Globethics Repository




# Las trayectorias de vida y el análisis de curso de vida como fuentes de conocimiento y orientación de políticas sociales [Courses of life and the analysis of course of life like sources of knowledge and orientation of social politics]

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository. More information on Globethics see https://www.globethics.net. Data and content policy of Globethics Repository see https://repository.globethics.net/pages/policy.

| | |
|---|---|
| Item Type | Article |
| Authors | Sepúlveda Valenzuela, Leandro |
| Publisher | Departamento de Trabajo Social de la Universidad Católica Silva Henriquez |
| Rights | Creative Commons Copyright (CC 2.5) |
| Download date | 2026-11-13 12:52:47 |
| Link to Item | http://hdl.handle.net/20.500.12424/216584 |

# Las trayectorias de vida y el análisis de curso de vida como fuentes de conocimiento y orientación de políticas sociales

Leandro Sepúlveda Valenzuela*

RESUMEN

Este artículo tiene por objetivo dar cuenta de la perspectiva de estudios de curso de vida y el análisis de los procesos de transición en la vida social. A partir de la revisión de bibliografía desarrollada especialmente en países anglosajones, en este trabajo se abordan las bases que fundamentan esta perspectiva, los énfasis analíticos predominantes, los procedimientos metodológicos con que se ha tratado esta temática, así como los principales campos de estudio donde tal perspectiva se ha desarrollado.

Se sostiene que la consideración de una mirada bajo los parámetros de este modelo, puede ser un aporte relevante para la discusión e implementación de políticas sociales, toda vez que en muchos ámbitos todavía predomina una mirada lineal de los procesos de vida de los sujetos.

**Palabras clave:** Curso de vida / trayectorias-transición / metodología de investigación / políticas sociales

## As trajectórias de vida e a análise de curso de vida como fontes de conhecimento e orientação de políticas sociais

RESUMO

Este artigo tem por objectivo dar conta da perspectiva de estudos de curso de vida e a análise dos processos de transição na vida social. A partir da revisão de bibliografía desenvolvida especialmente em países anglosajones, neste trabalho aborda-se as bases que fundamentam esta perspectiva, os énfasis analíticos predominantes, os procedimentos metodológicos com que se tratou esta temática, bem como os principais campos de estudo onde tal perspectiva se desenvolveu.

Sustenta-se que a consideração de uma mirada baixo os parámetros deste modelo, pode ser um contribua relevante para a discussão e implementación de políticas sociais, toda vez que em muitos âmbitos ainda predomina uma mirada lineal dos processos de vida dos sujeitos

**Palavras chave:** Curso de vida / trajectórias-transição / metodología de investigação / políticas sociais

* Chileno, antropólogo social; investigador del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE, de la Universidad Alberto Hurtado. Correo electrónico: lsepulve@cide.cl

## Courses of life and the analysis of course of life like sources of knowledge and orientation of social politics

ABSTRACT

This article has by objective give account of the perspective of studies of course of life and the analysis of the processes of transition in the social life. From the review of bibliography developed especially in Anglo-Saxon countries, in this work aborda the bases that fundamentan this perspective, the analytical emphases predominant, the methodological procedures with that it has treated this thematic, like this as the main fields of study where such perspective has developed.

Sustains that the consideration of a look under the parameters of this model, can be an aporte relevante for the discussion and implementation of social politics, all time that in a lot of fields still predominates a linear look of the processes of life of the subjects.

**Key words:** Course of life / paths-transition / methodology of social / political investigation

# Introducción

Los procesos de transición en la vida y los acontecimientos sociales e individuales que marcan el paso de una etapa a otra (entrar o dejar el colegio, cursar estudios superiores, alcanzar un puesto de trabajo, el matrimonio o emparejamiento, la maternidad o paternidad, la jubilación, etcétera), constituyen eventos de gran significado en la construcción de identidad de los sujetos. Se trata de procesos que implican la asunción de nuevas habilidades, modificaciones en la representación de sí mismo, cambios en las relaciones con el entorno más significativo y nuevas formas de posicionamiento respecto al orden social en el que se está situado.

Es un hecho evidente que el reconocimiento del flujo de las trayectorias de vida posibilita un mejor entendimiento del orden social; el análisis de las interconexiones entre las distintas etapas y el peso eventual de determinados sucesos, permite ampliar la reflexión acerca de la forma en que el *curso de la vida* de los sujetos es afectado y afecta las estructuras sociales en las que se encuentran inmersos.

Por cierto, en las ciencias sociales la consideración de esta perspectiva tiene antecedentes significativos que incluyen la demanda de C. Wright Mills hace más de 50 años por construir una particular *imaginación sociológica*: *"ningún estudio social que no vuelva a los problemas de la biografía, de la historia y de sus intersecciones dentro de la sociedad, ha terminado su jornada intelectual"* (Mills,1995:26) o el desarrollo del método biográfico inaugurado por Thomas y Znaniecki, quienes estudiaron los procesos migratorios de campesinos polacos en los Estados Unidos a partir de los documentos personales que registraban tal experiencia (Szczepanski, J. 1979).

Sin embargo, el desarrollo de una perspectiva de análisis de cursos de vida solo comenzó a tomar impulso a mediados de la década de los años 70, y recién en las últimas tres décadas la preocupación por la temática de las trayectorias de vida que experimentan los sujetos, ha evidenciado un crecimiento consistente.

Este interés se explica, fundamentalmente, debido al reconocimiento de los profundos cambios provocados por la modernización productiva y su incidencia en la complejización de los modelos de transición en las diversas etapas del desarrollo de la vida colectiva. En el plano teórico, se ha verificado un

debate sobre las perspectivas de análisis, destacando la tensión entre agencia individual y condicionantes estructurales que enmarcan tales experiencias de transición, mientras que en plano metodológico, se observa un interés por alcanzar una articulación entre procedimientos cuantitativos y cualitativos en el marco de un análisis de carácter longitudinal que releva la importancia de considerar la revisión de la experiencia de diversas cohortes, y las similitudes y diferencias existentes entre éstas.

Los estudios sobre trayectorias o *curso de vida* representan un campo de investigación interdisciplinario que ha renovado el debate en diversos ámbitos de la realidad social, destacando entre otros, la producción sobre las nuevas condiciones de la realidad juvenil, el proceso de transición del sistema educacional al mundo del trabajo, los cambios evidenciados en la estructura y roles al interior de la familia, la condición y dinámica de la pobreza, etcétera.

Esta perspectiva analítica, potenciada por el incremento de estudios y la disponibilidad de bases de datos funcionales a un enfoque de carácter secuencial, posibilita el incremento de antecedentes acerca de las transformaciones que experimenta el orden social, las relaciones complejas entre la experiencia de vida de los sujetos y el funcionamiento de las instituciones sociales y, a diferencia de otros momentos y perspectivas analíticas, provee las herramientas adecuadas para estudiar los procesos de cambio que experimenta un mismo grupo humano, las diferencias que pueden destacarse en su interior, así como los criterios de comparabilidad en relación a lo que ocurre en otras sociedades.

La consideración de la línea de estudios de curso de vida no solo constituye una renovación del enfoque de investigación de los problemas sociales, sino que también, el tipo de información y antecedentes que éste genera, amplía los horizontes de la política y la intervención social, hasta ahora, demasiado apegada a modelos rígidos, con una baja consideración de la dinámica de la vida social a lo largo del tiempo y las diferencias de experiencias vitales que ocurren en un mismo conglomerado humano en este contexto.

En lo que sigue, este artículo pretende entregar una visión general del enfoque de curso de vida, revisando algunos de los elementos conceptuales predominantes en la literatura sobre el tema. Junto a esto, se profundizará en la discusión sobre las actuales características de las trayectorias juveniles y, muy

particularmente, la transición educación-trabajo, para finalizar con algunas reflexiones sobre el uso y perspectivas del enfoque y su incidencia en el diseño de políticas sociales.

## Antecedentes conceptuales

La perspectiva de los estudios de curso de vida, tiene su origen en los trabajos del investigador norteamericano Glen H. Elder y su libro fundacional *Children of the great depression; social change in life experience*, de 1974. Para el desarrollo de su propuesta conceptual, este autor contó con la información de tres investigaciones de carácter longitudinal, desarrolladas a partir de la década del 30 en el Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad de California, Berkeley. A través del análisis de la información que emerge del seguimiento de una población nacida al comienzo de los años 20 hasta los primeros años de la década del 70, el trabajo de Elder advierte acerca de la fuerte vinculación existente entre las experiencias de vida de los sujetos, los marcos institucionales en que éstas se desenvuelven y los contextos socio-históricos específicos que condicionan la experiencia de una cohorte en particular.

El estudio se centra en el seguimiento de los niños que vivieron la Gran Depresión Económica en los Estados Unidos y los adolescentes y jóvenes que tuvieron que hacer frente a los acontecimientos de la Segunda Guerra Mundial; el trabajo de Elder enfatizó en la consideración de las influencias contextuales, interrogándose acerca del efecto de estos eventos en el desarrollo posterior de la experiencia de vida de las personas. El estudio no solo considera el efecto de determinadas estructuras sociales en las condiciones de existencia, actitudes y acciones de los sujetos, sino que ésta se realiza a través de una aproximación temporal, examinando de manera comparativa el desarrollo de los grupos humanos desde un punto de vista longitudinal.

De este modo, en su trabajo predomina una mirada de *totalidad* que incluye los diversos ámbitos del desarrollo humano y su inserción histórico-social que se sintetiza en el concepto de *trayecto de vida*. Uno de los fundamentos de su propuesta analítica es que los distintos cambios en la experiencia de los sujetos (el ingreso a la escuela, el inicio de la vida laboral, el nacimiento de un hijo) son siempre parte de trayectorias sociales que otorgan a éstos una forma y un significado distintivo (Elder, 1998).

La perspectiva de *curso de vida* se fundamenta en cinco principios analíticos propuestos por Elder (Elder, 1999; Marshall & Mueller, 2003):

- El desarrollo humano y el *crecimiento* de las personas constituye un proceso a lo largo de la vida: los cambios que experimentan los sujetos (transiciones entre distintos estados, modificaciones de características personales), requieren ser analizados desde una perspectiva de largo plazo, incluyendo la articulación de las distintas etapas o fases, y donde cada una de éstas afecta al conjunto del proceso. El principio que asume esta postura es que en la historia de vida de los sujetos, los acontecimientos *tempranos* tienen incidencia en la experiencia y trayectoria posterior.
- El curso de vida de los sujetos está íntimamente asociado al tiempo y lugar que enmarca sus experiencias concretas. Este principio apunta a que el análisis debe considerar, de manera predominante, el contexto histórico social y geográfico en que se desenvuelve la vida de las personas. Tales condicionantes deben ser asumidas como un elemento activo para la comprensión de la continuidad y el cambio en la experiencia de los distintos grupos sociales. Por ejemplo, la inserción laboral constituye un *marcador de cambio* o transición en la vida de los sujetos; pero el momento y reconocimiento social de cuándo esto ocurre, ha variado históricamente, obligando a un ejercicio de contextualización socio-cultural y distinción en la experiencia de los diversos grupos humanos.
- Junto a lo anterior, la incidencia o impacto de las transiciones en la vida o los eventos personales o socio-históricos, variarán en función de las experiencias concretas de los sujetos y la ocurrencia (*timing*) en que estas se manifiestan. Con este principio, Elder recuerda que un fenómeno social no tiene un efecto uniforme en todos los miembros de una población; éstos pueden ocurrir en momentos diferentes de la experiencia vital de los sujetos, con las respectivas consecuencias en las etapas sucesivas de sus propias vidas. Así por ejemplo, situaciones tales como el embarazo adolescente o el abandono escolar en nuestra época, constituyen acontecimientos que ocurren a *destiempo*, más o menos al margen de la *aceptación social* predominante, representando puntos de quiebre en la trayectoria de los sujetos que experimentan esta situación. Por lo mismo se requiere un ejercicio de distinción de los modelos posibles de transición, evitando así una mirada uniforme de los procesos de cambio en la vida al interior de la sociedad.

- Un cuarto principio parte de la constatación de que la vida se desarrolla en vinculación con otros (las vidas son vividas de manera interdependiente) y las influencias históricas y sociales se expresan a través de esta red de relaciones. En efecto, nuestras acciones son determinadas y en su momento influyen en las acciones de quienes están más cerca de nosotros; en el plano de las relaciones familiares directas, padres e hijos toman decisiones o experimentan cambios en sus vidas que inciden como un *efecto de onda* en los demás (por ejemplo, tener un hijo es una situación que incluye e incide en el resto de los miembros de una familia). De igual manera, en la *vida adulta*, los sujetos combinan diversos ámbitos o contextos de relaciones sociales (el hogar, trabajo, lugar de estudios, etcétera) que se *cruzan* con la propia temporalidad del ciclo de vida. La consideración de la temporalidad de la experiencia humana y el efecto en las relaciones con otros (por ejemplo, la extensión del período activo de la vida laboral o el acuerdo social sobre la condición de vejez y su incidencia en las relaciones intergeneracionales y modelos de asistencia) pueden evidenciar mayores o menores sincronías, dependiendo de los arreglos socio-culturales y los cambios históricos que experimenta una determinada cohorte (Hareven, 1994). De este modo, el principio de la interdependencia en la perspectiva del curso de vida, advierte sobre los cambios en las propias relaciones y las redes sociales a lo largo del tiempo, y la necesidad de su reconocimiento en función de los grupos particulares que son objeto de análisis.
- Finalmente, el quinto principio refiere a la noción de *agencia*, esto es, los individuos construyen su propio curso de vida a través de la toma de decisiones y las opciones disponibles en el marco de oportunidades y restricciones impuestas por el contexto en que les toca vivir. La *agencia* es la capacidad de intervenir (tomar decisiones, intencionar una meta, modificar un destino, transitar hacia un objetivo) en el marco de determinadas condiciones y vías institucionales socialmente construidas. La *estructura* es el marco material, normativo y social que condiciona las posibilidades de desarrollo de esa capacidad, ofreciendo mayores o menores alternativas de viabilidad a la acción de los sujetos; de este modo, la agencia solo puede manifestarse como una elección, y la elección solo es posible si existen alternativas disponibles (Marshall, 2003). Con este principio se recalca que, a diferencia de un análisis donde predomina el peso de las condicionantes estructurales

> como marco determinante de la acción, desde la perspectiva del curso de vida, los individuos son sujetos activos en la construcción de sus propias biografías en el contexto de estas restricciones estructurales. Elder señala que las personas, a lo largo de su vida, viven experiencias personales y generan conductas y disposiciones a partir de las distintas fases de su propio desarrollo; al hacerlo, interpretan las nuevas circunstancias en términos de esa *historia personal*, elaborando formas de adaptación que pueden modificar o alterar su propio curso de vida aunque éstas, por cierto, transitan sobre límites socialmente estructurados y sobre la base de oportunidades y limitaciones históricamente cambiantes (Hitlin y Elder, 2005).

Sobre la base de estos principios, la perspectiva de curso de vida se organiza a partir de dos conceptos centrales, **trayectoria** y **transición**. El primero hace referencia al itinerario de vida de los sujetos; el proceso que marca el comienzo y fin de un ciclo de vida entendido como un todo unitario, mientras que el segundo hace referencia a los diversos episodios en que se desagrega esa trayectoria, no necesariamente predefinidos o predeterminados, pero que marcan cambios en el estado, posición o situación de los individuos al interior de la sociedad.

Para Elder, el concepto de trayectoria refiere a un proceso o tramo de vida que no está determinado en su magnitud o variación; constituyendo una herramienta analítica que representa una mirada de largo plazo y que remite a un movimiento a lo largo de la estructura de edad de los sujetos en una sociedad determinada.

El concepto de transición hace referencia a eventos específicos en ciertos momentos de la vida, que establecen cambios reconocidos y reconocibles en la experiencia de los sujetos (iniciar una vida laboral, el matrimonio, divorcio, ser padres, la jubilación, etcétera) y que delimita las formas de participación y los roles que asumen los sujetos al interior de un determinado orden social.

Desde la perspectiva de este autor, los procesos de transición están siempre asociados a trayectorias que los vuelven distintivos tanto en su forma como en su significado; de igual manera, en estas trayectorias, algunos eventos son particularmente cruciales como catalizadores del cambio; estos eventos son definidos como momentos decisivos (turning points), que alteran la dirección del curso de la vida, y que marcan distinciones en la experiencia

individual y colectiva al interior de una misma cohorte[1] (Elder, 1994).

En el modelo analítico de curso de vida, se otorga gran relevancia a la consideración de las trayectorias individuales que experimentan los sujetos y el grado de incidencia de la agencia personal en tal proceso; con esto se intenta poner atención a la heterogeneidad de experiencias personales observables frente a un mismo proceso social, relativizando modelos analíticos extremadamente estandarizados, como los que predominaron en la psicología de la primera mitad del siglo XX.

Pese a lo anterior, Elder y los principales autores de la corriente de curso de vida, enfatizan en la consideración de las fuerzas sociales y culturales que condicionan la secuencia de transiciones que pueden ser develadas a partir de un análisis de carácter longitudinal. Desde este punto de vista, Pallas (2003) distingue una noción de trayectoria concebida como un atributo experiencial de un individuo respecto al concepto de estructura de transición (pathway) que describe la diversidad de transiciones posibles existentes en una sociedad y momento determinado.

Con esto, el análisis de las experiencias individuales confluye en un modelo analítico, que permite la construcción de una tipología de secuencias factibles de ser transitadas por los individuos de una sociedad o de un grupo social en un contexto y momento histórico específico[2].

Más allá de diferencias en el tratamiento analítico por parte de algunos autores, en síntesis, el modelo de estudios de curso de vida coincide en los siguientes énfasis distintivos (Mayer, 2009):

- Los cambios en las vidas humanas son analizados desde una perspectiva que privilegia el largo plazo, incluyendo la articulación de las diferentes etapas de la vida, y evitando la

1 En su estudio más importante, Elder analizó cómo el servicio militar durante la Segunda Guerra Mundial constituyó un momento decisivo en la vida de los jóvenes norteamericanos que tuvieron que hacer frente a tal experiencia; desde una mirada longitudinal, sin embargo, este evento fue mayormente significativo para aquellos jóvenes en situación de desventaja socio-económica, quienes pudieron beneficiarse de los efectos de una ley que permitía el acceso a los *veteranos de la guerra* a financiamiento de estudios técnicos y universitarios (*Servicemen's Readjustment Act* o GI *Bill*) cuestión que, en otro contexto, hubiese sido particularmente difícil de lograr para ellos, ampliando de manera significativa su horizonte de oportunidades en su trayectoria posterior.

2 En el acápite siguiente se revisará un ejemplo de este tipo para el análisis de la transición del sistema educacional al mundo del trabajo.

consideración de los eventos como episodios particulares o desconectados.

- Los cambios en las vidas humanas son investigados a partir de una unidad de análisis en particular, la cohorte, que corresponde a un agregado de individuos que experimentan un mismo acontecimiento dentro de un mismo intervalo de tiempo.
- Junto a lo anterior, los cambios en las vidas humanas son estudiados a través de determinados dominios de la vida, tales como el trabajo o la vida familiar, incluyendo aproximaciones interdisciplinarias en esta tarea, y
- El desarrollo del curso de vida es analizado como el resultado de un proceso que combina características personales y la acción individual, así como el marco histórico y socio-cultural, los contextos institucionales y las condiciones estructurales en que viven los sujetos.

De este modo, el análisis de curso de vida pone atención a la secuencia de la participación social en diferentes dominios a lo largo del ciclo vital humano (que en su expansión máxima incluye desde el nacimiento a la muerte), esto es, la participación en procesos educativos, entrada y salida del mercado laboral, formas de socialización y abandono del espacio familiar de origen, maternidad/paternidad, entre otros. Al hacerlo, el énfasis analítico considera los contextos institucionales disponibles y el peso de las condiciones de estratificación social que pueden incidir en el despliegue de la agencia individual, configurando un cuadro global de la experiencia de un grupo social en una sociedad y tiempo determinado.

Esta perspectiva de investigación que, como se señaló, tuvo un impulso significativo a comienzos de la década de los 80 en los Estados Unidos, fue revitalizada con los aportes de investigaciones desarrolladas en Europa y Oceanía a partir de la década del 90. En este caso, los principales aportes provienen desde la investigación sobre juventud y, muy particularmente, los estudios de transición del sistema educativo al mundo del trabajo.

La perspectiva europea de los estudios de transición reconoce que, en el marco del actual proceso de modernización, los marcadores sociales de edad han perdido su fuerza normativa, obligando a una mayor consideración de los ajustes entre regulaciones institucionales y las decisiones individuales en el proceso de

desarrollo de los sujetos. La abundante literatura sobre este tema ha introducido los aportes de Beck, Giddens y Baumann, entre otros, destacando el debilitamiento de las instituciones como instancias regulatorias de la acción social, recayendo con mayor fuerza en los individuos la tarea de construir sentido a sus propias trayectorias como consecuencia de la expansión de los procesos de reflexividad (Martuccelli, 2007).

Estos estudios, en términos generales, tienen como contexto el creciente debilitamiento de la institucionalidad del Estado de Bienestar y sus consecuencias en las transformaciones del mundo del trabajo y la incertidumbre de la certificación escolar. La menor incidencia de los soportes sociales para la transición a la adultez y la sobrecarga que implica a los sujetos la construcción de sus propias trayectorias, se refleja en la noción de biografización de los eventos de vida de la época actual, a diferencia de un modelo de biografía normalizada que caracterizó al período de desarrollo industrial anterior (Walther, 2004).

Aunque la noción de incertidumbre y manejo individual del riesgo constituye una perspectiva analítica transversal para caracterizar los actuales procesos de transición social (y de la juventud en particular), los principales autores de esta corriente en Europa coinciden en señalar que su incidencia en los eventos de la vida y en las decisiones biográficas, deben pasar por un filtro institucional que incluye el análisis de la incidencia de los distintos sistemas de seguridad social, las políticas de provisión de educación existentes, las condiciones de empleabilidad y las estructuras familiares predominantes en las diversas sociedades o segmentos de éstas (Heinz, 2009). Con esto se privilegia una mirada comparativa de la incidencia de las estructuras sociales en el proceso de navegación[3] que realizan los sujetos, reafirmando un modelo de análisis que busca la articulación de diversas dimensiones de la vida social.

Reafirmando este principio, Heinz y Krüger señalan que la actual perspectiva de estudio de curso de vida examina la interacción entre los condicionamientos estructurales, las reglas y regulaciones institucionales y las subjetividades y decisiones de los individuos a lo largo de su vida. En este contexto, existen

3 Heinz utiliza esta metáfora para referirse a la *agencia individual*, denotando con esto, la serie de decisiones y acciones de los sujetos en relación a las estructuras de transición disponibles que les permite pasar de una fase de vida a otra y vincular su participación en distintas esferas de la vida: familia, trabajo, relaciones de amistad, etc. (Heinz, 2009).

tres dimensiones principales sobre las cuales se organiza esta perspectiva de investigación: (a) el tiempo histórico, que refiere a las generaciones y cohortes existentes en una sociedad y en diversas sociedades en un momento determinado, (b) el tiempo individual, centrado en la historia de vida y la biografía de las personas, y (c) el tiempo institucional, que remite a las estructuras de transición definidas en cada sociedad. El curso de vida es entendido como una secuencia de etapas cultural e institucionalmente condicionado, que implican la asunción de diversos roles y ubicación dentro de la estructura social, a lo largo de la vida de los sujetos.

La consideración de la especificidad histórica de los procesos de transición, como los que ocurren en el contexto de la sociedad post-industrial, obliga a un ejercicio analítico particular, donde estos factores (estructura social, marco institucional y posibilidad de agencia) inciden en el nivel de diversificación y continuidad de las trayectorias de vida de los miembros de una sociedad[4] (Heinz y Krüger, 2001).

Finalmente, desde un plano metodológico, la perspectiva de los estudios de curso de vida releva la importancia de indagaciones de carácter cuantitativo a través de la aplicación de encuestas tipo panel para lograr el seguimiento de una cohorte a lo largo del tiempo. En la actualidad, varios países desarrollados cuentan con proyectos institucionales de seguimiento a lo largo de un período prolongado de tiempo de una cohorte específica, con el objetivo de analizar su especificidad en una época de cambios significativos[5].

Sin embargo, con igual fuerza, se releva la importancia de la combinación de esta estrategia de levantamiento de información

4 Heinz y Krüger (2001) "recuperan" el concepto de *inconsistencia de status* para analizar los desajustes entre definiciones institucionales y experiencias personales en el proceso de trayectoria de vida. En el actual período histórico, el debilitamiento de marcos consistentes de transición, incrementa tales desajustes, generando mayor heterogeneidad y discontinuidad en las biografías individuales.

5 Un ejemplo de lo anterior es el Life-Patterns Project desarrollado por el Australian Research Centre de la Universidad de Melbourne. El proyecto consiste en el seguimiento de una muestra de dos cohortes de jóvenes australianos que terminaron sus estudios secundarios en 1991 y el año 2005. El levantamiento de información se realiza de manera sucesiva y regular a lo largo del tiempo, pudiéndose establecer las tendencias globales de transición a la adultez de estas cohortes, relacionando factores de contexto histórico e institucional, y comparando sus similitudes y diferencias en el paso del sistema educativo al mundo del trabajo, la vida familiar, hábitos e intereses en distintos momentos de esta trayectoria, etc. Para el acceso a información y documentos de este proyecto, véase http://www.edfac.unimelb.edu.au/yrc/life_patterns/

con el uso de procedimientos de tipo cualitativo; en este último caso, la constatación de una creciente desestandarización de las trayectorias de vida y la complejización de los modelos posibles de transición entre distintas etapas de estas trayectorias, obliga a un análisis diferenciado de las experiencias de tránsito por los distintos espacios institucionales, los mecanismos de toma de decisión, y las consecuencias de éstos en consideración a diversos factores socio-culturales (género, clase social, etnicidad, etcétera)[6].

Heinz propone un modelo metodológico de investigación longitudinal que integra iniciativas de indagación de macro panel y micro panel con el objetivo de recoger tanto las secuencias de trayectorias predominantes y la incidencia de las estructuras sociales en éstas, así como las estrategias de acción individual contenidas en biografías o relatos de vida.

Para este autor, en contraste con un uso tradicional de los métodos cualitativos entendidos como una estrategia de tipo exploratoria, destinada al levantamiento de hipótesis que deben ser testeadas en un procedimiento estandarizado y sobre la base de modelos de análisis estadísticos, la implementación de una iniciativa de investigación de panel integrado, posibilita la alternancia de los procedimientos, retroalimentando mutuamente el proceso de indagación y posibilitando una perspectiva analítica acorde con el modelo conceptual de curso de vida (Heinz, 2003).

Como una manera de revisar la aplicación de este modelo conceptual en estudios específicos, en lo que sigue se examinará, de manera breve, algunos aportes de esta corriente de análisis al estudio de la transición juvenil en la sociedad actual.

## Trayectorias Juveniles y la transición educación-trabajo en la actualidad

Uno de los campos donde se ha evidenciado con mayor nitidez la influencia de la perspectiva de curso de vida es el de los estudios sobre juventud y, muy particularmente, el referido a la transición del sistema educacional al mundo del trabajo.

6 Dentro de los documentos de informe elaborados por el Life-Patterns Project pueden encontrarse ejemplos en esta dirección, véase Dwyer, P., Smith, G., Tyler, D., & Wyn, J (2005).

Como lo evidencia una nutrida bibliografía sobre el tema (entre otros, Furlong, & Cartmel (1997); Wyn y Dwyer (2000), en la actualidad resulta inadecuado el uso de un modelo analítico lineal para considerar la experiencia juvenil y su fijación en un período de desarrollo particular.

En efecto, menos que una sucesión de etapas definidas o el desarrollo de un programa preestablecido de "edad adulta normal", en la actualidad se reconoce que la experiencia de ser joven está asociada a nuevos contextos y nuevas modalidades de expresión de identidad. A diferencia de un modelo conceptual clásico que definía la juventud como una etapa asociada a transformaciones físicas, psicológicas y sociales (donde la experiencia escolar constituía una fase definida en la vida de los sujetos y el mecanismo institucional para alcanzar metas socialmente reconocidas, es decir, preparar para el ingreso al mundo del trabajo[7]), la actual mirada sobre la problemática juvenil releva la flexibilidad de los límites de este período de vida, toda vez que los caminos, eventos y puertos de llegada que marcan la vida adulta se han visto flexibilizados, debilitados o, en muchos casos, han desaparecido.

Los estudios de juventud coinciden en señalar que en la actualidad es más adecuado concebir a esta categoría como un concepto relacional, que refiere a un proceso a través del cual la edad es construida socialmente, institucionalizada y sometida a la legitimación cultural de acuerdo a un contexto histórico específico.

De este modo, al repensar el concepto de juventud, resulta importante mantener un balance entre el reconocimiento de la importancia de los cambios físicos y psicológicos que ocurren en la vida de la gente joven y entender que éstos, hasta cierto punto, son construidos por instituciones sociales y negociados y transitados (navegados, en la conceptualización de Heinz) por los individuos; ser joven, así, depende del contexto histórico social específico y de las posibilidades y limitaciones que el propio orden social define y es definido por las nuevas generaciones (Wyn y White, 1997).

Diversos estudios sobre la transición de la juventud a la adultez, aportan nuevos antecedentes acerca de los cambios acaecidos en los últimos años y la incidencia que las transformaciones

7 Por lo demás un *mundo* que se presentaba como factible e inmediato.

verificadas implican para la definición de los propios marcos de este proceso.

Como se ha señalado, el concepto de transición remite al cambio de status social (de la escuela al trabajo, de la familia de origen a la formación de una nueva familia) producto de la participación de los sujetos en las vías institucionales disponibles (definidas por normas culturales y estructuras de oportunidades sociales) así como en el despliegue de recursos, proyectos vitales y decisiones del individuo en determinados contextos histórico-sociales (Heinz, 2000).

Staff y Mortimer (2003) destacan tres características principales de un escenario en transformación que caracteriza el actual modelo de transición juvenil, esto es:

- La transición adquiere una dimensión mayormente individualizada, centrada en las expectativas, estrategias y capital específico que acumula el sujeto por sobre las orientaciones colectivas de tipo transversal. En el contexto de una organización social que debilita los soportes de proximidad, a diferencia de otros períodos históricos, lo que se reduce drásticamente es la eficacia de los canales de tránsito institucionalizados para alcanzar los diversos logros en la experiencia de vida de los sujetos; las nuevas condiciones de normalidad recalcan que esta transición depende, en una medida importante, de la acción individual y de los recursos personales puestos en juego para alcanzar las metas y objetivos a lo largo de la vida.
- Muy en relación con lo anterior, crecientemente se observa una pérdida de sentido de la transición como una secuencia normativa y lineal; el modelo tradicional de dependencia-preparación *para la vida adulta-adultez*, que corresponde secuencialmente al paso de la vida escolar o estudiantil e ingreso al mundo del trabajo, se ha complejizado en una serie de otras variantes de transición que incorporan un mayor nivel de complejidad e indefinición acerca de sus límites temporales y espaciales.

Desde este punto de vista, se incrementa la experiencia de combinar educación y trabajo a lo largo de un período prolongado de vida, mientras que, a diferencia del modelo de tránsito hacia un empleo estable (independientemente de la calidad del mismo o el nivel salarial de acceso), crece significativamente un modelo de transición fragmentada y reversible que algunos autores

denominan transiciones tipo yo-yo, alternando experiencias parciales de educación y empleo, con perspectivas inciertas de éxito (Duboys-Raymond, M. & López, A: 2004)[8].

Sobre esta base, se sostiene que no existe un modelo único de transición o de *construcción de carrera* hacia el futuro, prevaleciendo una diversidad de experiencias, sin que una se imponga sobre la otra a partir de una eventual mayor eficacia o éxito[9]; sin embargo, por cierto, el capital cultural y social disponible, se transforma en un elemento crítico que define los límites y posibilidades de las transiciones ensayadas, distinguiendo las diferentes experiencias individuales de acuerdo a la condición de clase social[10].

Este último punto, de hecho, ha merecido mayor discusión en la bibliografía temática. Machado Pais señala la relevancia de distinguir entre un concepto de transición entendido como *movimiento* (la trayectoria biográfica que va desde la infancia a la edad adulta) y la transición considerada como *proceso* de reproducción social. Para el autor, las trayectorias de los jóvenes son algo más que historias vitales personales; son un reflejo de las estructuras y los procesos sociales de los que forman parte (Machado Pais, 2000). Lo anterior debería tenerse en consideración frente a modelos conceptuales que tienden a minimizar las

8 La metáfora remite al juego de yo-yo que sube y baja: la experiencia de trabajo y estudio, desde este punto de vista, es un movimiento no lineal de entradas y salidas que no sigue un rumbo fijo ni tiene límites temporales o espaciales definidos.

9 Al respecto, Furlong, Cartmel y Biggart, aunque comparten en términos generales esta constatación, advierten acerca de los límites de tal diversificación de alternativas y fragmentación de trayectorias y la lectura teórica de una fuerte desinstitucionalización de las mismas (que se sintetiza en la noción de *choice biographies* de Du Bois Reymond). En un trabajo basado en evidencia empírica sobre los procesos de transición de jóvenes escoceses, se reconoce que las alternativas de trayectorias son limitadas y reconocibles, verificándose los principales cambios (prolongación de las mismas) debido a las modificaciones en el mercado del trabajo externo. A diferencia de lo anterior, estos autores señalan la importancia de reconocer que las trayectorias menos *lineales* ocurren entre aquellos jóvenes que presentan mayor desventaja socio-económica en relación a sus pares de generación (Furlong, Carmel & Biggart, 2006).

10 Casal, García, Merino y Quesada denominan *itinerario* al concepto de trayectoria aquí reseñado; según estos autores el itinerario vital de los jóvenes es construido por elecciones y decisiones del individuo, aunque bajo la incidencia de las determinaciones familiares, del entorno próximo, determinaciones estructurales o de *contexto amplio*, así como determinaciones de orden cultural y simbólico. Junto con resaltar la importancia de poner atención a la multidependencia de los factores que inciden sobre las biografías y la variabilidad de rumbos o cambios en las trayectorias posibles, estos autores destacan que el itinerario hacia la emancipación (objetivo o meta de toda trayectoria juvenil) se caracteriza por una baja reversibilidad, la que no puede confundirse con una *conducta errática* derivada de la situación de incertidumbre. De este modo, en su análisis prevalece una mirada crítica al *modelo de yo-yo* que enfatiza la reversibilidad por sobre la cristalización social que expresaría la experiencia de itinerario (Casal, García, Merino y Quesada, 2006).

distinciones de orden estructural al interior de las sociedades. Esta perspectiva, mayormente sensible a las características de sociedades como la nuestra, ha sido recogida en los principales estudios sobre trayectoria juvenil en Chile (Dávila y Ghiardo, 2005; Dávila, Ghiardo & Medrano, 2005; Baeza, 2007).

Recientemente la noción de *adultez emergente* ha reflotado este debate; con este concepto se intenta definir un período distintivo de la trayectoria de vida entre la adolescencia y la adultez en los países desarrollados, período fijado entre los 18-25 años, y caracterizado por ciertos rasgos psico-sociales y culturales de carácter transversal (entre otros, un período que da cuenta de una mayor inestabilidad personal, construcción de identidad y exploración, edad de auto referencia, edad de construcción de alternativas o de *las posibilidades*); tal perspectiva ha sido criticada por la débil consideración de las diferencias sociales de clase, género, etnicidad o nacionalidad (factores estructurales), así como de los modelos existentes que organizan o condicionan los propios procesos de transición de los sujetos (factores institucionales)[11].

Respecto a esto último, Abrantes destaca que los estudios comparativos en los países desarrollados demuestran que el marco institucional de las transiciones presenta diferencias importantes que inciden en los propios itinerarios de los jóvenes; así las trayectorias tienden a ser más predictivas, protegidas y desiguales en países donde la educación y el trabajo están fuertemente regulados y vinculados, mientras que tienden a ser más heterogéneos, múltiples, no lineales y riesgosos en sistemas mayormente *liberales* o desregulados. En el caso de países del sur de Europa, algunos estudios señalan que las transiciones son más largas y dependientes del soporte familiar, reflejando una intervención pública más débil, y constituyéndose un *modelo de transición* signado por rasgos de mayor vulnerabilidad, mayor presencia de redes informales y mayor incidencia de la situación de exclusión social en la experiencia de los sujetos. Como consecuencia, la consideración de los modelos de trayectoria posible de los jóvenes debe hacerse en relación al propio itinerario institucional y marco socio-cultural de la *sociedad en estudio*, evitando generalizaciones conceptuales inadecuadas al contexto de un país o sociedad específica (Abrantes, 2010).

11 Para una revisión del debate sobre el concepto de *adultez emergente*, véase Bynner (2005) y Arnett, J.J. (2006).

- Finalmente, otra de las características de la *nueva época* (y que sí puede ser considerado como un rasgo cultural transversal) es que la transición del período juvenil se alarga temporalmente posponiendo, para una gran masa de jóvenes, la asunción de roles tradicionales. El incremento de los años de escolaridad promedio y el aumento del mercado de educación superior, por una parte, y la postergación de las decisiones de formar familia o realizar compromisos que obliguen a la autonomía económica, por otra, son dos de los rasgos más sobresalientes asociados a este hecho.

Sobre la base de lo anterior, los estudios que intentan dar cuenta de las características particulares de las trayectorias juveniles en la actualidad, han enfatizado la necesidad de desarrollar el análisis de las modalidades predominantes de transición y sus consecuencias para el conjunto del orden social. Sackmann y Wingens (2003) proponen la construcción de *secuencias de transición* empíricamente informadas, esto es, procesos que incluyen al menos dos transiciones entre estados, como un modelo de tipología formal para la caracterización de las trayectorias.

Al considerar la conexión en la transición entre dos estados, estos autores definen 6 secuencias tipo posibles de transición, (1) de *ruptura*, que implica el paso de un estado o condición a otra, (2) de *interrupción*, que distingue un interludio, más o menos prolongado, en el marco de una misma secuencia inicial, (3) de *cambio*, que considera la situación de paso a una situación distinta a partir del período de interrupción, (4) de *puente*, que se caracteriza por la combinación de estados previo al cambio; (5) de *retorno*, que da cuenta del regreso a la condición inicial en esta misma secuencia y (6) de *fusión*, donde la combinación de estados es un producto o consecuencia del proceso.

Al analizar las posibles secuencias en la transición del sistema educativo al mundo del trabajo, se obtiene el siguiente modelo de tipologías[12]:

12 Se utiliza el concepto de *escuela* de manera genérica.

| Secuencia Tipo | | Modalidad |
|---|---|---|
| Ruptura | A→B | Escuela→Trabajo |
| Interrupción | A→B→A | Escuela→Trabajo→Escuela |
| Cambio | A →B →C | Escuela→Trabajo→Desempleo |
| Puente | A→AB→B | Escuela→Aprendizaje* (E+T)→Trabajo |
| Retorno | A→AB→A | Escuela→Aprendizaje (E+T)→Escuela |
| Fusión | A→B→AB | Escuela→Trabajo→Post Educación (E+T) |

Sackmann & Wingens (2003)

Independientemente del ejercicio analítico realizado, el énfasis al considerar las trayectorias de los jóvenes en la actualidad, está asociado a un hecho indesmentible: la ruptura con un modelo de transición lineal para considerar este proceso, y la emergencia de una multiplicidad de modalidades que exigen su revisión en el marco de las condiciones sociales y culturales que ofrece el propio orden social.

Estas nuevas características de la *transición juvenil* tienen efectos sistémicos indesmentibles: Wyn y Dwyer (2000) señalan que existen dos temas principales asociados a este proceso que ha sido recogido en estudios recientes en países desarrollados; esto es:

- La dificultad de adecuar una propuesta de política educativa a los cambios fundamentales experimentados en el sistema productivo y la organización de la sociedad. Desde este punto de vista, el sistema escolar y la escuela, en términos generales, sigue construyéndose sobre la base del modelo de *la transición predefinida*, respondiendo escasamente a los nuevos desafíos de integración social del modelo productivo predominante; y
- Junto a esto, se destaca el giro de expectativas, significaciones y propuestas de futuro que expresan las nuevas generaciones en contradicción con las perspectivas de desarrollo profesional que predominan en el modelo escolar tradicional. Particularmente los jóvenes de sectores socialmente en desventaja reconocerían el conjunto de obstáculos y limitaciones que las tradicionales perspectivas profesionales ofrece obligando a replantearse prioridades y expectativas tanto en el ámbito de un proyecto profesional-laboral como en todas las dimensiones de la organización de la vida cotidiana.

Para estos autores, el reconocimiento de las profundas transformaciones de la llamada era post-industrial, pone en cuestión la viabilidad y asunción pasiva de un modelo predefinido

* Refiere a sistemas de aprendizaje alternado.

de *tránsito a la edad adulta normal* de los jóvenes; así "*no podemos dar por sentado el programa predefinido que aún influye en la actual generación de responsables de las políticas de educación y de investigadores de la juventud. Tenemos que someterlo a prueba contrastándolo con los programas de los propios jóvenes como respuesta a las diferentes condiciones vitales de la era post-industrial*" (Wyn y Dwyer, 2000:25).

Junto a lo anterior, el desafío de comprender la compleja trama de trayectorias posibles de los jóvenes en la actualidad, lleva a la necesidad de revisar las orientaciones culturales predominantes y la incidencia de este proceso en la reelaboración de identidades juveniles. En un estudio de representación nacional, Schneider y Stevenson (1999) analizaron los cambios acaecidos en la nueva generación de adolescentes en comparación a la de sus padres en los Estados Unidos. En esta investigación, los autores destacan la explosión de aspiraciones fundadas en una mayor permanencia en el sistema escolar y en las rutas de proyecto que allí se diseñan.

Entre un conjunto de aspectos analizados, los autores enfatizan que en la actualidad es observable una desconexión entre las expectativas definidas por los jóvenes y los plazos y planes para lograr tales objetivos; la *inmediatez* emerge como un modelo cultural predominantemente disfuncional para la gran mayoría de las rutas institucionales previamentemente delineadas. De igual manera, en su estudio estos autores advierten sobre el desarrollo de ambiciones desalineadas (subestimación de la educación necesaria para alcanzar una meta) que pueden incidir fuertemente en el desarrollo de estrategias de incorporación a la vida laboral una vez terminado el período de educación obligatoria.

Por otra parte, algunas investigaciones intentan enfocar su análisis a las condiciones de salida del sistema escolar de los jóvenes y el peso que el nuevo contexto tiene para las nuevas generaciones, particularmente de los sectores más vulnerables. Así por ejemplo, un estudio comparativo de la transición de la escuela al trabajo en dos generaciones en Nueva Zelanda, demuestra que el valor de las redes sociales para quienes hoy egresan de la secundaria decrece en comparación al que encontraron sus padres. Ese proceso de declinación del valor de las redes sociales ha contribuido a aumentar el riesgo y la incertidumbre en la transición escuela-trabajo.

De acuerdo a este estudio, la generación obrera de post-guerra no encontró en el sistema escolar un espacio satisfactorio de

cualificación para ingresar al mundo del trabajo; la juventud de clase obrera realizaba la transición a través del uso, fundamentalmente, de redes sociales, cuestión asociada a una mayor desvalorización de la importancia de completar la educación secundaria. Los lazos fuertes (familiares y amigos) resolvían eficientemente la necesidad de incorporarse a un empleo en el marco de un sistema productivo altamente demandante de mano de obra. Como contraste, sus hijos develan un bajo nivel de inserción laboral, un debilitamiento de las redes sociales de apoyo y mayores tasas de escolarización. Sin embargo, la mayor permanencia en el sistema escolar no reduce el descrédito o escepticismo acerca del valor de las calificaciones escolares; muchos de estos estudiantes permanecen en la escuela porque la incertidumbre y el riesgo inherente inhiben otro tipo de alternativa.

De este modo, el sistema escolar no parece resolver la necesidad de mayor capital social, debilitado por las transformaciones productivas recientes. Y aunque la gran mayoría permanece en la escuela, la nueva generación de jóvenes parece estar signada por la incertidumbre e indefinición en el desarrollo de un proyecto de vida (Strathdee, 2000). Esta perspectiva no parece muy distante a los análisis que en los últimos años se vienen realizando en nuestra región acerca de la *utilidad* de la certificación escolar para el futuro de las nuevas generaciones (véase, por ejemplo, Filmus, 2001).

Así, lo que resulta común de estos análisis es el reconocimiento de que, crecientemente, existe una desestandarización o desregulación de los procesos de transición hacia la adultez, debilitándose los canales tradicionales institucionalmente reconocidos. La crisis de un modelo conceptual de transición lineal de la juventud (concepción que sintetizaba la tradición de tránsito escuela-trabajo) ha dado paso a una perspectiva que debe poner mayor atención a la experiencia de *biografización* de las transiciones y la consideración de trayectorias disímiles en oposición a un modelo de integración social sistémico.

## A Manera de Conclusiones: Desafíos para políticas sociales

En este artículo se ha intentado delinear los principales rasgos de una perspectiva de análisis de creciente importancia en las ciencias sociales. El estudio del curso de vida de una cohorte, el examen de eventos sociales en el marco de una dimensión

histórica, y la consideración del microanálisis como parte de una indagación de carácter longitudinal, son algunos de los puntos más relevantes de esta corriente.

A través del concepto de *curso de vida*, se releva la importancia del análisis secuencial en diversos dominios del quehacer humano, privilegiando una mirada que integra, con igual interés, el flujo de las vidas individuales, los espacios institucionales disponibles y las condiciones estructurales que enmarcan la participación de los sujetos como miembros de una sociedad. La consideración de las secuencias posibles de transición, esto es, las diversas alternativas factibles de experimentar el proceso de cambio por parte de los individuos, permite una mirada más compleja de la experiencia de vida en la sociedad actual, superando modelos extremadamente generalizadores.

La información disponible a partir de estudios de este tipo, sin duda, constituye una base de antecedentes relevante para la revisión de políticas sociales y el desarrollo de programas de intervención social sectorial. Como se señaló en el acápite anterior, los estudios sobre los procesos de transición juvenil han advertido no solo acerca de la necesidad de construir una mirada más compleja sobre el proceso de *hacerse adulto*[13] sino que, con igual importancia, han ayudado a desarrollar un análisis crítico de modelos institucionales particularmente rígidos, que entienden la *transición a la adultez* desde una perspectiva estática, con puertos de llegada relativamente estables y definitivos, alcanzables en un tiempo y espacio concreto.

Desde este punto de vista, una línea de investigación como la propuesta puede influir, de manera considerable, en la discusión sobre modelos formativos vigentes[14], alternativas de estrategias de capacitación laboral para jóvenes[15] o propuestas de vinculación

13 Proceso que no es unívoco, que varía históricamente, que considera la relación con el entorno social y que presenta diferencias de acuerdo a la ubicación social, de género y lugar de residencia de los jóvenes.

14 El sistema de educación secundaria en nuestro país establece una separación tajante entre una modalidad *científico-humanista*, orientada al desarrollo de un proyecto de formación académica de nivel superior para los jóvenes que estudian bajo este modelo, diferenciándose de una modalidad *técnico profesional*, mayormente orientada hacia la inserción temprana en el mundo del trabajo. Diversos estudios sobre trayectoria educativo/laboral de los jóvenes estudiantes en la actualidad, cuestionan este modelo diferenciador, advirtiendo una tendencia ya reconocida en países europeos donde la segmentación formativa temprana ha perdido relevancia. Para la consideración de algunos antecedentes sobre esta discusión en Chile, véase MINEDUC, 2009.

15 Al respecto, hemos discutido los límites de una orientación *lineal* de los programas vigentes de capacitación para jóvenes (y sus respectivas evaluaciones a partir de un único

y/o articulación entre la educación media y secundaria con el sistema de educación superior. En la producción investigativa del campo educacional de los últimos años en nuestro país, se observan alentadores esfuerzos en esta dirección, a partir de la implementación de estudios de carácter longitudinal que alimentan la reflexión sobre el sistema (por ejemplo, Castillo & Cabezas, 2010); con todo, no resulta evidente la incidencia de esta temática en la discusión y decisión de políticas dirigidas hacia el sector.

El análisis de las trayectorias de vida y los procesos de transición que éstas incluyen, también tiene un campo fértil de desarrollo en ámbitos tales como el de género, la sexualidad y salud reproductiva (un aporte relevante en este ámbito se encuentra en los trabajos sobre *reproducción en la adolescencia*; véase Rodríguez, 2005), el trabajo y trayectorias laborales (Henríquez & Uribe-Echevarría, 2002) o la dinámica de la pobreza. Respecto a esto último, el análisis de la encuesta panel de CASEN (esto es, la focalización investigativa en la evolución de una cohorte a lo largo de varias mediciones de esta encuesta) no solo ha permitido en el último tiempo comprender con mayor profundidad el fenómeno de *entrada y salida* de la condición de pobreza de un segmento relevante de la sociedad chilena, sino que también ha incidido en cuestionamientos importantes a la interpretación de los datos que orientan la política social en su conjunto[16].

Como contrapartida, algunos campos temáticos con una larga tradición en la investigación social de países desarrollados, no han alcanzado todavía un nivel de producción significativa en nuestro país; esto ocurre con los temas de envejecimiento, conducta delictual o etnicidad. Como se ha insistido, la consecuencia más evidente de esta carencia, radica en la implementación de políticas generales, con una baja consideración del nivel de complejidad de los procesos sociales asociados a estos campos temáticos.

Como señala Kolhi (2007), la agenda futura de los estudios de curso de vida posiblemente incrementará su incidencia en el ámbito de la regulación de las políticas sociales. Las categorías

criterio de inserción laboral), teniendo como antecedentes las diversas modalidades de trayectoria observables entre los beneficiarios de tales iniciativas y los proyectos personales de futuro, que no necesariamente se asocian a un diseño institucional estandarizado. Véase Sepúlveda, 2009.

16 Para una revisión de los antecedentes sobre la encuesta panel CASEN 1996-2006, véase http://www.mideplan.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=235&Itemid=96

de edad y generación, comienzan a ser tan relevantes como las de género o clase para el análisis de los procesos de cambio y la definición de políticas de regulación, obligando a una mirada innovadora de las transformaciones de la realidad social, tal como la que sugiere esta perspectiva analítica.

## Referencias Bibliográficas

ABRANTES, P. (2010). *Towards a New Relation With Education and Work? Youth Transitions in Europe and in Latin America*. Recuperado el 16 de julio de 2010, de http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP86Abrantes.pdf

ARNETT, J.J (2006). Emerging Adulthood in Europe: A Response to Bynner. *Journal of Youth Studies*, 9 (1), pp. 111-123.

BAEZA, J. (2007). La construcción de trayectorias en sociedades menos reguladas: Desafíos al trabajo de Orientación Escolar en Educación Secundaria. *Foro Educacional*, 12, pp. 235-262.

BYNNER, J. (2005). Rethinking the Youth Phase of the Life-course: The Case for Emerging Adulthood?. *Journal of Youth Studies*, 8 (4), pp. 367-384.

CASAL, J., GARCIA, M., MERINO, R y QUESADA, M. (2006). Aportaciones Teóricas y Metodológicas a la Sociología de la Juventud desde la Perspectiva de la Transición. *Papers* 79, pp.21-48.

CASTILLO, J. y CABEZAS, G. (2010). Caracterización de Jóvenes Primera Generación en Educación Superior. Nuevas Trayectorias hacia la Equidad Educativa. *Revista Calidad en la Educación*, 32, 44-76.

CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009). *Bases para una Política de Formación Técnico-Profesional en Chile*. Santiago, Chile: AUTOR.

DÁVILA, O. y GHIARDO, F. (2005). Trayectorias, transiciones y condiciones juveniles en Chile. *Revista Nueva Sociedad*, 200, pp. 115-126.

DÁVILA, O., GHIARDO, F. & MEDRANO, C. (2005). *Los Desheredados: Trayectoria de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: CIDPA Ediciones.

ELDER, G. (1994). Time, Human Agency and Social Change: Perpsectives on the Life Course. *Social Psychology Quartelerly*, 57 (1), pp. 14-15.

ELDER, G. (1998). The Life Course as Developmental Theory. *Child Development*, 69 (1), pp. 1-12.

ELDER, G. (1999). The Life Course and Aging: Some Reflections. Recuperado el 16 de Abril de 2010, de http://www.unc.edu/~elder/pdf/asa-99talk.pdf

DU BOIS-REYMOND, M. & LÓPEZ BLASCO, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Revista Estudios de Juventud*, 65, (4), pp.11-29.

DWYER, P., SMITH, G., TYLER, D., y WYN, J. (2005). *Inmigrants in time: Life-Patterns* 2004. Australia: Faculty of Education, University of Melbourne.

FILMUS, D. (2001). La Educación Media frente al Mercado de Trabajo: Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. En Braslavsky, C. (org). *La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad? Análisis y debates de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: Santillana, IIEP.

FURLONG, A. y CARTMEL, F. (1997). *Young people and social change: individualisation and late modernity*. Philadelphia: Open University Press.

FURLONG, A., CARTMEL, F. & BIGGART, A. (2006). Choice Biographies and Transitional Linearity: Re-conceptualising Modern Youth Transitions. Revista de Sociologia, 79, pp. 225-239.

HAREVEN, T. (1994). Aging and Generational Relations: A Historical and Life Course Perpsective. *Annual Review of Sociology*, 20, pp. 437-461.

HEINZ, W. (2000). La transición de los jóvenes y el empleo en Alemania. *Revista Internacional de la Ciencias Sociales*, 164, pp.30-40.

-------(2003). Combining Methods in Life-Course Research: a Mixed Blessing?. En Heinz, W. & Marshall, V. *Social Dynamics of the Life Course: Transitions, Institutions, and Interrelations*. New York: Ed. Aldine de Gruyter.

-------(2009). Youth transitions in age of uncertainty. En Furlong, A. (ed) *Handbook of youth and young adulthood. London: New perspectives and agendas* Routledge.

HEINZ,W. y KRÜGER, H. (2001). Life course: innovations and challenges for social research. *Current Sociology*, 49(2), pp. 29-45.

HENRÍQUEZ, H. y URIBE-ECHEVERRÍA, V. (2002). La Trayectoria Laboral de las Personas, un Aporte al Debate sobre la Protección al Trabajo. *Temas Laborales*, 20, (8), pp. 1-12.

HITLIN, S. y ELDER, G. H. (2005). *Agency: An Empirical Model of an Abstract Concept*. Recuperado el 24 de julio de 2010, de http://www.allacademic.com/meta/p19618_index.html

KOLHI, M. (2007). The Institutionalization of the Life Course: Looking Back to Look Ahead. *Research in Human Development*, 4 (3-4), pp. 253-271.

MACHADO PAIS, J. (2000). Las transiciones y culturas de la juventud: formas y escenificaciones. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 164.

MARSHALL, V. (2003). Agency, structures, and the life course in the era of reflexive modernization. En Heinz, W. & Marshall, V. *Social Dynamics of the life course: transitions, institutions, and interrelations*. New York: Ed. Aldine de Gruyter.

MARSHALL, V. & MUELLER, M. (2003). Theoretical Roots of the Life-Course Perspective. En Heinz, W. & Marshall, V. *Social Dynamics of the Life Course: Transitions, Institutions, and Interrelations*. New York: Ed. Aldine de Gruyter.

MARTUCCELLI, D (2007). *Cambio de rumbo: La sociedad a escala del individuo*. Santiago, Chile: LOM.

MAYER, K. (2009). New Directions in Life Course Research. *Rev. Sociol.*, 35, pp. 413-433.

MILLS, C.W. (1995) (1959 1° ed.) *La Imaginación Sociológica"*; FCE, Santiago.

PALLAS, A. (2006). Educational Transitions, Trajectories, ad Pathways. En Mortimer, J. & Shanahan, M. *Handbook of the Life Course*. New York: Ed. Springer.

RODRÍGUEZ, J. (2005). Reproducción en la Adolescencia: El Caso de Chile y sus Implicancias de Política. *Revista de la* CEPAL, 86.

SACKMANN, R y WINGENS, M. (2003). From Transitions to Trajectories. En Heinz, W. & Marshall, V. *Social Dynamics of the life course: transitions, institutions, and interrelations*. New York: Ed. Aldine de Gruyter.

SCHNEIDER, B. y STEVENSON, D. (1999). *The Ambitious Generation: America's Teenager, Motivated but Directionless*. New Haven. Yale University Press.

SEPÚLVEDA, L. (2009). *Políticas para la inserción laboral de mujeres y jóvenes en Chile*. (CEPAL/ASDI, Colección documentos de proyectos). Santiago, Chile: Santiago: CEPAL.

STAFF, J. y MORTIMER, J. (2003). Diverse transitions from school to work. *Work and Occupation*, 30 (3), pp. 361-369.

STRATHDEE, R. (2000). Changes in social capital and school-to-work transitions. *Work, Employment & Society*, 15 (2), pp. 1-16.

SZCZPANSKI, J. (1979). El Método Biográfico. *Papers: Revista de Sociología*, (10), pp. 231-259.

WALTHER, A. (2004). Dilemas de las políticas de transición: discrepancias entre las perspectivas de los jóvenes y las instituciones. *Revista Estudios de Juventud*, (65), pp.133-150.

WYN, J. y WHITE, R. (1997). *Rethinking Youth*. London: Sage.

WYN, J. y DWYER, P. (2000). Nuevas pautas en la transición de la juventud en la educación. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (64), pp. 17-29.