Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. . Vol. 33. Núm. 27. (2025): Octubre 2025 – Marzo 2026

La escuela mediadora de trayectorias de vida: Análisis desde la perspectiva de *cursos de* vida y *habitus*

The Mediating School of Life Trajectories: Analysis from the Perspective of Life Courses and *Habitus*

La scuola di mediazione delle traiettorie di vita: analisi dalla prospettiva dei percorsi di vita e dell'*habitus*

Carol Dayana Álvarez
Estudiante de Doctorado en la Universidad de Manizales, Colombia
Email: carol@olayista.com
ORCID: 0009-0004-1246-2461

Edgar Oswaldo Pineda Martínez
Universidad de La Salle, Colombia
Email: epineda@unisalle.edu.co
ORCID:0000-0001-6738-0237

Recibido: 22/04/2025 **Aceptado:** 28/05/2025 **Publicado:** 29/09/2025

Resumen

El presente artículo centra la mirada en el rol mediador y articulador que posee la escuela como institución educativa en referencia a las trayectorias de vida desde la perspectiva de cursos de vida propuesto por Elder (1991) y de *habitus* desarrollado por Bourdieu (1997). Para este propósito se desarrolló una revisión exhaustiva de literatura especialidad existente en torno a los campos de conocimiento de cursos de vida y habitus y las intersecciones de estos con la escuela. La revisión mostró cómo las estructuras socioeconómicas y culturales moldean las trayectorias educativas, destacando la internalización implícita de patrones y aspiraciones que perpetúan las desigualdades. Sin embargo, la escuela se presenta como un espacio clave para transformar el habitus, abriendo caminos más equitativos. El enfoque de cursos de vida complementa esta visión al resaltar la influencia de eventos críticos y transiciones escolares en el éxito académico. Por lo tanto, es fundamental que la escuela ofrezca apoyo psicosocial y pedagógico continuo para reducir las barreras estructurales. Tomando como referencia el Plan de Educación Distrital de Bogotá (2022-2038), se argumenta la necesidad de políticas educativas integrales que vayan más allá de la simple transmisión de conocimientos, promoviendo habilidades vocacionales, ciudadanas y emocionales. Se advierte, no obstante, que la escuela puede incurrir en la reproducción de desigualdades al naturalizar *habitus* dominantes. En conclusión, se postula que currículos flexibles y pedagogías contextualizadas poseen la capacidad de convertir a la escuela en un espacio de movilidad social. Para lograrlo, las políticas públicas deben reconocer la multidimensionalidad inherente a las trayectorias educativas e impulsar intervenciones oportunas en momentos críticos, asegurándose la inclusión y el desarrollo humano en el contexto colombiano.

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. . Vol. 33. Núm. 27. (2025): Octubre 2025 – Marzo 2026

Palabras clave: Cursos de vida, trayectorias, escuela, *habitus*, socio-cultural, política publica

Abstract

This article examines the mediating and integrative role of the school as an educational institution in shaping life trajectories, drawing on Elder's (1991) life course perspective and Bourdieu's (1997) concept of habitus. To this end, an extensive review of specialized literature was conducted, focusing on the intersections between life course studies, habitus, and schooling. The review reveals how socioeconomic and cultural structures shape educational pathways, emphasizing the implicit internalization of patterns and aspirations that reproduce inequalities. Nonetheless, the school emerges as a key arena for transforming habitus and fostering more equitable opportunities. The life course perspective enriches this analysis by underscoring the impact of critical events and school transitions on academic achievement. Consequently, it is essential that schools provide sustained psychosocial and pedagogical support to mitigate structural barriers. With reference to Bogotá's District Education Plan (2022–2038), the article argues for comprehensive educational policies that extend beyond the mere transmission of knowledge, promoting vocational, civic, and socio-emotional skills. At the same time, it warns that schools risk reproducing inequalities when dominant habitus are naturalized. In conclusion, it is suggested that flexible curricula and context-sensitive pedagogies hold the potential to position schools as spaces of social mobility. Achieving this requires public policies that acknowledge the multidimensional nature of educational trajectories and promote timely interventions at critical junctures, thereby ensuring inclusion and human development within the Colombian context.

Keywords: Life courses, trajectories, school, *habitus*, socio-cultura.

Riassunto

Il presente articolo esamina il ruolo mediatore e di raccordo della scuola come istituzione educativa nella configurazione delle traiettorie di vita, facendo riferimento alla prospettiva del corso di vita proposta da Elder (1991) e al concetto di habitus elaborato da Bourdieu (1997). A tal fine è stata condotta un'ampia revisione della letteratura specialistica, con particolare attenzione alle intersezioni tra studi sul corso di vita, habitus e istituzione scolastica. La revisione ha messo in evidenza come le strutture socioeconomiche e culturali modellino i percorsi educativi, sottolineando l'interiorizzazione implicita di schemi e aspirazioni che contribuiscono a riprodurre le disuguaglianze. Tuttavia, la scuola si configura come uno spazio cruciale per trasformare l'habitus, aprendo possibilità più eque. La prospettiva del corso di vita arricchisce tale analisi evidenziando l'impatto di eventi critici e transizioni scolastiche sul successo accademico. Ne consegue che è fondamentale che la scuola offra un sostegno psicosociale e pedagogico continuativo per ridurre le barriere strutturali. Con riferimento al Piano dell'Educazione Distrettuale di Bogotá (2022–2038), l'articolo sostiene la necessità di politiche educative integrate che vadano oltre la semplice trasmissione delle conoscenze, promuovendo competenze professionali, civiche ed

UNIVERSIDAD Rafael Belloso Chacín
REDHECS

emozionali. Si segnala, tuttavia, il rischio che la scuola contribuisca alla riproduzione delle disuguaglianze quando tende a naturalizzare habitus dominanti. In conclusione, si afferma che curricoli flessibili e pedagogie contestualizzate hanno la capacità di trasformare la scuola in uno spazio di mobilità sociale. Per raggiungere tale obiettivo, le politiche pubbliche devono riconoscere la natura multidimensionale delle traiettorie educative e promuovere interventi tempestivi nei momenti critici, garantendo così inclusione e sviluppo umano nel contesto colombiano.

Parole chiave: Corsi di vita, traiettorie, scuola, *habitus*, socio-culturale, politiche pubbliche

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. . Vol. 33. Núm. 27. (2025): Octubre 2025 – Marzo 2026

Introducción

Las disciplinas de las ciencias sociales y la sociodemografía han explorado múltiples teorías y metodologías para examinar las transformaciones sociales, generando debates significativos en el ámbito epistemológico (Canales y Lerner, 2003; Guzmán, 2003). Dentro de este marco, el enfoque de cursos de vida emergió en la década de 1970 en Estados Unidos (Hogan, 1981) y fue posteriormente adoptado en América Latina durante los años noventa.

Esta perspectiva analítica permite explorar cómo diversos factores culturales, económicos y eventos biográficos, tanto a nivel individual como colectivo, dan forma a las trayectorias de desarrollo. Entendiendo estas trayectorias como procesos dinámicos que evolucionan en dirección, intensidad y proporción a lo largo del tiempo (Elder, 1991). En este contexto, la familia, el entorno social y la educación formal juegan un papel crucial, posicionando a la escuela como un mediador clave en la configuración de estas trayectorias.

De esta manera, la trayectoria educativa se entiende como un proceso dinámico en el que los estudiantes navegan por el sistema educativo, interactuando con estructuras institucionales y agentes sociales que impactan su desarrollo integral (Bourdieu & Passeron, 1990). Este proceso educativo abarca una serie de interacciones que moldean la identidad, el carácter y la capacidad de tomar decisiones importantes (Elder, 1999).

El enfoque del curso de vida, que busca examinar cómo eventos históricos, económicos, demográficos y culturales afectan las vidas individuales y generacionales, ofrece una perspectiva diacrónica que resalta la importancia del

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. . Vol. 33. Núm. 27. (2025): Octubre 2025 – Marzo 2026

tiempo en el estudio de las trayectorias. Este marco metodológico subraya la necesidad de contar con datos longitudinales, que permiten seguir a los mismos sujetos a lo largo del tiempo, proporcionando una visión más precisa en comparación con los estudios retrospectivos, que pueden verse limitados por la memoria y la reinterpretación. Así, el contexto escolar, con sus normas y reglamentos, actúa como una estructura condicionante que define las acciones de los individuos dentro de un marco temporal más amplio.

Desde la perspectiva del sociólogo Elder (1991), imaginó la vida como un proceso cambiante. En él se ve como las transiciones personales impactan a otros que viajan juntos. Estas transiciones tocan lo familiar, educacional y laboral, influyendo en aspectos internos y externos de la vida. Durante la década del 2000, este concepto tomó fuerza en la sociodemografía de Latinoamérica, (Echarri y Pérez, 2007; Saraví, 2009; Solís et al., 2008), llegando a ser una forma analítica para estudiar los cambios importantes de la vida, (Elder y Giele, 2009). Aun así, se suele evitar el análisis de los fundamentos teóricos originales, resaltando la necesidad de investigar más a fondo este tema, en especial, en la formación de nuevos sociodemógrafos.

Estrechamente relacionado con el concepto de trayectorias de vida, el habitus, elaborado por Bourdieu (1997), de algún modo también reconoce el papel de las estructuras sociales en la configuración de experiencias individuales y colectivas. Para este autor la trayectoria se podría definir como la secuencia de posiciones asidas por un agente o por un grupo en un espacio en movimiento, donde las instituciones y sus normas definen oportunidades y restricciones; unas estructuras que se vinculan con el habitus como un sistema de disposiciones interiorizadas que guían la percepción, el pensamiento y la acción en función de una determinada posición social (Bourdieu & Wacquant, 1995).

En el ámbito educativo, este fenómeno es claro: el sistema educativo opera como una estructura jerarquizada que clasifica a los sujetos según sus capitales culturales, sociales y de orden económico. Siguiendo a Bourdieu (2008) podemos afirmar que el sistema educativo no solo revisa y valida saberes sino también legitima desigualdades, en tanto que privilegia a quienes poseen mayores recursos simbólicos y capitales frente a quienes no. Esto se evidente en las trayectorias académicas,

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. . Vol. 33. Núm. 27. (2025): Octubre 2025 – Marzo 2026

donde los sujetos educativos acumulan diversos capitales que les permiten ascender en la jerarquía científica (Bourdieu, 2002). El campo educativo, en este sentido, es un espacio de constante disputa donde los sujetos deben adaptarse a reglas establecidas para alcanzar el éxito.

En este sentido, se refleja que relación entre trayectorias vitales y *habitus* no es estática, sino que se redefine constantemente ante transformaciones estructurales. Los cambios políticos y económicos, especialmente bajo modelos neoliberales, reconfiguran el campo académico, exigiendo a los agentes ajustar sus estrategias para mantenerse competitivos. Así, el *habitus* media entre las disposiciones individuales y las estructuras sociales, permitiendo a los sujetos navegar los desafíos de sus trayectorias educativas y profesionales.

Este articulo analiza las trayectorias educativas desde el enfoque de curso de vida (Elder y Kirkpatrick, 2002) y el concepto de *habitus* (Bourdieu, 1997), integrando ambos marcos para examinar cómo los determinantes históricos influyen en el desarrollo humano y estableciendo las intersecciones que estos poseen frente a la escuela. Estas perspectivas proporcionan una comprensión integral de las trayectorias dentro de las instituciones educativas, desde la formación inicial hasta la educación superior.

Con esto, se entiende que la escuela se erige como un campo fundamental en la construcción de trayectorias, al proveer habilidades cognitivas, socioemocionales y disciplinares fundamentales para la toma de decisiones vitales. Además, la escuela se convierte en contenedora, facilitadora o limitadora de capitales que influyen notoriamente en las capacidades y competencias.

Fundamentación teórica

Cursos de vida, una perspectiva para la comprensión de las trayectorias de vida desde el ámbito educativo

La perspectiva del curso de vida, desarrollada por Elder (1974), representó un giro paradigmático en la investigación social y demográfica al superar los enfoques exclusivamente cuantitativos que predominaban hasta entonces. Basándose en los datos longitudinales del Oakland Growth Study entre la década de 1930 hasta finales de la década de 1960; Elder pudo examinar la articulación entre tiempo histórico, edad

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. . Vol. 33. Núm. 27. (2025): Octubre 2025 – Marzo 2026

y contexto social de un grupo de estudiantes. Este enfoque permitió reconocer la manera en que los factores socioculturales y las dinámicas del entorno influyen de manera decisiva en la configuración de las trayectorias individuales.

Hasta ese momento, la pesquisa sociodemográfica se fundamentaba prevalentemente en datos sincrónicos, tales como sondeos y censos poblacionales. El acceso a fuentes diacrónicas permitió a Elder articular de forma novedosa constructos previamente establecidos, como los análisis de cohortes en demografía, los sistemas de estratificación etaria en sociología, y la incidencia del contexto histórico y la mutación sociocultural.

De esta manera, por Elder fue construido un andamiaje teórico-metodológico robusto que explicita el enfoque del curso vital, donde el examen de las adaptaciones familiares y personales ante las contingencias económicas, como la Gran Depresión, se vincula con una hermenéutica histórica de mayor amplitud (Blanco, 2011). La obra de Elder representa un esfuerzo comprehensivo por sistematizar cómo el desenvolvimiento vital de los individuos es condicionado por su circunstancia histórica y las relaciones interpersonales establecidas con la familia, la formación y el ámbito laboral.

Para Elder, el enfoque teórico y metodológico del curso vital se basa en tres conceptos clave: trayectoria, transición y punto de inflexión. Estos conceptos son fundamentales para estructurar y guiar el análisis de las dinámicas de vida de las personas. Según Elder (1991), la trayectoria se define como una línea de vida o carrera, que representa el camino existencial de un individuo y puede mostrar variaciones en dirección, intensidad y ritmo.

Este concepto ofrece una perspectiva amplia sobre el desarrollo humano, relacionándolo con el proceso de envejecimiento y los cambios a través de diferentes etapas dentro de la estructura de edad. A diferencia de otros enfoques más rígidos, la perspectiva del curso vital no asume una secuencia específica ni una velocidad fija en los procesos de cambio. Sin embargo, hay probabilidades más o menos altas de que ciertos tipos de trayectorias vitales se desarrollen según las circunstancias únicas y contextuales (Elder, 1991).

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. . Vol. 33. Núm. 27. (2025): Octubre 2025 – Marzo 2026

En este sentido, las trayectorias de vida se extienden a varios ámbitos interconectados, como el empleo, la educación, la vida familiar y la movilidad geográfica. Es precisamente esta interrelación entre diferentes aspectos de la vida lo que define el enfoque del curso vital. Al analizar estas trayectorias, no solo se observa la evolución de un individuo en particular, sino también su conexión con otros, especialmente con su familia de origen y su propia unidad familiar (Elder y Shanahan, 2006). Así, el enfoque del curso vital resalta cómo las trayectorias individuales están entrelazadas con las de otras personas, subrayando la importancia de los contextos relacionales en el desarrollo humano.

Esta conexión entre las trayectorias está en sintonía con las ideas de Blanco (2011), quien sugiere que la familia no debe verse como una entidad uniforme, sino como un grupo de individuos que dependen unos de otros. Las decisiones y acciones personales, junto con el legado cultural y simbólico que se hereda de la familia, juegan un papel crucial en las trayectorias de vida de cada persona. Al mismo tiempo, estas trayectorias también están influenciadas por factores sociales y culturales más amplios. Así, las trayectorias vitales son dinámicas y están en constante cambio, moldeadas tanto por elecciones individuales como por transformaciones en las estructuras sociales e institucionales (Blanco, 2011).

En esta misma línea, se pueden evidenciar que los tres tipos de tiempo que identifican Heinz y Krüger (2001) —histórico, individua, institucional— añaden una capa extra de complejidad a la idea de trayectorias. Estos tiempos no solo influyen en las trayectorias de vida, sino que también afectan las transiciones que las personas viven a lo largo de su vida. Las transiciones, que son momentos de cambio significativos, muestran cómo las personas enfrentan diferentes eventos vitales y cómo estos eventos son moldeados por las estructuras sociales e institucionales en las que están inmersas. Precisamente, es en estos momentos de transición donde las personas pueden experimentar lo que Elder (1991) llama puntos de inflexión, que pueden cambiar el rumbo de una trayectoria.

De esta manera, el enfoque del curso vital, que gira en torno a los conceptos de trayectoria, transición y punto de inflexión, proporciona una perspectiva clave para diseñar políticas públicas que se centren en las infancias y las adolescencias. Estas

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. . Vol. 33. Núm. 27. (2025): Octubre 2025 – Marzo 2026

políticas deben tener en cuenta los distintos momentos de transición y cómo interactúan los factores contextuales e individuales que afectan el desarrollo de los niños y adolescentes. Las trayectorias de vida abarcan varios ámbitos interconectados, como la educación, la salud, la vida familiar y la participación social, todos los cuales son profundamente influenciados por las políticas públicas. En el caso de las infancias y las adolescencias, las decisiones políticas relacionadas con la educación y la protección social dejan una huella duradera en las trayectorias de vida de los individuos, moldeando tanto sus oportunidades de desarrollo como su integración en la sociedad (Elder, 1985; Heinz y Krüger, 2001).

Ahora, en relación con la noción de punto de inflexión, propuesta por Elder (1991), esta introduce un nivel adicional de complejidad en el estudio de las trayectorias de vida y su vínculo con el diseño de políticas públicas. Los puntos de inflexión se entienden como momentos en los que ocurre una modificación sustancial en el curso vital de una persona, ya sea por acontecimientos inesperados, transformaciones estructurales o decisiones individuales.

De allí que las políticas dirigidas a la infancia y la adolescencia deban contemplar estos posibles giros, los cuales pueden constituir tanto riesgos como oportunidades en los procesos de desarrollo juvenil. Un ejemplo de ello son las políticas orientadas a brindar acompañamiento a adolescentes en condiciones de vulnerabilidad: estas pueden convertir una situación adversa en un punto de inflexión favorable, abriendo el acceso a recursos y posibilidades antes restringidas.

Es precisamente en los momentos de transición y en los puntos de inflexión donde las políticas públicas adquieren un mayor potencial para incidir en el curso de vida de los jóvenes, al establecer marcos de acción que promuevan trayectorias constructivas y reduzcan la probabilidad de recorridos problemáticos. La importancia de intervenciones tempranas durante la infancia y la adolescencia ha sido ampliamente documentada en los estudios sobre curso de vida, pues las decisiones políticas que se adoptan en estas etapas tienden a proyectar efectos duraderos que se consolidan en la adultez.

UNIVERSIDAD Rafael Belloso Chacín
REDHECS

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. . Vol. 33. Núm. 27. (2025): Octubre 2025 – Marzo 2026

El concepto de *habitus* como posibilidad de interpretación de las trayectorias de vida escolar

La teoría de Bourdieu (1999) ofrece un marco conceptual sólido para entender las trayectorias educativas, resaltando conceptos clave como habitus, campos de formación y capital. Al aplicar estas ideas en el ámbito educativo, se puede obtener una perspectiva enriquecedora sobre las dinámicas socioculturales que influyen en el desarrollo de los estudiantes, viendo la escuela como un lugar de interacción y aprendizaje continuo.

Según Bourdieu (1997), las trayectorias se describen como una serie de posiciones que son sucesivamente ocupadas por un mismo sujeto (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones. Esta definición está profundamente conectada con el enfoque del curso vital de Elder, que investiga cómo los individuos navegan y experimentan cambios a lo largo de su vida. En el ámbito escolar, este enfoque permite analizar cómo las trayectorias de vida de los estudiantes son influenciadas por factores socioculturales y familiares, y cómo estas influencias se reflejan en sus caminos educativos.

En esta línea, dentro del amplio espectro conceptual, el campo de formación, de acuerdo con Vargas Huanca (2021), puede entenderse como una estructura múltiple y en constante transformación, cuyos límites resultan difusos precisamente por su carácter dinámico. En el ámbito educativo, este campo se configura como un sistema de interacciones mediadas por el capital simbólico, integrado por los conocimientos, destrezas y valores que los estudiantes adquieren a lo largo de su experiencia vital. En este sentido, la escuela se convierte en un espacio donde los sujetos no solo acceden a saberes, sino que también negocian y redefinen sus posiciones y roles en función de sus intereses, motivaciones y capacidades.

De manera complementaria, el concepto de habitus, central en la obra de Bourdieu, alude a aquellas disposiciones duraderas que orientan la acción y la percepción de los individuos, moldeadas por sus experiencias y contextos socioculturales. Ocampo y Andrade (2019) lo describen como acciones prácticas del individuo, en actuaciones ante hechos sociales específicos, son resultado de un proceso educativo formal o informal, en el que el individuo incorpora y hace suyos saberes, ideologías, experiencias históricas, situaciones sociales y culturales, que, al

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. . Vol. 33. Núm. 27. (2025): Octubre 2025 – Marzo 2026

ser asimiladas e internalizadas, matizan e inciden en su comportamiento. En el contexto escolar, el habitus se configura a partir de la interacción entre el estudiante, su entorno educativo y su núcleo familiar, ejerciendo una influencia decisiva en el desarrollo de su trayectoria académica.

Al respecto de la apropiación de conocimientos y valores la escuela contribuye a la formación de un *habitus* que influye en la identidad y conducta del estudiante. Este *habitus* está impregnado de legados históricos y herencias familiares que definen el horizonte de formación de los estudiantes. Según Reay (2004), "la historia individual de una persona es constitutiva del *habitus*, pero también lo es toda la historia colectiva de la familia y de la clase a la que pertenece" (p. 434), así, las trayectorias escolares pueden ser afectadas por las rupturas y continuidades en la transmisión de bienes simbólicos a lo largo de generaciones.

En relación con la clase social, un elemento fundamental en la teoría de Bourdieu (2008), desempeña un rol determinante en la configuración del *habitus* y, por ende, en las trayectorias escolares. La posición social de los individuos, basada en el capital económico, cultural, social y simbólico, influye en las oportunidades y limitaciones que afrontan en el sistema educativo. Álvarez (1996) subraya que "la ubicación en el espacio no viene dada fundamentalmente por las 'valías' de las personas, sino por la trayectoria seguida por su familia" (p. 145). Por lo tanto, las posibilidades de movilidad social y las trayectorias educativas están estrechamente vinculadas con el capital simbólico heredado y la posición social de la familia.

En el ámbito colombiano, especialmente hablando de las escuelas públicas en zonas rurales, periurbanas o que atienden a estudiantes de clases socioeconómicas bajas, la desigualdad en el capital simbólico se hace bastante evidente. Según Martínez Bloom (2005), la pobreza ha jugado un papel crucial en la forma en que se ha desarrollado la educación pública en Colombia, donde históricamente la escuela ha funcionado más como un mecanismo de control y disciplina que como un verdadero espacio para el aprendizaje académico.

Esta visión pone de manifiesto cómo las instituciones educativas han operado en función de las necesidades y limitaciones impuestas por las diferentes clases sociales y los contextos históricos. Sin embargo, la evolución de la educación estatal ha

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. . Vol. 33. Núm. 27. (2025): Octubre 2025 – Marzo 2026

llevado a cambios significativos en las políticas y objetivos educativos. Desde el gobierno, se han puesto en marcha programas y planes con el objetivo de mejorar el acceso y la permanencia en el sistema educativo, buscando ofrecer oportunidades de movilidad social a través de la educación.

Esta transformación subraya la importancia de adaptar las políticas educativas para atender las necesidades cambiantes de los distintos estratos socioeconómicos y mejorar las trayectorias educativas de los estudiantes en Colombia.

Política pública en educación: planes y propósitos para el cumplimiento de las trayectorias de vida en la escuela en Bogotá

De acuerdo con la secretaria de Educación del Distrito (2023), en su Política Pública de Educación para Bogotá 2022-2038, se destacan tres elementos clave: integralidad, continuidad y calidad. Estos principios buscan asegurar que los estudiantes tengan acceso y permanezcan en el sistema educativo desde la etapa preescolar hasta la educación superior. Esto significa que se necesita una formación continua que responda a las necesidades e intereses de todos los involucrados en la educación, garantizando condiciones óptimas en cuanto a infraestructura y recursos pedagógicos, para que el aprendizaje se convierta en una experiencia significativa para los estudiantes colombianos. En este contexto, la asignación de fondos se vuelve un factor fundamental, junto con la calidad del servicio educativo que se ofrece.

La política mencionada enfatiza la creación de trayectorias educativas holísticas, progresivas y de alta calidad, con el objetivo de abordar las desigualdades educativas en la ciudad de Bogotá. Estas trayectorias representan un enfoque integral de la educación que va desde la infancia temprana hasta la educación universitaria, garantizando que los estudiantes vivan procesos formativos continuos y significativos.

Lo anterior implica un concepto de trayectorias educativas completas, ya que va más allá de las medidas tradicionales de acceso y retención, reconociendo la importancia de ofrecer un recorrido educativo constante, respaldado por recursos pedagógicos de calidad y apoyo institucional permanente para las infancias y adolescencias de la ciudad de Bogotá.

Así, la inclusión de diferentes fases educativas demuestra que la educación no es un proceso lineal, sino que está influenciada por factores sociales, institucionales

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. . Vol. 33. Núm. 27. (2025): Octubre 2025 – Marzo 2026

e individuales. Para ello, es fundamental contar con un respaldo institucional continuo, flexibilidad en los planes de estudio y estrategias adaptadas a diversos grupos, como niños, niñas y adolescentes de comunidades marginadas o en situaciones de vulnerabilidad económica en el contexto de la ciudad de Bogotá.

Además, se destaca que las interrupciones en estas trayectorias a menudo surgen de problemas estructurales, como la falta de infraestructura, recursos pedagógicos limitados y restricciones financieras. Estos obstáculos no solo impactan la retención de estudiantes en las Instituciones Educativas de Bogotá, sino que también afectan la capacidad de ofrecer una educación de calidad que esté en sintonía con las aspiraciones personales y profesionales de los niños, niñas y adolescentes. Por lo tanto, la política propone un papel más amplio para la educación, que abarca no solo la empleabilidad y el aprendizaje continuo, sino también el desarrollo de habilidades que respondan a las necesidades del mercado laboral, tanto local como nacional, teniendo en cuenta las particularidades del contexto colombiano.

Un aspecto notable de la política es su enfoque intersectorial, que involucra a diversas agencias gubernamentales y sectores para abordar los complejos desafíos del sistema educativo en Bogotá. La colaboración entre áreas como servicios sociales, salud y desarrollo económico refleja una visión de la educación como una herramienta para una transformación social más profunda, relacionada con la reducción de desigualdades, la promoción del crecimiento económico y el fortalecimiento de la cohesión social, todos elementos cruciales para el desarrollo de Colombia.

Aunque la política educativa plantea metas ambiciosas, su efectividad dependerá en gran medida de la adecuada asignación de recursos y, sobre todo, de la voluntad política para garantizar que todos los estudiantes —en especial aquellos que viven en contextos de vulnerabilidad— accedan de manera equitativa a las oportunidades de formación. El propio documento reconoce que este propósito exige una inversión significativa en infraestructura, talento humano y, además, un compromiso sostenido en el tiempo para materializar sus objetivos de largo plazo en el sistema educativo.

No obstante, más allá de los aspectos financieros y de sostenibilidad de la Política Pública, persiste una realidad innegable: no todos los niños, niñas y jóvenes que

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. . Vol. 33. Núm. 27. (2025): Octubre 2025 – Marzo 2026

inician su trayectoria escolar logran culminarla o graduarse. Esta situación refleja limitaciones en el aporte del sistema educativo a las dimensiones económica, tecnológica y cultural del país, al tiempo que restringe el acceso de muchos jóvenes a empleos formales o a estudios superiores.

Los sucesos y circunstancias que cada estudiante enfrenta en su recorrido académico resultan decisivos para el cumplimiento de sus metas. Desde la perspectiva del curso de vida, esta problemática puede comprenderse a la luz del principio del timing (Elder y Giele, 2009), según el cual un mismo acontecimiento —por ejemplo, la pérdida de un ser querido— puede tener efectos distintos dependiendo de la edad y del contexto en que ocurra (Blanco, 2011). Esta consideración es particularmente relevante en el caso de los estudiantes colombianos que se ven expuestos a múltiples formas de adversidad a lo largo de su experiencia educativa.

En este marco, la escuela se configura como un escenario clave para asegurar que los estudiantes, aun enfrentando distintas dificultades, logren continuar con sus procesos de formación. El tipo de acompañamiento que reciban en momentos de crisis resulta decisivo para orientar sus trayectorias y para incidir en las elecciones que marcarán su vida personal, profesional y laboral. En este sentido, el apoyo psicosocial y emocional adquiere un papel central, especialmente frente a problemáticas cada vez más visibles entre la juventud colombiana, como la depresión y la ansiedad, que con frecuencia derivan en el abandono escolar en edades tempranas.

De ahí que las estrategias y políticas formuladas en el plano macro requieran traducirse en prácticas concretas al interior de las instituciones educativas. La articulación con entidades relacionadas con la cultura, la salud y el deporte se vuelve indispensable, pues su participación puede favorecer el diseño de programas que amplíen las oportunidades de permanencia escolar. Asimismo, promover el autocuidado y el cuidado de los otros constituye una base fundamental para que los estudiantes atraviesen las distintas etapas de su vida, fortaleciendo dimensiones cognitivas, afectivas, emocionales y psicológicas que son determinantes en el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes en Bogotá.

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. . Vol. 33. Núm. 27. (2025): Octubre 2025 – Marzo 2026

En este contexto surge una pregunta central: ¿qué ofrecen las instituciones educativas públicas para garantizar que los estudiantes permanezcan y logren culminar sus trayectorias escolares? Una parte de la respuesta se encuentra en los proyectos estratégicos promovidos por la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá —adaptados posteriormente al marco educativo nacional— y ejecutados por las instituciones a lo largo del calendario académico. Dichos proyectos se incorporan al currículo, tanto en la jornada regular como en las actividades extracurriculares, y se integran en los procesos de evaluación de cada periodo escolar. A ello se suma la existencia de escuelas de formación deportiva, cultural y artística, que amplían las opciones de participación de los estudiantes y refuerzan su permanencia dentro del sistema educativo.

De esta manera, la escuela se configura no solo como un espacio de instrucción académica y administrativa, sino también como un escenario privilegiado para la implementación de políticas públicas intersectoriales orientadas a la infancia y la adolescencia. Desde esta óptica, la función de la escuela trasciende la enseñanza formal, convirtiéndose en un punto de convergencia de iniciativas en áreas como la salud, la cultura, el deporte y el bienestar juvenil.

En tal sentido, la escuela funciona como un espacio de socialización y construcción de identidad en el que los estudiantes, mediante la interacción con sus pares, docentes y otros actores, desarrollan no solo aprendizajes académicos, sino también competencias éticas, ciudadanas y sociales. Las políticas públicas intersectoriales fortalecen esta dimensión al permitir que la escuela se consolide como un nodo articulador para la promoción del bienestar integral de niños, niñas y adolescentes, garantizando una formación más holística y coherente con la realidad colombiana.

En este proceso, aspectos como la salud, el bienestar emocional y la participación cultural se integran al quehacer educativo. Así, siguiendo a Echevarría (2003), la escuela aporta a la formación de ciudadanos críticos, comprometidos y preparados para desenvolverse en una sociedad cada vez más compleja como la colombiana.

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. . Vol. 33. Núm. 27. (2025): Octubre 2025 – Marzo 2026

En este sentido, la concepción de la escuela como un espacio integrador de políticas públicas intersectoriales se articula de manera directa con los planteamientos de Elder sobre el curso de vida y con la noción de habitus desarrollada por Bourdieu. Al entender la escuela como un escenario donde convergen ámbitos como la salud, la educación, la cultura y el cuidado, se reconoce su papel central en la configuración de las trayectorias vitales de los estudiantes, desde la infancia hasta la adolescencia.

Desde la perspectiva del curso de vida propuesta por Elder, la escuela trasciende la función de formar académicamente, pues se convierte en un entorno en el que las trayectorias de los estudiantes se modelan a partir de la interacción con políticas públicas que inciden en su bienestar físico, emocional y social. Programas intersectoriales vinculados a la salud, la nutrición, el acompañamiento psicosocial o la formación cultural se constituyen en hitos significativos dentro del curso de vida, con efectos no solo en el desarrollo personal, sino también en las oportunidades y decisiones que marcarán la vida adulta.

Por su parte, la categoría de habitus en Bourdieu permite comprender cómo la escuela, al funcionar como espacio de interacción social y cultural, favorece la internalización de esquemas de percepción, pensamiento y acción que los estudiantes van incorporando a lo largo de su trayectoria escolar. Dicho habitus se conforma a partir de experiencias educativas y sociales mediadas por las políticas públicas intersectoriales y por el capital simbólico y cultural adquirido. De este modo, la escuela no solo transmite conocimientos académicos, sino que también socializa en prácticas, valores y expectativas que terminan estructurando la relación de los niños, niñas y adolescentes con el mundo social colombiano.

Al integrar las perspectivas del curso de vida y del habitus, es posible comprender cómo la escuela, a través de las políticas intersectoriales y su función socializadora, configura las condiciones de vida futuras de los estudiantes, ampliando o limitando sus oportunidades de desarrollo. De esta manera, la escuela se constituye en un agente fundamental tanto en la reproducción como en la transformación de las condiciones sociales y culturales, ejerciendo una influencia profunda en el curso de vida de los individuos en el contexto colombiano

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. . Vol. 33. Núm. 27. (2025): Octubre 2025 – Marzo 2026

La escuela como territorio mediador de trayectoria de vida

Entender la institución escolar como un espacio que media las experiencias de vida de los estudiantes nos lleva a la perspectiva de López (2005). Él subraya la importancia de tener en cuenta el contexto específico de los procesos de formación, lo que implica prestar atención a las particularidades socio-escolares de cada entorno.

Según el autor, la cuestión de la equidad en el acceso al conocimiento requiere una conexión efectiva entre las políticas educativas y otras políticas sociales, como las relacionadas con el empleo, la cultura, el deporte y la producción en el contexto colombiano. Así, centrándonos en el nivel distrital (Bogotá), podemos investigar cómo estas políticas intersectoriales pueden implementarse de manera adecuada, teniendo en cuenta las características de la comunidad colombiana, en contraste con las políticas homogéneas a nivel nacional que a menudo agravan las desigualdades.

En este sentido, entender el reconocimiento de la diversidad es fundamental para lograr la equidad, y es en el contexto local donde se pueden crear e implementar políticas que realmente respondan a las necesidades específicas de las comunidades. De esta manera, la escuela, como un espacio local, se convierte en un punto clave donde estas políticas intersectoriales pueden tener un impacto directo en las vidas de los estudiantes colombianos.

Siguiendo esta línea de pensamiento, mejorar las condiciones sociales para la enseñanza y el aprendizaje exige un enfoque intersectorial a nivel local, que sea sensible al contexto particular en el que se trabaja, reconociendo la influencia del habitus y los diferentes momentos en la vida de los niños, niñas y adolescentes. Esto coloca a la escuela como un espacio esencial para el desarrollo de trayectorias vitales, donde se entrelazan la diversidad de experiencias y condiciones sociales a través de una territorialización de las políticas públicas.

En el ámbito educativo, la territorialización de las políticas públicas constituye un elemento esencial para avanzar hacia una educación más equitativa y de mayor calidad en Colombia. Al articular el concepto de habitus de Bourdieu con la perspectiva del curso de vida de Elder, se reconoce que cada territorio encarna una realidad social y cultural particular que condiciona tanto las trayectorias vitales como las oportunidades de aprendizaje de los individuos.

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. . Vol. 33. Núm. 27. (2025): Octubre 2025 – Marzo 2026

Como señala López (2005), el territorio no puede asumirse de manera uniforme, pues está compuesto por entramados sociales, culturales y económicos que moldean los habitus de sus habitantes y, al mismo tiempo, las condiciones que inciden en sus recorridos educativos. Bajo esta lógica, la escuela se concibe como un espacio que concentra dichas interrelaciones, lo que exige que las políticas educativas se contextualicen y atiendan las especificidades locales para evitar el ensanchamiento de las desigualdades.

El habitus, comprendido como un sistema de disposiciones que los sujetos adquieren mediante su experiencia en un entorno social particular, se ve modulado por las características propias de cada territorio. Por ello, las prácticas pedagógicas estandarizadas, diseñadas sin atender a estas diferencias, corren el riesgo de desajustarse frente a las experiencias y disposiciones previas de los estudiantes, reproduciendo así las brechas sociales y educativas.

En contraste, una política educativa que territorializa sus acciones, como plantea Santos (1996), puede incidir de manera más pertinente en el curso de vida de los estudiantes al reconocer los eventos críticos que atraviesan en su cotidianidad y al adecuar la enseñanza a esas realidades concretas.

De este modo, la escuela se erige como el punto de encuentro entre las potencialidades y limitaciones de cada territorio, y el diseño de políticas públicas requiere considerar esta intersección de factores sociales, culturales y temporales. Para que las trayectorias educativas sean efectivas, resulta indispensable que los responsables de la política adopten enfoques que integren la diversidad territorial del país. Esto implica no solo ajustar el currículo a las condiciones de cada comunidad, sino también garantizar recursos materiales (infraestructura, tecnologías, servicios) y simbólicos (identidades culturales, cosmovisiones) que respondan a las necesidades específicas de las poblaciones locales (Pineda y Orozco, 2016)

Al considerar la propuesta de territorializar las políticas públicas educativas, en este sentido, no solo apunta a mejorar la calidad de la educación en Colombia, sino a generar un impacto real en las derivas vitales de los estudiantes. Cada territorio, al ser una configuración singular de relaciones sociales y estructuras económicas, demanda una intervención que considere sus particularidades y, por ende, permita a

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. . Vol. 33. Núm. 27. (2025): Octubre 2025 – Marzo 2026

los estudiantes desarrollar sus *habitus* en un entorno que potencie sus capacidades y reduzca las desigualdades estructurales en Colombia.

Metodología

Para la elaboración del presente artículo, se adoptó una metodología de investigación documental de carácter cualitativo. El diseño implementado fue metodologías investigativas como la bibliométrica y la sistemática, propias de la indagación documental, orientado a la compilación, análisis e interpretación de diversas fuentes documentales que abordaran las temáticas centrales del *habitus*, el curso de vida y su imbricación con las políticas públicas educativas en el contexto colombiano.

Las unidades de información convenientes comprendieron un total de diez (10) documentos, los cuales fueron recolectados mediante la exploración exhaustiva de portales electrónicos de bases de datos académicas (Scielo, Redalyc, Google Scholar, Google Book), repositorios institucionales de universidades y centros de investigación colombianos, así como documentos oficiales de políticas educativas previstos por la Secretaria Educación Distrital de Bogotá (2020) en el Plan de Educación Distrital 2022-2038 y normativas legales relevantes a nivel nacional.

En relación con el tipo de unidades de información incluyó seis (6) artículos de investigación científica que analizaron los conceptos de *habitus* y curso de vida en contextos educativos latinoamericanos, cuatro (4) capítulos de libro de autores clave como Bourdieu y Elder que fundamentaron teóricamente el artículo, y dos (2) documentos de política pública colombiana relacionados con la equidad y la inclusión educativa. Para el análisis de los datos, se empleó una técnica de análisis de contenido cualitativo, focalizada en la identificación, categorización e interpretación de los principales conceptos, argumentos y relaciones teóricas presentadas en las fuentes documentales, con el fin de sintetizar una comprensión integral de la interacción entre el *habitus*, el curso de vida y las políticas educativas en el contexto específico de Colombia.

.

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. . Vol. 33. Núm. 27. (2025): Octubre 2025 – Marzo 2026

Conclusiones

El estudio permitió evidenciar que la escuela constituye un espacio decisivo en la configuración de las trayectorias educativas de los estudiantes, pues allí convergen no solo los procesos pedagógicos, sino también dinámicas sociales y culturales que marcan el rumbo de la vida de los individuos. Desde la perspectiva del curso de vida planteada por Elder, se observa que los acontecimientos y transiciones escolares tienen un efecto duradero en las oportunidades de aprendizaje y en la construcción de proyectos vitales. Paralelamente, el concepto de habitus desarrollado por Bourdieu ayuda a comprender cómo los estudiantes internalizan disposiciones que pueden reproducir las desigualdades de origen, aunque también abre la posibilidad de reconfigurarlas en contextos escolares sensibles a la diversidad.

En este sentido, la escuela no puede limitarse a ser un espacio de transmisión disciplinar, sino que debe pensarse como un nodo de articulación intersectorial donde confluyan políticas de educación, salud, cultura y cuidado. El Plan Distrital de Educación de Bogotá (2022-2038) ofrece un horizonte en esta dirección, pero su efectividad dependerá de la capacidad de traducir las propuestas en acciones pedagógicas concretas y sostenibles. Resulta indispensable, por tanto, que las instituciones educativas reconozcan la heterogeneidad territorial y diseñen estrategias adaptadas a las realidades locales, evitando la imposición de prácticas homogéneas que no dialogan con las experiencias y expectativas de los estudiantes.

Finalmente, se concluye que avanzar hacia currículos más flexibles y pedagógicamente contextualizados representa una condición necesaria para que la escuela pueda cumplir un papel transformador. Reconocer los intereses, motivaciones y circunstancias particulares de los jóvenes no solo potencia sus capacidades cognitivas y emocionales, sino que también contribuye a su formación como ciudadanos críticos y comprometidos con el desarrollo social. La escuela, en consecuencia, debe ser concebida como un escenario de movilidad social y de construcción de equidad, capaz de intervenir oportunamente en los momentos críticos del curso de vida y de ofrecer a cada estudiante la posibilidad real de trazar una trayectoria educativa plena y significativa.

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. . Vol. 33. Núm. 27. (2025): Octubre 2025 – Marzo 2026

Referencias bibliográficas

Álvarez, A. (1996). El constructivismo estructuralista: la teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 73, 145-172. https://reis.cis.es/index.php/reis/article/view/1461

Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), 5-31. https://revistarelap.org/index.php/relap/article/view/194

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. España. Anagrama. https://epistemh.pbworks.com/f/9.+Bourdieu+Razones+Pr%C3%A1cticas.pdf

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. España. Anagrama. https://epistemh.pbworks.com/f/9.+Bourdieu+Razones+Pr%C3%A1cticas.pdf

Bourdieu, P. (2002). Intelectuales, política y poder (A. Gutiérrez, Trad.). Eudeba. (Trabajo original publicado en 1998). https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2016/10/Bourdieu-P.-2002.-Campo-de-poder-campo-intelectual.-Itinerario-de-un-concepto.-Editorial-Montressor.pdf

Bourdieu, P. (2008). *Sociología y cultura* (M. Pou, Trad.). España. Grijalbo. (Trabajo original publicado en 1988). https://catedracoi2.files.wordpress.com/2013/05/bourdieu-pierre-sociologc3ada-y-cultura.pdf

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva* (H. Levequque, Trad.). España. Grijalbo. (Trabajo original publicado en 1992). https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/respuestas-por-una-antropologc3ada-reflexiva-bourdieu-y-wacquant1.pdf

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2ª ed.). USA. Sage. https://monoskop.org/images/8/82/Bourdieu_Pierre_Passeron_Jean_Claude_Reproduction_in_Education_Society_and_Culture_1990.pdf

Canales, A. y Lerner, S. (2003). Reflexiones sobre los desafíos actuales de la demografía. En A. Canales y S. Lerner (Coords.), *Desafíos teórico-metodológicos en los estudios de población en el inicio del milenio* (pp. 15-42). El Colegio de México/Universidad de Guadalajara/Sociedad Mexicana de Demografía. https://www.researchgate.net/publication/281737729_Reflexiones_sobre_los_desafios_actuales_de_la_demografia

Echarri, C. y Pérez, J. (2007). En tránsito hacia la adultez: eventos en el curso de vida de los jóvenes en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 22(1), 5-31. https://doi.org/10.24201/edu.v22i1.1299. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0186-72102007000100043&script=sci_abstract

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. . Vol. 33. Núm. 27. (2025): Octubre 2025 – Marzo 2026

Echavarría, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200006

Elder, G. (1991). Lives and social change. En W. Heinz (Ed.), Theoretical advances in life course research: *Status passages and the life course* (1), 23-49). Deutscher Studien Verlag. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3271276

Elder, G. (1999). *Children of the Great Depression: Social change in life experience*. USA. Westview Press. (Trabajo original publicado en 1974). https://www.researchgate.net/publication/326877918_Children_of_the_Great_Depression_Social_Change_in_Life_Experience

Elder, G. y Giele, J. (2009). The *craft of life course research*. USA. Guilford Press. https://www.researchgate.net/publication/326877918_Children_of_the_Great_Depression_Social_Change_in_Life_Experience

Elder, G. y Kirkpatrick, M. (2002). The life course and aging: Challenges, lessons, and new directions. En R. A. Settersten (Ed.), *Invitation to the life course: Toward new understandings of later life* (pp. 49-81). USA. Baywood. https://www.researchgate.net/publication/267719128_The_Life_Course_and_Aging_Challenges_Lessons_and_New_Directions

Elder, G. y Shanahan, M. (2006). The life course and human development. En R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology* (1). Theoretical models of human development (6ª ed., pp. 665-715). USA. Wiley. https://awspntest.apa.org/record/2006-08774-012

Guzmán, J. M. (2003). La demografía latinoamericana en el nuevo siglo. En A. Canales & S. Lerner (Coords.), Desafíos teórico-metodológicos en los estudios de población en el inicio del milenio (pp. 206-224). El Colegio de México; Universidad de Guadalajara; Sociedad Mexicana de Demografía. https://repositorio.colmex.mx/concern/parent/zs25xc95x/file_sets/6h440w62k

Heinz, W. y Krüger, H. (2001). Life course: Innovations and challenges for social research. *Current Sociology*, 49(2), 29-45. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0011392101049002004

Hogan, D. P. (1981). Transitions *and social change: The early lives of American men.* USA. Academic Press. https://pascal-cofc.library.cofc.edu/discovery/fulldisplay?docid=alma991001660789705613&context=L&vid=01PASCAL_COFC:COFC&lang=en&search_scope=Books_Articles_and_More&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=Books_Articles_and_More&query=mesh,exact,Adult,AND&mode=advanced&offset=20

López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social: Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. IIPE-UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142599

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. . Vol. 33. Núm. 27. (2025): Octubre 2025 – Marzo 2026

Martínez, A. (2005). *La escuela pública: del socorro de los pobres a la policía de los niños. En Foucault, la pedagogía y la educación: Pensar de otro modo* (pp. 89-112). Colombia. Editorial Magisterio. https://descubridor.idep.edu.co/Record/ir-001-1649

Ocampo, J. y Andrade, L. (2019). El *habitus* como mecanismo de configuración de trayectorias escolares e institucionales. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3188.pdf

Pineda, E., & Orozco, P. (2016). Currículo, interdisciplinariedad y subjetividades: otros modos de pensar y hacer educación desde la pedagogía praxeológica. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 15(29), 125-148. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243148524009

Reay, D. (2004). Gendering Bourdieu's concepts of capitals? Emotional capital, women and social class. *The Sociological Review*, 52(2), 57–74. https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1467-954X.2005.00524.x

Santos, M. (1996). *Metamorfose do espaço habitado*. Brasil. Hucitec. https://geografiamb2.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/03/metamorfose_do_espaco_habitado_-__milton_santos.pdf

Saraví, G. A. (2009). Tr*ansiciones vulnerables: Juventud, desigualdad y exclusión en México*. México. CIESAS. https://www.researchgate.net/publication/46389926_Transiciones_Vulnerables_Juventud_Desigualdad_y_Exclusion_en_Mexico

Secretaría de Educación del Distrito. (2023). *Política Pública de Educación para Bogotá 2022-2038: Hacia una ciudad educadora y del cuidado*. Alcaldía Mayor de Bogotá. https://educacionbogota.edu.co/

Solís, P., Cerrutti, M., Giorguli, S., Benavides, M. y Binstock, G. (2008). Patrones y diferencias en la transición escuela-trabajo en Buenos Aires, Lima y la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Población*, 1(1), 45-68. https://www.researchgate.net/publication/310644771_Patrones_y_diferencias_en_la_transicion_escuelatrabajo_en_Buenos_Aires_Lima_y_la_Ciudad_de_Mexico

Vargas, G. (2021). Aproximación a los conceptos de campo, *habitus*, capital y violencia simbólica de Bourdieu. *Puriq*, 3(2), 205-214. https://doi.org/10.37073/puriq.3.2.166