

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias  
Sociales y Humanidades, Asunción, Paraguay.**

ISSN en línea: 2789-3855, 2025, Volumen VI

## **Prácticas sociales en los maestros de educación media de instituciones públicas de Bogotá**

Social practices of middle school teachers in public institutions in  
Bogota

**Edie de Jesús Gómez Marrugo**

eddgomezm@udistrital.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-1433-3001>

Universidad Distrital Francisco José de  
Caldas

Bogotá – Colombia

**DOI:** <https://doi.org/10.56712/latam.v6i5.4835>

**Artículo recibido:** 17 de julio de 2025

**Aceptado para publicación:** 18 de noviembre  
de 2025.

**Conflictos de Interés:** Ninguno que declarar.

  
**Redilat**  
Red de Investigadores  
Latinoamericanos

**NÚMERO**

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i5.4835>

## Prácticas sociales en los maestros de educación media de instituciones públicas de Bogotá<sup>1</sup>

Social practices of middle school teachers in public institutions in Bogota

**Edie de Jesús Gómez Marrugo**

[eddgomez@udistrital.edu.co](mailto:eddgomez@udistrital.edu.co)

<https://orcid.org/0000-0003-1433-3001>

Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
Bogotá – Colombia

Artículo recibido: 17 de julio de 2025. Aceptado para publicación: 18 de noviembre de 2025.  
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

### Resumen

En este artículo se abordan las prácticas sociales de los maestros de educación media sobre la base de la noción de campo, capital y habitus, elementos que estructuran el pensamiento sociológico de Pierre Bourdieu. Las relaciones que construye el maestro con los demás agentes del campo, principalmente los alumnos están mediados por las disposiciones sociales aprendidas, los bienes adquiridos en coherencia con el conocimiento y la trayectoria de vida de las personas. Se investigó sobre las prácticas sociales de los maestros de educación media en instituciones públicas de Bogotá, en cuanto al acompañamiento del tránsito a la educación superior, la preparación para el ingreso al mercado laboral y la construcción del proyecto de vida de los estudiantes. La estrategia metodológica que se utilizó es de corte cualitativa, enfocada en la entrevista semiestructurada y la observación de clase a maestros, estudiantes y acudientes. Entre los principales hallazgos se destacan las prácticas sociales de acompañamiento, comunicativas o dialógicas, de cuidado, experiencia, vocación y participativas que inciden en la continuidad de los alumnos sobre su trayectoria académica o laboral. Así, las prácticas sociales constituyen un recurso metodológico que interpela las relaciones del agente escolar —maestro y estudiante— en torno al incremento del capital cultural como bien deseado siempre que exista la disposición para adquirirlo y generar movilidad social a futuro.

*Palabras clave:* prácticas sociales, maestro, educación media, campo escolar, agente escolar


### Abstract

This article addresses the social practices of secondary school teachers based on the notions of field, capital, and habitus, elements that structure Pierre Bourdieu's sociological thinking. The relationships that teachers build with other agents in the field, mainly students, are mediated by learned social dispositions, assets acquired in line with people's knowledge and life trajectories. The social practices of secondary school teachers in public institutions in Bogotá were investigated in terms of accompanying students' transition to higher education, preparing them for entry into the labor market, and helping them build their life projects. The methodological strategy used was qualitative, focusing on semi-structured interviews and classroom observation of teachers, students, and guardians.

<sup>1</sup> Este artículo corresponde al capítulo V de la Tesis Doctoral: Las prácticas sociales del maestro en el campo de la educación media 2013 – 2023, adscrita al Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Among the main findings are social practices of accompaniment, communication or dialogue, care, experience, vocation, and participation that influence students' continuity in their academic or professional careers. Thus, social practices constitute a methodological resource that challenges the relationships between school agents—teachers and students—around the increase of cultural capital as a desirable asset, if there is a willingness to acquire it and generate future social mobility.

*Keywords:* social practices, teacher, secondary education, school environment, school agent

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Gómez Marrugo, E. de J. (2025). Prácticas sociales en los maestros de educación media de instituciones públicas de Bogotá. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6 (5), 3495 – 3512. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i5.4835>

## INTRODUCCIÓN

Las prácticas sociales son construcciones colectivas mediadas por la creatividad y la capacidad simbólica, que generan significados y permiten comprender los mecanismos de reproducción o transformación del mundo social. Adquieren sentido en relación con la historia, la cultura y las tradiciones. En escenarios específicos como la escuela, combinan lo pedagógico y lo social, expresándose en la transversalidad, esto es, el eje que conecta las distintas dimensiones sociales. Esta transversalidad refleja historias e intereses individuales y colectivos, evidentes en la interacción cotidiana entre maestros, estudiantes y directivos.

Las prácticas sociales del maestro en el campo de la educación media constituyen un referente de estudio que invoca la reflexión sociológica para comprender las relaciones entre los agentes que participan en este ciclo educativo; para tal fin, la teoría del campo de Pierre Bourdieu, aporta elementos metodológicos que permiten su comprensión en sintonía con la noción de capital y habitus. Las relaciones se sustentan en estrategias escolares orientadas al desarrollo de habilidades cognitivas y sociales necesarias para que los jóvenes continúen con su trayectoria académica o laboral en la etapa postcolegio. En este sentido el objetivo que se plantea gira en torno a caracterizar las prácticas sociales de los maestros de educación media en instituciones públicas de Bogotá, en cuanto al acompañamiento del tránsito a la educación superior, la preparación para el ingreso al mercado laboral y la construcción del proyecto de vida de los estudiantes.

Pensar la educación media interroga las prácticas sociales escolares, específicamente las relaciones que construye el maestro con los estudiantes en el campo escolar. De allí que se propone como hipótesis de análisis: las prácticas sociales de acompañamiento, comunicativas o dialógicas, de vocación, experiencia y de cuidado, son estrategias que el maestro utiliza para inspirar la continuidad académica o laboral en los alumnos de educación media —grados 10° y 11°— luego de su paso por la escuela.

En gran parte de América Latina el sistema educativo comprende la educación secundaria, la cual varía de acuerdo con la estructura de cada país. En el caso de Colombia, la educación básica secundaria comprende cuatro grados (6°, 7°, 8° y 9°) y atiende a estudiantes de entre 11 y 14 años. A diferencia de lo que ocurre en la mayoría de los países Latinoamericanos (Ducoing y Rojas, 2017), allí no está contemplada la educación media, transitada por jóvenes entre 15 y 16 años—, que junto con la secundaria conforman el sistema educativo, y, es foco de atención por el impulso que se le ha dado en la región en gran parte del siglo XX y lo que va del siglo XXI en materia de cobertura, buscando garantizar el acceso, la permanencia y la graduación de los jóvenes que la transitan, y que a su vez está enfocada en el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales que permitan continuar con la vida académica o acceder al mundo del trabajo.

La exploración bibliográfica en la que se sustenta la investigación contempla las nociones de campo (Bourdieu, 2001), que es el escenario de relaciones en el que se ubica la educación; y las prácticas sociales (Bourdieu, 2002; Gutiérrez, 2005; Martín-Criado, 2010; Marín-Díaz, 2020), entendidas como acciones y representaciones de los agentes sobre el mundo social, las cuales están vinculadas con el habitus que producen las prácticas (Bourdieu, 2007; Gutiérrez, 2005) y los capitales (Bourdieu, 2012), expresados en términos de bienes adquiridos para conservarlos o aumentarlos. Por su parte, en la educación media se resaltan apreciaciones que reflexionan sobre su estructura (Gómez, Díaz y Celis, 2009; Camargo, Garzón y Urrego, 2012; Celis y Cuenca, 2016) y su pertinencia (Delgado, 2014), como posibilidad de movilidad social.

Reafirmar el valor epistemológico de las prácticas sociales y la educación media aporta conocimiento al campo de la investigación destacando el papel del maestro como agente de la enseñanza en las

relaciones que construye con los demás agentes del campo escolar. Para su exploración, este artículo inicia con el resumen, la introducción, la metodología, los resultados, los elementos de discusión, las conclusiones y la bibliografía.

### **METODOLOGÍA**

La investigación tiene un enfoque cualitativo. Este método, por su naturaleza inductiva, humanista y holística (Taylor y Bogdan, 1987), es apropiado para la investigación educativa por su orientación social. En cuanto a los datos recabados, correspondientes a la exploración de las fuentes secundarias, se utilizó la revisión documental porque facilita la recopilación, análisis, selección y extracción de información de diversas fuentes sobre un tema específico, con el objetivo de profundizar en su conocimiento y comprensión (Hurtado, 2000). A este respecto, se examinaron 82 documentos, entre los que hay 28 libros, dos capítulos de libros y 52 artículos de revistas indexadas. Para ello, se realizó la revisión en diferentes buscadores, como Dialnet, Redalyc, SciELO y los repositorios de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad de la Sabana y la Secretaría de Educación de Bogotá.

La recopilación de las fuentes primarias se realizó mediante entrevistas semiestructuradas y observación de clase. La entrevista es una de las formas más comunes y poderosas de comprender a los demás seres humanos (Denzin y Lincoln, 2015), y se obtuvo el registro de 36 entrevistados. La observación de clase es una técnica que utiliza los sentidos y la lógica para analizar detalladamente los hechos y las realidades que se observan (Campos y Martínez, 2012). En este caso, la observación se realizó únicamente a los maestros, lo que permitió analizar la disposición de las prácticas sociales en el aula.

El diseño metodológico se estructuró en torno a la elaboración de los instrumentos de recolección de información, previamente revisados y aceptados para su aplicación en campo. Se elaboraron cuatro tipos de entrevistas destacando las categorías de estudio establecidas en la investigación, una para cada grupo de agentes mencionados, teniendo en cuenta la edad y el nivel del capital cultural. También se diseñó un formato de observación directa que contempla la contextualización de la clase, la interacción entre el maestro y los estudiantes, las dinámicas metodológicas y didácticas, el análisis y la reflexión, las observaciones adicionales y los puntos de referencia para el análisis de las prácticas sociales. Este instrumento se aplicó únicamente a los maestros de aula por la facilidad para observar las prácticas sociales en concreto.

Los agentes que participaron en el proceso fueron contactados teniendo en cuenta las características de la investigación, previa invitación y firma de consentimiento informado para participar del estudio. Este proceso se llevó a cabo en cuatro meses. Y por confidencialidad no se utiliza nombres, solo abreviaturas que indican el rol del maestro, el escalafón (antiguo o nuevo) y el colegio, así: MACFM; en el caso de los estudiantes se usó la letra E, se asignó un número de acuerdo con el orden de la entrevista y el colegio (E1CTM). Con los acudientes se utilizó la letra A, el número del entrevistado y el colegio en el que participa (A2CPBJ). Y para el caso de la observación de clase se indica con las letras OC, si el maestro es nuevo o antiguo, el colegio donde desarrolla la práctica y la fecha en que se aplicó el instrumento (OCMACFM, 16 de abril de 2024)

La población y la muestra corresponden a tres colegios públicos de Bogotá con educación media académica o técnica, ubicados en localidades distintas —Las localidades son subdivisiones administrativas de la ciudad—. Para ello, se seleccionaron dos directivos docentes y dos maestros por colegio de diferente escalafón, es decir, 6 del Decreto 2277 de 1979 —este es el decreto antiguo que acoge a los primeros maestros nombrados en el sector público— y 6 del Decreto 1278 de 2002 —esto es el Nuevo Estatuto de la Profesión Docente en Colombia—. Además, se seleccionaron cuatro estudiantes de décimo y undécimo grado — que conforman la educación media— y cuatro padres de

familia con hijos en estos cursos por colegio, lo que agrupa 12 participantes por institución para un total de 36 personas.

Los datos se analizaron mediante el programa informático Atlas.ti, que permitió agrupar las categorías de estudio con los códigos afines, lo que facilitó su observación y generó conocimiento adicional al existente. Luego de desgravar las entrevistas, se cargaron en dicho programa y se cruzaron con la base teórica para su respectivo análisis. La categoría de prácticas sociales escolares se analizó a partir de los códigos: percepción de las acciones, relaciones escolares, experiencias, costumbres, liderazgo y participación.

Las consideraciones éticas del trabajo de campo incluyeron varios principios para garantizar la integridad de los participantes. En primer lugar, se aseguró la participación voluntaria de todos los agentes contactados, quienes fueron debidamente informados sobre los objetivos y alcances del estudio antes de firmar el consentimiento informado. Este documento dejó constancia de su autorización para participar y estableció el compromiso del equipo investigador con la confidencialidad en el manejo de los datos recolectados. Asimismo, se garantizó el anonimato de los agentes involucrados, resguardando su identidad e imagen en cualquier publicación o difusión de los resultados. Se promovió una relación de respeto entre entrevistador y entrevistado, reconociendo el valor de sus aportes y su derecho a expresar libremente sus opiniones. Y se estableció el compromiso de comunicar los resultados de la investigación en el momento oportuno, de manera clara y accesible, respetando los tiempos y la sensibilidad de los actores implicados.

## **RESULTADOS**

### **Prácticas sociales escolares**

Las prácticas sociales son acciones colectivas organizadas con intención específica que integran dimensiones físicas, emocionales e intelectuales. Se relacionan con el habitus, entendido como los esquemas adquiridos por experiencia en el campo donde se interactúa. Estas prácticas, desarrolladas en tiempos y espacios determinados, articulan elementos materiales, humanos, institucionales y culturales. Cuando son reconocidas por la sociedad, tienden a reproducirse y mantenerse, generando conocimiento mediante el intercambio entre los individuos en los espacios sociales. Comprenderlas implica considerar la posición y trayectoria de los agentes (Gutiérrez, 2005).

En el campo escolar, los directivos docentes garantizan la organización institucional, mientras los maestros orientan el aprendizaje y las relaciones entre los alumnos. Las prácticas sociales reflejan cómo los sujetos perciben su entorno, integrando saberes, comportamientos y acciones que requieren reflexión para entender sus efectos. A través de ellas se evidencian los vínculos entre las actividades humanas y los contextos sociales, políticos e históricos, dotando de sentido las relaciones según el capital simbólico que poseen los actores.

Las prácticas sociales escolares articulan la intencionalidad del maestro, sustentada en su capital académico, la adquisición de conocimiento por los alumnos y las dinámicas institucionales. En ellas se tejen comportamientos mediados por los capitales y el habitus, que otorgan coherencia y sentido a las acciones cotidianas. Los individuos actúan y reaccionan ante los otros, lo que determina su hacer y su modo de hacer en un contexto específico (Marín-Díaz, 2020). Estas prácticas redefinen el papel del maestro como investigador de los fenómenos educativos, orientando la acción hacia el bienestar individual y colectivo. Se identificaron cinco prácticas sociales escolares: de acompañamiento, comunicativas, de experiencia, de vocación, participativas y de cuidado, con características particulares, resultado de las entrevistas y las observaciones de clase a los agentes que participaron en el proceso investigativo.

## Prácticas sociales de acompañamiento

Las prácticas sociales de acompañamiento representan las estrategias que el maestro utiliza para inspirar a los jóvenes a continuar su formación y acceder a la educación superior, asumiendo responsabilidades académicas y sociales en la cotidianidad escolar (Martín-Criado, 2010). Estas prácticas implican enfrentar la heterogeneidad del alumnado y construir vínculos pedagógicos que fortalecen la enseñanza, mediada por la intención de formar (Terigi y Briscioli, 2020). Una estrategia fundamental es la formación académica, que otorga sentido a las prácticas sociales y se refleja en las relaciones escolares. Como expresa un maestro, "...un estudiante cuando ve que hay alguien que está al frente y que demuestra efectivamente que tiene el conocimiento y dominio sobre su área... tiene cierto respeto y admiración por esa formación..." (EMAFM, 8 de abril de 2024).

La identidad del maestro se relaciona con su capital social (Bourdieu, 2001; Gutiérrez, 2005), sustentado en una sólida formación pedagógica y disciplinar que orienta su práctica hacia la conexión del estudiantado con el campo universitario. Este capital académico proporciona seguridad y legitima su papel en el campo escolar, generando disposición para aprender. El campo es un escenario de luchas y tensiones alrededor de un capital (Bourdieu, 2001); por su parte, el campo escolar constituye espacios jerarquizados donde se enfrentan múltiples actores con dinámicas propias (Martín-Criado, 2010). Los procesos de selección reflejan este valor, pues los directivos priorizan la formación y afinidad del maestro con los grados: "la formación que tiene el maestro... y los mismos profes se postulan a los grados afines..." (EDNPBJ, 14 de mayo de 2024). Estas prácticas se articulan con las comunicativas, entrelazando capital académico y social, mientras las responsabilidades adicionales del maestro inciden en el prestigio institucional y fortalecen su capital simbólico.

Un obstáculo relevante es la falta de una política educativa que regule la contratación exclusiva de docentes para la educación media, lo que los obliga a alternar entre niveles (Celis y Cuenca, 2016). Esta situación afecta la articulación<sup>2</sup> con la educación superior, cuyo propósito, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010), es favorecer el acceso, la permanencia y el tránsito hacia la formación para el trabajo y la universidad. La discontinuidad impide una preparación integral que conecte las expectativas juveniles con las demandas educativas y laborales. La política educativa, según Díaz (2012), refleja una desconexión estructural entre la escuela y la educación superior, al estar condicionada por ideologías, conflictos e intereses estatales. Camargo, Garzón y Urrego (2012) corroboran esta desarticulación al evidenciar los bajos ingresos de egresados de colegios distritales a programas técnicos o universitarios. Factores socioeconómicos y el desinterés estudiantil (Delgado, 2014; El Espectador, 2024) que agravan la situación.

Ante ello, las prácticas de acompañamiento se convierten en una herramienta estratégica para conectar el conocimiento escolar con la vida cotidiana de los jóvenes. Un maestro señala: "...eso hace que las dinámicas de esos estudiantes sean un poco diferentes a la de los demás chicos..." (EMAFM, 8 de abril de 2024). Los alumnos valoran la posibilidad de adquirir experiencia práctica: "...el SENA... te enseña, haces dos años de conocimientos y lo haces trabajando... ya adquieres experiencia..." (EE2PBJ, 8 de mayo de 2024). El conocimiento práctico se impone por razones económicas y de inmediato, al permitir atender necesidades básicas y acceder al trabajo. Así, la articulación entre educación y empleo se transforma en estrategia de bienestar personal y familiar, aunque limite la continuidad académica.

---

<sup>2</sup> La articulación, es un proceso pedagógico y de gestión que busca el tránsito de los jóvenes entre los distintos niveles de educación –de la educación media a la educación superior– teniendo en cuenta la oferta educativa. Se resalta el capital cultural obtenido a lo largo del proceso académico, el mejoramiento continuo, la calidad de los programas propedéuticos, las instituciones y sus aliados entre ellas las IES.

Las prácticas de acompañamiento compensan las carencias estructurales de la política educativa. Más que promover el ascenso social, buscan garantizar bienestar y estabilidad, convirtiéndose en estrategias escolares con trascendencia social. Como afirma Calderón (2023), la estrategia implica "...acciones dirigidas a un fin objetivo... para lograr una mejor posición en el espacio de relaciones de poder..." (p. 119). En este contexto, la escuela promueve un discurso de oportunidad para jóvenes con escasos recursos, priorizando opciones técnicas o laborales que faciliten su integración al sistema productivo. Como señala un directivo, recibir un certificado técnico "les abre muchas puertas" y "es algo muy bueno... un horizonte" (EDNTM, 23 de abril; EA3PBJ, 14 de mayo de 2024), hacia la vida postcolegio.

### **Prácticas sociales comunicativas y dialógicas**

La vida escolar está compuesta por un conjunto de disposiciones, actuaciones, percepciones, sentimientos y pensamientos autónomos (Bourdieu, 2007, 2012), en los cuales los agentes despliegan acciones dialógicas dentro del campo escolar. Estas acciones, de carácter individual, se manifiestan cuando los estudiantes solicitan asesorías y el maestro ofrece orientación académica y vocacional: "...los chicos piden ayuda, asesorías, y uno les brinda esa asesoría... serían los elementos que uno considera que deben dominar para poder desempeñarse bien en ese primer inició una aproximación a la educación superior..." (EMAFM, 8 de abril de 2024).

Las prácticas sociales comunicativas constituyen una forma de acción social mediante la cual se comparte información y se construyen significados entre individuos o grupos. Este acto facilita la transmisión de saberes, genera vínculos y consolida relaciones colectivas que fortalezcan la cultura, la educación y los procesos políticos. En el campo escolar, la comunicación es esencial para el progreso humano y la sostenibilidad social. La autoridad del maestro, sustentada en su capital académico y su experiencia, confiere legitimidad a las prácticas comunicativas y orienta al estudiante en su proyecto vocacional. Estas interacciones trascienden lo académico al atender inquietudes personales, fortaleciendo los lazos sociales y orientando las trayectorias juveniles.

En el ámbito educativo, las relaciones comunicativas reflejan tensiones entre la visión adulta y la perspectiva juvenil. Mientras el maestro proyecta el futuro académico y laboral, los estudiantes privilegian el presente y sus experiencias inmediatas (EDNFM, 16 de abril de 2024). Esta diferencia genera espacios de negociación simbólica donde la comunicación cumple una función de responsabilidad social, al acercar estratégicamente al agente escolar. Es fundamental que las prácticas comunicativas articulen el gusto y la utilidad del saber, en sintonía con el capital cultural presente en el campo escolar.

Las prácticas sociales reproducen valores culturales y estructuras simbólicas. En este contexto, el maestro orienta sus esfuerzos hacia el fortalecimiento de habilidades que preparen a los jóvenes para afrontar desafíos futuros, reconociendo sus hábitos y contextos. Ello exige acciones comunicativas que fomenten la apropiación social del conocimiento, tanto individual como colectivamente. La comunicación se convierte así en un canal de confianza y acompañamiento: "...uno ve cómo las niñas van desarrollando habilidades, destrezas, hasta el mismo cambio del comportamiento" (EMATM, 29 de abril de 2024).

El acompañamiento sostenido es una de las expresiones más visibles de las prácticas comunicativas. Estas generan seguridad, promueven el crecimiento académico y social, y permiten descubrir talentos. Dichas acciones se desarrollan en contextos dinámicos construidos por la interacción de los agentes (Andrade, 2010), donde se configuran imaginarios y realidades que influyen en la percepción de la educación y del futuro juvenil. Asimismo, las prácticas comunicativas representan patrones de interacción sustentados en el lenguaje. Según Morales et al. (2012), el lenguaje constituye el punto de

articulación de estas prácticas y resalta su carácter universal en la construcción colectiva del sentido y la transformación de la vida social.

Los espacios extraescolares —foros, mesas de discusión o actividades culturales— adquieren valor al permitir la expresión, el debate y la construcción de visiones compartidas. Aunque las estructuras institucionales son difíciles de modificar, estos espacios fortalecen la participación estudiantil y mejoran las relaciones escolares, especialmente entre jóvenes que comparten intereses académicos, sociales o culturales (EDNPBJ, 14 de mayo de 2024). Explorar la cultura juvenil se convierte también en una práctica social que fomenta la comprensión de sí mismos y de su lugar en la sociedad. En este sentido, las prácticas comunicativas definen principios de percepción social mediante el *habitus* del lenguaje y la argumentación conceptual, incidiendo en la trayectoria académica y en la continuidad educativa hacia la universidad.

El *habitus* y la trayectoria están estrechamente relacionados. Las creencias, el estilo de vida y el capital incorporado desde la infancia influyen en la continuidad del proceso escolar. Bourdieu (1997) define la trayectoria como “una serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a transformaciones constantes” (p. 82). La familia, el *habitus* y la trayectoria actúan como factores que impulsan la continuidad académica, ya que los padres proyectan en sus hijos la esperanza de un futuro mejor. El *habitus*, entendido como un sistema de disposiciones incorporadas (Gutiérrez, 2005), se construye en la cotidianidad y determina acciones y percepciones. Cuanto mayor es la relación con la educación, mayor será el impacto de las prácticas sociales en la formación personal.

La trayectoria, por su parte, está mediada por un sistema de relaciones que moldea el *habitus* y orienta las prácticas hacia fines intencionados (Bourdieu, 2002). De esta manera, la proyección educativa o laboral se vincula con las características del individuo y su entorno social. En la educación media, la trayectoria se relaciona con la exploración del mundo postcolegio, permitiendo conocer posibilidades ocupacionales y profesionales. La orientación socio-ocupacional promueve decisiones informadas y un equilibrio entre expectativas vitales y oportunidades reales (Díaz y Celis, 2011). Sin embargo, las barreras económicas y sociales limitan la continuidad educativa, generando desventajas frente a quienes poseen mayores recursos.

Tanto maestros como estudiantes conciben la trayectoria como un proceso de preparación para acceder a la educación superior o al trabajo. El *habitus* escolar se consolida mediante prácticas pedagógicas institucionales que buscan formar jóvenes críticos, responsables y con capacidad investigativa. Estas, junto con las prácticas comunicativas, influyen directamente en la construcción del proyecto de vida al fomentar el diálogo, la participación y la identificación de intereses profesionales.

### **Prácticas sociales de experiencia**

La experiencia constituye un referente esencial para comprender el fenómeno educativo, al ser reconocida como una práctica social dotada de espontaneidad, exigencia académica, responsabilidad pedagógica y compromiso social. Desde esta perspectiva, permite entender la educación dentro del contexto escolar, al expresar las interacciones entre los agentes del campo educativo, influidas por normas, valores y costumbres de cada grupo. En este marco, el maestro orienta su labor hacia la construcción de conocimientos contextualizados que los estudiantes puedan interiorizar y aplicar en su cotidianidad. Así se generan acuerdos compartidos sustentados en la exigencia académica y social. Como indica un maestro, “...ellas a comparación de otros... estudiantes que salen del colegio y llegan a la universidad... hay un choque como tan difícil, [sin embargo]... llegan con un ritmo de trabajo importante...” (EMNTM, 29 de abril de 2024).

Las prácticas sociales de experiencia son acciones intencionadas y organizadas en los planos físico, afectivo e intelectual, desarrolladas por individuos o grupos sobre aspectos materiales, humanos, institucionales y culturales. Al ser reconocidas socialmente, adquieren estabilidad y tienden a repetirse, conectándose de manera constante con el conocimiento producido en la interacción entre los sujetos (Tamayo-Osorio, 2016). La experiencia se erige como un factor que modula las prácticas y otorga autoridad al maestro, legitimando las relaciones sociales escolares.

De acuerdo con Bourdieu (2007), el habitus asegura la presencia de las experiencias pasadas mediante esquemas de percepción, pensamiento y acción incorporados. La experiencia mantiene la continuidad de las prácticas en el tiempo; la historia de vida, los capitales acumulados y los espacios de participación articulan habitus y práctica, reflejando las costumbres y disposiciones de los agentes. Los capitales corresponden a los bienes adquiridos (Bourdieu, 2001, 2012) por personas, familias e instituciones para conservarlos o aumentarlos.

La experiencia fomenta liderazgos y estrategias pedagógicas que fortalecen la comprensión de los procesos sociohistóricos. Un maestro comenta: “algo muy importante es ponerlas a pensar, no darles uno sino póngalas a pensar, solución” (EMATM, 29 de abril de 2024). Este testimonio evidencia cómo la experiencia eleva el conocimiento y fortalece la autoridad y el respeto. El juego, asimismo, se considera un medio para compartir experiencias y reconocer jerarquías legítimas basadas en el saber.

En su dimensión práctica, la experiencia se concibe como un saber colectivo distinto del conocimiento científico, traducido en un bagaje vivencial desde el cual las personas orientan sus acciones (Londoño et al., 2009). En el campo escolar, se aprende mediante la articulación entre teoría y práctica dentro de un marco flexible y contextualizado, promoviendo la comprensión de los procesos escolares y reforzando la identidad institucional mediante la contextualización del discurso y el fortalecimiento del rendimiento académico.

La exigencia académica se manifiesta en costumbres institucionales que forman hábitos de puntualidad, buena presentación personal y respeto por las normas. Estas acciones reiteradas se transforman en habitus no escritos que estructuran la vida escolar: “...los profes tienen muy interiorizado el tema de la técnica... hay toda una serie de hábitos... como de competencias laborales no escritas...” (EMNTM, 29 de abril de 2024). Este conjunto de habitus configura un imaginario social orientado a la preparación para el mundo laboral. Mediante la combinación entre experiencia y disciplina, los jóvenes internalizan valores que fortalecen su sentido de pertenencia. Según Bullen (2017), el disciplinamiento con fines formativos incide directamente en la constitución del espacio social, generando gusto por permanecer en el campo escolar y alcanzar logros académicos y comportamentales.

Las observaciones realizadas evidenciaron ventajas comparativas de los colegios técnicos (CTM) frente a los académicos (CFM y CPBJ), especialmente en la pertinencia de sus programas y la disciplina escolar. Sin embargo, la falta de instituciones técnicas bien dotadas limita el desarrollo juvenil. Ante esto, el maestro fortalece las competencias intelectuales —matemáticas, comunicativas e investigativas— como vía de acceso al campo universitario.

Dado que la edad promedio de graduación (16 o 17 años en Colombia) no permite el ingreso legal inmediato al trabajo (Díaz y Celis, 2011), la educación técnica se convierte en un puente hacia la universidad. El tiempo escolar se aprovecha para reforzar conocimientos y mejorar el rendimiento académico, lo que favorece becas o cupos en universidades públicas. La experiencia del maestro se orienta así al desarrollo del pensamiento crítico, la preparación para las pruebas estandarizadas y la consolidación del prestigio institucional.

Las prácticas escolares asociadas con la evaluación se transforman en un habitus que prioriza el rendimiento y la responsabilidad. La preparación para la prueba Saber 11<sup>3</sup> ejemplifica este proceso, al convertirse en una estrategia institucional que estimula la continuidad académica. Estas prácticas, organizadas por los maestros y coordinadas por orientación escolar, emplean herramientas digitales para entrenar a los estudiantes (EMNPBJ, 24 de mayo de 2024). Aunque generan presión, fortalecen la disciplina y la autorregulación del aprendizaje.

Las prácticas de experiencia también promueven la reflexión sobre el contenido académico y su relación con la vida cotidiana. El maestro orienta su acción hacia el logro de objetivos, priorizando el aprendizaje y la concentración (OCMAFM, 16 de abril de 2024). En estas relaciones intervienen la autoridad, el capital académico y valores como el respeto, la tolerancia y la camaradería.

El aprovechamiento de los recursos institucionales constituye otro componente de la experiencia educativa. Los proyectos socio-ocupacionales impulsados por la Secretaría de Educación Distrital (SED), como *Oso y Yo puedo ser*, preparan a los estudiantes para la vida postcolegio mediante talleres y capacitaciones (EDATM, 23 de abril de 2024). Aunque algunos autores los critican por promover modelos homogéneos (Gómez, Díaz y Celis, 2009), su aplicación se justifica por el respaldo institucional y su aporte al fortalecimiento del capital académico.

Las orientaciones de la SED sobre habilidades socioemocionales también suscitan debate. Para Gurevich (2009), el diálogo y el trabajo colaborativo son indispensables para reconstruir pensamientos, negociar significados y desarrollar reflexión crítica: “no es posible tomar posición sobre temas controvertidos... sin intercambiar las ideas con los otros...” (p. 30). Esta visión reivindica la interacción como fuente de aprendizaje y construcción de subjetividad. Sin embargo, cuando las propuestas se imponen sin discusión previa, se generan tensiones entre el capital institucional y el docente, revelando luchas simbólicas en el campo escolar.

### **Prácticas sociales de vocación**

Bourdieu aborda el concepto de vocación desde su marco teórico del habitus y los campos sociales. Para él, la vocación no es una inclinación personal ni una simple elección individual, sino una disposición influenciada por las estructuras sociales y por las experiencias incorporadas a lo largo del proceso de socialización. El habitus es el conjunto de disposiciones duraderas que los individuos adquieren a través de su entorno cultural, económico y educativo, y que guían sus percepciones y decisiones, incluida la elección vocacional. Es el caso de alguien criado en una familia de médicos que puede sentir que la medicina es su “vocación” no por un llamado interior, sino porque su habitus le hace percibir esa opción como natural y legítima.

En el campo social, las diferentes formas de capital —económico, social, cultural y simbólico— determinan las oportunidades y limitaciones de los individuos según su posición. No todos acceden a las mismas vocaciones, pues estas están jerarquizadas y condicionadas por el capital acumulado. Las instituciones, especialmente la escuela, desempeñan un papel central en la legitimación de ciertas vocaciones y en la reproducción de estructuras sociales. La educación inculca disposiciones y refuerza la idea de quién “tiene la vocación” para determinadas profesiones. Desde esta perspectiva sociológica, la vocación se entiende como una construcción social arraigada en relaciones de poder que moldean las aspiraciones y trayectorias de maestros y estudiantes de educación media.

---

<sup>3</sup> La prueba Saber 11 es un examen estandarizado que evalúa la educación media en Colombia, específicamente a los alumnos de grado undécimo, y es fundamental para el acceso a la educación superior. Además, a través de dicha prueba se mide el nivel de la educación impartida en el país.

La educación media representa un punto de inflexión en la vida de los jóvenes. Su propósito es fortalecer las competencias cognitivas que preparan para la educación superior. La asignatura académica se convierte en un punto de encuentro entre el mundo escolar y la vida cotidiana, generando un horizonte compartido de confianza, vocación y disposición para el trabajo intelectual. “El profe intenta unir esos dos mundos en cuanto al lenguaje visual... el lenguaje auditivo... el lenguaje de ellos que son las jergas específicas...” (EMNPBJ, 24 de mayo de 2024). En este contexto, las prácticas sociales de vocación revelan momentos de aceptación mutua entre maestro y alumno, mediados por la disposición de educar y compartir conocimientos que orientan las trayectorias de vida.

La gestión educativa busca fortalecer competencias académicas que acerquen a los jóvenes al mundo laboral, aunque su finalidad principal sea el acceso a la educación superior: “aquí, más que todo, es para la universidad... El hecho de conectarnos con el SENA es para darle oportunidad a unos chicos que no pueden ingresar a la universidad, pero la idea es que todos salgan hacia allá...” (EDAPBJ, 8 de mayo de 2024). Frente a las carencias socioeconómicas, la vocación actúa como motor de movilidad social. El maestro impulsa la creencia en las capacidades personales y en la educación como medio de cambio, generando voluntades orientadas al desarrollo social.

La vocación del maestro está estrechamente vinculada con la identidad institucional. Los estudiantes amplifican esa vocación mediante la lectura y la escritura en un ambiente de respeto y compromiso. La evaluación se convierte en una práctica interiorizada que genera tranquilidad en la relación pedagógica (OCMNTM, 29 de abril de 2024). Estas costumbres escolares forman parte del habitus institucional, construido a lo largo de la vida laboral y que da sentido y permanencia al compromiso educativo.

Las prácticas de vocación se relacionan con las de cuidado, pero las trascienden. Educar es una forma de cuidar, entendida como la acción de facilitar el conocimiento y socializar la experiencia para transformar disposiciones individuales en compromisos sociales. La vocación, así, supera la retórica asistencial y se convierte en una práctica formativa orientada al desarrollo integral de los jóvenes.

El maestro ejerce su vocación con determinación, incluso fuera del aula: “A mí me toca a veces los sábados y los domingos salir con ellas y eso no me lo paga el Distrito, es como mi vocación de que ellas vayan y aprendan...” (EMATM, 29 de abril de 2024). Este testimonio evidencia que la vocación trasciende la labor del maestro, constituyéndose en un compromiso social que refuerza el valor del conocimiento y el sentido del trabajo educativo.

La práctica del maestro se convierte en un espacio donde el habitus, el capital académico y la *illusio* — la creencia en el valor del juego educativo— se entrelazan. “La organización, responsabilidad, el profesionalismo, la vocación de formar los jóvenes, son principios funcionales que afectan positivamente la comunidad educativa” (EDATM, 23 de abril de 2024). La resistencia a abandonar la enseñanza refleja una *illusio* profundamente enraizada en la identidad del maestro, que mantiene el compromiso con el saber y el papel formador.

Las prácticas de vocación también modulan la reflexión sobre el aprendizaje y la autocrítica: “... si hay falencias, por ejemplo, en español, en la oratoria, en el ensayo, en el discurso, en la reseña, entonces que las niñas aprendan a distinguir eso... nos cuestionan, desarrollan bastante el pensamiento crítico” (MATM, 29 de abril de 2024). Estas interacciones fortalecen la construcción de horizontes comunes de conocimiento, ajustándose a las vivencias compartidas entre maestros y alumnos.

En las entrevistas se observa que la vocación y la experiencia son prácticas complementarias: la primera inspira el deseo de enseñar y la segunda recoge las vivencias que dan sentido a esa enseñanza. La experiencia aporta estabilidad y saber acumulado; la vocación impulsa la innovación y el

compromiso. Ambas permiten comprender las realidades personales y sociales entre el agente escolar, promoviendo la confianza y el gusto por aprender. La vocación, finalmente, activa el deseo de enseñar y aprender, expresándose en el compromiso constante del maestro por fortalecer el sentido colectivo de la educación.

### **Prácticas sociales de participación**

En el proceso escolar, la construcción ciudadana se fortalece mediante la participación y el cuidado del alumno, orientados a formar jóvenes capaces de actuar en su entorno más allá de lo electoral. Esta formación genera espacios de diálogo para resolver problemas escolares y promover un liderazgo estudiantil activo y reflexivo. Los líderes aprenden a enfrentar situaciones concretas, tomar decisiones y proponer soluciones viables a los problemas que les afectan (EMATM, 29 de abril de 2024). El liderazgo, entendido como práctica social, impulsa el análisis y la representatividad colectiva, consolidando la confianza en los estudiantes como agentes transformadores dentro de la comunidad educativa.

La escuela se configura como un espacio donde convergen diversas visiones del liderazgo, cargadas de valor simbólico según el contexto de cada agente. Estas interacciones fomentan la colaboración, el trabajo en grupo y la construcción del discurso como forma de posicionamiento (OCMATM, 30 de abril de 2024). Las dinámicas participativas, basadas en la experiencia y el conocimiento, responden a las necesidades cognitivas y sociales de los jóvenes, permitiendo al maestro reflexionar sobre su práctica social y sobre el papel de la educación como formadora de ciudadanos críticos y autónomos.

La reflexión derivada de estas prácticas fortalece la seguridad y coherencia discursiva de los estudiantes, quienes articulan conceptos de orden nacional e internacional con su proyecto de vida (OCMATM, 30 de abril de 2024). La participación conecta los contenidos académicos con la realidad del alumno, estimulando su compromiso y atención. Cuando el conocimiento se vincula con su entorno, crece el interés por asumir responsabilidades y se consolidan capacidades cognitivas y sociales necesarias para proyectarse hacia espacios universitarios y ciudadanos.

Las iniciativas de participación trascienden lo electoral, destacando liderazgos espontáneos en actividades deportivas, culturales o comunitarias, donde los jóvenes asumen roles organizativos reconocidos por sus pares (EDNFM, 16 de abril de 2024), generando sentido de pertenencia e identidad colectiva.

### **Prácticas sociales de cuidado**

El cuidado del alumno en el campo escolar se manifiesta en acciones comunicativas que trascienden la jornada académica, extendiéndose hacia la comunidad y la familia. El maestro asume un rol de acompañamiento que desborda sus funciones pedagógicas, como lo evidencia el testimonio: "...uno llama a una familia a las 5 o 6 de la tarde para preguntar cómo siguió el niño... ya no es el perfil de docente como tal... ya es un perfil humanista... desde mi vocación yo lo hago para saber cómo está el niño" (EMNPBJ, 24 de mayo de 2024). Estas prácticas refuerzan la dimensión humana de la labor del maestro, aunque implican responsabilidades no contempladas formalmente en la legislación educativa.

La figura del primer respondiente, aunque no esté explícita en las normas, se incorpora en la práctica como parte de la responsabilidad del maestro, afectando incluso su evaluación de desempeño. Este rol exige prevenir accidentes y atender emergencias, pero más allá de la formalidad, expresa un habitus de responsabilidad social basado en la empatía y el compromiso con el bienestar del estudiante. El

cuidado se convierte en una expresión de humanidad y comunión con los alumnos dentro del campo escolar.

No obstante, el cuidado supone una carga adicional para el maestro, que asume funciones de secretario, orientador y padre sustituto (EMNPBJ, 24 de mayo de 2024). Esto puede entrar en tensión con los objetivos fundamentales de la educación (Congreso de la República de Colombia, 1994, art. 104), pues el maestro dispersa sus energías entre la enseñanza y el acompañamiento personal. Aun así, esta dedicación reafirma su papel como agente de responsabilidad social, comprometido con la formación integral del estudiante.

Las prácticas de cuidado fortalecen las relaciones interpersonales: “a mí me ha dado duro porque no sabía cómo socializar... He reflexionado un poco con los estudiantes y ellos han reflexionado un poco con los profesores” (EE3PBJ, 10 de mayo de 2024). En este contexto, el factor convivencial se convierte en eje del quehacer escolar. Los maestros priorizan la dimensión humana: “...uno tiene más en cuenta la parte humana... más que todo va es como a la vida, a que ellos sean más tolerantes...” (EMAPBJ, 10 de mayo de 2024).

Incluso gestos cotidianos como el llamado a lista adquieren valor simbólico, reflejando autoridad, responsabilidad y cercanía (OCMNFM, 16 de abril de 2024). Como advierte Martín-Criado (2010), la expansión de funciones educativas responde a una visión de la escuela como institución salvadora que genera tensiones recurrentes en el campo escolar. Sin embargo, las prácticas de cuidado fortalecen vínculos humanos, reducen brechas académicas y favorecen el desarrollo integral del estudiante, articulando enseñanza, convivencia y formación ciudadana.

**Tabla 1**

*Prácticas sociales en el campo de la educación media*

<b>Prácticas sociales</b>	<b>Capitales en juego</b>	<b>Eje de observación de las prácticas</b>	<b>Habitus incorporado</b>
De acompañamiento	Capital académico y social	Tránsito a la educación superior y mercado laboral	Preparación académica y técnica
Comunicativas o dialógicas	Capital social	Construcción del proyecto de vida	Lenguaje y argumentación conceptual
Experiencia	Capital académico y simbólico	Tránsito a la educación superior	Exigencia académica, incorporación de las normas escolares, desarrollo de habilidades y profundidad de los conocimientos
Vocación	Capital académico, simbólico y social	Tránsito a la educación superior y construcción del proyecto de vida	Toma de decisiones, aprendizajes y su fortalecimiento
Participativas	Capital escolar y social	Tránsito a la educación superior	Liderazgo, participación escolar
Del cuidado	Capital social y simbólico	Tránsito a la educación superior	Responsabilidad social y cuidado del otro

**Fuente:** elaboración propia a partir de la Teoría de Pierre Bourdieu

## **DISCUSIÓN**

Las prácticas sociales se basan en los conocimientos y costumbres que las personas desarrollan a lo largo de su vida. El sentido que se les asigna depende de la profundidad y amplitud de los capitales adquiridos, por lo que requieren el acompañamiento de la familia, la escuela y los espacios de interacción. Pensar la educación como práctica social (Gutiérrez, 2003) implica contemplarla desde una perspectiva sociológica para comprender las relaciones que desarrollan los agentes escolares y explorar distintos modos de vivirla y reproducirla. Esto difiere de la tendencia pedagógica (Biesta, 2016; Fernández et al., 2017), centrada en la relación maestro-alumno en torno a la enseñanza y el aprendizaje.

Un principio relevante en la educación es la trayectoria, que orienta la continuidad del alumno hacia la educación superior o el mundo laboral, siempre que existan las condiciones necesarias para lograrlo. Este concepto se entiende como una “serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a transformaciones constantes” (Bourdieu, 1997, p. 82). La trayectoria académica se vincula con el nivel de capital cultural adquirido en la familia para conservarlo o aumentarlo (Bourdieu, 2001). Sin embargo, algunos sostienen que el gusto por la educación no depende del capital acumulado, sino que es un proceso individual estimulado en la escuela mediante las prácticas del maestro (Charlot, 2014), quien inspira el saber en los alumnos a través de contenidos situados relacionados con su entorno personal y social.

La educación media es la etapa en la que se exploran esas trayectorias. Este ciclo adquirió relevancia en Bogotá en 2004, con la política de articulación entre Instituciones Educativas Distritales (IED) e Instituciones de Educación Superior (IES) en el Plan Sectorial de Educación 2004-2008, destacándose el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) por su enfoque técnico y tecnológico. Aunque ha habido avances en cobertura y calidad, el proceso mantiene un carácter academicista (Gómez, Díaz y Celis, 2009), privilegiando la universidad sobre la formación técnica y tecnológica (Camargo et al., 2012). A ello se suma la deserción escolar (El Espectador, 6 de octubre de 2024) y el bajo rendimiento estudiantil, que cuestionan las prácticas de los maestros (Cajiao, 2024). En América Latina se ha avanzado hacia la universalización de la educación secundaria (Vélez de Medrano, 2005), pero la calidad depende del acceso, la permanencia y la reducción del abandono escolar. Por ello, estudiar las prácticas sociales en la educación permite comprender cómo las relaciones entre maestros y alumnos influyen en la trayectoria vital y formativa de los jóvenes.

## **CONCLUSIONES**

Las prácticas sociales escolares cumplen un papel central en la educación media al facilitar el acceso de los jóvenes a la educación superior y al campo laboral. A través del capital cultural y social del maestro, se establecen estrategias que amplían las posibilidades de formación técnica, tecnológica o universitaria, fortaleciendo así el capital cultural y simbólico de los estudiantes. En un sistema educativo aún fragmentado, estas prácticas se convierten en estrategias metodológicas esenciales para ofrecer horizontes de vida y consolidar proyectos personales y sociales sostenibles en la que el agente escolar vincula sus capitales en sintonía con la trayectoria de vida. El agente escolar, es decir, el maestro y el estudiante, es una categoría que apareció en esta investigación.

Además, desempeñan un papel esencial en la configuración del habitus, la trayectoria y el proyecto de vida de los jóvenes. A través de la interacción, el lenguaje y la confianza, el maestro emplea su capital cultural para orientar a los estudiantes en la construcción de sus horizontes educativos y laborales. Así, la comunicación no solo transmite conocimientos, sino que también produce sentido, vincula generaciones y transforma la experiencia educativa en una práctica social que fortalece la autonomía, la pertenencia y la proyección personal de los sujetos.

La experiencia que el maestro pone de presente en la educación media articula saberes, valores y disposiciones que integran el habitus pedagógico con las exigencias del campo escolar. Estas prácticas, sustentadas en la exigencia académica y el liderazgo del maestro, orientan el acceso a la educación superior, fortalecen la formación integral y consolidan relaciones basadas en el respeto, la autoridad y el trabajo colaborativo. La experiencia, por tanto, no solo reproduce estructuras escolares, sino que también las transforma, otorgando sentido a la enseñanza, legitimidad al conocimiento y coherencia al proyecto educativo de los jóvenes.

La vocación se sustenta en la experiencia y en el ejemplo que el maestro transmite. Su finalidad es desarrollar capacidades cognitivas y sociales que faciliten la construcción del proyecto de vida y el acceso a la educación superior. Dado que las estructuras familiares y sociales de los jóvenes suelen limitar sus opciones profesionales, el capital académico y simbólico del maestro adquiere un valor decisivo. En su labor cotidiana, el maestro se convierte en interlocutor entre las estructuras sociales y las aspiraciones individuales, articulando la experiencia y la vocación como ejes del proceso educativo, buscando transformar escenarios de enseñanza donde el conocimiento circule a través de la acción, el gusto y la interacción. De esta manera, los jóvenes amplían su capital cultural, desarrollando habilidades que los preparan para la vida ciudadana y para su tránsito hacia la educación superior.

## REFERENCIAS

- Andrade, L. (2010). Revisitando el oficio de sociólogo: notas sobre habitus de investigador social. *Cinta de moebio*, (39), 153-169. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2010000300003>
- Biesta, G. J. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y saberes*, (44), 119-129. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/issue/view/312>
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales* (2da edición). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Editorial Montessor.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Argentina.
- Bourdieu, P. (2012). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bullen Aguiar, A. (2017). Agentes, capitales y campo de la política de educación ambiental en Michoacán. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(73), 399-420. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n73/1405-6666-rmie-22-73-00399.pdf>
- Cajiao, F. (El Tiempo, 18 de noviembre de 2024). Datos interesantes y nuevas preocupaciones: Las condiciones laborales, salariales y sociales de docentes y directivos de los colegios oficiales han mejorado: <https://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/datos-interesantes-y-nuevas-preocupaciones-3400768>
- Calderón, O. (2023). *Campo universitario colombiano: estructura y estrategias*. Bogotá, D. C. Editorial UD.
- Camargo, E., Garzón, E., y Urrego, L. (2012). Articulación de la educación media y superior para Bogotá. *Revista Visión Electrónica*, Vol. 6, N. 2, pág. 160-171. DOI. <https://doi.org/10.14483/issn.2248-4728>
- Campos, G., y Martínez, N. E. L. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60. <https://biblat.unam.mx/hevila/XihmaiPachucaHgo/2012/vol7/no13/3.pdf>
- Celis, J., y Cuenca, A. (2016). Caracterización de la educación media en Colombia. *La educación media en Colombia: una mirada al contexto internacional*. Documento de Trabajo No. 32. Bogotá. Universidad de los Andes.
- Congreso de la República de Colombia. *Ley General de Educación.*, (1994)
- Charlot, B. (2014). La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones. *Polifonías Revista de Educación*, 3(4-2014), 15-35. <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/rediunlu/2211/3%20-%20Charlot.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Delgado, M. (2014). *La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad*. Fundación Konrad Adenauer.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2015). *Manual de investigación cualitativa*. Vol. 4. Barcelona: Gedisa.

Díaz, C. M. y Celis, J. E. (2011). La formación para el trabajo en la educación media en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), 371 - 380. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.9.1.362>

Díaz Ríos, Claudia Milena. (2012). La política de articulación entre la educación media y la superior: el caso de los programas de la secretaría de educación de Bogotá\*. *Investigación y Desarrollo*, 20(2), 230-259. Retrieved January 30, 2025, from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-32612012000200001&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-32612012000200001&lng=en&tlng=es).

Ducoing, P., y Rojas, M. (2017). La educación secundaria en el contexto latinoamericano: consideraciones a partir del vínculo política educativa-currículum. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(72), 32-56: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662017000100032&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000100032&lng=es&tlng=es)

El Espectador (6 de octubre de 2024). Red de oportunidades: estrategia para reducir la deserción escolar en Bogotá. *El espectador*. <https://www.elespectador.com/responsabilidad-social/region-en-accion/red-de-oportunidades-estrategia-para-reducir-la-desercion-escolar-en-bogota>

Fernández Liria, C., García Fernández, O., & Galindo Ferrández, E. (2017). *Escuela o barbarie: entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid, España. Ediciones AKAL.

Gómez, V., Díaz, C., y Celis, J. (2009). El puente está quebrado: aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia. Universidad Nacional de Colombia.

Gurevich, R. (2009). Educar en tiempos contemporáneos: una práctica social situada. *Propuesta Educativa*, (32), 23-31. Facultad de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/32-dossier-Gurevich.pdf>

Gutiérrez, A. (2003). La educación como práctica social en la teoría de Bourdieu: elementos de análisis a partir del caso de un conjunto de familias pobres de Córdoba, Argentina. *Revista complutense de educación*, 14(1), 115-132. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0303120115A>

Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferreyra Editor.

Hurtado, J. (2000). Fases comparativa, analítica y explicativa del proceso metodológico: del marco teórico al sintagma gnoseológico. En Hurtado (Autoedición), *Metodología de la investigación holística* (pp. 89-134). Venezuela. Fundación Sypal.

Londoño Orozco, Guillermo; Ordóñez Pinzón, Zoraida y Ried Luci, Sebastián, "Enfoques, dinámicas y retos en las prácticas sociales con y para jóvenes" (2009). *Ciencias sociales y humanidades*. 20. <https://hdl.handle.net/20.500.14625/35893>

Marín-Díaz, D. (2020). Práctica y hábito (saberes, normas, sujetos). En: Espinel (2020), *Educación y pensamiento contemporáneo. Prácticas, experiencias y educación* (pp. 47-60). Bogotá, UNIMINUTO. <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/11cd7d79-f9d0-4a99-b6bb-c4d8036d8ed7/content>

Martín-Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Revolución educativa 2002-2010. Acciones y lecciones*. Bogotá. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-242160\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-242160_archivo_pdf.pdf)

Morales, D., Mota, M., y García, E. (2012). La práctica social del lenguaje como base para la enseñanza de la lectoescritura. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 5(2), 59-66. <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/rip.5205>

Tamayo-Osorio, C. (2016). Currículo escolar, conocimiento [matemático] y prácticas sociales: posibilidades otras en una comunidad indígena Gunadule. *Educação e Pesquisa*, 42, 903-919. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612145827>

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.

Terigi, F. y Briscioli, B. (2020). Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina 2003, 2016). En: Pinkas, D., y Montes, N. (2020). *Estados del arte sobre la educación secundaria. La producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 119-235). Argentina. Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.

Vélez de Medrano, C. (2005). *Los retos de la educación básica en América Latina*. Madrid. Documentos de Trabajo (Fundación Carolina).

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons 