

Edie de Jesús Gómez Marrugo
<https://orcid.org/0000-0003-1433-3001>

Universidad Distrital Francisco José
de Caldas; Facultad de Ciencias y
Educación. Línea de Investigación
Educación Superior y Educación Media-
Superior DIE-UD. Bogotá, Colombia.
e-mail:
eddgomez@udistrital.edu.co

*Autor de correspondencia:
Edie de Jesús Gómez Marrugo;
Universidad Distrital Francisco José
de Caldas; Facultad de Ciencias y
Educación. Línea de Investigación
Educación Superior y Educación Media-
Superior. Bogotá, Colombia. Calle 13 #
31-75. e-mail: eddgomez@udistrital.edu.co

Para citar este artículo:
Gómez Marrugo, E. de J. (2025).
Las prácticas sociales del maestro de
educación media y su comprensión
desde la teoría de Pierre Bourdieu.
Papeles, 17(33), e2095.
<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n33.2095>

Las prácticas sociales del maestro de educación media y su comprensión desde la teoría de Pierre Bourdieu

The Social Practices of the Middle School Teacher and their Understanding from the Theory of Pierre Bourdieu

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n33.2095>

Recibido: 31 de enero de 2025

Aprobado: 26 de mayo de 2025

Publicado: 14 de junio de 2025



Resumen

Introducción: el objetivo de este artículo es indagar las categorías de campo, capital, *habitus* e *illusio*, herramientas constitutivas del estructuralismo constructivista de Pierre Bourdieu, así como destacar su valor epistemológico a la hora de analizar la educación media desde una perspectiva social. Las categorías descritas revelan principios sistemáticos y estructurales con identidad propia basados en las relaciones sociales que las personas establecen en un tiempo y espacio determinados. **Metodología:** se utilizó la técnica de revisión documental, útil para abordar la educación desde el ámbito social y tomar distancia del componente pedagógico, que, en general, ha sido prioridad de investigación. Por su carácter sociológico, el pensamiento de Bourdieu permite comprender las relaciones que construyen maestros, alumnos y padres de familia en concordancia con el *habitus* incorporado reflejado a través de las prácticas sociales que definen acciones y costumbres de los agentes escolares. **Resultados y discusión:** se concluye que es pertinente pensar la educación desde orillas distintas, precisamente porque se trata de un escenario dinámico sujeto a cambios culturales y sociales según el interés de las personas. Al respecto, se observa que, a partir de la reflexión sobre las tendencias educativas, se han generado nuevos discursos que enriquecen los cimientos teórico-prácticos construidos en el campo escolar. **Conclusiones:** la educación, como práctica social, expresa percepciones diferentes de la vida social y cultural a través de las relaciones que construyen las personas permanentemente.

Palabras clave

Campo; capital escolar; prácticas sociales; educación media y maestro

Abstract

Introduction: The aim of this article is to investigate the categories of field, capital, *habitus* and *illusio*, constitutive tools of Pierre Bourdieu's constructivist structuralism, and to highlight their epistemological value when analyzing middle school education from a social perspective. The categories described reveal systematic and structural principles with their own identity based on the social relations that people establish in each time and space. **Methodology:** The documentary review technique was used, which is useful to approach education from the social sphere and to distance oneself from the pedagogical component, which has generally been a research priority. Due to its sociological character, Bourdieu's thought allows understanding the relationships built by teachers, students and parents in accordance with the incorporated *habitus* reflected through social practices that define actions and customs of school agents. **Results and discussion:** The research concludes that it is pertinent to think about education from different perspectives, precisely because it is a dynamic scenario

Keywords

Field; school capital; social practices; middle education, and teacher

subject to cultural and social changes depending on people's interests. In this regard, it is observed that, from the reflection on educational trends, new discourses have been generated that enrich the theoretical-practical foundations built in the school environment. **Conclusions:** Education, as a social practice, expresses different perceptions of social and cultural life through the relationships that people build permanently.

1. Introducción

La obra de Pierre Bourdieu se basa en estudios sociológicos centrados en la comprensión de las estructuras sociales que los agentes construyen de acuerdo con la posición y los capitales dispuestos en un espacio y tiempo definidos (Barri, 2012). Para este autor, la teoría y la práctica asignan relevancia a las relaciones sociales y a la manera en que las personas se manifiestan en el espacio social (Bourdieu, 1988; Capdevielle, 2011). El propósito es que el investigador analice el problema social con una perspectiva crítica y reflexiva, tomando conciencia de las oportunidades y las restricciones de su propia intervención (Gutiérrez, 2005). En atención a la teoría de Bourdieu, se busca comprender las prácticas sociales del maestro de educación media a partir de la exploración conceptual de las nociones de campo, capital, *habitus* e *illusio*.

Esta teoría aborda las estructuras objetivas externas, las cuales están constituidas por el campo, según Bourdieu (2008) y Martín-Criado (2010); el capital, como lo plantea Téllez (2002), Gutiérrez (2005) y (Bourdieu, 2012); el interés o *illusio*, descrito por Bourdieu et al. (2001), y las posiciones que dependen del lugar que el agente ocupe en el espacio social (Bourdieu, 2010). Por otro lado, están las estructuras objetivas incorporadas, que se corresponden con el *habitus* (Bourdieu, 1988, 1996), que son el fundamento de la acción y las relaciones de los agentes.

En relación con el campo, este es un escenario de luchas y tensiones por su control (Baranger, 2012). Por tanto, se aplica a

cualquier espacio donde confluyen distintas prácticas dispuestas por personas poseedoras de ciertos bienes para conservarlos o aumentarlos. El campo de la educación es uno de esos escenarios, debido a las relaciones de orden pedagógico y social entre maestros y estudiantes. El componente pedagógico ha contado históricamente con un amplio espectro de investigación (Martínez-Boom, 2000; Quiceno Castrillón, 2006). Por este motivo, se pretende tomar distancia de esta tendencia y explorar elementos de la educación media desde una perspectiva sociológica amparada en la teoría de Bourdieu, y así generar una ventana que posibilite considerarla una práctica social, ya que, si bien este aspecto atraviesa lo pedagógico, las prácticas que se derivan de él [...] no siempre obedecen al ritmo de los cambios sociales" (Martínez-Boom y Narodowski, 1996, p. 57), puesto que el enfoque está en el saber y el discurso del maestro que articulan las reglas en el campo escolar. Para ello, la metodología utilizada es de corte cualitativo y se fundamenta en la técnica de revisión documental.

La educación media constituye una etapa crucial en la vida escolar de los jóvenes que la cursan, que es el paso previo a la universidad o al mundo laboral (Gómez Campo et al., 2009). Además, se consolidan competencias básicas, ciudadanas y específicas orientadas a mejorar el nivel de empleo de los estudiantes de bachillerato, propiciando su inserción laboral y su acceso a la educación superior que impacte su trayectoria de vida (Ministerio de Educación Nacional [MinEducación], 2010). La relación entre maestros y alumnos

no se basa en luchas por un capital, sino en la transmisión de los valores académicos producidos por la humanidad. Para ello, se utilizan prácticas sociales inspiradas en la vocación, que, en la perspectiva de Bourdieu, recogen el don o atributo que caracteriza al maestro, así como la confianza y la experiencia adquirida a lo largo de la historia laboral, con las que se propicia gusto e interés entre el estudiantado de educación media por las actividades escolares y sociales desarrolladas.

La reflexión se inicia con el estudio del estructuralismo constructivista y las nociones que lo constituyen: campo, capitales, *habitus*, interés o *illusio*, todo ello en conexión con la exploración de las prácticas sociales y la educación media en Bogotá. Al final, se abordan las consideraciones que recogen algunos de los postulados sobre el tema.

2. Metodología

La exploración de las fuentes secundarias se realizó mediante el método cualitativo, concretamente la revisión documental. Este método, de naturaleza inductiva, humanista y holística (Taylor y Bogdan, 1987), resulta apropiado para la investigación en educación debido a su enfoque social. La revisión documental facilita la recopilación, el análisis, la selección y la extracción de información de diversas fuentes sobre un tema específico, con el objetivo de profundizar en su conocimiento y comprensión (Hurtado, 2000). En total, se examinaron 87 documentos, incluso 57 libros, dos capítulos de libros y 28 artículos de revistas indexadas. Con este propósito, se realizó la revisión en diferentes buscadores, como Dialnet, Redalyc y SciELO, así como los repositorios de la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad de La Sabana y la Secretaría de Educación de la Alcaldía Mayor de Bogotá. Entre los términos de búsqueda, se resaltan “estructuralismo constructivista”,

“campo”, “capital”, “*habitus*”, “*illusio*”, prácticas sociales, educación media y maestro. La revisión se realizó entre 2013 y 2023, en español, encontrándose publicaciones en Argentina, Colombia, México y España.

A través de los documentos, fue posible observar elementos centrales sobre el campo y demás nociones que engloban la teoría de Bourdieu, así como los conceptos de *práctica social* y *educación media*. La información se organizó en fichas. Este procedimiento permitió seleccionar información relevante que da cuenta de las categorías observadas. Cada ficha ocupa media página y tiene un resumen al final, que refleja la interpretación del investigador, por lo que constituye un fichero manual que aporta datos de gran valor epistemológico. En total, se construyeron 450 fichas, con un dato por cada una de ellas. El fichero es una herramienta metodológica que facilita el análisis de contenidos conceptuales fundamentales, permitiendo identificar relaciones de oposición y equivalencia mediante un proceso de codificación que evidencia concurrencias y exclusiones mutuas (Bourdieu, 2007). Se advierte que la indagación sociológica de la educación es un campo complejo por la diversidad de percepciones sociales que lo atraviesan, especialmente las dinámicas pedagógicas y sociales que inciden en la vida de los agentes escolares.

3. Results and discussion

3.1 Aproximación al estructuralismo constructivista

Bourdieu utilizó la teoría del estructuralismo constructivista para comprender a la sociedad francesa a través de las nociones de campo, capital, *habitus*, interés o *illusio*, y las posiciones de los agentes en el campo. Estas categorías establecen relaciones entre sí de manera generalizada, utilizan el principio de complementación y su comprensión ocurre

por referencia entre ellas (Gutiérrez, 2004). Para Capdevielle (2011), el estructuralismo está vinculado con el enfoque social, la representación y expresión de las ideas, creencias y experiencias, así como el gusto de las personas. Por su parte, el enfoque constructivista se centra en las estructuras sociales bajo los principios de percepción, pensamiento y acción incorporados a través del *habitus* que inciden en la lucha por el control del campo (Gutiérrez, 2005). Respecto de las estructuras, Bourdieu (1988) indica que son el resultado que se obtiene en razón de la observación de las luchas históricas en un tiempo definido. Este enfoque aporta elementos relevantes para pensar la educación, ya que en ella está en juego el conocimiento producido por la humanidad y lo que se busca a través de esta al asumirla como un bien mayor.

Según Bourdieu (2008), los dos enfoques, estructuralista y constructivista, se complementan para comprender la sociedad y las contribuciones que aportan a ella a través de las acciones asociadas con las posiciones de los agentes y las estructuras mentales que configuran su concepción y apreciación del universo social. Las relaciones suceden en espacios definidos, los cuales están estructurados por la correlación de fuerzas que

conlleva el control de los bienes dispuestos en los escenarios de disputa acorde con los capitales (económico, cultural, social o simbólico) que cada agente tiene para apostar.

3.2 La noción de campo

Junto con el *habitus*, el campo es una herramienta metodológica que se demanda a sí misma (Baranger, 2012). Se estructura, en parte, por las posiciones de los agentes en relación con los capitales y los objetivos que buscan alcanzar. En perspectiva de Bourdieu (1990), el campo define los bienes en juego y los intereses particulares, los cuales no se limitan a lo que se disputa en otros campos ni a los agentes contruidos para participar en él. Es un escenario selectivo mediado por los capitales adquiridos.

Son habituales las relaciones antagónicas entre los agentes en el campo, pero también se alcanzan acuerdos en función de la afinidad y los intereses perseguidos. Estos comportamientos son comunes en el ámbito educativo por la violencia simbólica, que obedece a la correspondencia entre las estructuras que conforman el *habitus* de los dominados y las estructuras de la relación de dominación en las que este se desarrolla (Bourdieu, 1997b). La violencia simbólica está arraigada en el campo escolar, porque es un espacio privilegiado donde confluyen relaciones de fuerza entre clases y agentes pertenecientes a grupos e instituciones que perpetúan la práctica dominante-dominado que sostiene la dinámica del campo (Gutiérrez, 2004). Esta violencia alude a la autoridad pedagógica que ejerce el maestro sobre el alumno en su intención de inculcar el arbitrario cultural, obteniendo un reconocimiento legítimo provisto del saber constituido para no tener que ganarse la aprobación del público (Martín-Criado, 2010). Así, se construyen relaciones consentidas que legitiman expresiones de fuerza desde el punto de vista de la autoridad académica para transmitir conocimientos.

No es lo mismo la educación en un contexto escolar en el que la población estudiantil procede de familias con cierto nivel de capitales que la impartida en jóvenes procedentes de grupos sociales bajos. Las prácticas son diferentes debido a la percepción de la educación y el nivel de exigencia.

No es lo mismo la educación en un contexto escolar en el que la población estudiantil procede de familias con cierto nivel de capitales que la impartida en jóvenes procedentes de grupos sociales bajos. Las prácticas son diferentes debido a la percepción de la educación y el nivel de exigencia. Esto ocurre en colegios privados (con prestigio académico) y públicos. En el primero, el maestro está condicionado por un currículo estricto y debe ofrecer conocimientos que superen los que los alumnos traen del hogar para generar interés de estudio y aceptación entre los padres. En el segundo, las prácticas son más flexibles y la exigencia es menor, aunque no es el profesor quien lo decide, ya que iría en contra de la ética profesional, sino porque tiene que lidiar con la convivencia y falta de disciplina de estudio, situación que va en contra de los aprendizajes y los resultados escolares.

La escuela es un escenario de posiciones y fuerzas. Junto con la familia, desarrolla procesos de socialización (Martín-Criado, 2010), haciendo hincapié en el afianzamiento del proceso cognitivo y social de los alumnos. Por tanto, el campo escolar propicia que maestros y otros agentes compartan experiencias, conocimientos y prácticas, al mismo tiempo que generan dinámicas de acercamiento, desacuerdos, imposición y construcciones colectivas. Estas interacciones dan lugar a posiciones ambivalentes influenciadas por factores internos, externos y políticos (Zorrilla, 2002), que conducen al profesorado a asociarse con otros agentes en posiciones similares o contrarias en escenarios de disputa.

El campo se sustenta en lo que está en juego (Gutiérrez, 2005), se concibe como una construcción analítica que representa un conjunto específico y estructurado de las relaciones sociales, similar a un sistema, cuya definición solo es posible desde una perspectiva histórica. Además, permite incorporar al análisis social la dinámica de las relaciones que emergen en

la prácticas (Bourdieu et al., 2001). Estas relaciones producen luchas entre agentes con capitales diferenciados que, al trasladarse al campo escolar, se manifiestan a través de la inculcación del capital cultural reflejado desde el punto de vista de la enseñanza y el aprendizaje, asimismo, en la interacción entre maestros y padres de familia.

En Colombia, los maestros que pertenecen al nuevo Estatuto de la Profesión Docente están sujetos a distintas evaluaciones a lo largo de su trayectoria profesional: evaluación de ingreso, del periodo de prueba, ordinaria periódica de desempeño anual y de competencias (Decreto 1278 de 2002). Precisamente, la evaluación del desempeño determina el nivel de capital cultural y académico del maestro para mantenerse en el cargo y generar estrategias metodológicas que inspiren el deseo de aprender en los alumnos y permanezcan hasta finalizar sus estudios.

3.3 Campo escolar

La tensión en el campo escolar es recurrente, en parte, por las múltiples funciones que desempeña el maestro (Martín-Criado, 2010). Según este autor, percibir la educación como una oportunidad de salvación, junto con los intereses y las presiones, ha ampliado su campo y sus funciones, entre ellas, considerarlo remedio universal para los problemas más variados, lo que ha ocasionado una multiplicidad de responsabilidades, en muchos casos, desmesuradas.

Esta tensión también afecta al profesorado, que se enfrenta a un aumento de funciones escolares y a dificultades asociadas con el ascenso en la tabla salarial y la estabilidad laboral. En Colombia, los maestros,¹ aunque

¹ El Decreto 2277 de 1979 brindó estabilidad a la profesión docente al garantizar la seguridad laboral y promover la profesionalización, actualización y formación continuas. Este decreto representa una garantía gremial y profesional. En contraste, el Decreto 1278

comparten funciones específicas, compiten para imponer capital simbólico y obtener posiciones de prestigio (rector, coordinador, líder de ciclo, de área). La jerarquización en el campo escolar genera luchas entre los agentes educativos caracterizadas por dinámicas y regularidades propias (Martín-Criado, 2010). Su estructura revela tensiones en torno a las prácticas sociales e intelectuales que demandan una formación permanente, la cual se transforma en un capital simbólico esencial para mejorar el posicionamiento académico y salarial.

Una particularidad del campo es que goza de estructura propia y trayectoria sociohistórica que lo identifica y diferencia de otros campos (Martín-Criado, 2010). Aquí operan agentes dispuestos a establecer acuerdos comunes mediante estrategias de lucha orientadas a la acumulación de capitales, especialmente de tipo cultural, social y simbólico (Chacón Sánchez, 2020). Las luchas entre los agentes producen cambios de diversa índole. En este sentido, Bourdieu (1997a) afirma que las organizaciones sociales surgidas en diferentes lugares del planeta tienen su origen en el campo escolar. Estos movimientos están representados por jóvenes que desempeñan un trabajo diferente al de sus padres.

El Gobierno de Colombia, y en particular los Gobiernos en Bogotá, han venido implementando la educación media en el siglo XXI como una estrategia para reducir las disparidades educativas y socioeconómicas de la población vulnerable que habita en las zonas rurales y en los sectores periféricos de las ciudades capitales. Esta política educativa tiene detractores, porque, en lugar de reducir las desigualdades, el proceso de articulación entre las instituciones educativas distritales (IED) y las instituciones de educación superior (IES) las aumenta. La articulación

se convierte en una práctica legitimadora y reproductora de las desigualdades sociales, ya que los jóvenes de estos sectores poblacionales solo pueden recibir formación laboral del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) (Gómez Campos et al., 2009). A pesar de todo, los padres tienen expectativas diferentes sobre la educación. Gran parte de ellos acompañan el proceso escolar en la medida de su disponibilidad de tiempo y capital cultural para que sus hijos desarrollen un proyecto de vida mejor que el suyo.

Las luchas en el campo escolar están relacionadas con las prácticas que inciden en su funcionamiento: posiciones administrativas, pedagógicas y sociales, imposiciones curriculares externas, reivindicaciones salariales y cuestionamientos a la escuela por falta de reflexión objetiva sobre el trabajo pedagógico asociado con la función esencial del maestro en las relaciones con el alumnado: la enseñanza reflejada en los resultados escolares y la construcción de ciudadanos comprometidos con la sociedad en la que interactúan.

3.4 Agentes del campo escolar

El aula es un espacio de tensión donde la intencionalidad del maestro se enfrenta a las expectativas de los alumnos. Aunque su autoridad cuenta con el respaldo institucional, el profesor se encuentra solo ante un grupo de estudiantes que en determinadas circunstancias pueden actuar de manera conjunta en su contra (Martín-Criado, 2010). Por este motivo, es fundamental que afiance su autoridad para transmitir conocimientos. Esta necesidad de control modula las prácticas al establecer dominio de la clase, siempre que los escolares estén interesados en las credenciales (notas, exámenes); ahora, si el interés no está en los títulos, el recurso es inoperante (Martín-Criado, 2010). En este sentido, es oportuno acudir a estrategias inspiradoras para combatir el discurso sobre el desinterés

de 2002 ratifica y permite el ingreso de profesionales no licenciados al escalafón docente, y así afecta a las facultades de Educación (Jiménez Becerra, 2021).

que interpela la educación y los hábitos incorporados en el alumnado. La creación de alternativas distintas de estudio cuestiona al maestro, ya que pone a prueba la relevancia de sus prácticas y el conocimiento en el que se fundamentan.

En cuanto al interés por los contenidos escolares, los estudiantes de educación media critican los programas de formación porque no son atractivos para su desarrollo personal ni relevantes para sus aspiraciones futuras (Díaz Ríos, 2012). El acceso a la universidad no es el único propósito del estudiantado, sino que también considera las proyecciones posteriores. Por tanto, existe resistencia hacia ciertas dinámicas educativas porque no siempre aportan a la adquisición de los capitales esperados.

Esta resistencia ha cobrado fuerza debido a las políticas educativas que priorizan las nuevas metodologías educativas (Fernández Liria et al., 2017), las cuales defienden la autonomía escolar y privilegian el aprendizaje sobre la enseñanza (Saldarriaga Vélez, 2023). La prioridad del maestro ya no es transmitir conocimientos, sino acompañar un proceso respetando el ritmo de estudio de los escolares y velar por su bienestar físico y emocional. Las credenciales pasan a un segundo plano, por la facilidad de acceso a las plataformas tecnológicas que facilitan “un universo de información al instante” que nadie controla desde el punto de vista de su validez y apropiación del conocimiento.

La familia es un agente fundamental en el proceso académico. Estos actores, en su gran mayoría, transmiten capital cultural, invierten tiempo y, a veces, recursos financieros (Bourdieu, 1997a). La inversión de bienes específicos influye en el desempeño académico de los estudiantes, de modo que el valor económico y social del título escolar está determinado por el capital social heredado que la familia puede aportar en su beneficio (Bourdieu, 2012). No obstante, también se



argumenta que el interés por el conocimiento puede surgir, incluso, sin un capital cultural heredado significativamente (Charlot, 2014). Es decir, hay un interés personal que impulsa el conocimiento sobre algo o alguien. Esta es una práctica de inspiración en la que incide ampliamente el capital cultural y académico del maestro, que, al establecer vínculos con sus alumnos en torno al conocimiento, favorece su trayectoria académica o laboral.

Las prácticas de inversión de capital familiar permiten a los descendientes desarrollar modos de pensamiento y acciones distintos a los de sus padres. Si los hijos se desarrollaran en condiciones de vida similar, su comportamiento en la edad adulta sería idéntico, lo que retrasaría transformaciones generacionales profundas (Martín-Criado, 2005). La familia actúa como el principal agente de reproducción social, por lo que resulta lógico que busque conservar o aumentar los capitales adquiridos en sus hijos. Sin embargo, estas prácticas no son una norma absoluta, entendiendo que la educación no despierta el mismo interés en todos los públicos. Los jóvenes de bajos recursos son los más

propensos a abandonar sus estudios (“Red de oportunidades: Estrategia para reducir la deserción escolar en Bogotá”, 2024) para dedicarse a trabajar y contribuir a los gastos familiares, lo que compromete su futuro al poner el foco en el trabajo mal pago en lugar de su formación.

3.5. Capital escolar

La relación entre el maestro y el alumno busca desarrollar capital escolar, que es una subespecie del capital cultural. Así, el campo de la educación se convierte en escenario de prácticas escolares intencionadas. Cuanto más escaso es el capital, mayor es la satisfacción y el deseo de adquirirlo. Por tanto, un campo propicio para su búsqueda es la formación social determinada (Gutiérrez, 2005), en la que se establece quién produce y consume ese bien que beneficia tanto a productores como a consumidores.

Una condición del capital académico es el tiempo de estudio acumulado y la posición que ocupan los agentes en el campo universitario o en la escuela. La universidad es un escenario de luchas internas por la ocupación de diferentes posiciones según el capital específico adquirido y por la defensa del capital previamente acumulado. Por ejemplo, el capital simbólico proporciona reconocimiento, consagración, legitimidad y autoridad para hablar en nombre de la ciencia (Gutiérrez, 2016). El capital se construye sobre la

base de principios sociales que reflejan gusto por el conocimiento, a su vez, su aplicación y estructuración a lo largo del tiempo.

En la escuela, se libran incertidumbres permanentes, principalmente en la transmisión de conocimientos, en la que el maestro busca reproducir contenidos de estudio vinculados al capital académico acumulado que legitiman sus prácticas. Según Antolín-Solache y Giovine (2021), el profesorado emplea estrategias de permanencia vinculadas a la reproducción social. Bourdieu explica que esas estrategias dependen del volumen y la estructura del capital a transmitir, de la trayectoria histórica, de la dinámica de las relaciones de poder entre clases, de los *habitus* incorporados y del estado del sistema de los instrumentos de reproducción disponibles. El maestro libra relaciones de tensión que ponen a prueba su saber pedagógico en función de la disposición o indisposición del alumnado respecto del conocimiento que pretende impartirse. Las prácticas se convierten en una tarea descomunal debido al mal uso de la tecnología y a la fuerza de las redes sociales, que captan la atención de los jóvenes.

Desde la perspectiva de Bourdieu et al. (2001), el capital se acumula a través del trabajo, ya sea en forma de materia o interiorizado en el cuerpo de las personas; es una fuerza que forma parte de las estructuras objetivas y subjetivas, y un principio fundamental que regula el mundo social. El capital impulsa gusto por participar en espacios de interés previamente identificados; el agente está convencido de que vale la pena estar ahí y apostar por bienes estratégicos afines al campo, por ejemplo, el ingreso del maestro a la planta docente, lo cual requiere capital académico y simbólico para superar la prueba de competencias, mantenerse y mejorar en materia salarial.

El capital cultural es cercano a los maestros y existe en tres estados: incorporado, que se

Una condición del capital académico es el tiempo de estudio acumulado y la posición que ocupan los agentes en el campo universitario o en la escuela.

expresa a través del *habitus* asimilado a lo largo de la vida; objetivado, que corresponde a los bienes culturales, e institucionalizado, que son los títulos académicos (Gutiérrez, 2005). Adquirir capital cultural incorporado requiere invertir tiempo para acceder a los bienes deseados. La educación requiere acompañamiento, inversión económica y trabajo constante en el hogar, lo que se traduce en mejores condiciones de vida en el futuro. Este capital es importante porque atraviesa la vida familiar, escolar, universitaria y laboral.

El capital cultural objetivado posee características propias: es autónomo, coherente, resultado de acciones históricas y sigue leyes específicas que trascienden la voluntad individual (Bourdieu et al., 2001). Por su parte, el capital cultural institucionalizado se manifiesta mediante títulos académicos y se refleja en el reconocimiento social en el campo escolar. Si se traslada este tipo de bienes a la práctica profesoral, se observa una acumulación de capital simbólico, expresado en ascenso en el escalafón nacional, que, en teoría, podría contribuir con mejores procesos académicos en beneficio del alumnado.

El capital cultural está presente en la escuela, la familia y en espacios de interacción externos a estas instituciones, y tiene influencia en el avance o estancamiento del proceso de escolarización. La inversión de capital económico y de infraestructura en la educación media por parte de los Gobiernos de Colombia desde el siglo XX apuesta por la formación de ciudadanos productivos para la sociedad y el país.

El capital social otorga reconocimiento personal y se refiere a la relación con grupos de personas que, aparte de disponer de propiedades comunes, están unidas por vínculos permanentes y útiles (Bourdieu, 2012). Los vínculos pueden estar asociados con instituciones afines a intereses sociales que, además de contar con propiedades habituales, se conectan a través de lazos permanentes, facilitando el intercambio de favores y servicios

(Téllez, 2002). El capital social es una práctica generalizada que mantiene un valor simbólico en diferentes círculos sociales, es el caso de la asamblea de padres organizada en los establecimientos educativos para velar por el rendimiento académico de los alumnos y hacer sugerencias en virtud del funcionamiento del establecimiento educativo del que forman parte, así como de las organizaciones sindicales de profesores que defienden los derechos de los maestros ante las entidades gubernamentales responsables de la educación.

Además, dado que está relacionado con el proceso de reconversión, el capital simbólico utiliza el prestigio social como estrategia de difusión. A través de él se reconocen los demás capitales que se ponen en juego en el campo y legitiman la posición del agente por el manejo específico de su estructura en los espacios de lucha (Gutiérrez, 2005). Se observa una relación entre capitales y violencia simbólica. En la escuela, el maestro encarna esta correspondencia expresada desde el punto de vista del capital académico que se impone intencionalmente para desempeñar su trabajo con autonomía relativa. Estas acciones se corresponden con las prácticas sociales en Bourdieu, al posicionar los capitales en el espacio social en perspectiva de los *habitus* incorporados (Bourdieu, 1997a, 2002). El profesor orienta un saber para que el estudiante lo incorpore y lo exprese en espacios internos y externos a la escuela, con efectos que se reflejarán en su trayectoria de vida. En perspectiva de los fines de la educación media, esto equivale a que los jóvenes comprendan las ideas y los valores universales que les permitan prepararse para acceder a la educación superior o al mundo laboral (Ley 115 de 1994, art. 27).

3.6 El interés o *illusio*

La inversión de capitales es una estrategia de provocación para quienes quieren conservar o aumentar los bienes adquiridos. Al respecto,

Bourdieu et al. (2001) indican que el campo, como producto histórico, produce e impone por funcionamiento interno una forma común de interés que es la condición de su funcionamiento. El interés moviliza a los agentes a través de prácticas sociales que combinan espacio social, capitales y *habitus*, categorías inherentes a las personas cuando ponen en juego bienes adquiridos de forma voluntaria en busca de beneficios personales y sociales.

La *illusio* es la adhesión al juego. Una condición de gusto que impulsa a permanecer en el lugar de preferencia. El interés radica en reconocer la importancia de un juego social y comprender que lo que sucede en él involucra a sus participantes. Significa formar parte de algo, admitir que el juego es importante y que hay que hacer seguimiento de las apuestas que se crean con la intención de jugarlo (Bourdieu, 1997b). El interés en el campo escolar está relacionado con la transmisión de conocimientos que despliega el maestro cuando enseña con amor su asignatura y los estudiantes se apropian de esos saberes (Jiménez Becerra, 2021). Se trata de una relación de reciprocidad convenida, es decir, nadie sale perdiendo: el maestro no olvida lo que enseña, lo refuerza a través de sus prácticas y los alumnos tratan de aplicar lo aprendido en las relaciones que establecen dentro y fuera de la escuela. La inspiración hacia el conocimiento se convierte en una práctica social que moviliza el cuerpo y la mente de los escolares siempre que haya disposición y voluntad. Todo ello se basa en la enseñanza como *illusio* específico que fundamenta la relación entre maestro y alumno.

3.7 Habitus y prácticas

El *habitus* está relacionado con las habilidades de los agentes acumuladas a través de estrategias educativas que inclinan el trabajo continuo y sostienen relaciones construidas sobre la base de los capitales adquiridos (Bourdieu, 2012). Los resultados del pensamiento,

las percepciones, las expresiones y las acciones son productos del *habitus*, que suelen estar limitados por prácticas históricas socialmente situadas de su producción. Al respecto, un factor preponderante es la libertad que lo produce, condición en la que prima la reproducción mecánica de las imposiciones establecidas (Bourdieu, 2007). Se trata de costumbres que se naturalizan en las personas a lo largo de su vida social.

Las costumbres que los niños, niñas y adolescentes (NNA) aprenden en el hogar tienen un impacto transversal en su vida. Se convierten en acciones permanentes que, al interactuar con otros modos de ser, tienden a fortalecerse o abandonarse. El campo escolar se convierte en un escenario de relaciones donde el conocimiento y las prácticas sociales moldean los modos de ser y actuar, por ejemplo, las acciones basadas en los valores escolares que rigen la vida en la escuela. Esto se convierte en un *habitus* o, si se quiere, en un capital, que es exigido por los agentes escolares independiente de sus actitudes y comportamientos.

La apuesta por el capital escolar es una fuente de inculcación de *habitus*. Su interiorización tiene mayor impacto cuando comienza en la etapa inicial. En este proceso, convergen prácticas sociales asociadas con la apropiación cultural que se relacionan entre sí (Gómez Marrugo, 2024). En el proceso de interiorización escolar, el maestro y la ideología que defiende son características determinantes en las condiciones de posibilidad que desembocan en prácticas de inculcación escolar (Bourdieu y Passeron, 2019).

El *habitus* se encuentra en lo que Bourdieu (1988, 1996) denomina estructuras objetivas internalizadas en el cuerpo. Estas estructuras se originan a partir de aprendizajes permanentes que se van constituyendo mediante prácticas sociales en el espacio social. El *habitus*, en cuanto mecanismo de disposición, funciona como un sistema generador de estrategias objetivas conforme a los intereses

de sus autores, sin que estos las hayan concebido expresamente con este fin (Bourdieu, 1990). El interés requiere espacios genuinos de inculcación que se transforman en *habitus* y estos, a su vez, producen, organizan y consolidan las prácticas. Este argumento lleva a concebirlo como un sistema de disposiciones inconscientes, generado por la interiorización de estructuras objetivas (Bourdieu, 2002), que se manifiestan en la vida de las personas y la sociedad.

El recreo, además de constituirse en práctica regulada en beneficio de la salud mental, es un escenario que refleja la relación entre la *illusio*, el *habitus* y las prácticas sociales. El tiempo de descanso se espera para salir del aula. El interés es diverso: es un momento para alternar actividades, practicar un deporte, dialogar, establecer relaciones afectivas, etc., que se convierten en costumbre y se renuevan según el tipo de relaciones y los agentes dispuestos a conservarlas. Las acciones descritas generan todo tipo de prácticas sociales que resaltan cualidades (comunicativas, deportivas, sociales o culturales) y generan reconocimiento en los alumnos y los grupos destacados.

El *habitus* es parte intrínseca de la *illusio* (Bourdieu, 1988, 1996, 1997b; Bourdieu et al., 2001), y se contrapone al desinterés y la indiferencia. Representa el impulso para involucrarse en el juego. El interés está en el cuerpo y la mente, por tanto, se manifiesta en la cotidianidad de las personas. Según Martínez (2007), el *habitus* articula las prácticas y está presente en las condiciones de vida de los agentes y en la percepción que construyen sobre la complejidad del espacio social donde participan. La pertinencia de esta herramienta metodológica permite reflexionar sobre la educación y el trabajo pedagógico. No obstante, analizar las prácticas desde la perspectiva del *habitus* representa un desafío, ya que requiere, por un lado, que el maestro conozca a sus estudiantes y, por otro, que trabaje junto con las familias, algo que no siempre sucede.



3.8 Prácticas sociales escolares

Las prácticas son construcciones sociales amparadas en los capitales adquiridos que se producen a través del *habitus* (Bourdieu et al., 2001). Son afines a la familia, la escuela y, por consiguiente, a la sociedad en general, en cuanto procesos dinámicos mediante los cuales las personas buscan posicionarse de manera estratégica y establecer control sobre la organización social en la que participan.

Analizar las prácticas implica revisar el *habitus*, los capitales y el espacio social de relaciones. Esto se debe a que, aparte de las organizaciones sociales, que crean prácticas, se necesitan personas que exploren el sentido que contemplan. Al respecto, Martín-Criado (1996) indica que, si los múltiples grupos sociales construyen prácticas a partir de distintas racionalidades y exploran diversos sentidos y estrategias, también existe una clasificación entre unas racionalidades y otras.

En el campo escolar, se observan distintas percepciones sobre las prácticas relacionadas

con las acciones de las personas. Por eso, el maestro conecta con una multiplicidad de lógicas amparadas en el trabajo pedagógico que se fundamenta en eventos sociales y de enseñanza. El encuentro entre el profesor y los estudiantes genera relaciones de correspondencia que interpelan la educación y la participación de la familia (Gómez Campo, 2023,) para que sus hijos continúen con su trayectoria académica. Esta práctica supone un reto considerable, ya que los jóvenes tienen intereses distintos a los de los adultos. Además, esta tendencia va en aumento, entre otras cosas, por la vinculación a las redes sociales, que causan adicción y tienen efectos negativos en el desarrollo del pensamiento.

Las prácticas y las reglas son dinámicas y complementarias, constituyen una interpretación y reinterpretación constante de su significado. En última instancia, la regla es el resultado de lo que la práctica hace de ella (Bourdieu et al., 2001). Por tanto, tienen límites que es indispensable conocer para dotarlas de sentido. Las reglas establecidas en la dinámica de clase se convierten en acuerdos basados en prácticas sociales y *habitus* comportamentales para cumplir principios convivenciales. El manual de convivencia recoge los derechos y deberes de la comunidad educativa. Consolida las prácticas de construcción colectiva en las que se

recopilan conocimientos, experiencias y perspectivas esperadas en torno a los ciudadanos que el campo escolar prepara para la sociedad.

El hecho de analizar la educación como una práctica social no es común, lo que hace que este estudio sea relevante. La revisión de la documentación confirma que las prácticas pedagógicas son el tema que se ha explorado en profundidad. Sin embargo, se observa que Bourdieu aborda el problema de la educación desde esta perspectiva, vinculándola con la escuela y la familia desde el punto de vista de la reproducción del capital cultural, ya sea para su conservación o incremento (Gutiérrez, 2003). Por el contrario, el análisis de las prácticas se distancia de la reproducción de un capital y destaca la lucha por el conocimiento como bien cultural entre el maestro que transmite un saber, los estudiantes que lo asimilan y la familia que apoya el proceso escolar.

En el análisis de la educación media, se evidencia la participación de diversos agentes que, al compartir intereses, persiguen propósitos distintos, reconfigurando el campo a través de las relaciones que establecen de manera continua. Mientras el maestro enseña y el alumno aprende, ambos lo hacen en función de los objetivos escolares que definen sus respectivos roles. Es evidente que la práctica refleja luchas respecto de la disposición de la educación, por lo que el profesor debe explorar estrategias metodológicas que inspiren gusto por el conocimiento, siempre que sea útil y aplicable a corto plazo. Sin embargo, esto es una contradicción, ya que el saber implica trabajo y persistencia para desarrollarlo y contemplarlo en su complejidad.

La educación media en Bogotá ha evolucionado a lo largo de su historia, presentando características, avances y estrategias orientados a facilitar la transición de los jóvenes hacia la educación superior o el mundo laboral.

3.9 Educación media en Bogotá

La educación media en Bogotá ha evolucionado a lo largo de su historia, presentando características, avances y estrategias orientados a facilitar la transición de los jóvenes hacia la educación superior o el mundo

laboral. A principios de la primera década del siglo XXI, se modificó su organización en respuesta al bajo acceso a la universidad, una situación que afectó especialmente a las poblaciones más vulnerables. Por ello, el Plan Sectorial de Educación 2004-2008 (Secretaría de Educación, 2009) impulsó la política de articulación entre las IED y las IES, con el propósito de fomentar la innovación pedagógica, administrativa y organizativa en los colegios. De acuerdo con esta política, los estudiantes de décimo y undécimo grado abordarían contenidos de educación superior para facilitar su transición del colegio a la universidad (Iguarán Olaya, 2015). Este proceso sigue inconcluso, en parte, porque a los establecimientos educativos se les responsabiliza del proceso académico de los escolares, dejando de lado el principio de corresponsabilidad que involucra a la familia, el Estado y la sociedad.

Se han dispuesto estrategias para que los jóvenes permanezcan en el sistema educativo y finalicen la educación media, entre ellas, el subsidio condicionado a la asistencia escolar y la destinación de recursos provenientes de las entidades territoriales para apoyar programas complementarios, como alimentación y transporte (Delgado Barrera, 2014). Pero el problema es de fondo, garantizar incentivos económicos a los escolares cuando sus familias padecen escasez de bienes materiales es insuficiente, por lo que los jóvenes optan por decisiones apresuradas que respondan a la inequidad social que padecen. Para ellos, la respuesta no está en la escuela y la educación deja de ser una bien mayor.

El plan mencionado impulsa la educación superior técnica y tecnológica, junto con la formación profesional para el trabajo, mediante la articulación con el SENA. A partir de 2008, el número de colegios con esta modalidad se amplió, lo que permitió la continuidad de la formación con la obtención de títulos de técnico o la certificación de

habilidades laborales otorgadas por esta institución (Secretaría de Educación, 2018).

El modelo de intervención en las IED contó con la participación de las IES, lo que llevó a realizar modificaciones en el currículo y la visión institucional, en particular en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el sistema de evaluación, los manuales de convivencia y los planes de estudio. Mientras en algunos establecimientos educativos se promovió la participación de la comunidad escolar, en otros, el proceso se llevó a cabo de manera impuesta, generando resistencia entre maestros, estudiantes y padres de familia.

El proceso de intervención ha sido cuestionado, ya que la enseñanza media no ha logrado mejorar la calidad educativa ni fortalecer el aprendizaje de los alumnos en las áreas obligatorias. Además, persisten deficiencias en el desarrollo de habilidades socioemocionales y en la implementación de procesos socioprofesionales. Según la Secretaría de Educación (2018), para hacer frente a estos desafíos, es fundamental garantizar oportunidades de diversificación que permitan a los estudiantes explorar diversos campos del conocimiento y abordar todas las dimensiones del desarrollo humano (cognitiva, social, emocional y ocupacional). Esto debe integrarse en los espacios de formación institucional para contribuir al desarrollo del proyecto de vida de los escolares y facilitar sus transiciones de manera efectiva.

A lo largo de la trayectoria de la educación media, han surgido tensiones recurrentes en su implementación. En sus inicios, estuvo influenciada por un modelo pedagógico intelectualista y academicista (Gómez Campo y Díaz Ríos, 2006), que priorizaba los resultados de las pruebas de estado y el acceso a la universidad, en sí, dejando en un segundo plano la formación para el trabajo, que no se evalúa mediante pruebas estandarizadas. Esta tendencia sigue imponiéndose, los

establecimientos educativos y los maestros orientan sus prácticas para que los alumnos acceden a la educación superior fortaleciendo los aprendizajes con prácticas de repaso y ejercicios de pre-Icfes.

En cuanto a los caracteres de la educación media, la académica profundiza en los conocimientos, desarrolla la capacidad crítica, reflexiva y fomenta los valores y la convivencia (López Duarte, 2008), mientras la técnica se centra en la capacitación laboral, la preparación para el sector productivo y la posibilidad de acceder a la educación superior (Ley 115 de 1994). Esta última es prioritaria, pero la formación técnica no termina de desarrollarse.

La articulación entre las IED y las IES facilita el acceso a la educación superior y el trabajo conjunto entre estas instituciones, que se refleja en el desarrollo de competencias académicas en los egresados, lo que ha contribuido a reducir la tasa de repitencia universitaria (Camargo Casallas et al., 2012). Sin embargo, persisten desafíos, ya que el nivel académico de las IED no siempre se ajusta a las exigencias de las IES en la estructuración de sus programas.

La experiencia demuestra que limitar la articulación a programas de educación técnica y tecnológica no es una estrategia acertada, ya que la educación media no debe centrarse únicamente en preparar a los jóvenes para la educación superior. Es fundamental que también se promueva el desarrollo de habilidades específicas que permitan explorar diferentes ámbitos de estudio y trabajo, así como ejercer plenamente la ciudadanía (Camargo Casallas et al., 2012). Por ello, deben garantizarse espacios de formación amplios y complementarios, puesto que para muchos estudiantes no es prioritario continuar su trayectoria académica, sino acceder al mercado laboral como empleados o crear su propio negocio.

En la exploración de las nociones de campo, capital, *habitus* e *illusio*, se constata su validez

epistemológica para pensar la educación en perspectiva social buscando comprender las relaciones que construye el maestro junto con estudiantes y padres de familia. Se advierte que el acompañamiento familiar en el proceso educativo es un privilegio que se concentra en aquellos grupos con mayor capital cultural para orientar las tareas escolares. Sin embargo, ¿qué sucede con las clases sociales que no cuentan con tiempo suficiente para acompañar el proceso escolar de sus hijos? Esto pone de manifiesto la importancia de la perspectiva social en la educación, en cuanto permite comprender los procesos que configuran y caracterizan el campo. Se espera que la educación les permita a los jóvenes no solo acceder al mundo laboral, sino también participar en la vida política desde espacios micro (la escuela) articulados a espacios de relaciones de gran complejidad sociocultural (la sociedad).

En cuanto a la ventaja académica de los alumnos que han incorporado capital cultural en su familia, como lo defiende Bourdieu, frente a aquellos que no han tenido ese beneficio y estarían en desventajas desde el punto de vista del aprendizaje, este argumento es cuestionado. Se indica que el deseo de aprender es un proceso individual, y se activa en la escuela a través de las prácticas del maestro (Charlot, 2014). El profesor inspira y moviliza consciencias siempre que sus prácticas sean intencionadas, persigan fines específicos y útiles para el estudiantado.

Y no solo esto, sino que también se está apoyando a los NNA matriculados como estudiantes en colegios públicos con un complemento alimentario diario independiente de la jornada académica (mañana o tarde). También se ofrece apoyo en el transporte escolar para los alumnos que viven en zonas alejadas del lugar de estudio y para aquellos que tienen algún tipo de discapacidad, con el fin de evitar el abandono escolar. Es decir, las desventajas académicas de los alumnos se contrarrestan con acompañamiento de las

instituciones gubernamentales responsables de la educación y las estrategias metodológicas que utiliza el maestro, lo otro depende del interés del alumnado por la educación acompañado de su familia.

En la revisión documental sobre la educación como práctica social, se destaca la reproducción del capital cultural por parte de la familia y los establecimientos educativos. Sin embargo, esta afirmación es cuestionable, ya que la función de la educación es democrática e inclusiva, y busca llegar a diversos públicos sin importar sus condiciones sociales y culturales. La diferencia educativa, en todo caso, sería un objetivo distinto. En relación con el estudio de las prácticas, la tendencia se centra en el componente pedagógico que explora la relación entre enseñanza y aprendizaje (Martínez-Boom, 2000; Quiceno Castrillón, 2006). Esto pone de manifiesto que las prácticas sociales en educación se convierten en un tema de interés investigativo, pues no son acciones aislables ni fáciles de observar, sino que desafían nuestro pensamiento (Vélez de la Calle, 2006), y son procesos dinámicos dentro de la estructura social que determinan las posiciones y disposiciones de los agentes en el campo.

Las prácticas sociales constituyen un engranaje de expresiones que se significan de acuerdo con la posición y el interés de los agentes en el campo. Los maestros articulan las prácticas pedagógicas con las sindicales (prácticas políticas), es decir, con la instancia que los representa en los procesos de negociación con el Gobierno. A su vez, mantienen una comunicación permanente con los padres y los alumnos sobre los avances y las dificultades del proceso escolar y convivencial, combinando experiencia y vocación (prácticas sociales). Todo ello se basa en el capital académico y simbólico que les otorga autoridad para transmitir la cultura constituida históricamente por la humanidad en un entorno escolar específico.

El profesor inspira y moviliza consciencias siempre que sus prácticas sean intencionadas, persigan fines específicos y útiles para el estudiantado.

En lo que respecta a la educación media, se trata de un campo que se ha ido configurando en torno a la articulación entre las IED y las IES para desarrollar habilidades cognitivas y laborales en los jóvenes, de modo que los estudiantes puedan desempeñarse de manera responsable después de egresar de la escuela. No obstante, existen estudios que insisten en la necesidad de reestructurar la legislación que regula este nivel educativo (Díaz y Celis, 2011; Gómez Campo, 2023), establecido en la Ley 115 de 1994. Es crucial garantizar la permanencia de los estudiantes en este ciclo, diferenciar la educación media académica de la técnica desde el punto de vista de los contenidos, la metodología y los objetivos de estudio, así como desarrollar un currículo flexible que responda a las necesidades de la población escolar, priorizando el desarrollo cognitivo, tecnológico, social y medioambiental. Además, es necesario abordar la falta de pertinencia en el tránsito hacia la educación terciaria, el mercado laboral y el desarrollo de un proyecto de vida desde un enfoque pedagógico y financiero (Acosta Pachón et al., 2016), para que los alumnos puedan continuar su trayectoria en la educación superior o incorporarse al mercado laboral.

Existe escasa información sobre las prácticas sociales del maestro de educación media, situación que genera interés en profundizar en el componente social, que comprende acciones pedagógicas, metodológicas, didácticas y de reflexión sobre las relaciones que se construyen alrededor del proceso escolar para generar acciones inclusivas que desafíen

aquellas costumbres (autoritarismo, repetición de actividades, etc.) que dificultan los procesos de transformación escolar. Pero no solo eso, conviene explorar la participación de los maestros en las instancias gubernamentales y el impacto que sus acciones y decisiones tienen en la profesión docente.

Lo que reflejan las organizaciones sindicales, particularmente en Bogotá, es que la mayoría de sus integrantes están adscritos al antiguo escalafón (Decreto 2277 de 1979), y su protagonismo ha retrasado la incursión de los nuevos profesores en los procesos políticos que los afectan (Decreto 1278 de 2002). Se desconocen las organizaciones sociales y culturales con agendas ampliamente difundidas sobre el capital cultural, deportivo y académico de los maestros. Existen grupos de estudios aislados que, por lo general, exploran la causa política con poca difusión en la ciudad y se cuestiona porque dejan de lado el componente académico y pedagógico como ejes transversales de la educación.

4. Conclusiones

La comprensión relacional del estructuralismo constructivista y las nociones que lo engloban se podría equiparar al trabajo conjunto de los agentes escolares en el campo de la educación si se quiere que el alumnado obtenga buenos resultados escolares. Las luchas en el campo necesitan capitales y agentes dispuestos a apostar, cuyas estrategias de juego dependen, en parte, del *habitus* incorporado a lo largo de la vida. En este sentido, el interés del maestro radica en transmitir conocimientos, inspirar a sus estudiantes, generar un impacto positivo en ellos y en la sociedad, innovar en sus prácticas y formar parte de una comunidad educativa. Todo ello bajo la premisa de la enseñanza como *illusio* específico que fundamenta la razón de ser en la escuela, para lo cual se requiere capital y apoyo por parte de la comunidad educativa, principalmente la familia.

Las prácticas sociales en el ámbito escolar se manifiestan a través de los cuestionamientos y, en casos específicos, de la resistencia de los maestros frente a las orientaciones curriculares externas que limitan su autonomía. Al mismo tiempo, fortalecen las relaciones mediante prácticas intencionadas que inspiran el deseo de aprender en los alumnos. Para ello, utilizan el capital académico acumulado, estrategias de acercamiento (el don de la vocación) metodológico y su experiencia para convocar a los demás agentes escolares. Además, desarrollan acciones basadas en la inculcación de los valores escolares que rigen la vida en la escuela y que tienen como objetivo la formación ciudadana de los escolares. Se destacan las prácticas de construcción colectiva de índole política reflejadas en la participación de los maestros en las organizaciones sindicales que los representan a nivel gubernamental, aunque su trascendencia en el panorama académico y pedagógico es incipiente.

El campo de la educación media acoge a los jóvenes de los dos últimos grados que ofrece el sistema educativo colombiano (décimo y undécimo). En Bogotá, se han producido avances sustanciales en materia de cobertura y vínculos administrativos entre instituciones (IED-IES) para garantizar un mejor servicio. Sin embargo, el acceso a la educación superior y el nivel de las habilidades cognitivas y sociales de los jóvenes no es suficiente, razón por la cual se demanda un acompañamiento constructivo entre los agentes que regulan la educación y los establecimientos educativos con mayor fuerza en la reflexión sobre las prácticas del profesorado. Se resalta apoyo de las instituciones gubernamentales responsables de la educación en el ámbito material, pero falta acompañamiento permanente del proceso escolar con mayor acento en la formación de los maestros, especialmente en aquellos que laboran en lugares alejados del centro urbano.

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

No aplica.

Contribución de los autores

El autor estuvo a cargo del proceso de elaboración del artículo. Se usaron herramientas de inteligencia artificial (IA) en ajustes del documento.

Declaración de las tecnologías generativas asistidas por inteligencia artificial (IA) en el proceso de escritura

Durante la preparación de este trabajo, el autor ha utilizado DeepL Write para hacer ajuste de escritura. Tras utilizar esta herramienta/servicio, el autor revisó y editó el contenido según las necesidades y se responsabiliza plenamente del contenido de la publicación.

Referencias

- Acosta Pachón, M., García Jaramillo, S. y Maldonado Carrizosa, D. (2016). Recomendaciones de política pública para mejorar la educación media en Colombia. *Documento de Trabajo*, 31. <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstreams/5655d80c-9de2-4e07-b4db-cebdc15786bb/download>
- Antolín-Solache, A. M. y Giovine, M. A. (2021). Estrategias de permanencia e instrumentos de reproducción universitarios en Córdoba, Argentina, 2017. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(35), 70-90. <http://dx.doi.org/10.22201/issue.20072872e.2021.35.1083>
- Baranger, D. (2012). *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Posadas.
- Barri, J. (2012). Diacronía y sincronía en el proyecto epistemológico de Pierre Bourdieu. *Aposta: Revista de Ciencias Sociales*, 53, 1-28. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/15265/CONICET_Digital_Nro.17850.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (1990). Algunas propiedades de los campos. En *Sociología y cultura* (pp. 135-141). Conaculta.
- Bourdieu, P. (1996). La dominación masculina. *Revista de Estudios de Género: La Ventana*, 3, 7-95. <https://doi.org/10.32870/lv.v0i3.2683>
- Bourdieu, P. (1997a). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1997b). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual: Itinerario de un concepto*. Montessor.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto: Elementos para una sociología de la cultura*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2012). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2019). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Bourdieu, P., García Inda, A. y Bernuz Beneitez, M. J. (2001). *Poder, derecho y clases sociales* (2.ª ed.). Desclée de Brouwer.
- Camargo Casallas, Garzón, E. y Urrego, L. (2012). Articulación de la educación media

- y superior para Bogotá. *Visión Electrónica*, 8(2), 160-171. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/visele/article/view/3888/5509>
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de *habitus*: "Con Bordieu y contra Bordieu". *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 10, 31-46. <https://revistascientificas.us.es/index.php/anduli/article/view/3664/3196>
- Chacón Sánchez, M. F. (2020). *La convivencia escolar desde las prácticas sociales* [tesis de doctorado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/56bcb733-fd57-4cd8-9b06-58f91a71eb11/content>
- 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), 15-35. <https://www.polifonias-revista.unlu.edu.ar/sites/www.polifonias-revista.unlu.edu.ar/files/site/3%20-%20Charlot.pdf>
- Congreso de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115. *Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial 41480. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1645150#:~:text=Objeto%20de%20la%20ley.,derechos%20y%20de%20sus%20deberes>
- Delgado Barrera, M. (2014). *La educación básica y media en Colombia: Retos en equidad y calidad*. Fedesarrollo. <https://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/190?locale-attribute=en>
- Díaz Ríos, C. M. (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. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/view/4470/2932>
- 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*, 9(1), 371-380. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.9.1.362>
- Fernández Liria, C., García Fernández, O. y Galindo Ferrández, E. (2017). *Escuela o barbarie: Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Akal.
- Gómez Campo, V. M. (2023, 30 de julio). La educación media colombiana necesita el grado doce. *Razón Pública*. <https://razonpublica.com/la-educacion-media-colombiana-necesita-grado-doce/>
- Gómez Campo, V. M. y Díaz Ríos, C. M. (2006). *La cultura para el trabajo en la educación media en Bogotá*. Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez Campo, V. M., Díaz Ríos, C. M. y Celis Giraldo, J. E. (2009). *El puente está quebrado: Aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez Marrugo, E. de J. (2024). Prácticas sociales, maestros y educación media en Bogotá. *Papeles: Revista de la Facultad de Educación Universidad Antonio Nariño*, 16(31), e1635. <https://doi.org/10.54104/papeles.v16n31.1635>
- 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. (2004). Poder, *habitus* y representaciones: Recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 289-300. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0404120289A>
- Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferreyra.
- Gutiérrez, A. (2016). El sociólogo y el historiador: El rol del intelectual en la propuesta bourdieusiana. *Estudios Sociológicos*, 34(102), 477-502. <https://doi.org/10.24201/es.2016v34n102.1437>

- Hurtado, J. (2000). Fases comparativa, analítica y explicativa del proceso metodológico: Del marco teórico al sintagma gnoseológico. En *Metodología de la investigación holística* (pp. 89-134). Fundación Sygal.
- Iguarán Olaya, J. M. (2015). *Una aproximación a la educación media en Colombia desde 1994 hasta 2015: Reflexiones a partir del estado del arte* [tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/22597/EDUCACION-MEDIA-EN-COLOMBIA.-ESTADO-DEL-ARTE-2-485.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jiménez Becerra, A. (2021). *Pedagogía y formación docente en Colombia*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- López Duarte, C. A. (2008). *Situación de la educación media oficial en Bogotá: Características, avances y perspectivas*. Alcaldía Mayor de Bogotá. <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/1263>.
- Martín-Criado, E. (1996). Jóvenes de clase obrera y formación profesional: Racionalidades prácticas y estrategias. *Revista de Educación*, 311, 235-252. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71644/00820073003936.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martín-Criado, E. (2005). La construcción de los problemas juveniles. *Nómadas*, 23, 86-93. https://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_23/23_9M_Laconstruccionde-losproblemasjuveniles.pdf
- Martín-Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones: Crítica de la sociología de la educación*. Bellaterra.
- Martínez-Boom, A. (2000). Malestar docente y profesionalización en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, 6, 87-112. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7295/6963>
- Martínez-Boom, A. y Narodowski, M. (comps.) (1996). *Escuela, historia y poder: Miradas desde América Latina*. Novedades Educativas.
- Martínez, A. T. (2007). *Pierre Bourdieu: Razones y lecciones de una práctica sociológica. Del estructuralismo genético a la sociología reflexiva*. Manantial.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Revolución educativa 2002-2010: Acciones y lecciones*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-242160_archivo_pdf.pdf
- Presidencia de la República. (1979, 14 de septiembre). Decreto 2277. *Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente*. Diario Oficial 35374. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1429913>
- Presidencia de la República. (2002, 19 de junio). Decreto 1278. *Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. Diario Oficial 44840. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1257729>
- Quiceno Castrillón, H. (2006). El maestro: Del oficio a la profesión. Miradas críticas. *Separata: Revista Educación y Pedagogía*, 33-53. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/18642/15985>
- Red de oportunidades: Estrategia para reducir la deserción escolar en Bogotá. (2024, 6 de octubre). *El Espectador*. https://www.elespectador.com/responsabilidad-social/region-en-accion/red-de-oportunidades-estrategia-para-reducir-la-desercion-escolar-en-bogota/?utm_source=onesignal&utm_medium=mailing&utm_campaign=regionaccion_desercion&utm_content=08-10-2024
- Saldarriaga Vélez, O. (2023). Refundar el oficio de maestro. *Escuela y Pedagogía*, 17. <https://escuelaypedagogia.educacionbogota.edu.co/index.php/pensar/refundar-el-oficio-de-maestro>
- Secretaría de Educación. (2009). *Plan Sectorial de Educación 2004-2008. Bogotá: una gran escuela para que niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor*. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstreams/2dd4ab72-d6c9-4fcc-a556-ca119890adc1/download>

- Secretaría de Educación. (2018). *Desarrollo integral de la educación media: Apuestas, avances, retos en la política pública. Lineamientos para la implementación de políticas, programas y proyectos educativos*. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/873>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Téllez, G. (2002). *Pierre Bourdieu: Conceptos básicos y construcción socioeducativa*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Vélez de la Calle, C. (2006). Tensiones entre la práctica social del maestro y la formación docente en las facultades de Educación: Un vínculo por resolver en el currículo. *Sapiens*, 7(2), 11-23. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152006000200002&lng=es&tlng=es.
- Zorrilla, M. (2002). ¿Qué relación tiene el maestro con la calidad y la equidad en educación? En Conferencia dictada en el Marco del Panel Calidad y Equidad en Educación en la Escuela Normal Rural “Raúl I. Burgos” de Ayotzinapa, Guerrero, 13 de junio de 2002.