual significa menos de 1 en su estrato. Así que la situación socioeconómica de la institución se enmarca en la pobreza y en algunos casos en la miseria.

Por último, se generaron algunas narrativas -orales y escritas-, que permitieron seguir conociendo mejor a los estudiantes y sus vivencias sociales a través de su visión de lo escolar y de la vida más allá de la escuela.

### **RESULTADOS A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DOCENTE EN EL AULA**

La primera experiencia se ubica en la situación disciplinaria difícil y constante. Las problemáticas de convivencia desgastan tanto a los docentes que incluso los llevan a situaciones de enfermedad,

estrés, jubilación temprana o largos periodos de incapacidad, traslado de sedes o el mismo retiro.

En primer término, para observar la situación se emplea la postura del maestro como enemigo, basada en la experiencia de Blackfish (citado por Wolcott, 1993, pp.254-255), según tres aspectos:

Uno, como guardián del orden, pero no necesariamente dispuestos al aprendizaje; dos, desde la experiencia de estudiantes y maestros que no comparten estilos de vida y valores que caracterizan cada contexto; y tres, un maestro que enseña para el mundo de sus estudiantes, que es distinto e incluso distante y excluyente.

Aquí, el maestro se pregunta cómo lograr el orden en las aulas, la buena disposición, la motivación para el aprendizaje; tiene en cuenta los estilos de vida entre maestros y estudiantes para poder utilizar la enseñanza que requiere su situación, que sirva para la vida que a diario tienen que enfrentar.

En medio de estas grandes dificultades cabe preguntar por el poder transformador de la educación, sobre lo cual anota Durkheim: “Para Fontanelle ni la buena educación hace el buen carácter, ni la mala

lo destruye. Para Locke y Helvetius la educación es todopoderosa, los hombres nacen iguales y la educación crea las diferencias” (2013, p.72).

En segundo término, para enfrentar las situaciones de indisciplina constante se utilizan los premios y castigos, “esa visión de la educación como maquinaria propuesta por Skinner para encauzar el comportamiento humano” (García, 1997, p. 120), “lo que Stenhouse llamará la enseñanza como experimento, que se pone a prueba y que se valida en el aula en su práctica” (Marhuenda, 2000, p.193), o para lograr el control del aula, “el error es un punto de referencia importante para dirigir nuestras hipótesis por otros caminos, así como progresa la ciencia, también dirían Lakatos, Popper y Kuhn” (citados por De la Torre, 1993, p.28).

En la segunda experiencia de aula, según la manera en que se asumen los compromisos académicos, se percibe de forma generalizada un desánimo por actividades, trabajos, talleres, proyecciones audiovisuales, lúdicas; nada parece interesarles, pues hay una fuerte apatía en la participación. Lo mencionan estudios anteriores contruidos desde el sentido de

la escuela, en Guerra (2000), Postigo *et al.* (2006), Hernández (2007), Foglino *et al.* (2008), Molina (2010), Ibarra *et al.* (2013), Román (2014) y Estrada (2014), lo que mostrando que en las clases populares, en los sectores más vulnerables, la escuela pierde su valor.

Unido a estas circunstancias se presenta el fenómeno de aquellos estudiantes que no llevan sus útiles escolares, bien sea por situaciones de extrema pobreza o por un agudo desinterés. En general, en el corazón de estos jóvenes existe una pérdida de sentido y valor por la escuela; aunque es cierto que “no todos los alumnos tienen la misma capacidad para interesarse por los estudios y aplicarse con afán en los trabajos escolares” (Carrasco, 2000, p. 129).

Todo lo anterior hace necesaria una nueva forma en las prácticas pedagógicas, planteadas desde la “orientación y guía importante en la historia y la educación moral, de tipo religioso o filosófico, en línea de Sócrates y Kierkegaard” (García, 1997, p. 122), con las que se intente lograr que los estudiantes encuentren en sus docentes y en la educación un espacio diferente e importante, capaz de

transformar sus realidades precarias y adversas. Por esto, es necesario complementar con una “educación de tipo botánico y la tarea educativa derivada de ella como jardinería, en donde el proceso educativo es lento donde se adquieren conocimientos que llevan a una mejor experiencia individual” (García, 1997, p. 124).

Los frutos del aula empezarán a producirse, no sin antes recordar los muchos momentos de frustración, de ensayo y error, e incluso fuertes momentos de abatimiento, que de repente empiezan a quedar tan solo como recuerdos del pasado.

Es importante reconocer las expectativas de los estudiantes al finalizar su bachillerato. Los resultados arrojan las siguientes características: estudios técnicos y trabajar, 46,5 %, estudios técnicos o tecnológicos 28,8 %, estudios universitarios 14,4 %, tener un hijo 10,1 %, casarse 9,0 %, trabajar y estudios universitarios, 5,8 %, no sabe aún, 16 %, servicio militar 3,2 %. Se puede observar que las expectativas académicas no son las más significativas, se considera el

mercado laboral como una forma de realización personal.

Llama la atención al indagar por el tiempo libre, por la vida de los estudiantes más allá del colegio, que aparezcan estos resultados: 68 estudiantes -es decir, el 36,3 % de los estudiantes- piensan frecuentemente en el suicidio, como opción capaz de aliviar lo que se vive. De ahí que como maestros se tenga aún vivo el recuerdo de aquellos que optaron por este camino (que este trabajo sea también un pequeño homenaje a los cuatro estudiantes que entre el 2010 y 2013 tomaron esta trágica decisión).

Es indudable el gran número de estudiantes que no asumen sus compromisos escolares. Ellos se encuentran en alto riesgo de reprobación de sus grados, de una futura exclusión social por sus pocas posibilidades de desempeño cualificado, de deserción y fracaso escolar, pues ya se hallan en edades mayores para los grados que cursan.

Withehead (citado por Woods, 1993, p.27) sostiene que los estudiantes aprenden a un ritmo de tres etapas: 1) a través del romance, una etapa de aventura libre,

experimentan y descubren, 2) a través de la precisión, en donde los profesores proveen a los estudiantes de un conocimiento detallado sobre el tema y se les enseñan habilidades y 3) libertad, en donde el nuevo conocimiento se aplica activamente.

Es evidente que “el alumno va por delante del profesor en muchos aspectos. No se puede castrar el entorno digital, como se castró en su día el entorno impreso, reduciéndolo al libro de texto, la cartilla y el dictado” (Fernández, 2016, p.85), hay que implicar otras formas de enseñanza, de innovación, teniendo en cuenta el contexto. Respecto a las prácticas de enseñanza, es oportuno citar lo siguiente:

El enemigo de la lectura no reside, como en la actualidad algunos temen, en la cultura audiovisual que domina en los medios de comunicación y en la extensión de las nuevas tecnologías, sino en las desafortunadas prácticas dominantes a las que sometemos a los alumnos durante la escolaridad” (Sacristán, 2001, citado en Sacristán, 2005, p.83).

Pues es posible que la forma en que los estudiantes asumen sus compromisos académicos sea el reflejo de las prácticas

educativas tediosas y aburridas utilizadas con ellos. Por eso, son bienvenidas las propuestas alrededor de la biblioteca, para que esta se convierta “en el lugar que subsana el maltrato al que es sometida la lectura en el sistema escolar” (Sacristán, 2005, p.39).

Una tercera situación se da en la perspectiva de la pobreza y las dificultades económicas que viven los hogares de los estudiantes, que en la experiencia del aula es dramática, pues quizá muchos encuentran su motivación en el refrigerio escolar, pues viven sin las condiciones mínimas de subsistencia. Pero hay “aspiraciones de los alumnos, todo ser humano tiene determinadas aspiraciones, que si se indagan se pueden relacionar con la enseñanza, incluso transformar sus propias aspiraciones para que no estén ni por encima ni por debajo de sus posibilidades” (Carrasco, 2000, p.134), y así comienza el proceso de humanización de los maestros, a partir de situaciones dramáticas donde se siente frustración e impotencia.

Los jóvenes van a la escuela con muchas necesidades insatisfechas, quizá para vivir alegremente el refrigerio de Bienestar

Familiar o el que ofrece la Secretaría de Educación, y tal vez este sea el momento más importante y alegre de su jornada académica. Un testimonio inolvidable: “¿Profe, me regala los refrigerios que sobran? Es que es para llevarle a mis dos hermanos que están en la casa, es que no hay ni para la aguadepanela” (estudiante de grado 9º). No hace falta decir que es terriblemente doloroso lo que viven muchos estudiantes.

En este aspecto se propone una educación en clave de “enseñanza y formación”, como lo señala Bauer en el concepto de *Bildung* (significa *formación* en español), el cual “encierra la dinámica entre el ser y el devenir, entre el ser y el deber ser” (Marhuenda, 2000, p.68), es decir, la educación se convierte en la posibilidad de formar y enseñar a los estudiantes para reconocer lo que son y desarrollar sus potencialidades.

Una cuarta vivencia se refiere a las altas situaciones de intolerancia que se presentan, desencadenadas en los conflictos escolares, que se convierten en el pan de cada día. Son problemas afectivos, juego brusco, chanzas, ofensas, la violencia sufrida en casa, en el barrio y

en la institución, que terminan en el tipo de situaciones que impiden el curso normal de las clases por el gran número de situaciones presentadas; motivos que llevaron al Congreso de la República a expedir la Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.

Al indagar sobre la vida familiar y sus relaciones, el estudio permite identificar situaciones de conflicto frecuente en sus hogares, se presenta violencia intrafamiliar verbal (53,1 %), problemas económicos (42,3 %), consumo de alcohol (13,3 %), violencia intrafamiliar física (24 %), abuso sexual (4,2 %) y consumo de sustancias psicoactivas (3,7 %). Esto, sin lugar a dudas, desencadena problemáticas frente al sentido e importancia de la escuela.

“La educación debe contribuir a la autoformación de la persona (aprender y asumir la condición humana, aprender a vivir) y aprender a convertirse en un ciudadano”, sostiene Morin, 2000. p. 83). La persona debe ser capaz de reconocer a los demás como parte de sí misma, con

quienes debe vivir en armonía y paz, haciéndose responsable de todas sus acciones, donde la “literatura se considera como escuela y experiencia de vida” (Morin, 2000, p.105). En otras palabras, que lo que sucede en el aula, transforme vidas, disminuya niveles de agresividad y permita un ambiente armónico.

Los niveles de intolerancia social se manifiestan en la institución de manera constante, aun en presencia de directivos y docentes, pues no hay un referente de autoridad que se respete, simplemente una situación que amerita una reacción fuerte. Esto ha hecho que los docentes se conviertan, con la práctica diaria, en especialistas con grandes habilidades de mediación y resolución de conflictos.

*El diario vivir de mi oficina de coordinación transcurre entre la solución de conflictos entre estudiantes y la atención a los padres de familia, últimamente se han incrementado los conflictos entre las estudiantes, pero son mayores los de los hombres, se presentan por: juego brusco, ofensas, problemáticas afectivas, conflictos de barrio, barras bravas, fiestas de fin de semana, pandillas, no faltan los motivos (Coordinador I.E.D.).*

Es cierto, “el conflicto es inevitable en todo tipo de relaciones, lo que hace que una buena solución de conflictos sea necesaria” (Burguet, 1999, citado por Marina, 2006, p.122). Las instituciones viven a diario estas realidades, por eso “los problemas prácticos y los de la convivencia no se resuelven cuando se conoce la solución, sino cuando se pone en práctica” (Marina, 2006, p. 122).

Una quinta experiencia es generada por las situaciones de conflicto vividas por los docentes, que son muchas, pues es frecuente el comentario de los estudiantes que reprueban el año o reciben sanciones, “es por culpa de los docentes”, lo que lleva a amenazas e intimidaciones, que generan desequilibrio emocional en los docentes, debido a la preocupación y la zozobra.

El diario vivir de muchos maestros transcurre en medio de estos escenarios, llegan y salen de las instituciones de prisa, sigilosamente, con mucha precaución, para evitar cualquier circunstancia que pueda amenazar su bienestar y tranquilidad. En este panorama muchos maestros anónimos y valientes realizan sus labores educativas. En el periodo de 2010-2013, la institución vivió la delicada situación de tres docentes,

quienes, con menos de cinco años de servicio, tuvieron que solicitar su retiro y pensión anticipada por estrés generado por su profesión; como también las prolongadas incapacidades en varios docentes por el mismo factor. La salud se deteriora rápidamente en los maestros, pues los ambientes son muy difíciles y los inconvenientes no faltan en el diario quehacer.

Una sexta experiencia se da en relación con los niveles de seguridad, aquí se hace referencia a las situaciones que rodean el contexto externo a la institución educativa. Por ejemplo, tener que llegar en taxi a la puerta del colegio por razones de seguridad, así es el comienzo de la jornada laboral para muchos docentes; salir acompañado a veces incluso por la Policía Nacional, puede resultar la forma de finalizar la jornada laboral para un gran número de docentes.

Las circunstancias de inseguridad donde se ubica la institución se reflejan en el hecho de que cerca del 42 % de los estudiantes ha sufrido un robo, o uno de sus familiares cercanos, en los últimos seis meses, sin contar las experiencias de docentes que también aumentarían esa percepción de

inseguridad, pues cerca del 24 % de los maestros ha sido víctima de la delincuencia en inmediaciones de la institución.

El atraco a mano armada, el pandillismo, los habitantes de la calle, la drogadicción, los ajustes de cuentas, las barras bravas y demás realidades que circundan la institución, se convierten en factores que vulneran la seguridad de los docentes e incluso de los estudiantes. Así es la vida en los alrededores de varias instituciones educativas, circunstancias que también se reflejan dentro de la escuela y que generan zozobra e intranquilidad.

Una séptima realidad se evidencia en las problemáticas juveniles: la falta de interés escolar, los vicios que continuamente están acechando a los jóvenes, un tiempo libre en donde las actividades realizadas por ellos no articula su proceso educativo, pues aparecen formas de asociación juvenil que, con frecuencia, conducen a los estudiantes a ambientes nocivos.

Al indagar por el consumo de alcohol y sustancias psicoactivas, los estudiantes manifiestan lo siguiente: el 43,8 % ingiere alcohol frecuentemente, una vez o dos por semana, mientras que el consumo de sustancias psicoactivas corresponde al 9,6

%, una vez al mes. Los altos índices de consumo de alcohol se manifiestan en problemas de salud y en el bajo desempeño académico.

El trabajo de los padres, con sus largas jornadas, es un hecho que facilita que los jóvenes tengan total libertad para relaciones afectivas y sexuales, consumo de alcohol, e incluso de sustancias psicoactivas, lo que conlleva ausencia de hábitos de estudio y presencia de factores de riesgo para que en cualquier momento se cambien los planes académicos y se tomen otros rumbos que sean perjudiciales para los jóvenes.

Una octava situación se percibe en el aburrimiento y cansancio que produce el aula. Los docentes sienten que lo que planean y hacen con tanta dedicación no logra su objetivo, esto parece no interesar a los jóvenes; lo que los lleva a preguntarse qué podrá llamarles la atención a los estudiantes, ¿será un problema del currículo?, ¿tal vez la práctica no sea la mejor? Son muchos los cuestionamientos que llegan a suscitarse.

En los siguientes resultados se pueden comprender algunos elementos que permiten apreciar la manera en que los

estudiantes perciben el colegio: no le gusta la lectura 35,8 %, no le gusta la escritura 14,9 %, el 28,3 % de los estudiantes dice aburrirse al tener que estudiar (asistir a clases), un 14,4 % dice no interesarse por las actividades escolares(trabajos-tareas), y por el contrario, lo que más les gusta del colegio no son los aprendizajes, ni lo académico, sino la socialización con los amigos (65,7 %). Queda así claro que ellos tienen una percepción distinta de la escuela, más allá de lo tradicional, pues para estos alumnos es más importante como lugar de encuentro y de formación de lazos de amistad. En otros estudios realizados se puede encontrar esta realidad también de relaciones de amistad y de afecto, como en Ávalos (2008), Romo (2009), Grijalva (2010), y como escenario de socialización Llinás (2009), Hernández (2010), Aisenson (2013) y Silva-Peña (2013).

En cuanto al tiempo libre<sup>1</sup>, la encuesta se dirige a períodos de dos horas diarias y trae como resultado lo siguiente: escuchar música 75,9 %, ver televisión 71,1 %, salir a la calle 46,5 %, usar el celular 17,1 %, internet y redes sociales 16,5 %, trabajo

para ayudar en el hogar 16,5 %, internet para investigaciones y estudio 11,2 %, videojuegos 6,9 %, billares 5,8 %, practicar un deporte 4,8 %, estudio y trabajos escolares 4,8 %, lectura 3,2 %, otras actividades 9 %. En este escenario se percibe poco interés por el aprendizaje, pues la lectura y los hábitos de estudio son poco frecuentes. Al contrario, los jóvenes permanecen largas jornadas a diario en ambientes en donde se exponen a altos riesgos de situaciones como vicios, embarazos tempranos, inseguridad.

Este testimonio refleja esta realidad: “En las clases me aburro y entonces me pongo a pensar en algunas cosas para hacer [risas], a veces escribo cartas para mí o mis amigas, o me maquillo o hago otras tareas” (estudiante grado 9.º). Aunque son menos frecuentes, también se encuentran testimonios como este: “En las clases aprendemos muchas cosas importantes que sirven para ser alguien en la vida, pues quisiera estudiar para ayudar a mi mamá, porque a ella le toca muy duro, ah y mi papá, no sé... pues ni lo conozco” (estudiante grado 9.º).

Frente a esta realidad, el maestro necesariamente se cuestiona sobre la

<sup>1</sup> Se considera el tiempo libre como los momentos lejos del ámbito académico.

motivación. “Es posible que los aspectos repetitivos, rutinarios y obligatorios de la vida en el aula puedan dar la impresión de un lugar desagradable. Y seguramente lo será para algunos estudiantes en ciertos momentos” (Jackson, 2010, p.79). No todo será alegría, y como docentes no podemos ocultar, solucionar todas las carencias de los contextos de nuestros estudiantes, pero sí podemos lograr que el aula sea un lugar cómodo para ellos, en donde la vida transcurra de manera tranquila y donde suceda la experiencia extraordinaria del aprendizaje.

Es un cuestionamiento amplio, que no deja de rondar la mente de los docentes: ¿son las redes sociales lo que invade sus mentes, acaso su situación familiar, su vida emocional, sus intereses académicos van en contravía de lo que encuentran en el aula? O, más radical aun, ¿docentes y estudiantes no logran un punto de encuentro, de ahí que se produzca tedio, aburrimiento y desánimo? Por eso es importante no perder de vista que:

La educación se desarrolla en un nuevo contexto, estamos en un nuevo medio ambiente, los alumnos viven en la sociedad de la información, que tiene muchas

características, se trata de ir construyendo los discursos que permitan nuestra visión de realidad, para comprender el papel de la educación y de las escuelas, sus fines en la nueva situación y los procedimientos de enseñar y aprender que son posibles. (Sacristán, 2005, p. 39).

En este punto vale la pena mencionar a Carrasco (2000, p. 121), quien afirma que Motivar es predisponer a los alumnos a que aprendan. Y que todo aprendizaje exige atención y esfuerzo, la motivación exige atención y esfuerzo, la motivación consigue que aquellos dirijan sus esfuerzos para alcanzar determinadas metas y les estimula el deseo de aprender. Un motivo es algo que constituye un valor para alguien... motiva lo que vale para cada sujeto.

## CONCLUSIONES

Los contextos sociales, en algunas partes del territorio colombiano, dificultan la labor enseñanza-aprendizaje, como experiencia de transformación y promoción social y, por lo tanto, perpetúan la inequidad social.

La vida del maestro colombiano encuentra escenarios difíciles para ejercer su labor, desde las circunstancias sociales que rodean a las instituciones educativas, como las situaciones vividas dentro el aula.

Las instituciones educativas se convierten en espacios en donde confluyen las problemáticas sociales, que influyen directamente en el sentido y valor de la escuela para los jóvenes.

La formación profesional de los docentes ofrecida por las facultades de Educación, debe reconocer los contextos del maestro colombiano para generar una formación más pertinente.

La vida para un gran número de jóvenes en Colombia transcurre en ambientes difíciles de promoción humana y vida digna, en situaciones de problemáticas familiares y sociales.

Los problemas sociales no son superados en la escuela de una manera inmediata, son parte de un proceso de transformación social, lento y progresivo, que permite transmitir a los jóvenes un nuevo sentido de la escuela, que sea una posibilidad de promoción humana para ellos y sus familias.

La enseñanza es una tarea difícil cuando los contextos de pobreza y de adversidad acallan la labor de la escuela.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aisenson, D., Virgili, N. & Polastri, G. (2013). Construcción de experiencias,

anticipaciones de futuro y transformaciones subjetivas en jóvenes que finalizan la escuela secundaria. *Anuario de Investigaciones*, 20, 105-113.

Ávalos, J. (2008). *La vida juvenil en el bachillerato: Una mirada etnográfica*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 16: sujetos de la educación. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoria\\_electronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_16/ponencias/0996-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoria_electronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0996-F.pdf)

Carrasco, J. B. (2000). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. (4.ed.). Madrid: Rialp.

De la Torre, S. (1993). *Aprender de los errores: El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Madrid: Escuela Española.

Durkheim, E. (2013). *Educación y sociología*. (1.ed.). Barcelona, España: Península.

Estrada, M. (2014). Afiliación juvenil y desafiliación institucional: El entramado complejo de la deserción en la educación media. *Revista Mexicana de Investigaciones en Educación*, 19(61), 431-453.

Fernández, M. (2016). *Educación en la encrucijada*. Madrid, España: Fundación Santillana.

Fogolino, A., Falconi, O. & López, E. (2008). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba Argentina. *Cuadernos de Educación*, 6(6), 227-243.

García, M. (1997). *Aprendiendo a ser humanos. Una antropología de la educación*. (2. ed.). Pamplona, España: Ediciones Universidad de Navarra.

Guerra, M. (2000) ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 5(10), 243-272.

Grijalva, O. (2010). *Las apariencias como fuente de las identificaciones en la construcción de las identidades juveniles y en la formación de grupos de pares*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional Departamento de Investigaciones Educativas.

Hernández, J. (2007). *La formación de la identidad en el bachillerato: reflexividad y*

*marcos morales*. México: Politécnico Nacional Departamento de Investigaciones Educativas.

Hernández, O. G. (2010). El sentido de la escuela. Análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46), 945-967.

Ibarra, L. M., Escalante, A. E. & Fonseca, C. D. (2013). El significado de estudiar para los jóvenes de bachillerato. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(60), 1-29.

Jackson, W. (2010). *La vida en las aulas*. (8. ed.). Madrid, España: Morata.

Llinás, P. (2009) Imágenes y sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria. *Propuesta Educativa Clacso*, 32, 92-103.

Marhuenda, F. (2000). *Didáctica general*. (1 ed.). Madrid, España: De la Torre.

Marina, J. A. (2006). *Aprender a convivir*. (1 ed.). Barcelona, España: Ariel.

Molina, M. M. (2010). *La expropiación de los sueños: Los jóvenes y su relación con la escuela: un estudio de caso*. Recuperado de <http://www.aacademica.org/000-027/517>.

Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada: Repensar la reforma: Reformar el pensamiento*. En M. J. Buxo & D. Montesinos. Barcelona, España: Seix Barral.

Postigo, C. E. & Daino de Matteoda, M. (2006). Trayectorias de vida en la pobreza urbana: una reconstrucción del sentido de la escuela. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales Universidad Nacional de Jujuy*, 30, 63-68.

Román, A. F. (2014) Educación de los jóvenes de secundaria en el área metropolitana de Monterrey. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 291-317.

Romo, J. M. (2009). *Procesos identitarios y reflexividad moderna en jóvenes universitarios de Aguascalientes*. (Tesis de doctorado inédita). Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas. México.

Sacristán, J. G. (2005). *La educación que aún es posible: Ensayos acerca de la cultura para la educación*. Madrid, España: Morata.

Silva-Peña, I., Bastidas, K., Calfuqueo, L., Díaz, J. & Valenzuela, J. (2013). Sentido de la escuela para niños y niñas mapuche en una zona rural. *Revista Polis*, 12(34). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30528135013>

Wolcott, H. (1993). El maestro como enemigo. En H. M. Velasco, J. García & A. Díaz de Rada (coords.), *Lecturas de antropología para educadores: El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 243-258). Madrid, España: Trotta.

Woods, P. (1993). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

Pedagogía y Sociedad publica sus artículos bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

