

Trayectorias reflexivas y desigualdades estructurales: un marco relacional para el análisis de la educación superior

*Reflective trajectories and structural inequalities:
A relational framework for the analysis of higher education*

PEDRO QUIROGA MENÉNDEZ

Universidad Alberto Hurtado - Universidad Diego Portales

Correo electrónico: pquiroga@uahurtado.cl

Recibido el 18 de noviembre de 2025; aprobado el 4 de junio de 2026

RESUMEN

Este ensayo reexamina los conceptos de trayectorias y transiciones en la Educación Superior Técnico-Profesional (ESTP) de Chile, desde un enfoque relacional que articula estructuras, instituciones y biografías. Con base en Bourdieu, Archer y la literatura contemporánea, se argumenta que el habitus, la reflexividad y la agencia reconfiguran las trayectorias en un sistema social altamente segmentado, donde la gratuidad en la educación superior ha ampliado el acceso, pero no garantiza la movilidad ni el bienestar laboral. El texto integra enfoques estructurales y biográficos para repensar las transiciones técnico-profesionales y ofrece una base conceptual para futuras investigaciones sobre desigualdad, subjetividad educativa-laboral y modernidad tardía, vinculando este marco con el contexto chileno.

PALABRAS CLAVE: Trayectorias; Transiciones; Educación superior técnico-profesional; Desigualdad social; Estructura

ABSTRACT This essay re-examines concepts of trajectories and transitions within Chile's Technical and Vocational Higher Education (TVHE) sector through a relational framework that articulates structural, institutional, and biographical dimensions. Drawing on Bourdieu, Archer, and contemporary scholarship, it argues that habitus, reflexivity, and agency reconfigure trajectories in a highly segmented social system in which the expansion of tuition-free higher education has broadened access but does not ensure mobility or labour-market well-being. The text integrates structural and biographical approaches to rethink technical-vocational transitions and provides a conceptual basis for future research on inequality, educational-labour subjectivities, and late-modernity processes, situating this framework within the Chilean context.

KEYWORDS: Trajectories; Transitions; technical and vocational higher education; Social inequality; Structure

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, las discusiones sobre trayectorias y transiciones educativas y laborales han cobrado una creciente relevancia en la sociología de la educación, especialmente en contextos marcados por una desigualdad estructural, como el chileno (Valdebenito & Sepúlveda, 2023). Sin embargo, en el campo de la Educación Superior Técnico-Profesional (ESTP) en Chile los avances teóricos e investigativos han sido escasos, limitándose a trabajos recientes como los de Gofí et al.(2024), quienes han comenzado a explorar con mayor profundidad factores que configuran e inciden en dichas trayectorias. En consecuencia, persiste un vacío teórico respecto de cómo se articulan las dimensiones estructurales, institucionales y biográficas que configuran las trayectorias de los estudiantes de la ESTP. El presente ensayo aborda dicho vacío teórico analizando cómo los conceptos de trayectorias y transiciones, desde un enfoque relacional sustentado en discusiones con Bourdieu (1986; Bourdieu & Passeron, 1998) y Archer (2003, 2009), permiten comprender los desafíos que enfrentan los egresados de la ESTP al desenvolverse en un sistema segmentado, donde la expansión del acceso no garantiza necesariamente movilidad ni bienestar social (Duarte et al., 2024).

Este ensayo sostiene que la articulación entre la teoría de la reproducción social (Bourdieu et al., 2019) y las nociones contemporáneas de reflexividad e individuación (Archer, 2024; Beck & Beck-Gernsheim, 2011; Farrugia & Woodman, 2015) puede ayudar a repensar las trayectorias educativas y laborales en la Educación Superior Técnico-Profesional (ESTP) chilena. Se propone un enfoque relacional que trasciende tanto el *determinismo estructural*, que concibe a los sujetos como meros reproductores de las condiciones sociales, como el *individualismo metodológico*, que reduce las decisiones educativas a elecciones racionales aisladas. Por ello, se analizarán las trayectorias y transiciones desde un enfoque relacional que articule las dimensiones estructurales, institucionales y biográficas, combinando las nociones de *habitus* y *reflexividad* para comprender cómo los sujetos negocian y resignifican sus oportunidades en campos estructuralmente desiguales (educativo-laboral).

Con este enfoque relacional, que combina los conceptos de *habitus*, campo y capital con perspectivas contemporáneas sobre la subjetividad laboral en contextos posfordistas (Farrugia, 2019; Farrugia & Woodman, 2015), el ensayo plantea un análisis crítico y multidimensional. Se busca problematizar las interrelaciones entre la desigualdad estructural, la segmentación educativa y las estrategias individuales, incorporando, además, factores biográficos que inciden en la configuración de nuevas trayectorias y transiciones. En este sentido, el texto no solo contribuye a la comprensión teórica de las trayectorias y transiciones en contextos desiguales, sino que también propone orientaciones para futuras investigaciones que profundicen en las interacciones entre la educación, el trabajo y la desigualdad socioeducativa en un Chile en transformación. Este marco resulta clave para analizar las experiencias de los jóvenes de la ESTP en la llamada modernidad tardía (*late modernity*) tal como la describen Archer (2012) y Beck & Beck-Gernsheim (2011).

Por otro lado, el caso chileno condensa dilemas compartidos por los sistemas técnico-profesionales latinoamericanos: expansión con segmentación y promesas de movilidad no siempre cumplidas. Con ello, el análisis de las trayectorias permitirá examinar cómo las dinámicas estructurales y culturales afectan la agencia de los estudiantes en sistemas desiguales y cómo los cambios económicos y culturales van configurando progresivamente sus transiciones. Por ello, el texto introduce, cuando sea pertinente en el análisis conceptual, ciertos aspectos de la realidad de la ESTP en Chile, a fin de situar y aplicar esta propuesta conceptual.

AGENCIA, ESTRUCTURA Y REPRODUCCIÓN SOCIAL

En la sociología de la educación, la relación entre estructura y agencia constituye un eje central de debate (Ball, 2000). La agencia se entiende como la capacidad de actuar dentro de los límites impuestos por las estructuras siempre mediadas y profundamente

condicionadas por el contexto en el que se desarrollan (Emirbayer & Mische, 1998). Si bien la teoría bourdieusiana (Bourdieu et al., 2019; 1986) ha permitido explicar cómo las estructuras sociales moldean las prácticas y las oportunidades de los sujetos, limitando su agencia, el individualismo metodológico (Noguera, 2003) ha tendido a reducir las decisiones agenciales a elecciones racionales aisladas. No obstante, persiste la necesidad de comprender cómo estas relaciones estructurales y de agencia operan en contextos contemporáneos marcados por desigualdades estructurales (socioeconómicas, institucionales y culturales), como en la Educación Superior Técnico-Profesional (ESTP) chilena.

Bourdieu cuestiona el individualismo metodológico y propone un enfoque relacional, en el que las prácticas educativas, como la elección de una carrera técnica o profesional, emergen de la interacción entre las disposiciones internalizadas del *habitus* y las oportunidades objetivas del campo (Bourdieu, 1986). El *habitus*, entendido como un sistema de disposiciones adquirido a través de la socialización, guía de manera inconsciente las prácticas y aspiraciones de los sujetos (Bourdieu, 1986; Webb et al., 2002). Lejos de ser pasivo, aquel actúa como mediador entre la estructura y la acción, lo que permite observar cómo las disposiciones de origen interactúan con las estructuras institucionales y generan tensiones específicas, como en la experiencia formativa de los estudiantes de la ESTP. En Chile, esta dinámica es visible en la Educación Superior Técnico-Profesional (ESTP), donde muchos estudiantes provienen de contextos cuyo *habitus* no se alinea con las expectativas institucionales y enfrentan barreras de capital cultural y lingüístico (Reay, 2004) que complejizan su trayectoria formativa y laboral.

Bourdieu distingue diversos tipos de capital, económico, cultural, social y simbólico, cuya distribución desigual estructura las posiciones de los agentes dentro de los campos sociales y define sus posibilidades de conversión (Bourdieu, 1986). Cada campo constituye un espacio de disputa y negociación por recursos materiales y simbólicos (Grenfell, 2014), regidos por formas específicas de poder, o *nomos*, que definen el valor de los capitales y las jerarquías entre los agentes (Epstein, 2013). En el campo educativo, el capital cultural, representado por títulos, conocimientos y modos de expresión legítimos, adquiere un valor preponderante y opera como un mercado simbólico que legitima ciertos saberes y excluye otros. Este proceso contribuye a la reproducción de las desigualdades, ya que los estudiantes con mayores recursos culturales y económicos gozan de ventajas estructurales, mientras que quienes provienen de sectores populares enfrentan mayores dificultades para acumular los capitales necesarios para avanzar (Bourdieu et al., 2019; Reay, 2004). En el caso chileno, esta dinámica se refleja en la Educación Superior Técnico-Profesional (ESTP), donde el valor social de los títulos técnicos sigue siendo menor que el de las credenciales universitarias, lo que refuerza jerarquías simbólicas históricas como el “*elitismo académico*” (Goñi et al., 2024).

No obstante, como se argumenta en este trabajo, los individuos no son meros reproductores de las estructuras: su agencia reflexiva, condicionada pero no determinada

por disposiciones estructurales, les permite adaptarse, resistir o transformar, aunque sea parcialmente, su posición. Este enfoque ha sido posteriormente retomado por autores contemporáneos (Farrugia & Woodman, 2015; Threadgold, 2020), quienes, a partir de estudios sobre juventud y reflexividad, proponen una comprensión dinámica de las trayectorias que reactualiza el debate sobre la reflexividad juvenil. De este modo, se enfatiza que los sujetos no solo reproducen estructuras ni actúan desde una racionalidad individual aislada, sino que reinterpretan y transforman su experiencia en contextos donde la segmentación educativa y laboral funciona como un mecanismo estructural que restringe y, a la vez, permite formas situadas de agencia.

Este enfoque posibilita, además, identificar las barreras estructurales que limitan la movilidad social, explorar las formas en que la agencia, mediada por el *habitus* y la movilización de capitales (económicos, culturales y sociales), incide en los procesos de resignificación y transformación de las trayectorias. En un sistema social como el chileno, estructurado en torno a la segmentación educativa y laboral, donde los principios meritocráticos coexisten con estructuras de clase persistentes. En efecto, la perspectiva de Bourdieu ha sido clave para cuestionar las desigualdades persistentes y analizar críticamente la ESTP en el mundo del trabajo. Sin embargo, como se abordará más adelante, los límites de este enfoque ante las transformaciones sociales y culturales de finales del siglo xx abrieron un campo de debate que tensionó y actualizó sus categorías interpretativas.

TENSIONES DE LA TEORÍA DE LA REPRODUCCIÓN Y DEBATES CRÍTICOS DESDE LA AGENCIA REFLEXIVA Y LA INDIVIDUACIÓN

Este ensayo sostiene que la articulación entre la teoría de la reproducción social (Bourdieu & Passeron, 1998) y las nociones contemporáneas de reflexividad e individuación (Archer, 2003; Beck, 2006; Farrugia & Woodman, 2015) permite repensar las trayectorias educativas y laborales en la Educación Superior Técnico-Profesional (ESTP) chilena. Se plantea un enfoque relacional que trascienda tanto el determinismo estructural, que concibe a los sujetos como meros reproductores de las condiciones sociales, como el individualismo metodológico, entendido como la reducción de las decisiones a elecciones racionales aisladas.

En efecto, la teoría de la reproducción social de Bourdieu (1986; 2019) ha sido clave para comprender cómo las instituciones educativas legitiman desigualdades al privilegiar determinados capitales culturales y sociales. No obstante, diversas críticas han señalado su carácter estructuralmente determinista (Vandenberghe, 1999), al minimizar la capacidad de los sujetos para actuar de forma reflexiva frente a los condicionamientos sociales (Archer, 2009; Giovine & Barri, 2023). Precisamente ante las limitaciones de este marco

estructural, diversos autores han desplazado la atención de la reproducción hacia la experiencia vivida de los actores educativos.

En esta línea, Dubet y Martucelli (1998), asumiendo esa crítica, proponen desplazar la atención desde las estructuras hacia la experiencia escolar, entendida como el modo en que los actores combinan distintas lógicas de acción que estructuran el mundo educativo: la lógica de integración (socialización), la de estrategia (distribución de competencias) y la de subjetivación (educación). Estas lógicas, si bien impuestas por el sistema, son reinterpretadas por los individuos, quienes construyen sentido e identidad a través de las *pruebas* que enfrentan a lo largo de su trayectoria escolar (González, 2018). De este modo, la experiencia escolar deja de concebirse como mera adaptación y se entiende como un espacio de producción de subjetividades, donde los sujetos negocian entre la imposición estructural y la construcción de su sentido personal. Es decir, es el propio sujeto quien va circulando, moviéndose, probándose y/o circundando el campo sociocultural en el que va construyendo su identidad y subjetividad (Bourdieu & Passeron, 1998; Giddens, 2006).

En una línea convergente, aunque desde un marco ontológico distinto (la sociología de la reflexividad), Margaret Archer (2003) profundiza en esta discusión al situar la capacidad reflexiva del sujeto como mediación entre la estructura y la agencia. En su crítica a las corrientes estructuralistas en la sociología de la educación, Archer (2003, 2009, 2012) cuestiona los enfoques que reducen la acción individual a un mero reflejo de las estructuras sociales. Desde el realismo crítico, se propone que las estructuras no solo limitan las posibilidades de acción de los sujetos, sino que también configuran las condiciones en las que estos ejercen su agencia reflexiva (Baker, 2019). De modo distinto a los modelos individualistas o deterministas, la investigadora plantea un equilibrio teórico que reconozca simultáneamente la influencia estructural y la capacidad deliberativa y agencial de las personas. En efecto, el punto de discrepancia de Archer con los enfoques estructuralistas, como la “dualidad de la estructura” de Giddens (1984, 2014) y el “habitus” (Bourdieu, 1977; Grenfell, 2014), radica en cómo estos autores conceptualizan la relación entre la agencia y la estructura.

Tanto en la teoría de la estructuración de Giddens (1984) como en el habitus de Bourdieu (2006), existiría una suerte de recursividad entre agencia y estructura: la agencia individual está condicionada por las estructuras sociales, al tiempo que estas se reproducen y se transforman a través de la acción de los agentes individuales. Según Giddens (1984), la estructura no es ni totalmente externa ni completamente determinante, sino que se constituye y se reconstituye a través de las prácticas sociales cotidianas, en un proceso de dualidad de la estructura (*duality of structure*)¹. Del mismo modo,

¹ “La dualidad de la estructura refiere a la idea de que las estructuras sociales son al mismo tiempo el medio y el resultado de las prácticas humanas que se organizan de manera recursiva” (Giddens, 1984, p. 25). Es decir, las estructuras (normas, reglas, recursos) tanto condicionan como son condicionadas por la acción humana.

para Bourdieu (2007), el *habitus* actúa como principio mediador entre las disposiciones incorporadas y las condiciones objetivas, de modo que la acción social resulta de la interacción inseparable entre la historia individual y la cultura incorporada (*habitus*) y las condiciones estructurales (*campo*).

Para Archer, esto es un caso de conflacionismo central (o elisionismo), ya que, en lugar de diferenciar analíticamente la estructura y la agencia para estudiar su interacción temporal, ambas pueden concebirse como fusionadas o co-constitutivas (Pignuoli-Ocampo, 2018). Esta simultaneidad elimina la autonomía causal y la secuencia temporal entre ambos polos conceptuales (estructura y agencia), lo que impide reconocer cómo las estructuras preexistentes condicionan la acción y cómo las acciones humanas pueden, a su vez, transformarlas. En efecto, dirá Pignuoli-Ocampo (2018), al referirse a la crítica de Archer, que, en lugar de analizar cómo interactúan en el tiempo, es decir, cómo las estructuras preexisten, condicionan y luego son transformadas o reproducidas por las acciones humanas, teorías como la de Anthony Giddens (estructuración) y la de Pierre Bourdieu (*habitus/campo*) las funden en un mismo nivel explicativo, focalizando su análisis en prácticas sociales (Aguilar, 2008).

En este contexto, el enfoque morfogenético de Margaret Archer (2010) propone el dualismo analítico como alternativa al estructuralismo clásico². Este enfoque distingue entre estructura, cultura e interacción, lo que permite teorizar sobre la relación recíproca entre la sociedad y la acción individual sin confundirlas en una fusión prematura. A diferencia de la *dualidad de la estructura* de Giddens o del *habitus* de Bourdieu, el dualismo analítico permite comprender cómo los agentes reflexivos pueden responder, resistir o transformar las condiciones sociales que los configuran. En este marco, Archer introduce el concepto de reflexividad, entendido como la capacidad de los individuos para deliberar internamente sobre sus circunstancias, evaluar críticamente las estructuras y orientar su acción hacia fines personales (Archer, 2014). Estas conversaciones internas median la relación entre el sujeto y la estructura, otorgando al agente un papel activo en la producción del cambio social.

La autora sostiene que las sociedades contemporáneas, propias de la modernidad tardía, han generado una “lógica situacional de oportunidad” (Archer, 2012; Farrugia & Woodman, 2015), caracterizada por la flexibilidad, la creatividad y la ausencia de certezas estructurales. En este escenario, la reflexividad se convierte en una herramienta esencial para navegar entre restricciones y oportunidades, especialmente en el ámbito educativo, donde los sujetos deben construir, muchas veces, trayectorias significativas en contextos

² En la teoría de la morfogénesis, Archer propone evitar toda forma de conflacionismo mediante el dualismo analítico: En el conflacionismo descendente, la estructura subsume a la agencia (determinismo estructural). En el ascendente, la agencia absorbe la estructura (individualismo metodológico). En el central, ambos polos se diluyen o eliden en un nivel común, generalmente el de la práctica social. (Aguilar, 2008; Archer, 2009, 2024; Pignuoli-Ocampo, 2018)

desiguales y cambiantes. De este modo, Archer desafía el determinismo implícito del *habitus* bourdieusiano, situando la reflexividad como eje central para comprender la acción y la agencia en un mundo incierto y en constante transformación (Aedo H., 2014).

En consonancia con esta perspectiva, el diagnóstico de la modernidad tardía [late modernity] formulado por Ulrich Beck (2006b) describe un contexto marcado por la incertidumbre, en el que las lógicas de acción se multiplican, lo que obliga a los individuos, especialmente a los jóvenes, a ‘moverse’ constantemente entre los condicionamientos estructurales y la búsqueda de alternativas personales. Este escenario coincide con lo planteado por Archer (2012) respecto a la reflexividad, entendida como la capacidad de los sujetos para experimentar, migrar, innovar y elaborar aun sin certezas ni garantías estructurales. De este modo, la reflexividad se convierte en una respuesta necesaria ante la fragmentación del mundo social y la diversificación de las trayectorias individuales.

Desde esta perspectiva, los estudiantes de la Educación Superior Técnico-Profesional (ESTP) en Chile enfrentan barreras estructurales persistentes, pero al mismo tiempo pueden desarrollar estrategias reflexivas para sortearlas. La reflexividad, según Archer (2012) y Baker (2019), implica deliberar críticamente sobre cómo actuar ante oportunidades y restricciones en un contexto social cambiante. Esto cuestiona la aplicabilidad del *habitus* en contextos contemporáneos, caracterizados por la inestabilidad y la segmentación social y cultural, donde las *lógicas situacionales de oportunidad* resultan fundamentales para la acción y la adaptación.

Complementariamente, Emirbayer & Mische (1998) amplían el debate al definir la agencia como un proceso temporal y relacional, compuesto por tres dimensiones interdependientes: la iterativa (anclada en el pasado), la práctica-evaluativa (presente) y la proyectiva (futuro). Este enfoque, junto con el de Archer, permite analizar cómo los actores reproducen y transforman simultáneamente las estructuras, articulando experiencia, reflexión y proyección. En el caso de la ESTP, estas teorías ofrecen un marco sólido para comprender cómo los estudiantes, aunque condicionados por desigualdades estructurales, despliegan capacidades reflexivas y proyectivas para construir trayectorias educativas y laborales significativas en contextos de incertidumbre.

La integración de las perspectivas de Bourdieu, Dubet, Martuccelli, Archer y Emirbayer & Mische configura un marco teórico relacional para analizar las trayectorias educativas y laborales en contextos desiguales, combinando niveles estructurales, institucionales y biográficos. Mientras la teoría de la reproducción social de Bourdieu explica cómo las estructuras legitiman las desigualdades y moldean las oportunidades, los enfoques de Dubet y Martuccelli introducen la dimensión de la experiencia y las lógicas de acción, y Archer aporta la reflexividad como capacidad deliberativa que media entre la estructura y la agencia. Complementariamente, Emirbayer y Mische amplían esta visión al definir la agencia como un proceso temporal y relacional que articula pasado, presente y futuro en la acción social.

Estas perspectivas convergen en una comprensión procesual y situada de la agencia, donde los actores no solo reproducen estructuras, sino que también las reinterpretan y transforman reflexivamente, elaborando estrategias adaptativas frente a los condicionamientos de la modernidad tardía (Archer, 2012; Beck, 2006). Así, la agencia se concibe como una capacidad dinámica que combina experiencia, deliberación y proyección en entornos inciertos.

En el caso de la Educación Superior Técnico-Profesional (ESTP) en Chile, este marco conceptual-relacional permitiría analizar cómo los estudiantes navegan por un sistema segmentado y estratificado, enfrentan restricciones estructurales y despliegan estrategias reflexivas para construir trayectorias significativas. Desde esta lectura, este análisis también contribuiría a los debates nacionales e internacionales sobre la desigualdad, la transición educación-trabajo y la agencia juvenil en sociedades posfordistas.

TRAYECTORIAS Y TRANSICIONES: UNA REVISIÓN CONCEPTUAL

El análisis de las trayectorias y transiciones juveniles ha evolucionado en las últimas décadas, en diálogo con los cambios estructurales del capitalismo global y las transformaciones del Estado de bienestar. Desde los años 1980, las investigaciones europeas comenzaron a explorar cómo la juventud se enfrentaba a la incertidumbre derivada del neoliberalismo y de la globalización. Según Guerrero Puerta (2023), autores como Giddens y Beck, con sus teorías sobre la modernidad posfordista y la sociedad del riesgo, impulsaron un giro hacia la sociología biográfica o de la transición, en la que las biografías se conciben como respuestas individuales ante contextos de riesgo y desprotección social.

En esta línea, Sepúlveda Valenzuela (2015) identifica tres pilares que estructuran el estudio contemporáneo de las trayectorias juveniles. El primero se refiere a la transformación del mercado laboral, que individualiza la responsabilidad del éxito y precariza las condiciones de vida; el segundo remite a las teorías de la modernidad tardía, que destacan la incertidumbre, la gestión del riesgo y la reflexividad; y el tercero al paradigma del curso de vida, que supera los enfoques lineales y reconoce la diversidad de recorridos vitales. En conjunto, estos enfoques desplazan la idea de trayectorias predecibles hacia una visión compleja, biográfica y situada, en la que la agencia juvenil se configura en interacción con estructuras laborales y sociales inestables. Así, las trayectorias y transiciones se entienden hoy como procesos no lineales, modelados por la reflexividad, la desigualdad y las oportunidades diferenciales de acción.

Por su parte, los enfoques biográficos contemporáneos en la sociología de la juventud subrayan la desestandarización de las trayectorias vitales en las sociedades postindustriales, donde las transiciones se vuelven múltiples, reversibles y menos predecibles. En este contexto de cambio acelerado, los jóvenes deben construir sentido y continuidad en entornos marcados por la incertidumbre estructural. Un ejemplo de ello es que Ulrich

Beck (2006) señala que esta etapa histórica se caracteriza por una nueva forma de individualización, resultado del debilitamiento de los sistemas expertos y de la incapacidad institucional para gestionar los riesgos globales.

En efecto, para Beck, un sistema basado en “certezas organizadas” como el trabajo, la educación o la familia ha sido reemplazado por una “incertidumbre organizada”, lo que ha individualizado las experiencias sociales y diversificado las trayectorias de vida. Ahora, los individuos son responsables de gestionar sus propias vidas (Guerrero Puerta, 2023), tal y como ocurre en la ESTP chilena.

Por su parte, los estudios recientes sobre las trayectorias juveniles en el Reino Unido y Australia destacan cómo los factores estructurales y culturales inciden en las transiciones. En el Reino Unido, las trayectorias se entienden como secuencias educativas y ocupacionales influenciadas por el origen social y el capital cultural (De Schepper et al., 2023; Reay et al., 2001) for graduates with a lower socioeconomic status (SES. En cambio, la literatura australiana enfatiza la adaptabilidad y la flexibilidad ante el mercado laboral, mostrando cómo las transiciones dependen de la interacción entre las políticas educativas, el capital social y las barreras estructurales (Fu, 2023; Furlong et al., 2018). En conjunto, estos enfoques muestran que las transiciones juveniles no ocurren de forma abstracta, sino en contextos específicos en los que las decisiones dependen de oportunidades reales, tensiones cotidianas y marcos institucionales que cambian con el tiempo. En el caso chileno, este cruce entre lo personal y lo estructural se vuelve especialmente visible y permite comparar la experiencia local con dinámicas más amplias de desigualdad y responsabilización individual presentes en otros países.

Por su parte, la perspectiva biográfica, especialmente la noción de biograficidad de Stauber (2018), permite comprender cómo los sujetos no solo atraviesan, sino que también construyen activamente sus transiciones, dotándolas de sentido y continuidad a experiencias fragmentadas. Desde esta mirada, las transiciones se analizan como procesos relacionales y sociales (doing transitions), conformados por prácticas discursivas, institucionales y agenciales que vinculan estructuras normativas y estrategias individuales (Stauber et al., 2022). Este enfoque relacional es clave para interpretar las trayectorias de inserción laboral de los egresados de la Educación Superior Técnico-Profesional (ESTP), en el que las expectativas institucionales y las prácticas subjetivas coexisten bajo un régimen de responsabilización individual (Walther et al., 2016).

Complementariamente, Alheit & Dausien (2006) conciben la biografía como un objeto analítico que articula experiencias personales con estructuras históricas y sociales. A diferencia de los factores individuales, como la motivación o la resiliencia, los factores biográficos se refieren a la acumulación de experiencias, crisis, logros y contextos de socialización que los sujetos reinterpretan de manera reflexiva (Alheit, 2022; Walther, 2009).

Con todo, estas perspectivas desplazan las visiones lineales de las trayectorias juveniles y proponen que las transiciones se entiendan como procesos situados, reflexivos y relacionales.

En el caso de la ESTP chilena, este marco resulta particularmente pertinente para analizar cómo los egresados elaboran sentidos y estrategias ante trayectorias laborales marcadas por desigualdades de origen, fragmentación institucional e incertidumbre estructural.

Por tanto, la sociología de la educación, en el último tiempo, ha ampliado su campo de estudio hacia el análisis de la relación entre la educación, el trabajo y la experiencia biográfica, mostrando que las trayectorias y transiciones juveniles requieren enfoques multidisciplinarios. Un ejemplo interesante al respecto es que Biggart & Walther (2016) introducen el concepto de transiciones “yo-yo”, que describe los movimientos reversibles entre la juventud y la adultez, lo cual evidencia la pérdida de linealidad y de estabilidad en los recorridos vitales. Estas transiciones, determinadas por los recursos económicos, sociales y personales, muestran cómo la experiencia juvenil se ha vuelto más incierta, compleja y prolongada, no solo en el plano de la vida concreta, sino también para quienes la investigan.

En este nuevo escenario, las trayectorias dejan de seguir una secuencia previsible entre la educación y el empleo, transformándose en procesos fragmentados y asincrónicos (Guerrero Puerta, 2023; Walther, 2006). Esto resulta especialmente importante cuando pensamos en lo que viven los egresados de la Educación Superior Técnico-Profesional (ESTP) en Chile. Sus pasos hacia el mundo del trabajo ocurren en medio de mercados segmentados y condiciones laborales inestables, lo que a menudo pone en cuestión e incluso contradice las expectativas de movilidad social que se les prometieron durante su formación.

Los estudios de orientación económica han destacado las fallas de coordinación entre los sistemas educativos y los mercados laborales (Aldinucci et al., 2023; Valiente et al., 2020), mientras que perspectivas más integrales (Cefalo & Scandurra, 2021; Raffe, 2014) proponen los sistemas de transición como marcos que articulan factores institucionales y biográficos. En esta línea, Walther (2006) formula el concepto de regímenes de transición, que explica cómo los jóvenes negocian sus márgenes de acción según los arreglos estructurales y culturales de cada sociedad.

Estos aportes coinciden en señalar la necesidad de superar los modelos lineales y reconocer las transiciones como procesos desestandarizados, reversibles y mediados por el contexto. En consecuencia, el estudio de las trayectorias juveniles demanda marcos analíticos complejos e interdisciplinarios, capaces de integrar la estructura, la agencia y la biografía. Este enfoque es clave para analizar el campo técnico-profesional chileno, donde las trayectorias laborales se configuran entre la precariedad, la responsabilización individual y la diversificación de los recorridos vitales.

LAS TRANSICIONES Y TRAYECTORIAS EN AMÉRICA LATINA

En América Latina, el análisis de las trayectorias y transiciones educativas y laborales ha cobrado una creciente relevancia ante la persistencia de las desigualdades estructurales, la

segmentación educativa y la precariedad laboral. Al igual que en el norte global, los estudios coinciden en que las trayectorias no son lineales, sino fragmentadas y heterogéneas, reflejo de mercados laborales inestables y sistemas educativos desiguales (Abramo et al., 2021; Corica & Alfredo, 2021; Longo, 2011).

Las investigaciones regionales identifican factores comunes como la informalidad, las brechas de género y de etnicidad, y la debilidad de los mecanismos de protección social (Florez-Vaquiroy & Hincapié-Aldana, 2025; Guimarães et al., 2020). En este marco, las transiciones juveniles se desarrollan en condiciones de vulnerabilidad y de escaso acompañamiento institucional, lo cual contrasta con algunos de los sistemas europeos de bienestar más consolidados.

En el ámbito nacional, los estudios muestran patrones diferenciados. En Argentina, la educación media técnico-profesional (EMTP) favorece trayectorias más estables y de mayor valor social (Corica & Alfredo, 2021; Sosa, 2016). En Chile, en cambio, las trayectorias técnico-profesionales presentan transiciones más tardías y precarias, con elevadas tasas de deserción, desajustes entre la formación y el empleo y una baja valoración social (MINEDUC, 2024; Sepúlveda Valenzuela & Valdebenito Infante, 2019). No obstante, los estudiantes chilenos de ETP mantienen altas aspiraciones educativas como estrategia ante la incertidumbre estructural (Aldinucci et al., 2023). Los estudios cualitativos complementan esta mirada al mostrar cómo los jóvenes configuran proyectos de vida y sentidos biográficos a partir de experiencias de adversidad (Ganter Solís & Tornel Cifuentes, 2016; Valdebenito, 2020). Asimismo, emergen tensiones generacionales vinculadas a la movilidad intergeneracional y a los significados del ascenso social (Canales Cerón et al., 2016).

En síntesis, el panorama latinoamericano evidencia que las transiciones educativas y laborales son procesos desiguales, complejos y no estandarizados, determinados por las intersecciones entre la estructura, la cultura y la biografía. Este escenario refuerza la necesidad de políticas públicas inclusivas e investigaciones académicas que integren educación, empleo y bienestar juvenil, reconociendo la diversidad de trayectorias y la fragilidad institucional que caracteriza a la región.

LAS TRANSICIONES Y TRAYECTORIAS EN CHILE: LA EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICO-PROFESIONAL

Chile ha configurado un sistema educativo-laboral marcado por la segmentación estructural (Becker Bozo, 2022) y por un mercado competitivo de credenciales (Didier, 2021). Políticas recientes, como la gratuidad en la educación superior, han favorecido el ingreso de estudiantes de sectores medios y vulnerables (Clasing-Manquian, 2024), pero no se ha logrado revertir del todo las dinámicas de desigualdad y la estratificación social (Flores et al., 2020).

Estas tensiones generan desafíos para egresados/as de la educación superior (ES), y en especial para jóvenes de la ESTP, quienes provienen de una educación técnica históricamente estigmatizada y enfrentan barreras de inserción laboral en un contexto modelado por el neoliberalismo (Harvey, 2005; Madariaga, 2019, 2020). En efecto, para este tipo de estudiante de ES, las transiciones laborales están mediadas por estigmas socioculturales (Goñi et al., 2024) y por un sistema social y educativo que reproduce jerarquías históricas (Sepúlveda et al., 2020; Valdebenito & Sepúlveda, 2023).

En efecto, pese a políticas como la gratuidad de la educación superior (Clasing-Manquian, 2024), las brechas estructurales persisten, alimentadas por la precarización del empleo y la baja valoración social de la formación técnica (Cea et al., 2018). Las trayectorias de egresados de la ESTP no son lineales ni desestructuradas, sino que están afectadas por el vínculo débil o incipiente entre el mundo de la educación y el del trabajo (Goñi et al., 2024). Factores como el capital social limitado, la inestabilidad laboral y la discriminación de género o de clase intensifican las desigualdades, aunque los jóvenes despliegan estrategias adaptativas y reflexivas para sortearlas (Sepúlveda Valenzuela & Valdebenito Infante, 2019).

La investigación chilena se ha concentrado mayoritariamente en la educación media técnico-profesional (EMTP), dejando menos exploradas las experiencias en el nivel superior. Sin embargo, estudios recientes aportan claves para comprender la continuidad formativa y la transición al empleo. Sepúlveda (2024) muestra cómo las decisiones vocacionales tempranas se configuran bajo restricciones estructurales y mediante negociaciones familiares e institucionales, lo que evidencia tensiones entre la agencia y la determinación social. Valdebenito & Sepúlveda (2023) documentan transiciones fragmentadas y precarias, con diferencias sectoriales y de género, y subrayan la necesidad de políticas integradas de educación–empleo.

Asimismo, Sevilla et al.(2023) analizan las experiencias de mujeres en prácticas profesionales de carreras masculinizadas, mostrando cómo enfrentan barreras estructurales y performativas de género que las obligan a adoptar estrategias de hiperesfuerzo y adaptación, configurando espacios liminales donde se negocian la identidad, la agencia y la pertenencia.

Finalmente, desde un punto de vista no académico, existe una preocupación en las instituciones de educación superior chilenas por contar con indicadores concretos y medibles de transiciones y trayectorias, centrados en el acceso al empleo o en la empleabilidad, como indicadores de éxito o fracaso. Sin embargo, este esfuerzo, vinculado al cumplimiento de estándares de calidad exógenamente impuestos por los reguladores de calidad en ES de Chile (CNA-Chile), ha dejado de lado una mayor profundización y comprensión que vaya más allá de los datos cuantitativos (porcentajes de empleabilidad) y que capture la complejidad, los desafíos y los esfuerzos en las transiciones y trayectorias juveniles, en especial en la ESTP chilena.

En conjunto, la literatura evidencia que las trayectorias y transiciones en la ESTP chilena se desarrollan en un campo atravesado por relaciones de poder, políticas de mercado y discursos meritocráticos (Cuervo & Wyn, 2014; Cuzzocrea, 2020). Este escenario demanda enfoques teóricos y metodológicos que articulen estructura, agencia y biografía, reconociendo las desigualdades interseccionales —territoriales, de clase y de género— que configuran los recorridos educativos y laborales de los jóvenes. De ahí que este trabajo proponga un marco de análisis crítico e interdisciplinario que vincule la formación, el trabajo y la movilidad social en un contexto de persistente segmentación.

REFLEXIONES FINALES

La realidad chilena ofrece un escenario singular para reconfigurar los conceptos de trayectoria y transición, dada la combinación de segmentación socioeconómica, expansión educativa y precariedad laboral. Este contexto permite desarrollar una línea de investigación orientada a comprender cómo los jóvenes de la Educación Superior Técnico-Profesional (ESTP) construyen y resignifican sus trayectorias en un sistema profundamente marcado por las desigualdades estructurales (Harvey, 2005; Torche, 2015; Valdebenito & Sepúlveda, 2023).

El modelo neoliberal ha configurado un sistema educativo estratificado y altamente competitivo, en el que las políticas de gratuidad han ampliado el acceso, pero no han garantizado la movilidad social ni trayectorias estables (Clasing-Manquian, 2024; Flores et al., 2020). La expansión de la ESTP, que concentra estudiantes de sectores populares (Goñi et al., 2024), abre un terreno fértil para analizar las tensiones entre inclusión y segmentación, acceso y éxito, expectativa y desigualdad.

Las trayectorias de estos estudiantes son heterogéneas y no lineales, atravesadas por procesos de precarización y discriminación, así como por una escasa articulación entre la formación y el empleo. Las investigaciones muestran estrategias de resiliencia y reflexividad que evidencian agencia, pero también las limitaciones institucionales para ofrecer condiciones efectivas de inserción laboral. Por tanto, persisten brechas de género, territoriales y de origen social que demandan enfoques más inclusivos y contextualizados (Goñi et al., 2024; Sevilla et al., 2023).

Comprender estas dinámicas requiere, como se ha propuesto, una aproximación teórica relacional, así como un análisis inter y multidisciplinario, capaz de integrar estructura, agencia y biografía (Alheit & Dausien, 2006; Archer, 2012; Stauber et al., 2022). Desde esta perspectiva, las trayectorias deben analizarse como procesos que emergen en la intersección entre campos educativos desiguales, habitus socialmente situado y mercados laborales segmentados (Longo, 2011), mediados por políticas públicas, narrativas meritocráticas y prácticas institucionales que refuerzan las desigualdades históricas (Cuervo & Wyn, 2014; Cuzzocrea, 2020).

La investigación futura en educación técnico-profesional en Chile debe centrarse en cómo los jóvenes negocian sus transiciones en condiciones estructuralmente adversas, incorporando prácticas de resignificación biográfica y momentos de liminalidad que trascienden las trayectorias institucionales. Esto permitirá comprender las tensiones entre la estructura y la agencia, así como las nuevas formas de subjetivación juvenil en el sistema socioeducativo chileno, en un contexto de modernidad tardía.

En definitiva, estudiar las trayectorias y transiciones en la ESTP chilena constituye una oportunidad-desafío para reformular, tanto teóricamente como empíricamente, el vínculo entre educación y trabajo, aportando evidencia situada para el diseño de políticas públicas más equitativas, interdisciplinarias y territorialmente sensibles, que reconozcan la diversidad de itinerarios juveniles y sus potenciales de transformación social. Asimismo, aportar a las instituciones públicas y privadas que forman técnicos y profesionales en educación superior evidencia más amplia de cómo sus egresados enfrentan barreras complejas y desafiantes que deben ser sistematizadas y analizadas en sus políticas formativas y de empleabilidad.

REFERENCIAS

- Abramo, L., Trucco, D., Ulmann, H., & Espejo, A. (2021). *Jóvenes y familias: Políticas para apoyar trayectorias de inclusión*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Aedo H., A. (2014). Limando asperezas subjetivas entre Archer y Bourdieu: Más allá del sentido práctico y más acá de los modos de reflexividad. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 26, 5-22. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2014.n26-01>
- Aguilar, O. (2008). La teoría del habitus y la crítica realista al conflacionismo central. *Persona y Sociedad*, 22(1), 9. <https://doi.org/10.53689/pys.v22i1.155>
- Aldinucci, A., Valiente, O., Hurrell, S., & Zancajo, A. (2023). Understanding aspirations: Why do secondary TVET students aim so high in Chile? *Journal of Vocational Education & Training*, 75(4), 788-809. <https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1973543>
- Alheit, P. (2022). "Biographical Learning" reloaded. *Theoretical grounding of a challenging approach*. 2(1).
- Alheit, P., & Dausien, B. (2006). Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, 32(1), 177-197. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022006000100011>
- Archer, M. S. (2003). *Structure, agency, and the internal conversation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139087315>
- Archer, M. S. (2009). *Teoría social realista*. Editorial Universidad Alberto Hurtado.
- Archer, M. S. (2010). Morphogenesis versus structuration: On combining structure and action¹. *The British Journal of Sociology*, 61(s1), 225-252. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2009.01245.x>
- Archer, M. S. (2012). *The reflexive imperative in late modernity*. Cambridge University Press.
- Archer, M. S. (Ed.). (2014). *Late Modernity: Trajectories towards Morphogenic Society*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-03266-5>

- Archer, M. S. (2024). *Morphogenesis Answers Its Critics* (1.^a ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009405430>
- Baker, Z. (2019). Reflexivity, structure and agency: Using reflexivity to understand Further Education students' Higher Education decision-making and choices. *British Journal of Sociology of Education*, 40(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1483820>
- Ball, S. J. (Ed.). (2000). *Sociology of education: Major themes*. Routledge.
- Beck, U. (2006). Living in the world risk society: A Hobhouse Memorial Public Lecture given on Wednesday 15 February 2006 at the London School of Economics. *Economy and Society*, 35(3), 329-345. <https://doi.org/10.1080/03085140600844902>
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2011). *Individualization: Institutionalized individualism and its social and political consequences* (Reprint). Sage.
- Becker Bozo, I. (2022). Segmentación del mercado laboral juvenil en Chile: Sus modalidades e implicancias. *Ultima década*, 30(58), 143-185. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362022000100143>
- Biggart, A., & Walther, A. (2016). Coping with Yo-Yo-Transitions. Young Adults' Struggle for Support, between Family and State in Comparative Perspective. En *A New Youth?* (0 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315565057>
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice* (R. Nice, Trad.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511812507>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En *In, Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. (pp. 241-258.).
- Bourdieu, P. (2006). *The logic of practice* (Reprinted). Stanford Univ. Press.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo Veintiuno Argentina.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1998). *La reproducción elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (3a. ed). La Fontamara.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., Pasquali, P., Poupeau, F., & Georgiadis, M. de la P. (2019). *La Reproducción Elementos para una Teoría Del Sistema Educativo*. Siglo XXI Editores.
- Calderón, V. O., Cerón, M. C., & Mañán, F. G. (2023). TRAYECTORIAS JUVENILES ALIENADAS: EL MALESTAR SUBJETIVO CON LA EDUCACIÓN CHILENA. *Educação & Sociedade*, 44, e235922. <https://doi.org/10.1590/es.235922>
- Canales Cerón, M., Opazo Baeza, A., & Camps, J. P. (2016). Salir del cuarto: Expectativas juveniles en el Chile de hoy. *Ultima Década*, 24(44), 73-108. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362016000100004>
- Cea, M., Geraldo, P., Pizarro, N., Anelli, G., Santis, F., & Peñailillo, V. (2018). *ESTADO Y NUDOS CRÍTICOS DE LA FORMACIÓN TÉCNICA EN CHILE*. Centro de Políticas Públicas UC.
- Cefalo, R., & Scandurra, R. (2021). Territorial disparities in youth labour market chances in Europe. *Regional Studies, Regional Science*, 8(1), 228-238. <https://doi.org/10.1080/21681376.2021.1925580>
- Clasing-Manquian, P. (2024). How free tuition became a policy in Chile: The importance of policy actors and their beliefs. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01188-z>
- Corica, A., & Alfredo, M. (2021). ¿AFINIDAD O INTEGRALIDAD? PROCESOS DE INSERCIÓN LABORAL DE EGRESADOS TÉCNICOS EN ARGENTINA. *Educação & Sociedade*, 42, e230380. <https://doi.org/10.1590/es.230380>
- Cuervo, H., & Wyn, J. (2014). Reflections on the use of spatial and relational metaphors in youth studies. *Journal of Youth Studies*, 17(7), 901-915. <https://doi.org/10.1080/13676261.2013.878796>

- Cuzzocrea, V. (2020). A place for mobility in metaphors of youth transitions. *Journal of Youth Studies*, 23(1), 61-75. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1703918>
- De Schepper, A., Clycq, N., & Kyndt, E. (2023). Socioeconomic Differences in the Transition From Higher Education to the Labour Market: A Systematic Review. *Journal of Career Development*, 50(1), 234-250. <https://doi.org/10.1177/08948453221077674>
- Didier, N. (2021). Does credentialism affect the gender wage gap? Evidence from Chile. *Latin American Policy*, 12(1), 69-96. <https://doi.org/10.1111/lamp.12209>
- Duarte, K. Q., Valdebenito, L. A., Manríquez, D. A., Guzmán, C. A., Araya, N. B., Concha, G. D., Ávalos, E. C., Barreda, P. C., Martínez, Y. C., Mary, N. H., Manzano, J. P., Pinto, R. M., Hoces, H. P., Medina, M. R., Gutiérrez, M. V., Belmar, C. L., Ugarte, M. H., & Astorga, A. L. (2024). *POR UNA BUENA VIDA: Aspiraciones de Estudiantes de Educación Técnico Profesional en Chil.*
- Dubet, F., Martuccelli, D., & Gudiño Kieffer, E. (1998). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar* (1. ed). Losada.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Epstein, C. (2013). Bourdieu's nomos, or the structural power of norms. En R. Adler-Nissen (Ed.), *Bourdieu in international relations: Rethinking key concepts in IR*. Routledge.
- Farrugia, D. (2019). The formation of young workers: The cultivation of the self as a subject of value to the contemporary labour force. *Current Sociology*, 67(1), 47-63. <https://doi.org/10.1177/0011392118793681>
- Farrugia, D., & Woodman, D. (2015). Ultimate concerns in late modernity: Archer, Bourdieu and reflexivity. *The British Journal of Sociology*, 66(4), 626-644. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12147>
- Flores, R., Iglesias, C., Paredes, R., & Valdés, N. (2020). Política de gratuidad y desempeño académico en educación superior técnica profesional. Lecciones a partir del caso de Duoc UC. *Calidad en la Educación*, 52, 239-262. <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.755>
- Florez-Vaquiro, N., & Hincapié-Aldana, L. A. (2025). Precariedad laboral y juventudes: Los mercados de trabajo en Argentina, Brasil, Colombia y México. *Íconos - Revista de Ciencias Sociales*, 81, 13-32. <https://doi.org/10.17141/iconos.81.2025.6233>
- Fu, J. (2023). Rethinking education and work relationships in youth transition: An alternative metaphor. *Journal of Youth Studies*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13676261.2023.2228726>
- Furlong, A., Goodwin, J., & Hadfield, S. (2018). *Young people in the labour market: Past, present, future* (1 Edition). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Ganter Solís, R., & Tornel Cifuentes, M. (2016). Sentidos y significados sobre la educación y el trabajo en jóvenes estudiantes de enseñanza media técnico profesional; comuna de Hualpén—Concepción. *Última Década*, 24(45), 55-73. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362016000200004>
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.
- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración* (1ª ed., 3ª reimp). Amorrortu.
- Giddens, A. (2014). *Problemas centrales en teoría social*. Prometeo Libros.
- Giovine, M. A., & Barri, J. (2023). La agencia en la sociología de Pierre Bourdieu y Anthony Giddens. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 42, 1-18. <https://doi.org/10.24201/es.2024v42.e2404>

- González, M. A. (2018). Herramientas conceptuales en torno a la experiencia escolar. Una aproximación desde nuevos enfoques sociológicos para pensar la educación en Argentina. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 9(2), 126-143. <https://doi.org/10.18175/vys9.2.2018.08>
- Goñi, F., Quiroga, L., Venegas-Muggli, J. I., & Gallardo, G. (2024). Career development experiences: A qualitative study of graduates from a Chilean technical-professional higher education institution. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/09518398.2024.2367047>
- Grenfell, M. (Ed.). (2014). *Pierre Bourdieu: Key concepts* (Second edition). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315729923>
- Guerrero Puerta, L. (2023). A Review of Evolving Paradigms in Youth Studies. *Societies*, 13(6), 136. <https://doi.org/10.3390/soc13060136>
- Guimarães, N. A., Brito, M. M. A. D., & Comin, A. A. (2020). Trajetórias e transições entre jovens brasileiros: Pode a expansão eludir as desigualdades? *Novos Estudos - CEBRAP*, 39(3), 475-498. <https://doi.org/10.25091/s01013300202000030002>
- Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780199283262.001.0001>
- Longo, M. E. (2011). *Employment careers among youth. A longitudinal research on concrete employment practices, work dispositions and youth temporalities among youth in the northern suburbs of Buenos Aires, Argentina in a context of the differentiation of employment careers*. Humanities and Social Sciences. Université de Provence - Aix-Marseille I; Universidad de Buenos Aires,.
- Madariaga, A. (2019). La Continuidad del Neoliberalismo en Chile: Ideas, instituciones e intereses. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, 13(2).
- Madariaga, A. (2020). The three pillars of neoliberalism: Chile's economic policy trajectory in comparative perspective. *Contemporary Politics*, 26(3), 308-329. <https://doi.org/10.1080/13569775.2020.1735021>
- MINEDUC. (2024). *Informe de Matrícula en Educación Superior en Chile 2024*.
- Noguera, J. A. (2003). ¿Quién teme al individualismo metodológico? Un análisis de sus implicaciones para la teoría social. *Papers. Revista de Sociologia*, 69, 101. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v69n0.1285>
- Pignuoli-Ocampo, S. (2018). De la crítica a la sociología conflacionista al realismo crítico morfogénico en Margaret Archer. *Cinta de moebio*, 63, 297-313. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2018000300297>
- Raffe, D. (2014). Explaining National Differences in Education-work Transitions: Twenty years of research on transition systems. *European Societies*, 16(2), 175-193. <https://doi.org/10.1080/14616696.2013.821619>
- Reay, D. (2004). Gendering Bourdieu's Concepts of Capitals? Emotional Capital, Women and Social Class. *The Sociological Review*, 52(2_suppl), 57-74. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2005.00524.x>
- Reay, D., Davies, J., David, M., & Ball, S. J. (2001). Choices of Degree or Degrees of Choice? Class, 'Race' and the Higher Education Choice Process. *Sociology*, 35(04), 855-874. <https://doi.org/10.1017/S0038038501008550>
- Sepúlveda, L. (2024). Decisiones vocacionales tempranas de estudiantes de educación secundaria técnico-profesional en Chile Un estudio sobre sus aspiraciones. *Revista de Ciencias Sociales*, 37(54). <https://doi.org/10.26489/rvs.v37i54.4>

- Sepúlveda, L., Sevilla, M. P., & Valdebenito Infante, M. J. (2020). Educación Media Técnico Profesional: Cien años de marginalidad en las políticas educativas. En A. Falabella & J. E. García-Huidobro (Eds.), *A 100 AÑOS DE LA LEY DE EDUCACIÓN PRIMARIA OBLIGATORIA* (Universidad Alberto Hurtado).
- Sepúlveda Valenzuela, L. (2015). Las trayectorias de vida y el análisis de curso de vida como fuentes de conocimiento y orientación de políticas sociales. *Revista Perspectivas: Notas sobre intervención y acción social*, 21, 27. <https://doi.org/10.29344/07171714.21.436>
- Sepúlveda Valenzuela, L., & Valdebenito Infante, M. J. (2019). ¿Estudiar para trabajar? Transición educativa-laboral de los egresados de la Educación Técnico Profesional en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(3). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue3-fulltext-1661>
- Sevilla, M. P., Montecinos, M. J., & Valdebenito, M. J. (2023). “Negociando el género”. Experiencias de práctica profesional de estudiantes mujeres de Educación Técnico Profesional. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 60(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.60.1.2023.6>
- Sosa, M. (2016). A 10 años de la Ley de Educación técnico profesional en Argentina: ¿Los egresados de escuelas técnicas se insertan mejor en el mercado de trabajo? *Cuadernos del Ciesal*, 13(15), 242-258.
- Stauber, B. (2018). Taking the Biographical approach seriously – what does it mean for the concept of biographicity? *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 11(2), 216-227. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.2.12305>
- Stauber, B., Walther, A., & Settersten, R. A. (Eds.). (2022). *Doing Transitions in the Life Course: Processes and Practices* (Vol. 16). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-13512-5>
- Threadgold, S. (2020). *Bourdieu and Affect: Towards a Theory of Affective Affinities* (1.ª ed.). Bristol University Press. <https://doi.org/10.46692/9781529206630>
- Torche, F. (2015). Intergenerational Mobility and Equality of Opportunity. *European Journal of Sociology*, 56(3), 343-371. <https://doi.org/10.1017/S0003975615000181>
- Valdebenito, M. J. (2020). Configuración de aspiraciones educativas: Un análisis comparado de las subjetividades y narrativas de los jóvenes chilenos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80). <https://doi.org/10.17227/rce.num80-9456>
- Valdebenito, M. J., & Sepúlveda, L. (2023). New configurations of labour insertion processes. The case of secondary technical and vocational education and training students in Chile. *International Journal of Social Welfare*, 32(1), 32-44. <https://doi.org/10.1111/ijsw.12508>
- Valiente, O., Zancajo, A., & Jacovkis, J. (2020). The coordination of skill supply and demand in the market model of skill formation: Testing the assumptions for the case of Chile. *International Journal of Lifelong Education*, 39(1), 90-103. <https://doi.org/10.1080/02601370.2019.1678692>
- Vandenberghe, F. (1999). “The Real is Relational”: An Epistemological Analysis of Pierre Bourdieu’s Generative Structuralism. *Sociological Theory*, 17(1), 32-67. <https://doi.org/10.1177/073527519901700103>
- Walther, A. (2006). Regimes of youth transitions: Choice, flexibility and security in young people’s experiences across different European contexts. *YOUNG*, 14(2), 119-139. <https://doi.org/10.1177/1103308806062737>
- Walther, A. (2009). ‘It Was Not My Choice, You Know?’: Young People’s Subjective Views and Decision-Making Processes in Biographical Transitions. En I. Schoon & R. K. E. Silbereisen

- (Eds.), *Transitions from School to Work: Globalization, Individualization, and Patterns of Diversity* (pp. 121-144). Cambridge University Press.
- Walther, A., Amaral, M. P. D., Cuconato, M., & Dale, R. (Eds.). (2016). *Governance of Educational Trajectories in Europe: Pathways, Policy and Practice* (1.^a ed.). Bloomsbury Publishing Plc. <https://doi.org/10.5040/9781474287203>
- Webb, J., Schirato, T., & Danaher, G. (2002). *Understanding Bourdieu*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446221488>