

REVISTA BOLETÍN REDIFE: 14 (11) NOVIEMBRE 2025 ISSN 2256-1536

RECIBIDO EL 26 DE JUNIO DE 2025 - ACEPTADO EL 28 DE SEPTIEMBRE DE 2025

De la deserción escolar al abandono escolar para ampliar la comprensión contextual: Una lectura desde la teoría de los campos sociales

From school dropout to school dropout to broaden contextual understanding: A reading from the theory of social fields

Miguel Alejandro Gómez Rengifo¹

Oscar Armando Jaramillo G.²

¹ Estudiante de doctorado en Educación en Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira (UCP), Pereira, Colombia. Magister en Educación por la Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia; especialista en Evaluación y Desarrollo de Proyectos por la Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia; ingeniero agroindustrial por la Universidad del Tolima, Ibagué. Rector de la Institución Educativa Riomanso, Rovira, Colombia. miguel1.gomez@ucp.edu.co; <https://orcid.org/0009-0000-8827-6068>

² Posdoctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso). Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud por la Universidad de Manizales-Cinde; magister en Educación y Desarrollo Humano por la Universidad de Manizales-Cinde; magister en Ciencias Humanas por la Universidad Paris-Est Créteil Val de Marne; magister en Ciencias Sociales por la Universidad de Caldas; psicólogo por la Universidad Católica de Pereira (UCP). Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira (UPTC); docente de la línea de Socialización Política y Construcción de Subjetividades del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud-Cinde. oscar.jaramillo@utp.edu.co; <https://orcid.org/0000-0002-6580-7847>

Resumen

Se amplía la comprensión del abandono escolar utilizando la teoría de los campos sociales de Bourdieu, afirmando que este fenómeno deriva de desigualdades económicas, sociales y educativas, especialmente en zonas rurales.

Se analiza la situación del departamento del Tolima (Colombia), donde la tasa de abandono escolar incrementó notoriamente entre 2019-2022; en el 2024 la deserción en secundaria fue mayor que la media nacional, evidenciando una problemática estructural más profunda.

El sistema educativo favorece la permanencia de estudiantes con mayor capital económico, cultural y social; aquellos en condiciones vulnerables enfrentan barreras de acceso y continuidad.

Se concluye que las escuelas rurales tienen menores recursos, docentes menos capacitados y condiciones que dificultan el aprendizaje; el sistema educativo urbano impone exigencias no siempre acordes con la realidad rural; el término abandono escolar es más pertinente por su comprensión contextual; se requieren políticas adaptativas para reducir la exclusión educativa y promover la permanencia en el sistema escolar.

Palabras clave

Abandono escolar, deserción escolar, capitales, *habitus*, trayectorias escolares.

Abstract

The article aims to broaden the understanding of the phenomenon of “early school leaving” instead of using the term “school dropout”, drawing on Pierre Bourdieu’s theory of social fields. It argues that school abandonment is the result of multiple structural factors, including economic, social, and educational inequalities, particularly in rural areas.

In this context, the case of the department of Tolima (Colombia) is analyzed, where the school dropout rate has shown a concerning increase: from 5.2% in 2019 to 6.8% in 2022, surpassing the national average. In 2024, the dropout rate in secondary education was 1.3 percentage points higher than the national average, highlighting a deeper structural issue.

The structure of the educational system favors the retention of students with greater economic, cultural, and social capital, while those in vulnerable conditions face barriers to access and continuity.

The study shows that rural schools have fewer resources, less trained teachers, and conditions that hinder learning. Furthermore, the urban educational system imposes demands that do not always align with rural realities. It concludes that the term “school abandonment” is more accurate, and that adaptive policies are needed to reduce educational exclusion and promote the continued enrollment of young people in the school system.

Keywords

Early school leaving, school dropout, capitals, *habitus*, school trajectories.

Introducción

El abandono escolar es un fenómeno complejo que trasciende las estadísticas y los enfoques tradicionales, centrados únicamente en la deserción como decisión individual. Apesar de los esfuerzos institucionales por reducir los índices de deserción, persisten dinámicas estructurales que limitan el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.

Por tanto, se aborda el tema del abandono escolar desde una perspectiva situada, tomando como referente para la comprensión de las desigualdades estructurales los capitales a los que los *habitus* pueden acceder. Se analiza el departamento del Tolima, que está dentro de los 10 más poblados de Colombia; si bien tiene una importante concentración poblacional en su capital, Ibagué, el 60 % de los 47 municipios del departamento concentran más del 50 % de su población en áreas rurales (Chamorro, 2022). Asimismo, presenta una tasa de abandono escolar por encima de la media nacional, elementos que sustentan la pertinencia de esta elección. Este abordaje ofrece una mirada local que posibilita reconocer en un contexto específico factores como la pobreza, el acceso limitado a instituciones educativas y recursos socioeconómicos que influyen directamente

en la permanencia estudiantil, e identificar cómo el abandono escolar perpetúa ciclos de exclusión social y limita el desarrollo regional. Entender estas dinámicas permite diseñar políticas públicas más justas e inclusivas, ya que el reconocimiento de este tipo de enfoques puede aportar a la mejora de las condiciones educativas para los jóvenes en regiones con características similares.

En este orden de ideas, el presente artículo de reflexión tiene como objetivo ampliar la comprensión contextual en favor del uso del concepto “abandono escolar” en vez del término “deserción escolar”, a partir de las propuestas teóricas de los campos sociales elaboradas por Pierre Bourdieu que explican cómo los sistemas educativos, a través de su estructura, reproducen por medio de las escuelas las desigualdades sociales en las regiones pobres y campesinas.

1. Generalidades y contexto del abandono escolar juvenil en las zonas rurales del Tolima

La permanencia de los jóvenes en el sistema educativo es un requisito fundamental para mejorar el nivel educativo y, con ello, las condiciones socioeconómicas de la población empobrecida y en situación de vulnerabilidad. De acuerdo con los informes de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal, 2020) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2020), hay una relación entre la situación socioeconómica de una población y su nivel educativo. En general, las condiciones de la educación son más precarias en las zonas con un bajo nivel socioeconómico; como menciona Lechuga Rodríguez (2022), en las áreas de mayor pobreza se encuentran los habitantes con menor nivel educativo. Por ejemplo, en las zonas marginales o periféricas de las grandes ciudades se concentra una mayor población empobrecida o en condiciones vulnerables.

Para avanzar en la reflexión situada, se analiza la situación del departamento del Tolima en Colombia, el cual presenta una tasa de deserción³ escolar que aumentó considerablemente al pasar del 5,2 % en el 2019 al 6,8 % en el 2022, cifra superior a la tasa de deserción nacional del 2022 que fue del 5,3 % (Observatorio Gestión Educativa, 2024). En el 2024, la deserción en secundaria en Tolima fue 1,3 puntos porcentuales mayor que la media nacional: alcanzó el 5,26 %, superando el promedio nacional de aproximadamente el 4,2 %. Estos datos indican que Tolima enfrenta desafíos significativos en comparación con otros departamentos en términos de deserción escolar (Redacción Región, 2024).

Con el fin de ampliar la comprensión del problema, se desplaza el análisis hacia la perspectiva del abandono escolar; leer el fenómeno desde este concepto en zonas rurales del departamento del Tolima es fundamental para comprender las desigualdades educativas que afectan a estas comunidades. En las zonas rurales dispersas las instituciones educativas (IE) tienen estudiantes que presentan bajos niveles académicos comparados con los de sus pares en los pueblos o en las ciudades, lo cual limita el acceso a la educación superior.

De acuerdo con el informe de las pruebas Saber 11^[4], procedente de la Secretaría de Educación del Tolima (2025), el número de IE oficiales rurales del Ente Territorial Certificado (ETC)⁵ clasificadas en la categoría más baja (D) es de 69; hay 50 instituciones ubicadas en

3 Se resalta que el indicador de medición que usa actualmente la institucionalidad es el de deserción escolar.

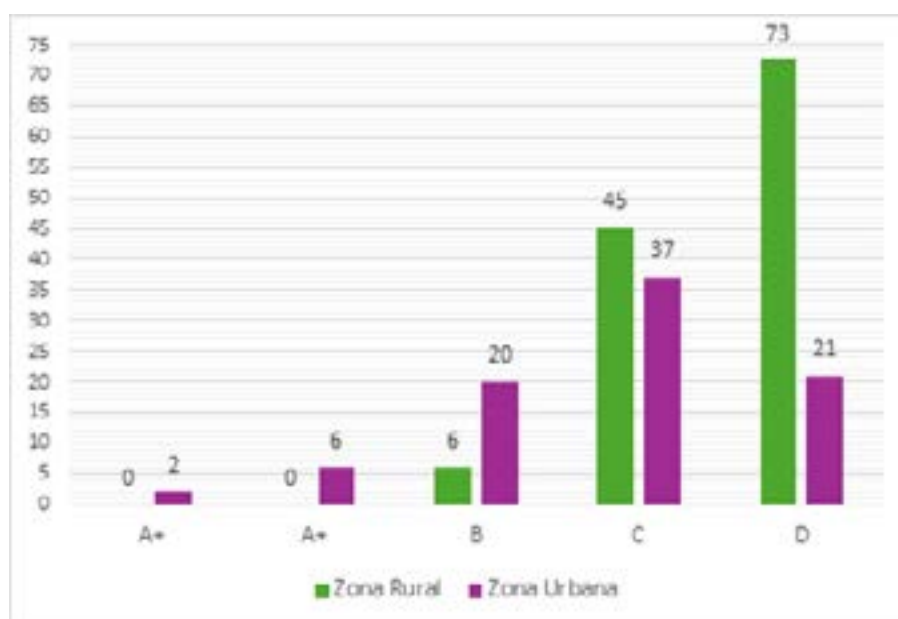
4 El Examen de Estado de la Educación Media, Saber 11, es un instrumento de evaluación estandarizada que mide oficialmente la calidad de la educación formal impartida a quienes terminan el nivel de educación media (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2024).

5 En Colombia hay diferentes entes territoriales certificados que tienen su propia Secretaría de Educación, que ordena el gasto y distribuye la organización de la educación en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media distribuidos por regiones, departamentos o ciudades. El ETC Tolima está conformado por los 46 municipios del departamento excluyendo la capital (Ibagué).

la categoría C y 12 en la categoría B (figura 1). No hay ninguna IE rural del ETC Tolima ubicada en la categoría A+; en contraste, las IE urbanas del ETC Tolima tienen 21 instituciones en la categoría D, 37 en la categoría C, 20 en la categoría B, 6 en la categoría A y 2 instituciones ubicadas en la categoría A+.

Figura 1

Clasificación por categoría de las IE oficiales del ETC Tolima según los resultados de las pruebas Saber 11 del 2024



Fuente: elaboración propia.

Además, de acuerdo con el Plan Especial de Educación Rural (PEER) elaborado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020), en las pruebas internacionales PISA del 2018 las zonas rurales estuvieron 28 puntos por debajo que las zonas urbanas en las pruebas de matemáticas y lenguaje, lo que significa una diferencia de más de medio año de escolaridad.

En los estudios de Dupéré *et al.* (2019), González González (2015) y Tarabini (2019) se evidencian abusos de poder por parte de las autoridades escolares que pueden originar el abandono escolar; hay un sesgo frecuente desde los docentes y directivos de las IE frente a ciertos tipos o características de los estudiantes, de

las escuelas y sus alrededores, que en general están habitados por grupos minoritarios que no comparten los mismos valores académicos o culturales que los docentes que trabajan allí. Por su parte, Ruíz-Ramírez *et al.* (2018) argumentan que los grupos históricamente excluidos como los indígenas y campesinos son blanco de matoneo y exclusión más a menudo, lo que resulta ser un factor determinante en la deserción escolar.

Estudios como el de Blanco Ariza y Carruyo Durán (2022) y Erika-Caicedo y Yarce-Pinzón (2021) muestran que, en las poblaciones rurales, los pobladores campesinos cursan menos años y eso contribuye al menor acceso

a oportunidades laborales dignas, lo que los lleva a la precariedad y a realizar trabajos mal pagos o en ocasiones ilegales. Además, las IE ubicadas en zonas rurales dispersas o de difícil acceso tienden a presentar mayores niveles de abandono escolar lo que se debe, en parte, a la menor asignación de recursos por parte del Estado, ya que dicha financiación depende del número de estudiantes matriculados, el cual suele ser más bajo y distribuido entre varias sedes (escuelas), a diferencia de las instituciones urbanas que concentran mayor población estudiantil. Esto se evidencia en la falta de psicoorientadores o docentes orientadores y de personal administrativo como coordinador⁶, pagador titular, auxiliares administrativos y de servicios generales para las IE con menos de 250 estudiantes, según lo dispuesto en las resoluciones emitidas por la Secretaría de Educación del Tolima (Resolución 3894 del 2022; Resolución 1211 del 2023 y Resolución 2653 del 2024)⁷.

Como indican Stein y Hussong (2007), los jóvenes rurales tienden a enfrentarse a un contexto de mayor vulnerabilidad social y económica, lo que aumenta la probabilidad de abandonar la escuela. Suelen presentar dificultades en materias clave y carecen de confianza en su capacidad para enfrentar los desafíos académicos de la escuela secundaria. De acuerdo con Doe *et al.* (2022), el abandono en jóvenes rurales a menudo presenta síntomas de problemas internos, como ansiedad y depresión, asociados con una visión negativa del futuro y del entorno escolar.

6 La Ley 715 del 2001 (por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 [Acto Legislativo 01 del 2001] de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros), indica que las instituciones educativas con menos de quinientos estudiantes no tienen derecho a coordinador.

7 Por medio de las cuales se realiza la distribución de Planta de Cargos de Docentes y Directivos Docentes de las IE de los municipios no certificados en educación del departamento del Tolima.

Delgado Hoyos *et al.* (2023), por su parte, expresan que los estudiantes abandonan los estudios luego de un esfuerzo grande que realizan para compaginar las labores del campo con la escuela, aun cuando su anhelo es llegar hasta la universidad. Después del abandono sienten vergüenza de volver a ingresar porque ya que no tienen amigos y, en general, tienen extraedad; algunos de ellos ingresan a las modalidades flexibles que se ofrecen en educación básica en Colombia⁸.

El reto de mejorar los niveles educativos de la población se relaciona con la problemática de mantener al estudiante en la escuela. En este orden de ideas, primero hay que definir el concepto de permanencia escolar y en contraposición el de abandono escolar. Según el MEN (2022), la deserción escolar desde dos sentidos: *deserción intraanual*, donde el estudiante se retira de la IE en medio del año académico, pero puede volver a estudiar (repitiendo el curso) el siguiente año o unos años después, y *deserción absoluta*, que se expresa cuando un estudiante se retira de la IE para no volver a estudiar. Esta última es menos común y se evidencia en algunos pobladores de las zonas rurales que, por diversas circunstancias, decidieron abandonar definitivamente los estudios.

En consecuencia, el abandono escolar ocurre de formas diferentes según el nivel de escolaridad del estudiante, implicando diversos momentos, ritmos de desarrollo y contextos que no pueden tratarse de manera uniforme (Erira-Caicedo y Yarcé-Pinzón, 2021). Cuando sucede en el nivel de básica primaria, de acuerdo con Delgado Hoyos *et al.* (2023), suele estar relacionado con factores como el entorno, por ejemplo por el cambio de trabajo de algún familiar, lo cual exige que el estudiante tenga que transitar grandes distancias desde su casa a la escuela.

8 En Colombia se ofrece educación para adultos por ciclos lectivos especiales integrados (CLEI) y educación nocturna, generalmente en las ciudades y en jornadas sabatinas.

Además, el abandono escolar se presenta con mayor frecuencia durante la transición de las escuelas primarias unitarias rurales, que aplican la metodología de Escuela Nueva⁹, hacia las sedes principales más grandes y, a menudo, más alejadas, donde se cursa el grado sexto de básica secundaria. Añadiendo lo propuesto por Stein y Hussong (2007), al pasar a la escuela secundaria los estudiantes experimentan una disminución del apoyo social y académico, lo que afecta su motivación, asistencia y rendimiento escolar.

Por otro lado, los jóvenes rurales que abandonan la escuela tienen ciertas particularidades. De acuerdo con López López (2009), el concepto de “juventud rural” está diferenciado de la consideración tradicional de la biología y la psicología que, por medio de ciertas disposiciones, buscan homogeneizar a la juventud con ciertos parámetros construidos según las necesidades suscitadas por el capital y el mercado en la sociedad actual. En cambio, el concepto de “joven rural” implica leerlo como quien construye su significado acorde con el espacio social que habita y que está influenciado en cierta medida por su autopercepción como sujeto en búsqueda de “salir adelante” —buscar su independencia familiar y económica—. Teniendo esto en cuenta, los estudiantes que cursan los grados de secundaria y media¹⁰ en una zona rural andina abandonan los estudios en busca de esa independencia, de reconocimiento y autovaloración en sus comunidades.

El abandono escolar también puede derivar en una salida inmediata a los problemas percibidos en la escuela, como señalan Erira-Caicedo y Yarcé-Pinzón (2021). En las zonas rurales los jóvenes son atraídos por el trabajo informal, labor que les permite conseguir dinero e independencia sin un costo aparentemente alto para su futuro. Al respecto, Cavalcanti (2022) indica que el hecho de trabajar con habilidades limitadas lleva a las personas a desempeñar actividades que no favorecen su movilidad social, lo que reproduce la situación socioeconómica en la siguiente generación.

Otras veces ocurren situaciones más extremas e indignantes, como los desplazamientos de la población debido a la violencia, principalmente en las zonas rurales, por el conflicto interno colombiano¹¹, que destruyen los lazos de las comunidades con su territorio y cortan de forma tajante las posibilidades de seguir estudiando en las zonas que habitaban las familias. Esto sin contar el reclutamiento por parte de los grupos armados ilegales que durante años ha ocurrido en Colombia (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013).

Como se evidencia, el fenómeno del abandono escolar es un fenómeno complejo que, desde su comprensión, enmarca diferentes carencias, relaciones y decisiones que tienen los distintos actores involucrados en este. Bradley y Renzulli (2011) y Cavalcanti (2022) diferencian entonces los conceptos de expulsión de la escuela y los

9 La Escuela Nueva es un innovador modelo educativo surgido en Colombia en 1975, diseñado para mejorar el acceso y la calidad de la educación en las zonas rurales, donde los recursos educativos eran limitados. Este modelo se enfoca en la enseñanza multigrado, lo que permite que uno o dos maestros manejen simultáneamente varios cursos. Se basa en un aprendizaje activo y cooperativo, con la participación central de los estudiantes. Además, transforma el rol del docente en un facilitador, promoviendo la autoinstrucción y el uso de guías de aprendizaje interactivas. Su éxito en Colombia ha inspirado su implementación en otros países, por lo que ha sido adaptado en diferentes contextos sociales y culturales (Colbert, 1999).

10 Básica secundaria (grados 6.º, 7.º, 8.º, 9.º) media (grados 10.º y 11.º).

11 El conflicto interno en Colombia inició en la década de 1960 y continúa hasta la actualidad. Entre sus principales actores se encuentran las guerrillas de izquierda, los grupos paramilitares, los carteles de narcotráfico y el Estado colombiano. Las causas son diversas e incluyen desigualdad social, inequidad en la distribución de la tierra, presencia de grupos armados ilegales y narcotráfico. El conflicto ha tenido un impacto devastador en la población colombiana, dejando miles de víctimas fatales, personas desplazadas y graves violaciones a los derechos humanos. A pesar de la firma del Acuerdo de Paz en el 2016 entre el Gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP), el grupo guerrillero más grande del país, la violencia persiste en algunas regiones y nuevos actores armados han surgido (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013).

de abandono, entendiendo este último como una decisión constreñida pero no absoluta.

La naturaleza compleja de este problema hace que las soluciones no sean fácilmente transferibles entre contextos, lo que exige un enfoque más dinámico y adaptativo que permita experimentar y ajustar políticas según los patrones emergentes. Esta complejidad subraya que la deserción no puede reducirse a un solo factor o ser prevenida mediante soluciones estándar; requiere un análisis más holístico y una toma de decisiones basada en datos y evidencia (Cavalcanti, 2022).

2. La teoría de los campos sociales como posible aporte conceptual al abandono escolar

En términos generales, la teoría de los campos sociales de Pierre Bourdieu describe tres conceptos principales: el campo social, los capitales y el *habitus*. Esta teoría propone una forma de analizar las estructuras sociales como espacios de lucha y competencia por recursos simbólicos y materiales. Estos campos se encuentran en constante interacción y cambio, y están definidos por sus propias reglas, valores y jerarquías de poder. Los agentes sociales, es decir, los individuos y grupos, ocupan posiciones dentro de estos campos en función de su capital, que puede ser económico, cultural, social o simbólico. Los agentes con mayor capital pueden usarlo para obtener otros capitales o aumentar los que ya tienen para mejorar su posición en el campo (Bourdieu, 2020a; Cerón-Martínez, 2019; Grenfell, 2014).

De acuerdo con Lahire (2005), el campo social no puede ser aplicado a todos los espacios sociales, sino más bien a ciertos contextos donde existen unas reglas y tradiciones que permiten la existencia y la percepción común de los agentes sobre ciertos capitales como el prestigio.

El *campo escolar* es un espacio clave de análisis porque funciona como un sistema estructurado donde se establecen relaciones de poder, distribución de capitales y reproducción de la estructura social. Hablar de este campo es pertinente porque permite comprender cómo la educación influye en la reproducción social y en la desigualdad de oportunidades (Bourdieu, 2011).

Sin embargo, tampoco es posible generalizar el campo escolar como un campo único y homogéneo. Al respecto, podría afirmarse que el campo escolar rural es un subcampo con características como su estructura institucional, las condiciones socioeconómicas y las distribuciones de capital cultural, social y económico diferentes a las de campos escolares urbanos. Así mismo, los campos escolares rurales para el contexto colombiano no son homogéneos, ya que se caracterizan según las distintas regiones del país.

Además, es fundamental considerar los límites del campo, puesto que estos no son estáticos y pueden ser influenciados por otros campos. En cuanto al campo escolar rural, su dinámica está directamente afectada por otros espacios sociales como los campos político y económico, que impactan en la educación rural de diversas maneras. Por esta razón, resulta difícil definir con precisión hasta dónde llegan los límites del campo escolar rural (Grenfell, 2014; Lahire, 2005).

Según Bourdieu (Grenfell, 2014), existen múltiples campos interrelacionados, cada uno de los cuales involucra cuatro dimensiones clave: el campo de poder, el campo amplio bajo consideración, el campo específico y los agentes dentro del campo, que pueden ser vistos como un campo en sí mismos. Desde esta perspectiva, el campo escolar rural puede entenderse como un campo específico con sus propias particularidades que, a su vez, está inmerso en el campo más amplio de la educación

formal en Colombia y se ve influenciado por sus estructuras y normativas.

Los capitales tienen pesos diferentes en los diferentes agentes, pero en general hay consensos que tienen mayor importancia, en este caso para la escuela. El capital económico se refiere al conjunto de recursos materiales y financieros; el cultural, al conocimiento, las habilidades, disposiciones, títulos y competencias valoradas en el campo; el social, a las redes de contactos y relaciones, y el simbólico al prestigio y el reconocimiento social. La lucha por el dominio de los campos sociales se produce entre agentes que buscan acumular y legitimar su capital. En este sentido, es clave el concepto de *habitus*, que se entiende como el conjunto de disposiciones duraderas y transferibles internalizadas por los individuos a través de la socialización, que desempeña un papel fundamental en esta lucha, ya que determina las prácticas y estrategias que los agentes utilizan para navegar por los campos sociales (Bourdieu, 2020b, 2020a; Cicalese, 2021; Grenfell, 2014).

Los jóvenes rurales son a menudo caracterizados como jóvenes en condiciones vulnerables, en riesgo de caer en la pobreza y la marginalidad; por tanto, se deben proteger e integrar al desarrollo económico propuesto por los Estados y los sistemas económicos globales (Cifuentes-Garzón, 2021; López López, 2009).

Esta situación de vulnerabilidad también se refleja en el ámbito educativo, donde muchos jóvenes rurales abandonan la escuela para apoyar el trabajo en los terrenos familiares. Desde la perspectiva de la comunidad educativa (docentes, estudiantes y acudientes) esta decisión suele interpretarse como abandono escolar, aunque en realidad responde a las limitadas oportunidades y a las demandas del contexto en el que viven.

El entorno rural, particularmente en el contexto colombiano, presenta características específicas que a menudo entran en conflicto con las exigencias del sistema educativo nacional. Esta desconexión se evidencia en los bajos resultados que suelen obtener los colegios rurales en las pruebas estandarizadas¹², lo que refleja una brecha estructural en el acceso y la calidad de la educación. La escuela enseña asumiendo que las comunidades rurales tienen o deberían tener los mismos capitales (económico, cultural, social o simbólico) que se espera de un estudiante ciudadano para trasegar en el ámbito escolar. Sin embargo, son evidentes las dificultades de conexión a internet; el acceso a recursos tecnológicos y académicos como bibliotecas, que las escuelas rurales colombianas en general no tienen (Laboratorio de Economía de la Educación [LEE], 2023); el nivel de formación de los padres; el acceso a una oferta cultural amplia, entre otros aspectos.

Desde la perspectiva de Pierre Bourdieu y su teoría de los campos sociales, el *capital económico* se refiere a los recursos materiales y financieros que una persona o familia posee, los cuales permiten acceder a bienes, servicios y oportunidades. En contextos rurales, donde este tipo de capital suele ser escaso, las familias enfrentan mayores dificultades para sostener la educación de sus hijos, lo que incide directamente en sus trayectorias escolares.

Además de lo anterior, una familia rural pobre —con *poco capital económico*— depende del trabajo en el campo para subsistir y no siempre cuenta con los recursos necesarios para cubrir gastos escolares como libros, cuadernos o uniformes. En este contexto, los niños en ocasiones se ven obligados a trabajar para contribuir al ingreso familiar, lo que limita el

¹² En Colombia se usan las pruebas Saber 11 (obligatorias para ingresar a la educación superior); Saber 3, 5 y 9 (no obligatorias, para medir el desempeño de los estudiantes en las competencias de lectura, matemáticas, sociales y ciudadanas y ciencias naturales e inglés), y Saber 7 (con las mismas áreas de 3, 5 y 9) (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2020).

tiempo que pueden dedicar a sus estudios. En este sentido, como señalan Eremie y Amadike (2022), el trabajo infantil no solo representa una carga adicional para los menores; también interfiere directamente en su proceso educativo, al restarles tiempo para el aprendizaje y disminuir su interés por la escuela.

En estrecha relación con el capital económico se encuentra el *capital cultural* el cual, según la teoría de Pierre Bourdieu retomada por Cajigal-Molina *et al.* (2023), puede manifestarse de distintas formas que influyen directamente en el desempeño y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. El *capital objetivado* se refiere a los bienes materiales y recursos disponibles en el hogar que facilitan el aprendizaje, como bibliotecas, colecciones de arte o herramientas tecnológicas. Por su parte, el *capital incorporado* abarca las prácticas culturales y académicas adquiridas, así como la influencia educativa de los padres; en este sentido, los estudiantes cuyos progenitores tienen niveles educativos más altos suelen contar con un respaldo cultural que favorece su desarrollo académico. Por último, el *capital institucionalizado* se refleja en logros o reconocimientos formales: diplomas y distinciones como mejor promedio o mejores resultados en las pruebas estandarizadas (Saber 3, 5, 7, 9 y 11), los cuales evidencian la acumulación de conocimientos y habilidades necesarias para tener éxito en el ámbito escolar.

Los estudiantes de familias con mayor capital cultural suelen estar habituados al código cultural de la escuela y poseen las habilidades y los conocimientos necesarios para tener logros en el sistema educativo. Al respecto, Torres Arizmendi (2024) menciona que el capital cultural, en sus diferentes manifestaciones y en contextos como la familia, la comunidad, la congregación religiosa, la relación afectiva y la comunidad escolar influyen en la continuidad en la escuela.

En las familias rurales pobres colombianas el nivel escolar de los padres es bajo; muchas veces estos no tienen las habilidades o el conocimiento para acompañar los procesos de aprendizaje de sus hijos. En Colombia, en el 2021, de acuerdo con el Laboratorio de la Economía de la Educación (LEE, 2023), la mayor tasa de analfabetismo está en las zonas rurales con un 9,85 %; solo el 1,8 % de los habitantes de zonas rurales tiene título universitario y un 64,5 % de los jóvenes en edades entre 15 y 21 años de estas zonas no asistieron a instituciones educativas. De acuerdo con Yang (2022), las familias de mayor estatus socioeconómico logran transmitir ventajas culturales mediante la educación y los recursos, perpetuando una superioridad intergeneracional. En contraste, los estudiantes rurales enfrentan barreras financieras y falta de apoyo familiar en materia de educación, lo cual limita sus aspiraciones académicas. Además, la escuela no refleja la cultura y las experiencias del joven, lo que puede dificultar su integración y aprendizaje. De acuerdo con Pearson (2015), las dificultades para adaptarse a las normas y expectativas de la escuela puede llevar al estudiante a la frustración y al abandono escolar.

Como exponen Cajigal-Molina *et al.* (2023) en su investigación sobre la deserción, los estudiantes con niveles altos o medios de capital cultural propenden a tener trayectorias académicas exitosas, mientras que aquellos con capital cultural bajo enfrentan más dificultades y presentan una mayor tendencia a abandonar sus estudios. En cambio, los estudiantes con capital cultural bajo tienden a tener un acceso limitado a estos recursos y escaso apoyo, lo que los pone en desventaja y los hace más propensos a abandonar sus estudios.

Si bien el *capital cultural* se relaciona con el acceso al conocimiento legítimo y reconocido en el campo escolar, su impacto se ve reforzado o limitado por el *capital social*, entendido como la red de relaciones y conexiones que facilitan

el acceso a recursos y oportunidades dentro de una comunidad o grupo social.

De acuerdo con Israel *et al.* (2001), el *capital social* se puede clasificar en cuatro dimensiones: *familiar, escolar, comunitario y estabilidad residencial*, todas ellas con una influencia significativa en la permanencia escolar. El *capital social familiar* se manifiesta a través de la interacción entre padres e hijos y las altas expectativas educativas de los padres, lo cual tiene un impacto directo en la continuidad educativa de los jóvenes. Por su parte, el *capital social escolar* se refiere a las características del entorno escolar, como el clima institucional y la participación de los padres en actividades escolares. Las escuelas donde docentes y familias están involucrados de manera conjunta en el proceso educativo tienden a generar mejores condiciones para el éxito académico y la retención estudiantil.

Asimismo, el *capital social comunitario* desempeña un papel clave en el acompañamiento de los jóvenes durante su trayectoria educativa. Las comunidades cohesionadas, que ofrecen oportunidades de participación en actividades colectivas, aportan un soporte adicional que complementa la influencia de la familia y la escuela. Finalmente, la *estabilidad residencial* también se vincula al compromiso escolar, ya que los jóvenes que experimentan menos cambios de domicilio y se integran en organizaciones locales —como grupos religiosos o comunitarios— tienden a establecer vínculos más sólidos con adultos y pares. Esta red de relaciones duraderas refuerza el sentido de pertenencia y compromiso con la escuela, favoreciendo así su permanencia en el sistema educativo.

Estos capitales culturales, sociales o económicos se convierten en *capital simbólico* gracias al reconocimiento de las habilidades, títulos, relaciones sociales, lenguajes, posiciones económicas, actitudes y disposiciones de los

estudiantes que pueden ser legitimadas como valiosas por la escuela y el sistema educativo en general.

Según Herrera Martell *et al.* (2022), el capital cultural familiar se transforma en logros escolares —como títulos, certificaciones y reconocimientos— que adquieren valor en el ámbito social y abren el acceso a mejores oportunidades. Estas credenciales no solo son reflejos del rendimiento académico, sino que también legitiman desigualdades de origen social y económico.

De manera complementaria, Cabrera Cifuentes (2020) señala que los títulos escolares funcionan como símbolos de distinción social, comparables a los títulos de nobleza, cuyo valor no radica únicamente en el conocimiento adquirido, sino en el reconocimiento estatal que los convierte en avales legítimos. El Estado, actuando como un “banco de capital simbólico”, otorga a las instituciones educativas la autoridad para producir y validar estas distinciones, reproduciendo así las jerarquías sociales existentes.

En esa misma línea, Arboleda Machado y Galak (2023) explican que la acumulación de títulos y distinciones se convierte en una estrategia de posicionamiento dentro del campo educativo: cada nuevo reconocimiento aumenta el prestigio simbólico del individuo, diferenciándolo frente a los demás. Este proceso adquiere valor porque dichas credenciales son socialmente reconocidas como legítimas y deseables, consolidando el estatus de quienes las poseen. La escuela tiende a presentar como “talento natural” lo que en realidad es producto de un capital cultural heredado; de esta forma legitima socialmente a quienes tienen ese capital, invisibilizando las desigualdades.

Esta naturalización del mérito encuentra su fundamento en otro concepto central de la teoría de los campos sociales de Pierre Bourdieu: el *habitus*. Se trata de un sistema de

disposiciones duraderas y estructuradas que los individuos internalizan mediante su proceso de socialización, especialmente en los jóvenes en el seno de la familia, la escuela, el grupo de pares y desde el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Es precisamente el *habitus* el que permite que el capital cultural heredado se exprese como competencia espontánea o “talento”, reforzando así la legitimidad simbólica que otorga la escuela. Estas disposiciones moldean la forma en que percibimos el mundo, pensamos, sentimos y actuamos (Bourdieu, 2020b, 2020a; Cicalese, 2021; Grenfell, 2014). Así mismo, Tan y Liu (2022) identifican seis funciones principales del *habitus* en el contexto educativo: socialización académica, motivación para el aprendizaje, facilitación del contenido, desarrollo de la identidad del alumno, aspiraciones académicas y mecanismos de afrontamiento o mitigación de riesgos. Estas funciones operan en dimensiones cognitivas, afectivas y sociales, y son clave tanto para el aprendizaje presente como para el futuro.

El *habitus* es un elemento que se ha estudiado en asociación con el capital cultural y la consecuente formación del capital simbólico para explicar las disposiciones y actitudes internas hacia el éxito académico y el valor de la educación. Gaddis (2013) propone que el *habitus* puede ser modificado por el acceso al capital cultural, mejorando la percepción de los jóvenes sobre sus habilidades y la relevancia de la escuela en sus vidas; aquellos que desarrollan una actitud positiva hacia sus propias capacidades y valoran la educación tienden a obtener mejores resultados académicos. Esto sugiere que el *habitus* es un factor crucial para los logros académicos, especialmente en estudiantes en condiciones desfavorables, y que el capital cultural contribuye al desarrollo de este *habitus* en términos positivos.

En otro sentido Faiqoh y Zenengene (2023) argumentan que los niños en riesgo de deserción

desarrollan hábitos de comportamiento (*habitus*) como el ausentismo, la baja motivación y actitudes negativas hacia la educación, que contribuyen a su vulnerabilidad frente al abandono escolar. Esto sugiere que el *habitus*, influenciado por el entorno social y económico, desempeña un rol crucial en su predisposición a dejar la escuela. Así mismo, Smyth y Banks (2012) analizan cómo diversos factores, como el *habitus* individual y el institucional, además de la agencia de los estudiantes, influyen en las decisiones de los jóvenes con respecto a la educación superior.

Tanto en su dimensión individual como familiar, el *habitus* configura profundamente las disposiciones que los estudiantes desarrollan frente al mundo educativo. En este marco, las trayectorias familiares y las condiciones socioeconómicas no solo influyen en las expectativas, pues también delimitan las posibilidades de imaginar un futuro académico. Los estudiantes provenientes de familias con capital cultural, económico y, por tanto, simbólico más sólido, suelen tener mayores tasas de tránsito hacia la educación superior, ya que internalizan desde temprano un horizonte de sentido donde la universidad es parte de su plan de vida.

A su vez, las instituciones escolares reproducen —y en ocasiones refuerzan— estas disposiciones, entendidas como orientaciones internalizadas hacia el estudio, la aspiración profesional, la percepción del valor de la educación y la relación con la autoridad, entre otras. Estas se consolidan mediante un *habitus institucional* que opera como marco normativo y que puede generar *violencia simbólica* hacia los estudiantes menos favorecidos en sus capitales (Cabrera Cifuentes, 2020; Herrera Martell *et al.*, 2022). En escuelas vinculadas a sectores medios se cultiva una orientación explícita hacia la continuidad educativa en niveles superiores, configurando un ambiente

donde las aspiraciones universitarias son la norma. En contraste, los entornos escolares de sectores populares suelen limitar su proyección formativa a lo técnico o vocacional, restringiendo, incluso sin intención, el campo de posibilidades para sus estudiantes.

Sin embargo, estas disposiciones (estructuras incorporadas) no operan de forma absoluta. Los estudiantes, aun en condiciones adversas, movilizan su agencia para interrogar, resistir y, en ocasiones, desbordar los límites impuestos por sus contextos. En este proceso muchos jóvenes de clase trabajadora se informan, comparan caminos y trazan estrategias propias para alcanzar metas educativas que sus entornos no necesariamente respaldan, evidenciando que el campo educativo, aunque estructurado, es también un espacio de disputa y construcción subjetiva.

En este marco, es adecuado afirmar que el fenómeno del *abandono escolar* no puede reducirse al término “deserción”, ya que este implica una responsabilidad individual que ignora la complejidad de factores estructurales que afectan a los estudiantes. La teoría de los *campos sociales* de Pierre Bourdieu permite comprender que el sistema educativo opera como un espacio en el que los jóvenes, especialmente en contextos rurales, enfrentan barreras derivadas de las dificultades para construir *capital económico, cultural, social y simbólico*.

La interacción entre los capitales tiene un impacto significativo en las trayectorias educativas. Los estudiantes que poseen mayores capitales tienen más probabilidades de alcanzar logros académicos y continuar su formación en niveles superiores; por el contrario, aquellos con menor acceso a estos capitales enfrentan mayores dificultades académicas, desánimo y, en última instancia, el abandono escolar.

En esta vía, es pertinente resaltar que el *capital social*, en particular, desempeña un papel clave en la permanencia en el sistema educativo. Los estudiantes con redes de apoyo en su familia y comunidad tienen más acceso a información académica y oportunidades que pueden facilitar sus logros escolares y su transición al bachillerato o a la educación superior. Al respecto, Smith *et al.* (1992) señalan que quienes poseen altos niveles de capital social en ambos entornos tienen una menor probabilidad de abandonar la escuela en comparación con aquellos que carecen de estos apoyos.

Desde esta perspectiva, se asume que el término “abandono escolar”, ampliado desde la teoría de los campos sociales de Bourdieu, resulta más adecuado que “deserción escolar” ya que reconoce el contexto en el que opera el estudiante y las limitaciones que enfrenta, como la falta de acceso a tecnología, materiales de estudio, apoyo familiar y estabilidad económica. En cambio, “deserción” implica una connotación negativa que responsabiliza al estudiante, sin considerar las deficiencias estructurales del sistema educativo.

Por último, la teoría de Bourdieu ayuda a evidenciar cómo el sistema escolar, diseñado principalmente para contextos urbanos, impone exigencias que no siempre se ajustan a la realidad de los jóvenes rurales. En este sentido, emplear el término “abandono” en lugar de “deserción” no solo evita la estigmatización; también pone en el centro del debate la responsabilidad del sistema educativo y la comunidad educativa en pleno en cuanto a la retención y la adaptación de estos estudiantes.

3. Conclusiones

Denominar “deserción escolar” a un fenómeno tan complejo que afecta a miles de jóvenes en Colombia muestra el uso de un concepto limitado para leer una trama múltiple que reclama una mirada con capacidad contextual, estructural,

relacional y multidimensional, puesto que el abandono escolar es un fenómeno influenciado por factores económicos, culturales, educativos y sociales, que deben ser analizados en conjunto.

El análisis demuestra que el sistema escolar, al estar diseñado principalmente para contextos urbanos, impone exigencias que no siempre se corresponden con la realidad de los estudiantes rurales, generando barreras de acceso y permanencia. En este sentido, si se toma como matriz de lectura analítico-interpretativa la teoría de los campos sociales de Pierre Bourdieu, puede afirmarse que el sistema educativo tiende a reproducir las desigualdades estructurales existentes por medio de la violencia simbólica. Así, los estudiantes que cuentan con mayores niveles de capital económico, cultural, simbólico y social tienen más oportunidades de logros académicos; en cambio, aquellos con menor acceso a estos recursos presentan mayores probabilidades de abandonar la escuela.

El campo escolar, especialmente en zonas rurales, presenta características y desafíos específicos que lo diferencian de los contextos urbanos. La falta de infraestructura, de docentes con altos niveles de formación y de recursos educativos adecuados afectan el desempeño académico y la permanencia de los estudiantes en la escuela.

Por tanto, utilizar el término “abandono escolar” en lugar de “deserción escolar” permite reconocer la responsabilidad del sistema educativo en este fenómeno, alejándose de la estigmatización del estudiante y fomentando la construcción de políticas más inclusivas y adaptadas a las realidades de las poblaciones rurales y vulnerables.

De este modo se concluye que se requiere un enfoque más dinámico y adaptativo en las políticas educativas para abordar el abandono escolar. Las soluciones no pueden ser generalizadas,

sino que deben ajustarse a los patrones emergentes y a las necesidades específicas de cada contexto. Por ello, es fundamental que el sistema educativo colombiano adapte sus estrategias para atender las particularidades del entorno rural. Esto incluye la mejora de la infraestructura, la ampliación del acceso a recursos educativos, el fortalecimiento del capital social en las comunidades y la creación de políticas que consideren las realidades económicas y culturales de los estudiantes rurales.

Referencias

- Arboleda Machado, N. J. y Galak, E. L. (2023). La Educación Física colombiana como campo: una mirada a través de Bourdieu. *Educación Em Revista*, 39. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.85970>
- Blanco Ariza, Y. y Carruyo Durán, N. (2022). La deserción escolar en educación rural. *Revista Conocimiento, Investigación y Educación. CIE*, 2(15), 14-27. <https://doi.org/10.24054/cie.v2i15.1502>
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social* (I. Jiménez, trad.; 2.ª ed.). Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2020a). *Curso de Sociología General 1: Conceptos fundamentales. Cursos del Collège de France, 1981-1983* (vol. 1). Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2020b). *Curso de Sociología General 2: El concepto de capital. Cursos del Collège de France 1981-1983* (A. B. Gutiérrez, ed.; vol. 2). Siglo XXI.
- Bradley, C. L. y Renzulli, L. A. (2011). The complexity of non-completion: being pushed or pulled to drop out of high school. *Social Forces*, 90(2), 521-545. <https://doi.org/10.1093/sf/sor003>

- Cabrera Cifuentes, K. A. (2020). Estado, escuela y violencia simbólica: construcciones desde Pierre Bourdieu. *Miradas*, 15(1), 107-128. <https://doi.org/10.22517/25393812.24472>
- Cajigal-Molina, E., Estela Yon-Guzmán, S., Hernández-Marín, G. del J. y Arias-Gómez, L. (2023). Capital cultural: su relación con la trayectoria escolar en estudiantes de la UNACAR. *Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa*, 6(11), 25-46. <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/224>
- Cavalcanti, M. (2022). Evidence based decision, data science and school dropout: a complexity approach. *Revista Inteligencia Empresarial*, 45, 1-13. <https://doi.org/10.36559/v4512022>
- Cerón-Martínez, A. U. (2019). Habitus, campo y capital: lecciones teóricas y metodológicas de un sociólogo bearnés. *Cinta de Moebio*, (66), 310-320. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2019000300310>
- Chamorro, L. E. (2022, 7 de octubre). Zonas urbanas vs zonas rurales: ¿En dónde vive la mayoría de los tolimeses? *El Nuevo Día*. <https://www.elnuevodia.com.co/otros/educacion/485754-zonas-urbanas-vs-zonas-rurale>
- Cicalese, G. G. (2021). *La teoría de los campos sociales de Pierre Bourdieu en 7 clases: del campo social al campo científico*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Cifuentes-Garzón, J. E. (2021). Escuela urbana y reconfiguración de identidades en la juventud rural. *Revista Colombiana de Educación*, (82), 131-150.
- Colbert, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre: el caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 107-135.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *Panorama social de América Latina 2020*. Cepal. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46687-panorama-social-america-latina-2020>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Resumen*. Centro Nacional de Memoria Histórica. <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/resumen-ejecutivo-basta-ya.pdf>
- DelgadoHoyos, J. F., MacíasSamboni, N. y García Valencia, A. D. (2023). Abandono de los estudiantes provenientes de las Escuelas Primaria Multigrado, en la I.E. Bordones Isnos, Huila. *Revista Paca*, (15), 93-114. <https://doi.org/10.25054/2027257x.3948>
- Doe, D., Shindano, S. O. y Kimolo, A. A. (2022). "Why are they out?" Exploring school heads and teachers' views on secondary school students' dropout in peri-urban communities of Zanzibar, Tanzania. *Open Journal of Social Sciences*, 10(10), 252-272. <https://doi.org/10.4236/jss.2022.1010017>
- Dupéré, V., Goulet, M., Archambault, I., Dion, E., Leventhal, T. y Crosnoe, R. (2019). Circumstances preceding dropout among rural high school students: a comparison with urban peers. *Journal of Research in Rural Education*, 35(3), 1-20. <https://doi.org/10.26209/jrre3503>
- Eremie, M. y Amadike, I. G. (2022). School counselors' perception of factors responsible for school dropouts among junior secondary students in Port Harcourt metropolis. *International Journal of Social*

- Sciences and Management Studies*, 1(1), 85-96.
- Erira-Caicedo, D. C. y Yarce-Pinzón, E. (2021). Deserción escolar desde la experiencia de los adolescentes de una zona rural. *UNIMAR*, 39(1), 29-44. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art2>
- Faiqoh, L. y Zenengene, M. (2023). Habitus and labeling of at-risk school dropout children at the high school level in Lamongan Regency. *Jurnal Sosiologi Dialektika*, 18(1), 21-33. <https://doi.org/10.20473/jsd.v18i1.2023.21-33>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). *Educación en pausa: una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19*. Unicef.
- Gaddis, S. M. (2013). The influence of habitus in the relationship between cultural capital and academic achievement. *Social Science Research*, 42(1), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2012.08.002>
- González González, T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 158-176. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18871>
- Grenfell, M. J. (ed.). (2014). *Pierre Bourdieu key concepts* (2.^a ed.). Routledge.
- Herrera Martell, J., Herrera Caballero, J. M. y Martell Martínez, N. G. (2022). La desigualdad social desde la dominación simbólica en las instituciones públicas y privadas. *Emerging Trends in Education*, 5(9), 75-87. <https://doi.org/10.19136/etie.a5n9.5058>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2020). *Guía de orientación grado 9.º. Competencias Comunicativas en Lenguaje: Lectura*. Icfes. <https://matematicasievg.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/05/guia-competenciascomunicativasenlenguajelectura-9-1.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2024, 31 de diciembre). *Saber 11*. Icfes. Actualizado el 28 de agosto del 2025. <https://www.icfes.gov.co/evaluaciones-icfes/saber-11/>
- Israel, G. D., Beaulieu, L. J. y Hartless, G. (2001). The Influence of Family and Community Social Capital on Educational Achievement. *Rural Sociology*, 66: 43-68. <https://doi.org/10.1111/j.1549-0831.2001.tb00054.x>
- Laboratorio de Economía de la Educación. (2023). *Informe n.º 79 análisis estadístico LEE: características y retos de la educación rural en Colombia*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/8102914/Informe-79-Educacio%CC%81n-rural-en-Colombia-%28F%29oct.pdf>
- Lahire, B. (2005). *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu: deudas y críticas*. Siglo XXI.
- Lechuga Rodríguez, E. L. (2022). Pobreza infantil y su efecto en la deserción escolar (2002-2018). *Ensayos Revista de Economía*, 41(1), 75-99. <https://doi.org/10.29105/ensayos41.1-4>
- Ley 715 del 2001 (Congreso de la República de Colombia). 21 de diciembre del 2001. D. O. 44654. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf

- López López, A. J. (2009). *Construcción social de “juventud rural” y políticas de juventud rural en la zona andina colombiana* [Tesis de doctorado, Universidad de Manizales].
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Plan Especial de Educación Rural*. MEN.
- Observatorio Gestión Educativa. (2024). *¿Cómo está Tolima en educación?: retos y prioridades 2024-2027*. <https://cajadeherramientas.fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2024/03/%C2%BFComo-esta-Tolima-en-educacion-Retos-y-prioridades-2024-2027.pdf>
- Pearson, P. L. (2015). High School Culture, Graduation Rates, and Dropout Rates. *Dissertations*, 55. <https://aquila.usm.edu/dissertations/55/>
- Redacción Región. (2024, 1.º de octubre). Deserción escolar en el Tolima está dos puntos por encima del promedio nacional. *El Olfato*. <https://www.elolfato.com/region/desercion-escolar-en-el-tolima-esta-dos-puntos-por-encima-del-promedio-nacional>
- Resolución 1211 del 2023 (Secretaría de Educación y Cultura del Departamento del Tolima). 31 de marzo del 2023. Por medio de la cual se realiza la distribución de Planta de Cargos de Docentes y Directivos Docentes de las instituciones Educativas de los municipios no certificados en Educación del departamento del Tolima. <https://www.sedtolima.gov.co/download/resolucion-no-1211-marzo-31-de-2023/>
- Resolución 2653 del 2024. 30 de abril del 2024. Por medio de la cual se realiza la distribución de Planta de Cargos de Docentes y Directivos Docentes de las instituciones Educativas de los municipios no certificados en Educación del departamento del Tolima.
- Resolución 3894 del 2022 (Secretaría de Educación y Cultura del Departamento del Tolima). 2 de agosto del 2022. Por medio de la cual se realiza la distribución de Planta de Cargos de Docentes y Directivos Docentes de las instituciones Educativas de los municipios no certificados en Educación del departamento del Tolima. <https://www.sedtolima.gov.co/download/resolucion-no-3894-agosto-2-de-2022/>
- Ruíz-Ramírez, R., García-Cué, J. L., Ruíz Martínez, F. y Ruíz Martínez, A. (2018). Bullying and school dropouts in rural high schools. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 20(2), 37-45. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1527>
- Secretaría de Educación del Tolima. (2025). *Informe de resultados pruebas externas Saber 11.º 2024*. <https://www.sedtolima.gov.co/download/informe-de-resultados-pruebas-externas-saber-11-2024/>
- Smith, M. H., Beaulieu, L. J. y Israel, G. D. (1992). Effects of human capital and social capital on dropping out of high school in the south. *Journal of Research in Rural Education*, 8(1), 75-87.
- Smyth, E. y Banks, J. (2012). “There was never really any question of anything else”: young people’s agency, institutional habitus and the transition to higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 33(2), 263-281. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.632867>
- Stein, G. L. y Hussong, A. (2007). Social and academic expectations about high school for at-risk rural youth. *American Secondary Education*, 36(1), 59-79.

Tan, C. Y. y Liu, D. (2022). Typology of habitus in education: findings from a review of qualitative studies. *Social Psychology of Education*, 25(6), 1411-1435. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09724-4>

Tarabini, A. (2019). *The conditions for school success: examining educational exclusion and dropping out*. Palgrave MacMillan.

Torres Arizmendi, A. (2024). Embarazo adolescente (EA) en Morelos: trayectorias escolares interrumpidas: un fenómeno estudiado desde la teoría del capital cultural. En A. Torres Arizmendi y M. del P. Sánchez Ascencio (coords.), *Análisis y reflexiones sobre la educación para personas jóvenes y adultas: trayectorias, derechos y ciudadanía* (pp. 61-90). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Yang, L. (2022). Using Bourdieu's culture capital to understand how family background led to inequalities in higher education for Chinese rural students. *Journal of Educational Research and Policies*, 4(8), 31-36. [https://doi.org/10.53469/jerp.2022.04\(08\).08](https://doi.org/10.53469/jerp.2022.04(08).08)