

LAS ASPIRACIONES IMPORTAN. UNA REVISIÓN CONCEPTUAL PARA EL ESTUDIO DE LAS JUVENTUDES

LEANDRO SEPÚLVEDA VALENZUELA¹

ISMAEL TABILO PRIETO²

CAROLINA ÁLVAREZ VALDÉS³

RESUMEN

En este trabajo examinamos distintas perspectivas analíticas que estudian las aspiraciones juveniles. Mediante una revisión de literatura especializada, nos preguntamos por las formas en que se conceptualizan las aspiraciones y su importancia para comprender la experiencia de los jóvenes en la actualidad. Identificamos tres grandes perspectivas teóricas: funcionalistas, estructuralistas y culturalistas. Se observa un paso desde las comprensiones más sistémicas y estructurales de las aspiraciones, a las formas de orientación y juicios prácticos en la vida cotidiana. Destacan elementos como las formas de proyección de futuro, la clase social, la reflexividad y la agencia para comprender y definir lo que se entiende como aspiración y su relevancia en el tiempo actual.

PALABRAS CLAVE: ASPIRACIONES, JUVENTUD, PROYECTOS SOCIOLABORALES.

RECIBIDO: 8 DE MAYO DE 2025

ACEPTADO: 13 DE JUNIO DE 2025

¹ Académico e investigador de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado. Antropólogo Social de la Universidad de Chile, Doctor en Estudio de las Sociedades Latinoamericanas, Universidad ARCIS. Correo electrónico: lesepulv@uahurtado.cl; <https://orcid.org/0000-0001-9173-7275>

² Académico e investigador de la Facultad de Educación, Psicología y Familia, Universidad Finis Terrae. Estudiante del Doctorado en Sociología de la Universidad Alberto Hurtado. Master en Ciencias Sociales por l'École des Hautes Études en Sciences Sociales de París. Sociólogo de la Universidad Alberto Hurtado. Correo electrónico: itabilo@uft.cl; <https://orcid.org/0000-0002-7501-5085>

³ Académica e investigadora de la Facultad de Educación, Psicología y Familia y de CIPEF, Universidad Finis Terrae. Doctora en Educación, Universidad Alberto Hurtado-Diego Portales. Licenciada, profesora de Historia y Magíster en Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Correo electrónico: calvarez@uft.cl; <https://orcid.org/0000-0003-0402-5072>

AS ASPIRAÇÕES SÃO IMPORTANTES. UMA REVISÃO CONCEITUAL PARA O ESTUDO DAS JUVENTUDES

RESUMO

Neste trabalho, examinam-se diferentes perspectivas analíticas que estudam as aspirações juvenis. Por meio de uma revisão da literatura especializada, questiona-se as maneiras pelas quais as aspirações e sua importância para compreender a experiência dos jovens são atualmente conceituadas. Três perspectivas teóricas principais foram identificadas, sendo elas: funcionalistas, estruturalistas e culturalistas. É possível observar uma transição das compreensões mais sistêmicas e estruturais das aspirações para as formas de orientação e julgamentos práticos na vida cotidiana. Elementos como as formas de projeção de futuro, a classe social, a reflexividade e a agência são relevantes para compreender e definir o entendido como aspiração e sua relevância no tempo atual.

PALAVRAS-CHAVE: ASPIRAÇÕES, JUVENTUDE, PROJETOS SOCIOLABORAIS.

ASPIRATIONS MATTER. A CONCEPTUAL REVIEW FOR YOUTH STUDIES

ABSTRACT

The article reviews different analytical perspectives on the study of youth aspirations. Through a review of specialized literature, we explore how aspirations are conceptualized and why they are crucial in understanding the contemporary experiences of young people. We identify three major theoretical perspectives: functionalist, structuralist, and culturalist. A shift is observed from more systemic, structural understandings of aspirations to orientations and practical judgments in everyday life. Elements such as future projections, social class, reflexivity, and agency stand out as key to understanding and defining what it is meant by “aspiration” and its relevance in the current context.

KEYWORDS: ASPIRATIONS, YOUTH, SOCIAL LABOR PROJECTS.

INTRODUCCIÓN

Hace 40 años, un libro que fue de gran importancia para la reflexión y la discusión sobre la realidad juvenil chilena se proponía analizar la presencia y el sentido del quehacer de las nuevas generaciones en el Chile de la dictadura⁴. Los esfuerzos analíticos de esta publicación estaban cruzados por una pregunta fundamental: quiénes eran estos jóvenes, cómo se vinculaban entre sí y de qué manera se podía caracterizar la acción juvenil de ese momento, enfatizando en la necesidad de visibilizar su rol activo en los conflictos sociales que atravesaba nuestra sociedad. No es casualidad que en la sección introductoria de este texto se reprodujera la letra de la canción *La voz de los 80* del grupo Los Prisioneros: “No te conformes con mirar, en los 80 tu rol es estelar. Tienes la fuerza, eres actor principal”. La acción juvenil, las nuevas formas de organización —en el aquí y el ahora— y las demandas particulares de los⁵ jóvenes en el marco del emergente movimiento antidictatorial estaban en el centro de esta publicación y en el debate de quienes prestaban atención a *la cuestión juvenil*.

A diferencia de lo anterior, una revisión somera de las temáticas que predominan en la producción investigativa de los últimos años evidencia una mayor diversidad de preocupaciones y la emergencia de dos temas que, hasta hace poco, resultaban débilmente considerados. Por una parte, la pluralidad de identidades y su expresión en los diversos contextos de la vida social. Esto ha llevado a una mirada más compleja de la juventud como expresión de la heterogeneidad de la experiencia de vida de los individuos y su especificidad generacional (Duarte, 2001, 2018). Por otra parte, aparece la interrogante

⁴ Agurto, I., Canales, M., & De la Maza, G. (1985). *Juventud chilena, razones y subversiones*. ECO-FOLICO-SEPADE.

⁵ Utilizamos el genérico “los” para referirnos a hombres, mujeres y juventudes en general.

insistente sobre *el futuro*; una pregunta que hubiese resultado extraña, o por lo menos marginal a los editores de *Razones y subversiones*, pero que en el tiempo actual contiene una extensa producción investigativa en el intento de comprender cuáles son las aspiraciones de las nuevas generaciones y los factores que facilitan u obstaculizan su realización⁶.

Aunque la pregunta sobre *el porvenir* no es nueva en la investigación y las políticas orientadas a las juventudes, esta parece haber alcanzado un mayor grado de interés debido a las grandes transformaciones ocurridas en las últimas décadas y que han incidido sustantivamente en la experiencia de *ser joven* en el tiempo actual.

Algunos factores que podrían explicar esta situación son el incremento del nivel educativo de la población y la masificación de la educación superior; los cambios productivos y su efecto en la precarización e inestabilidad del empleo; las nuevas formas de sociabilidad, así como los nuevos pactos intergeneracionales y su efecto en los actuales patrones de independencia y autonomía residencial. Como han insistido los trabajos de la sociología de la juventud en las últimas décadas, estos cambios están estrechamente vinculados al debilitamiento de las rutas relativamente organizadas y definidas para el tránsito a la adultez, al punto incluso de desdibujarse la especificidad de este concepto en el tiempo actual. Debido a esto, los jóvenes han debido hacer frente a un proceso mayormente marcado por la individualización en la toma de decisiones sobre aspectos fundamentales de este tránsito incierto hacia el futuro (Furlong y Cartmel, 2007; Woodman y Bennett, 2015).

⁶ A manera de ejemplo, en la revista especializada *YOUNG* publicada por *SAGE Journals*, entre los años 2014 y 2024 se identifican 261 entradas a la búsqueda *futuro y jóvenes*, mientras que la búsqueda sobre el concepto aspiraciones identificó 132 entradas. Véase: <https://journals.sagepub.com/home/you>

Es por esto por lo que, tal como lo señalan los editores de un importante trabajo destinado a esta temática, en la época contemporánea, *las aspiraciones importan* (Stahl et al., 2019). Aunque desde hace mucho tiempo el concepto remite a una disposición humana relevante que define la esperanza, disposición o ambición de los individuos por alcanzar un objetivo o emprender un curso de acción, en el tiempo actual su consideración adquiere un renovado interés. En el debate público, la discusión sobre el aumento o el mejoramiento de las aspiraciones son cada vez más significativas y se les identifica como un factor relevante para el desarrollo de las sociedades. Desde este punto de vista, diversos trabajos advierten el desajuste que se produciría entre lo que los jóvenes *sueñan* o *desean* en su etapa escolar o universitaria, y las oportunidades concretas que tienen cuando deben ingresar al mercado laboral (Hoff et al., 2022). Que las aspiraciones no “respondan a la realidad” obligaría a desarrollar iniciativas que permitan “reducir la brecha entre las aspiraciones de los jóvenes y las oportunidades del mercado laboral”, tal como enfatizan, crecientemente, estudios y documentos de política de organismos financieros internacionales (Rodríguez y Sotto, 2023).

Esta noción sobre las aspiraciones, por cierto, tiene una serie de implicancias que no se pueden invisibilizar. En sociedades que se estructuran bajo un modelo o régimen signado por el debilitamiento de soportes institucionales, a los individuos se les atribuye la responsabilidad última sobre sus decisiones y el devenir de sus trayectorias (Dubet, 2023). El logro de sus aspiraciones depende de su propio esfuerzo, pero el fracaso es también responsabilidad de estos, como resultado de *elecciones equivocadas*.

En este artículo sostenemos una mirada crítica sobre esta perspectiva, enfatizando en la necesidad de comprender las aspiraciones que construyen las nuevas generaciones en el marco de los contextos particulares y las relaciones que experimentan a lo largo de su trayectoria vital. Las aspiraciones, aunque irremediablemente personales, se elaboran sobre bases sociales y culturales

poderosas; se negocian en *economías afectivas* específicas (Christie, 2009) y reflejan, finalmente, las características del orden social en que vivimos.

Desde las ciencias sociales han existido diversas aproximaciones para analizar las aspiraciones, muy particularmente referidas a la experiencia educativa y de tránsito a la vida adulta. En las páginas siguientes revisaremos algunas de estas principales perspectivas: la tradición funcionalista norteamericana que inauguró un importante debate sobre la incidencia de los procesos de socialización en la construcción de aspiraciones y la experiencia educativa de los sujetos; la tradición estructuralista *antes y después* de Bourdieu, que ha renovado el debate sobre la condición juvenil en las últimas décadas, poniendo en el centro de la discusión la tensión agencia-estructura y, finalmente, la influencia de lo que hemos denominado “enfoque culturalista”, con estudios sobre la reflexividad, la proyección de futuros posibles y la inclusión de la perspectiva de las capacidades en la consideración de las aspiraciones de los individuos.

El principal objetivo de este trabajo es analizar las formas en que se teoriza, define y utiliza, en términos analíticos, la noción de aspiraciones, particularmente para el estudio de las juventudes y sus proyectos socioprofesionales en las ciencias sociales. Realizamos una revisión de literatura teórica y empírica a fin de reconstruir marcos teóricos recurrentes en el estudio de este fenómeno. La revisión se orienta por lo que Jesson, Matheson y Lecy (2011) denominan “revisión narrativa estructurada”, la cual resulta especialmente pertinente para mapear, organizar y sintetizar discusiones teóricas sobre un tema y elaborar un estado del arte conceptual.

Si en la actualidad, *las aspiraciones importan*, es necesario contar con recursos analíticos renovados a partir de los aportes de estas tradiciones teóricas para comprender la experiencia de ser joven y *proyectar el futuro*. Lejos de intentar desarrollar un modelo síntesis para el análisis de las aspiraciones de los

jóvenes, este trabajo no tiene otra pretensión que servir como una caja de herramientas analíticas para abordar uno de los temas más relevantes de la experiencia de los jóvenes en el tiempo presente.

El artículo se organiza a partir de cuatro secciones. En la primera revisamos los trabajos asociados a la perspectiva funcionalista, luego aquellos vinculados a la tradición estructuralista, y en un tercer momento, las aproximaciones denominadas culturalistas. El documento finaliza con algunos elementos claves y consideraciones metodológicas para la indagación de las aspiraciones juveniles en este tiempo de incertidumbre.

1. LA TRADICIÓN FUNCIONALISTA EN EL ESTUDIO DE LAS ASPIRACIONES

La consideración de las aspiraciones como un ámbito de interés investigativo surge de la línea de estudios sobre la estratificación social desarrollada principalmente en la tradición funcionalista de la sociología norteamericana de mediados del siglo XX. En los estudios tempranos de estratificación social se destacaba el peso relevante que tenía el origen social y económico de las familias para explicar los logros y destinos educativos y laborales de sus hijos. En un estudio clásico de la década de los 60 en los Estados Unidos, Blau y Duncan (1978) establecieron que los hombres pertenecientes a familias cuyos padres presentaban niveles educativos más altos y mejores ocupaciones, tenían más

probabilidades de alcanzar mejores resultados académicos y de obtener trabajos más prestigiosos que los hombres provenientes de familias *desfavorecidas*⁷.

Este estudio aportó un enfoque novedoso para el análisis de la movilidad social entendida como un proceso de adquisición de estatus que se desarrolla a lo largo del ciclo de vida. A diferencia del análisis tradicional que comparaba los antecedentes laborales de padres e hijos, los autores enfatizaron que la incidencia del origen familiar respecto al estatus ocupacional que alcanzan los individuos también se explicaba por las experiencias o características personales de estos a lo largo de sus trayectorias educativas y laborales. En este modelo, la educación de los padres fue la variable más influyente, incluso más que el primer empleo, en la determinación del estatus ocupacional de los hijos (Sewell y Hauser, 1972).

En este marco, Sewell y Hauser (1972) ampliaron el trabajo de Blau y Duncan (1967) considerando la medición de las aspiraciones para explicar la relación entre el entorno socioeconómico y los resultados educativos y ocupacionales de las personas. En su estudio longitudinal, conocido como el *Modelo de Wisconsin*, los autores midieron las aspiraciones educativas indagando sobre la disposición de los alumnos por continuar estudios más allá de la escuela secundaria. Entre sus principales conclusiones, estos autores destacaron que los antecedentes familiares predicen en gran medida el éxito académico de los jóvenes. La socialización familiar, desde este punto de vista, tiene un efecto significativo en el desarrollo de las aspiraciones que dan forma o inciden en sus resultados educativos posteriores. Por lo tanto, estas aspiraciones,

⁷ El estudio se ocupó de establecer los modelos de movimiento ocupacional de la población trabajadora, las condiciones que incidían y algunas de sus consecuencias como una forma de explicación de la dinámica de estratificación de esta sociedad en la época de realización de la investigación. La afirmación que destaca las consecuencias en específico que esto tiene para la población masculina se explica por las características del momento del estudio y sus antecedentes metodológicos: la muestra estuvo constituida por un número cercano a 20.000 hombres (solo hombres) entre 20 y 64 años.

según estos autores, son fundamentales para predecir los resultados educativos y ocupacionales (Sewell et al., 2003)⁸. Al incluir los factores socioculturales y psicológicos en el logro educativo y ocupacional, el Modelo de Wisconsin permitió complementar el aporte de otros que enfatizaban mayormente los factores estructurales como variables explicativas del *logro de estatus*.

Estos estudios⁹ alcanzaron una gran influencia en la sociología de la educación de la época, al proponer que el éxito escolar no se explicaba únicamente por las diferencias socioeconómicas de las familias de origen, sino que también por las diferencias de “ambiciones” que se transmitía a los estudiantes desde el entorno familiar. De este modo, las aspiraciones permiten explicar cómo los planes hechos durante la niñez y la adolescencia tienen efectos en el logro educativo que los individuos alcanzan hasta la edad adulta. Este tipo de evidencia representó un fuerte sustento al desarrollo de políticas educativas destinadas a promover e incrementar las aspiraciones de las familias y los estudiantes, y el despliegue del espíritu meritocrático que animó la expansión de la cobertura educativa en las décadas posteriores.

⁸ El Estudio Longitudinal de Wisconsin se ha desarrollado por más de 40 años. Comenzó como un estudio de las aspiraciones postsecundarias y los logros educativos entre los graduados de la escuela secundaria de Wisconsin en 1957, pero se ha convertido en una investigación importante y de largo plazo sobre el ciclo de vida y el envejecimiento de la población norteamericana. Véase en <https://researchers.wls.wisc.edu/>

⁹ Entre fines de la década del 50 y comienzo de la década de los 60, la sociología norteamericana experimentó un vigoroso movimiento de renovación impulsado por este tipo de estudios y la emergencia de trabajos que daban cuenta del *surgimiento* de la cultura juvenil y las dificultades que esto conllevaba al sistema educativo y la organización escolar, destacando trabajos como los de James Coleman y su estudio *Adolescent Society*, o Albert J. Reiss, sobre *conducta desviada* en adolescentes (Gordon, 1963; Reiss, 1961).

1.1 DESIGUALDADES SOCIALES: ¿ASPIRACIONES DISÍMILES?

No obstante la fortaleza para explicar cómo los antecedentes familiares y el nivel socioeconómico impactan en el logro educativo de las personas, el Modelo de Wisconsin y otros enfoques similares evidenciaron sus limitaciones en la medida en que no podían explicar las diferencias de género, raza¹⁰ o etnidad que estudios posteriores comenzaron a poner en el debate¹¹. Trabajos como los de Kerckhoff y Campbell (1977) sostuvieron que la *ambición educativa* representaba una variable muy importante en los modelos de logro de estatus. Sin embargo, esto se verificaba de manera muy diferente entre los individuos afroamericanos y otros de “*estatus inferior*” que entre la *población blanca*. En su análisis comparativo, la influencia que los niños y jóvenes recibían de sus padres, maestros y amigos presentaba una menor incidencia porque su logro estaba limitado por las estructuras de oportunidades.

Kerckhoff (1975) introdujo la consideración de un *modelo de asignación* en el estudio de esta temática. Para el autor, resulta importante reducir la excesiva influencia atribuida a los factores de socialización y enfatizar en la consideración de la estructura social que condiciona a los sujetos a través de criterios de asignación externos. En lugar de proponer que los logros diferenciales de los sujetos se deben a variaciones en los motivos y habilidades aprendidas, tal como ocurre en un modelo de socialización, un *modelo de asignación* considera que

¹⁰ A lo largo del trabajo, utilizamos el concepto raza (*race*) y origen étnico (*ethnic background*) tal como es tematizado por estos trabajos en el marco cultural estadounidenses. En el contexto latinoamericano y particularmente chileno, remite más bien a pueblos indígenas o etnias originarias.

¹¹ Una causa de esta limitación es que los estudios iniciales se realizaron, básicamente, con muestras de hombres blancos, provocando un sesgo de homogeneización social que difería de la realidad más compleja y desigual que caracterizaba a la sociedad norteamericana.

los logros se deben a la aplicación de limitaciones estructurales y criterios de selección que ocurren en diversos espacios, tales como la escuela (Kerchhoff, 1975). En el modelo de asignación, las estructuras sociales imponen límites directos a los logros de los individuos según sus características. Desde esta perspectiva, las aspiraciones se conciben como un índice del conocimiento que los individuos tienen del *mundo real*. Trabajos similares reforzaron esta tesis al analizar lo que ocurría con las llamadas —en un sentido amplio— *minorías sociales* (por ejemplo, Kao y Tienda, 1998).

Un aspecto destacable en el estudio de Kerckhoff y Campbell (1977) radica en la constatación de que, a medida que los estudiantes progresaban en la enseñanza secundaria, sus aspiraciones sobre lo que deseaban alcanzar (sueños o deseos personales) tendían a alinearse con lo que creían que efectivamente podían lograr. La distinción entre aspiraciones y expectativas en los proyectos personales resultaba de gran relevancia. Las expectativas remiten mayormente a los juicios que construyen las personas acerca de lo que probablemente ocurría dada su situación actual o específica o, en otras palabras, lo que resulta más probable que suceda. Las aspiraciones, en cambio, son afirmaciones de voluntad o definiciones de lo deseable, más allá de su concreción efectiva (Sepúlveda y Valdebenito, 2014). Esta distinción, ya presente en estudios de psicología social desde mucho antes¹², dio pie a una serie de estudios críticos en las décadas siguientes que abordaron cuestiones tales como la reproducción de la frustración en los segmentos de estudiantes de estratos socioeconómicos bajos. El modelo de *oportunidades bloqueadas*, por ejemplo, evidenciaba que los estudiantes negros en los Estados Unidos tendrían aspiraciones más bajas debido al valor

¹² Haller (1968) señala que, desde hace varias décadas previas al momento de la publicación de su trabajo, en psicología social se distinguía entre aspiraciones “reales” e “ideales”, siendo las primeras lo que la persona pensaba que podría realmente alcanzar, y las segundas, lo que esperaba alcanzar “si todo iba bien”.

percibido de su educación. La evaluación de sus posibilidades de éxito educativo los llevaría a adscribir a una *cultura de oposición*, que refleja el rechazo del sistema educativo y de la cultura dominante (Jones y Schneider, 2009).

La emergencia de los análisis críticos no aminoró la consideración de las aspiraciones como predictor del logro educativo de los estudiantes y su inclusión en una infinidad de estudios hasta el tiempo presente (Kurlaender y Hibel, 2018). Pese a que algunos trabajos sugieren que las expectativas educativas siguen siendo un determinante clave de las actitudes y el comportamiento de los estudiantes en la escuela secundaria y del éxito educativo posterior (Domina et al., 2011; Khattab, 2015), existe hoy un consenso más amplio de que el rendimiento académico explica poco de la varianza en los niveles esperados de logro educativo.

A medida que las aspiraciones educativas se han vuelto más universales y uniformes en el tiempo¹³, los estudios que derivaron de la tradición funcionalista norteamericana han abordado los factores que posibilitan o dificultan la construcción de aspiraciones y su ajuste a las posibilidades efectivas que enfrentan en el futuro las nuevas generaciones. Considerando que tener altas aspiraciones educativo-laborales parece ser la norma en las nuevas generaciones de jóvenes y adolescentes, independientemente de los recursos financieros y socioculturales de sus familias de origen, Jones y Schneider (2009) plantean que es importante considerar, en función del nivel socioeconómico y de la raza/etnicidad, por qué las aspiraciones de los estudiantes no coinciden con sus logros y por qué algunos de ellos toman decisiones educativas de acuerdo con sus altas aspiraciones mientras que otros no.

¹³ Medido, por ejemplo, por el alto porcentaje de estudiantes que, independientemente de sus condiciones socioeconómicas, *aspira* a continuar estudios universitarios.

Schneider y Stevenson (1999) desarrollaron el concepto de *ambiciones alineadas* para explicar el motivo de esta brecha entre aspiraciones y resultados. Para estos autores, la brecha puede explicarse en parte por las diferencias en la información que los estudiantes tienen a su disposición. Esta línea de argumentación está en concordancia con lo señalado por Rosenbaum (2001), quien afirma que, a diferencia del modelo estructural que hace hincapié en las barreras estructurales y la desigualdad de recursos, es necesario desarrollar un modelo que considere los contactos institucionales. El llamado *modelo de vínculos* sostiene que los actores necesitan información adecuada a la realidad específica de su entorno. A menudo, los actores tienen problemas para decidir cómo seleccionar la información que van a utilizar y cómo obtener información que sea relevante y confiable, por lo que el soporte institucional resulta clave para lograr el ajuste de las aspiraciones (Rosenbaum, 2001) en el proceso de construcción de un plan de vida (Schneider y Stevenson, 1999).

Ahora bien, ¿qué sucede con las aspiraciones y su consideración en el análisis de las experiencias de los jóvenes cuando el modelo de vínculos se ha debilitado y la experiencia de los individuos se desarrolla en el marco del *nuevo régimen de desigualdades solitarias* (Dubet, 2023)? Para abordar esta interrogante, es necesario recurrir a otras tradiciones teóricas al interior de las ciencias sociales que se revisan a continuación.

2. CONDICIONAMIENTOS ESTRUCTURALES. LA CONSIDERACIÓN DE LAS ASPIRACIONES EN BOURDIEU Y DESPUÉS DE BOURDIEU

Los trabajos que abordan las aspiraciones desde una perspectiva de corte estructuralista, y con marcos analíticos que consideran el trabajo del sociólogo Pierre Bourdieu, analizan críticamente la consideración de las elecciones y aspiraciones de las juventudes con un énfasis meritocrático e individualizante, el

que tiende a responsabilizar a los individuos de su éxito y fracaso. Desde esta perspectiva, las aspiraciones surgen en contextos específicos y siempre en relación con estructuras sociales que tienden a la reproducción. En la búsqueda por teorizar la manera como las actuales generaciones configuran sus aspiraciones en sociedades donde las trayectorias educativas y laborales son cada vez menos lineales y predecibles, se ha desarrollado en las últimas décadas, especialmente en el mundo anglosajón, una agenda investigativa que recupera y usa la teoría de Bourdieu con distintos énfasis (Stahl, 2019; Tarabini et al., 2018; Reay, 2004; Reay et al., 2001).

Esta línea de investigación se posiciona críticamente respecto de teorías y discursos sociales circulantes, especialmente en el norte global, pero con ecos en contextos del sur. En primer lugar, estos trabajos cuestionan aquellos discursos (políticas y líneas de investigación), fuertemente influidos por la tradición funcionalista. En estos, los jóvenes de bajo nivel socioeconómico tendrían bajas expectativas, bajos logros académicos y escasas posibilidades de movilidad social (Baker et al., 2014; Stahl, 2019; Tarabini e Ingram, 2018; Tarabini et al., 2018). Desde la perspectiva funcionalista predomina un discurso moral en torno a las aspiraciones de los jóvenes, y se espera que “apunten alto” y que “superen a sus padres”, haciendo que ciertas aspiraciones sean socialmente más deseables que otras (Baker et al., 2014).

Las investigaciones que tematizan las aspiraciones juveniles con las herramientas teóricas de Pierre Bourdieu discuten principalmente con la Teoría

de la Acción Racional y del Capital Humano¹⁴. Estas parten del supuesto de que los agentes toman decisiones sopesando los costos asociados y los beneficios esperados, buscando maximizar sus ganancias. Una de las principales críticas a esta perspectiva es que no considera los condicionamientos estructurales que construyen estas decisiones racionales. Además, los agentes no solo contemplan aspectos racionales para decidir desde una lógica de costo y beneficio, sino que también operan aspectos emocionales, disposicionales y subjetivos, que configuran aspiraciones apoyándose en distintos tipos de racionalidad (Tarabini y Curran, 2019).

Para esta perspectiva de análisis, las aspiraciones están configuradas estructuralmente, ancladas a la condición socioeconómica del estudiantado y en las estructuras de oportunidades disponibles. Además, estas se amplifican o reducen en función de los capitales desarrollados en las familias y las escuelas. De este modo, las aspiraciones educativas y laborales están relacionadas con las condiciones materiales de vida, expresadas en las disposiciones y *habitus* de los sujetos (Baker et al., 2014). Para Bourdieu (2013), estas se configuran considerando la clase social de los agentes, presente en ellos en forma de disposiciones y percepciones. Lo anterior produce una exclusión subjetiva de opciones percibidas como inaccesibles, a través del sentido del juego que desarrollan los individuos. Es decir, las aspiraciones se configuran en la relación entre *habitus*, capitales y campo social, generando prácticas mayormente ajustadas entre campo y *habitus*.

¹⁴ A diferencia de la concepción de las aspiraciones educativas y los niveles de logro de los estudiantes como resultado principalmente de mecanismos de socialización, las teorías de la elección racional enfatizan en la acción de los propios individuos quienes, se supone, maximizan la utilidad individual al tomar sus decisiones (como en el caso de las decisiones educativas) considerando los costos y beneficios asociados con las alternativas disponibles (Trebbels, 2015).

A continuación, se desarrollan los diferentes énfasis analíticos que profundizan y complejizan las herramientas analíticas de Bourdieu, incluyendo principalmente los contextos nacionales y locales, y recurriendo a conceptos más específicos y menos utilizados de los trabajos del sociólogo francés.

2.1 CONTEXTOS NACIONALES E INSTITUCIONALES Y SU ROL

EN LA CONFIGURACIÓN DE ASPIRACIONES

Uno de los énfasis analíticos de la producción reciente hace referencia a los contextos en los que se configuran las aspiraciones juveniles. Así, por ejemplo, en un conjunto de trabajos editados por Tarabini e Ingram (2018) se busca comprender las aspiraciones a partir de una perspectiva que considera los *sistemas educativo-nacionales* en Europa, los contextos institucionales y factores subjetivos en los que se inscriben las decisiones educativo-laborales de los jóvenes. Las investigaciones presentadas en esta publicación muestran las diferentes estructuras de oportunidades de los distintos sistemas educativos presentes en Europa, desde aquellos que delimitan tempranamente las trayectorias escolares y el paso a la universidad o formación vocacional (España, Italia, Turquía), hasta aquellos que parecen más abiertos a la educación superior (Finlandia). Esta perspectiva comparada y contextual contribuye al campo investigativo sobre aspiraciones, dado que analiza el modo en el que las aspiraciones se inscriben concretamente en estructuras económicas y sociales específicas, las que van delimitando ciertos trazos biográficos de las personas, marcados por la posición de clase, género y raza.

Dentro de estas perspectivas, se ha puesto significativo énfasis al rol de las instituciones escolares, utilizando el concepto de *habitus institucional u organizacional*, que proviene del trabajo de McDonough (1997), continuado por Reay et al. (1998) y Reay et al. (2001) en Europa. Estas investigaciones analizan el modo en el que los establecimientos educativos, a través de sus discursos, sus

prácticas de orientación y las expectativas docentes, contribuyen a delinear determinadas disposiciones en el estudiantado que permean los futuros imaginados. Estos trabajos también consideran el género y situación migratoria, entre otras variables sociales, pero de manera más bien marginal y poco vinculada a la condición de clase, que es destacada como predominante en este proceso (Tarabini y Curran, 2019).

En la investigación de Reay et al. (2001) se indaga precisamente en las culturas organizacionales y las maneras en que las escuelas, a través de la orientación vocacional, dirigen las decisiones profesionales de los jóvenes hacia lo que consideran deseable. Esta investigación muestra que las escuelas privadas priorizan la orientación hacia carreras tradicionales en universidades de élite. En estos contextos, no asistir a la universidad resulta inconcebible. Por el contrario, las instituciones con un estudiantado de menor nivel socioeconómico orientan las decisiones vocacionales hacia carreras nuevas o alternativas, en universidades locales y no de élite. Además, el personal escolar debe realizar un trabajo de persuasión para convencer a las familias sobre la importancia de la continuidad de estudios postsecundarios. Igualmente encuentran diferencias entre instituciones que atienden a un estudiantado homogéneo en términos de clase. Por ejemplo, en las escuelas privadas el proceso decisional tenía un carácter individualista y competitivo, mientras que en los otros tipos de escuela los procesos tomaban una forma más colectiva y contaban con mayores soportes¹⁵.

En Chile, el *habitus institucional* ha sido abordado desde una mirada más general, predominando estudios asociados al incremento de la demanda por

¹⁵ Es importante destacar la cercanía de esta preocupación con el *modelo de vínculos* de Rosenbaum reseñado en la sección anterior, aunque en este caso el peso de los constreñimientos estructurales es relevado como un factor de difícil abordaje por parte de las políticas públicas.

cursar estudios superiores. En este contexto, el trabajo de Sepúlveda y Valdebenito (2018) entiende las aspiraciones configuradas en relación con la clase social del estudiantado, las escuelas a las que asisten y la modalidad de estudios. Si bien los jóvenes de manera transversal aspiran a continuar estudios superiores, sus resultados destacan que existen grandes diferencias en el tipo de institución a la que se aspira y en la forma de concretar dichas aspiraciones. Por ejemplo, la combinación trabajo-estudios se da especialmente en estudiantes de nivel socioeconómico bajo, medio bajo y egresados de liceos técnico-profesionales. Esto muestra, según los autores, modelos de aspiración segmentados por clase social.

Vemos entonces que las agendas revisadas intentan renovar la mirada de Bourdieu, pero mantienen una lectura anclada en la perspectiva estructuralista para el análisis de las aspiraciones. Incluyendo elementos como los contextos y las instituciones, agregan complejidad a las investigaciones sobre los procesos decisionales y la formación de preferencias para dar cuenta de la manera en que la formación de aspiraciones es a su vez un proceso individual, colectivo e institucional.

2.2 AGENCIA Y REFLEXIVIDAD: ¿ESTRUCTURALISMO MATIZADO?

Las investigaciones que abordan las aspiraciones de los jóvenes desde esta perspectiva teórica entienden el *habitus* como posible de ser transformado. Por tanto, existiría un espacio de agencia en el que se pueden negociar las aspiraciones y las estrategias utilizadas a través de procesos reflexivos (Stahl, 2019).

Desde esta línea de estudios se toman elaboraciones posteriores de Bourdieu sobre la teoría del *habitus* que son menos deterministas y que presentan

mayores posibilidades de agencia individual. Así, Reay (2004) y Sawyer (2010) critican la excesiva centralidad que Bourdieu les otorga a los elementos prerreflexivos de la acción. Según estos autores, los agentes desarrollan procesos reflexivos cotidianos, a través de diálogos internos. Incluso, plantean que el *habitus* puede constituirse de manera tensionada, generando con ello procesos de reflexividad que se desarrollan y reconfiguran a lo largo de la trayectoria vital.

El auge de los estudios sobre aspiraciones educativo-laborales se da en un contexto de masificación de la educación superior, y sería justamente en este contexto el que aumentaría las posibilidades de desalineamiento entre aspiraciones y probabilidades de su concreción (Stahl, 2019). Ahora bien, fue el propio Bourdieu el que identificó un “*realineamiento de las aspiraciones*” producto de la expansión de la cobertura de la educación secundaria y terciaria. Para el sociólogo francés, en las generaciones previas las aspiraciones se correspondían con las probabilidades objetivas de concretarlas, produciendo un alineamiento entre factores estructurales e individuales-subjetivos. Por lo mismo, el desajuste entre aspiraciones y disposiciones resultaba algo posible pero poco probable. Expresión de ello es la trayectoria del propio Bourdieu (2006) como *tránsfuga de clase*. Desde sus postulados, estos desajustes se categorizan como *habitus clivé* o dividido, el cual se produciría cuando un agente se enfrenta a dos campos sociales contrapuestos que tensionan su *habitus de origen*, redundando en la incorporación conflictiva de nuevas disposiciones (Bourdieu, 1999, 2006). Este fenómeno adquiere un valor relevante en un contexto de transformaciones y de ampliación de las alternativas educativas de la población.

Hoy en día, en sistemas educacionales masificados, los discursos morales en torno a las aspiraciones de los jóvenes se nutren de la doxa meritocrática y de movilidad ascendente, es decir, se espera, especialmente de los jóvenes de bajo nivel socioeconómico, que aspiren a ascender socialmente y superen las situaciones de precariedad de sus familias (Canales et al., 2014). En esta línea, Stahl (2019) apuesta por comprender las aspiraciones como posibles de ser

negociadas, por lo que el *habitus* puede modificarse y resistirse al cambio. Stahl (2019) comprende el *habitus* desde su capacidad generativa y no meramente reproductiva. Así, estudia la configuración y negociación de las aspiraciones de jóvenes hombres de clase trabajadora e identifica el desarrollo de un *contra-habitus* que resiste a la ruptura disposicional y a los discursos neoliberales del credencialismo y la movilidad social. Estos jóvenes que aspiran a mantener un trabajo estable y estar cerca de sus familias y amistades generarían una especie de *habitus* igualitario, pues no buscan ascender socialmente, sino mantener su *habitus* de origen fundamentados en valores propios de la clase trabajadora.

Por su parte, Threadgold (2019) apuesta por el uso del concepto de *illusio*, dado que permitiría abordar las aspiraciones por fuera de la tríada clásica de esta teoría (*habitus*, capitales y campo social). Este autor destaca que este concepto permite estudiar la configuración de las aspiraciones considerando las ganancias esperadas por los agentes y los compromisos e inversiones que realizan en distintos campos sociales. Estos compromisos van cimentando una *gravedad social* que orienta las trayectorias sociolaborales, producto de decisiones e inversiones en el tiempo. Finalmente, el autor destaca que la noción de *illusio* puede analizarse en distintos campos. Los agentes invierten de manera más intensa en algunos campos que en otros, y estos pueden no ser necesariamente el educativo y laboral. Específicamente, muestra el ejemplo de quienes se adentran en la cultura punk, quienes tienen una inversión tan intensa y prolongada que deviene en un *estilo de vida*. Asimismo, el compromiso con esta expresión cultural incide en decisiones respecto de la educación y el trabajo, evidenciando un movimiento de la *illusio* entre campos sociales y una transformación de las disposiciones más normativa y hegemónica. Lo anterior da cuenta de las maneras en que los agentes priorizan y jerarquizan sus aspiraciones, motivaciones y recompensas.

En definitiva, las líneas de trabajo inspiradas en Bourdieu buscan comprender las desigualdades en un contexto social e histórico específico. En

general, consideran que las aspiraciones y trayectorias de vida parecen elecciones individuales y ejercicios de voluntad, pero responden principalmente a constreñimientos estructurales. Sin embargo, particularmente en los trabajos más recientes, también se recurre a las nociones de reflexividad, estrategia, negociación y resistencia, lo cual devela lecturas más centradas en aspectos agenciales, que contempla las subjetividades e inversiones de los sujetos en la construcción de sus aspiraciones y proyectos de vida.

3. TEMPORALIDAD, REFLEXIVIDAD Y CAPACIDADES: LA LECTURA CULTURALISTA DE LAS ASPIRACIONES

Considerando las ideas expuestas hasta aquí y las distintas tradiciones teóricas revisadas, observamos que el concepto de aspiración se relaciona con los constreñimientos que enfrentan los jóvenes y los capitales necesarios para poder lograr las metas establecidas, tanto a nivel educacional como profesional.

Incorporando más elementos en el estudio para su análisis, y sobre todo las interacciones recíprocas entre los niveles estructurales, discursos públicos y arreglos individuales, en esta sección revisamos un cuerpo de literatura cuyo común denominador es la interpretación de las aspiraciones como un fenómeno cultural. En el marco de este artículo, la perspectiva culturalista de las aspiraciones se refiere a investigaciones que resaltan los contextos de adaptación de los individuos, destacando elementos simbólicos, herramientas, conocimientos, significados, convenciones y prácticas (Kitayama, 2001).

3.1 ASPIRACIONES COMO TRABAJO TEMPORAL DE CONSTRUCCIÓN DE FUTURO

En los estudios contemporáneos sobre aspiraciones educativas y laborales, la temporalidad aparece como un elemento protagónico, especialmente entendida como una práctica de construcción de futuro con consecuencias en el presente. Huijsmans et al. (2021) conceptualizan las aspiraciones como *una orientación hacia un futuro deseado*. Para estos autores, los futuros son tanto individuales como colectivos y siempre implican un trabajo de imaginación imbricado con afectos y prácticas materiales. El concepto de orientación juega un rol central en su conceptualización. Esta refiere al proceso de negociación, de avances y retrocesos, de valoraciones de experiencias pasadas y evaluaciones de escenarios futuros. Así, la orientación implica un compromiso práctico con el futuro, una inversión en términos subjetivos, afectivos y materiales que lo hacen partícipe del presente. La noción de orientación permite cuestionar la causalidad que las teorías de elección racional le otorgan a la relación entre acciones presentes y resultados futuros.

Frye (2012) rescata igualmente la temporalidad en su análisis de las aspiraciones. En su trabajo con futuros imaginados de un grupo de jóvenes africanas en Malawi, las aspiraciones son comprendidas como afirmaciones morales sobre el futuro. En muchos casos, los futuros imaginados se construyen de manera previa a la consideración de las oportunidades objetivas del entorno y constituyen afirmaciones de identidad delimitadas culturalmente, con estándares morales comunes. Entendidas de esta manera, las aspiraciones son recursos culturales de la comprensión de sí mismo y de la construcción de identidades futuras asociadas a la educación, el trabajo y sobre todo a la vida que se proyecta como deseada.

A partir de entrevistas con jóvenes beneficiarias de un programa que busca fortalecer la retención escolar, Frye (2012) no solo se da cuenta de cómo el contenido del programa se orienta a la construcción de “futuros prometedores” para producir trayectorias escolares que logren un egreso oportuno, sino también del trabajo temporal de los jóvenes en el proceso de definición de aspiraciones.

En lugar de utilizar los elementos del presente para construir una visión de futuro, las estudiantes utilizaban las visiones más optimistas del futuro para construir narrativas sobre sí mismas que les permitan trascender sus realidades actuales y aumentar su agencia percibida. Ahora bien, la autora da cuenta de las contradicciones que eso produce en contextos cuyas condiciones materiales difícilmente permiten la realización de esos proyectos de vida.

En el estudio específico de la masificación de la educación superior en países de bajos ingresos, Zipin et al. (2015) y Zipin et al. (2020) también comprenden las aspiraciones como proceso de formación de identidades y estrategias de acción orientadas al futuro. Alejándose de las lecturas estructuralistas o “*habituidas*”, los autores proponen analizar las aspiraciones como un sentido emergente de futuro potencial, situado en contextos culturales específicos. Los autores resaltan igualmente el carácter relacional de las aspiraciones. Proponen que las interacciones y encuentros concretos del día a día permiten que los agentes sociales puedan “sentir” que sus aspiraciones son viables. En esos momentos es cuando llegan a desarrollar una voluntad de creer y actuar o, por el contrario, viven el desvanecimiento de esas aspiraciones al cambiar el contexto o situación.

Para Suckert (2022), la importancia del futuro es tal, que llega a proponer un campo específico de investigación: la sociología de los futuros imaginados. La autora plantea que la sociología ha descuidado el trabajo sobre los futuros proyectados o imaginados, priorizando lecturas presentistas e históricas. Una crítica similar realizan Bryant y Knight (2019) desde la antropología, quienes también resaltan el concepto de “orientación” para el estudio de la vida cotidiana, identificando al menos seis formas posibles: destino, esperanza, especulación, potencialidad, expectativas y anticipación. En base a estas formas de orientación, esbozan una antropología del futuro que permita analizar la relación entre futuro y práctica, incluyendo el acto mismo de imaginar un futuro que orienta la acción

presente. En ambos casos, las aspiraciones forman parte de las maneras en que los actores sociales perciben el futuro.

3.2 REFLEXIVIDAD E INVOLUCRAMIENTO PRÁCTICO CON EL MUNDO

En línea con el trabajo temporal que implica el estudio de las aspiraciones, el realismo crítico de Bhaskar (1975) y la aplicación de Archer (2009) resaltan específicamente la importancia de la reflexividad como capacidad central en los procesos de imaginación de futuros posibles y en la evaluación de las acciones pasadas. Destacando la autonomía de la agencia humana y las estructuras sociales, ambos autores critican los movimientos conflacionistas que intentan fundir la estructura en la agencia humana o, a la inversa, explicar la agencia humana como determinada por las estructuras sociales. Resaltando el rol analítico y empírico de la reflexividad entendida como diálogo interno, Archer (2007) propone que los agentes sociales desarrollan aspiraciones de futuros mejores en las diversas mediaciones entre las preocupaciones del día a día y los contextos sociales en los que se desenvuelven cuando actúan hacia un fin.

En un esfuerzo por tomar en consideración la capacidad de agencia, la reflexividad y los constreñimientos estructurales, Aldinucci et al. (2021) combinan el trabajo de Margaret Archer y Pierre Bourdieu para estudiar las aspiraciones sociolaborales de jóvenes estudiantes de secundaria técnico-profesional en Chile. A diferencia del *habitus clivé* y el interés en los desajustes entre aspiraciones y disposiciones presentado en la sección anterior, la idea de “*habitus reflexivo*” comprende las aspiraciones como deseos, intenciones y ambiciones. Sin embargo, rescatan también la posibilidad que tienen los jóvenes de “negociar” sus proyectos potenciales según la percepción que tienen de sus circunstancias presentes y la evaluación subjetiva de las oportunidades disponibles. Lejos de definirlo como un elemento prerreflexivo, el *habitus* en este

caso es una forma de orientación práctica. Similar esfuerzo realiza Farrugia (2013) al utilizar la noción de *habitus* para comprender la reflexividad como una “inteligibilidad práctica” que “describe el modo en que un sujeto da sentido al mundo al estar inmerso en él y sobre la base de su conocimiento práctico de los contextos sociales que está negociando” (p. 293). Para Farrugia (2013), la reflexividad no es una capacidad intrínseca del ser humano ni tampoco un diálogo interno, sino más bien una forma de involucramiento práctico, en donde el conocimiento posible sobre el mundo “está constituido por las capacidades encarnadas para actuar en él” (p. 294).

Dentro del tradicional debate sobre la posibilidad de una acción humana reflexiva o determinada por sus condiciones estructurales, el análisis de las aspiraciones nos lleva nuevamente a las formas de percepción y proyección de futuro. En esta línea, Emirbayer y Mische (1998) proponen que la noción de agencia requiere, de hecho, una capacidad proyectiva. Para ellos, la agencia es en sí misma un proceso temporal que implica una percepción sobre el pasado y el presente, pero especialmente la capacidad de imaginar posibilidades alternativas. Ahora bien, la reflexividad entendida como capacidad que permite tener ventajas para la evaluación de riesgos futuros se encuentra fuertemente relacionada con la posición de clase. En este sentido, existen debates sobre las posiciones que tendrían mayor uso de reflexividad en sus procesos decisionales relacionados, por ejemplo, con la elección de carrera. Laughland-Booÿ et al. (2015) proponen que tanto las clases privilegiadas como las trabajadoras usan capacidades reflexivas al momento de elegir su formación en educación terciaria. Los primeros debido al mayor volumen de capital cultural y económico, los cuales producirían una mayor capacidad de negociar escenarios futuros, y los segundos debido a la mayor presencia de incertidumbre e inseguridad en sus trayectorias de vida. Así, los jóvenes en posiciones de clase privilegiada toman decisiones de carrera con la certeza de que “las cosas funcionarán”, mientras que los jóvenes de clase trabajadora simplemente “se las arreglan”.

Visto de esta manera, la reflexividad puede tener efectos positivos y negativos para el logro de las expectativas que se tienen sobre la carrera y la forma en la que se van desarrollando concretamente (Williams, 2018). Considerando estos matices, se puede pensar la capacidad de agencia como resultado de un proceso de conversión posibilitada por distintos factores, tales como las características individuales, las estructuras sociales y los elementos situacionales (Bazzani, 2023). Dentro de este esquema de factores de conversión, existen mecanismos cognitivos que habilitan la capacidad de agencia, tales como la percepción del posible alcance de las alternativas proyectadas y el sentido de merecimiento (*entitlement*) en la formulación de futuros alternativos (Hobson et al., 2014).

Estos postulados abren un tercer elemento que aparece en la literatura como parte fundamental de lo que denominamos perspectivas culturalistas sobre las aspiraciones, a saber, las capacidades concretas de las personas para desarrollar y movilizar aspiraciones tanto educacionales como laborales.

3.3 LA CAPACIDAD DE ASPIRAR

En la literatura revisada, las aspiraciones también están vinculadas a las capacidades. Estas se orientan al manejo cognitivo de sus propias experiencias, pero también a la gestión de los contextos de acción y marcos institucionales que les permiten proyectar y realizar las alternativas de futuro que se valoran. En definitiva, la capacidad de aspirar se refiere a la potencialidad de los individuos para imaginar y proyectar modos alternativos de existencia. Ahora bien, esta capacidad y la aspiración conformada emergen en directa relación con otros y en contextos específicos que habilitan su aparición.

Inspirados en el trabajo de Amartya Sen, los autores Hobson y Zimmermann (2022) plantean que la capacidad de aspirar no solo indica lo que

una persona puede hacer en términos de capacidad intrínseca, sino también las oportunidades concretas que tiene para ser y hacer un proyecto de vida que se tenga razón de valorar. En un intento por integrar los niveles cognitivos, contextuales, grupales e institucionales, los autores generan un modelo teórico que permita comprender cómo la capacidad de agencia y las orientaciones de futuro se materializan en contextos superpuestos (ej. culturales, institucionales, organizacionales, territoriales, virtuales). Así, el concepto de capacidad aparece como un elemento central en la comprensión de la formación de aspiraciones y en los procesos de conversión (Hart, 2016).

La capacidad de aspirar opera también dentro de universos morales, en base a valoraciones del mundo e ideas de vida deseada. La articulación de aspiraciones y oportunidades se apoya en elementos morales que habilitan el compromiso con objetivos más amplios y permiten trazar un itinerario hacia aquello que las personas consideran como “buena vida”. Para Fischer (2014), la idea de buena vida “implica el arduo trabajo de llegar a ser, de intentar vivir una vida que uno considere digna y devenir el tipo de persona que uno desea ser” (p. 2). En consecuencia, las ideas de buena vida se entienden, en este caso, como aspiraciones permanentes que dotan de sentido a los objetivos de la acción.

Dentro de este marco, resulta central considerar también el efecto diferenciado de las normas culturales según el género. Fueron los trabajos del mismo Sen (1989, 1990) los que relevaron la importancia de considerar las desigualdades de género y la manera en que pueden naturalizar ciertas opciones, limitar los horizontes de elección y, por ende, la capacidad de aspirar. Por tanto, la autopercepción de merecimiento está influida por normas de género que otorgan ciertos roles en la organización familiar, el trabajo doméstico y los cuidados (Hobson, 2018).

Sin duda, uno de los trabajos fundamentales en la comprensión de las aspiraciones como una capacidad es el aporte del antropólogo Arjun Appadurai

(2004). Rescatando el rol que cumple la esfera pública en la construcción y circulación de discursos sobre el futuro, Appadurai plantea que la capacidad individual de aspirar participa de la producción de estos discursos. De esta manera, los agentes utilizan herramientas culturalmente disponibles para la proyección de futuros posibles y la capacidad de aspirar se relaciona justamente con la habilidad de participar de su producción. En consecuencia, los discursos públicos sobre el futuro pueden empoderar o deslegitimar los recursos culturales con los cuales los individuos construyen sus aspiraciones. Para Appadurai, son los horizontes colectivos los que van delimitando las aspiraciones. Además, esboza la diferencia entre las “aspiraciones”, que estarían vinculadas a las normas culturales más amplias, y la “capacidad de aspirar”, que se relaciona más bien con las “capacidades de navegación” de los agentes sociales para alcanzar los fines proyectados.

Siguiendo esta línea, y sobre la base del trabajo de Appadurai, los autores Gale y Parker (2018) proponen que la capacidad de aspirar está influida por las circunstancias sociales y la posición imaginada. En su investigación sobre las experiencias y transiciones de estudiantes a la educación superior en Australia, los autores la entienden como una “capacidad de navegación” que opera sobre la base de los “archivos de la experiencia” que componen los recursos disponibles para proyectar futuros y *navegar* hacia ellos. Los futuros deseados por los jóvenes en nivel escolar que aspiran a entrar a la educación superior están mediados por la percepción que tienen de aquello que es posible y de su posición en cuanto al acceso a recursos (por ejemplo, posición de clase, género y origen étnico). En concordancia con el trabajo de estos autores, el economista Debraj Ray (2006) plantea igualmente que las aspiraciones se construyen de forma intersubjetiva, a partir de referentes que incluimos y observamos a través de una *ventana cognitiva*. Los referentes son personas cuyas aspiraciones resultan alcanzables y viables desde la posición social propia, pero también se incorporan

aquellos cuyas aspiraciones se consideran inviables, conformando así una suerte de *vecindario cognitivo* de las aspiraciones.

Sistematizando las principales ideas y reflexiones de esta sección, vemos que las lecturas culturalistas intentan superar los modelos binaristas basados en ajustes de medios y fines, agencia y estructura, pensamiento racional o disposiciones prerreflexivas. En un esfuerzo por utilizar estos conceptos de manera dinámica, la comprensión de las aspiraciones como futuros imaginados permite avanzar del análisis de medios y fines del actor racional a las formas de orientación en la vida cotidiana.

Así, las aspiraciones aparecen como ambiciones futuras, objetivos a cumplir y estados deseados del futuro. Ahora bien, los medios para lograr estos objetivos están desigualmente distribuidos y delimitados por la cultura. Esto implica que las “metas” a alcanzar en un proyecto de acción determinado funcionan como motivadores y habilitadores que emergen en el curso de la acción. Considerando estas ideas, las aspiraciones tomarían forma diacrónica en tanto emergen como fines y se van transformando en medios en las diversas acciones de conformación de nuevas metas y futuros imaginados. En este sentido, la capacidad de aspirar implica un trabajo ficcional que hace de la incertidumbre algo cognitivamente accesible.

4. CONCLUSIÓN

A lo largo de este trabajo se han examinado las perspectivas analíticas predominantes en las ciencias sociales para el estudio de las aspiraciones que construyen los jóvenes en el contexto de las grandes transformaciones económicas y socioculturales que experimentamos en este siglo XXI. Como se señaló, de manera muy especial en las últimas dos décadas, se observa el desarrollo de una producción de estudios muy relevante en la mayoría de los

países del llamado norte global, con el objetivo de comprender la experiencia de las nuevas generaciones e incidir en el desarrollo de políticas que respondan a los nuevos desafíos del tiempo presente.

En Chile y América Latina, si bien existe una agenda de investigación menos consolidada en términos teóricos y empíricos, esta se encuentra en clara expansión. Las investigaciones sobre aspiraciones juveniles se han orientado a la comprensión de la construcción de proyectos de vida de los jóvenes en el contexto de las transformaciones sociales de la región y las particularidades de los países específicos en los que se realizan las investigaciones. Destacan los estudios que han analizado los proyectos educativo-laborales que construyen los jóvenes estudiantes en el marco de procesos de masificación educativa, considerando factores como su origen social, la modalidad educativa de sus centros de enseñanza secundaria y el ingreso a la educación superior (MINEDUC, 2024; Tapia, 2022; Castillo-Peña, 2021; Sepúlveda y Valdebenito, 2014; González, 2014). Asimismo, se han abordado las dimensiones simbólicas y subjetivas vinculadas a la promesa de movilidad social en sectores empobrecidos, discutiendo críticamente las alternativas reales que ofrecen los nuevos regímenes de transición a los jóvenes en la actualidad (Canales et al., 2016; Meo y Dabenigno, 2010). En una perspectiva similar, otros trabajos focalizan su interés en la población juvenil perteneciente a algunas *minorías*, principalmente de grupos étnicos, y las posibilidades que las políticas de acción afirmativa ofrecen a estos colectivos en los distintos países de la región (Castillo y Castro, 2024; Villa Lever, 2022).

Estas investigaciones evidencian que las aspiraciones están profundamente arraigadas en el origen social de los jóvenes, y que el ingreso temprano al mundo del trabajo, así como la combinación de trabajo y estudio en un período prolongado de tiempo, constituye una proyección mayoritaria de aquellos que provienen de sectores más vulnerables (Bostal, 2022; Donoso-Bravo, 2021; Sepúlveda y Valdebenito, 2018; Corica, 2012). Las aspiraciones de

futuro, desde este punto de vista, están asociadas a nuevos contextos de transición y la expansión de oportunidades educativas. Además, implican procesos de ajuste y desajuste en función de las posibilidades concretas de realización. Esto ocurre en un contexto en el cual las transiciones hacia el trabajo y la vida adulta se presentan como procesos altamente individualizados, más diversificados y menos lineales en comparación con las generaciones anteriores (Corica, 2012; Valdebenito, 2020).

La producción regional evidencia un interés predominante por el proceso de transición educación-trabajo, coincidiendo con el énfasis observado en la producción de los países anglófonos. Con todo, existe un amplio campo de temas asociados a la experiencia juvenil que pueden ser profundizados bajo el prisma de análisis de las aspiraciones de futuro. El proceso de independencia residencial, las relaciones de pareja, la parentalidad, las expectativas de bienestar, así como el lugar de las nuevas formas de ocio y recreación de los jóvenes, son algunos de los ámbitos sobre los que el análisis de las aspiraciones¹⁶ puede aportar novedosos antecedentes y orientación a nuevas políticas en el futuro. La perspectiva comparada es otro campo de potencial desarrollo en la región latinoamericana, tanto en relación con los propios jóvenes (análisis inter-clases) como en la discusión de las especificidades nacionales, sus diferencias y similitudes.

En términos metodológicos, en la investigación reciente sobre esta temática predomina la aproximación cualitativa, el uso del enfoque biográfico y las metodologías mixtas de tipo longitudinal. Estas últimas permiten analizar las aspiraciones desde una perspectiva procesual y considerar los factores incidentes

¹⁶ Para una consideración de la familia y el tiempo libre en las aspiraciones de los jóvenes véase, por ejemplo, McDonald et al. (2011); para el análisis de la idea de bienestar en las aspiraciones laborales de los jóvenes, véase Nicoll et al. (2024).

en la continuidad y cambio de las aspiraciones a lo largo de la experiencia de los sujetos. Estos estudios están fuertemente influidos por la perspectiva de análisis generacional desarrollada en las últimas décadas en la investigación sobre juventud, la incidencia de las nuevas formas de desigualdad y la experiencia de educación y trabajo en la vida de los jóvenes (Woodman y Wyn, 2015; McLeod y Thomson, 2009). Esta perspectiva privilegia la consideración de la generación como un colectivo de personas que, más allá de su fecha de nacimiento (como ocurre con el concepto de cohorte), comparten una misma experiencia social. Desde este punto de vista, las aspiraciones, aunque profundamente *personales*, expresan los *nuevos patrones de vida* de los jóvenes situados social, temporal y espacialmente.

A modo de cierre, es importante recalcar que, como se señaló en la sección inicial de este trabajo, las aspiraciones de los jóvenes *importan*. En un tiempo de incertidumbres, las nuevas generaciones experimentan luchas cotidianas por lograr una existencia satisfactoria y significativa, gestionando y negociando su condición de estudiante y/o trabajador; administrando sus intereses o pasiones personales y grupales, proyectando sus *deseos* para una futura vida adulta. En esta lucha, los jóvenes se ven condicionados por las exigencias normativas que se les imponen desde una edad temprana, a la vez que comprenden, a lo largo de este proceso, que las recompensas que se supone deberían alcanzar, resultan cada vez más inciertas, incluso para quienes tienen un buen nivel educativo (Threadgold, 2018).

Una agenda de investigación temática debería considerar que el proceso de construcción y reelaboración de las aspiraciones representa un *viaje emocional* para los jóvenes (Christie, 2009); esta ocurre en un contexto de nuevas *economías afectivas* con el entorno familiar y los adultos significativos que acompañan este proceso. Su consideración, por cierto, debería merecer el máximo de atención de la investigación sobre juventud en este tiempo, y sus resultados deberían servir

para orientar nuevas políticas que, en lo posible, favorezcan mayores niveles de inclusión y seguridad para las nuevas generaciones.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo contó con el apoyo de ANID; Proyecto FONDECYT Regular N°1221171 y FONDECYT de Postdoctorado N°3240309.

REFERENCIAS

- Aldinucci, A., Valiente, O., Hurrell, S., & Zancajo, A. (2021). 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>
- Appadurai, A. (2004). The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. En V. Rao y M. Walton (Eds.), *Culture and Public Action* (pp. 59-84). Stanford University Press.
- Archer, M. (2007). *Making Our Way Through the World: Human Reflexivity and Social Mobility*. Cambridge University Press.
- Archer, M. (2009). *Teoría social realista: el enfoque morfogenético*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Baker, W., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Melhuish, E. C., & Taggart, B. (2014). Aspirations, education and inequality in England: insights from the Effective Provision of Pre-school, Primary and Secondary Education Project. *Oxford Review of Education*, 40(5), 525-542.
- Bazzani, G. (2023). Agency as conversion process. *Theory and Society*, 52, 487-507. <https://doi.org/10.1007/s11186-022-09487-z>
- Bhaskar, R. (1975). *A Realist Theory of Science*. Routledge.
- Blau, P., & Duncan, O. (1978). *The American occupational structure*. The Free Press (1^a edición 1967).
- Bostal, M. C. (2022). Jóvenes y futuro. Proyectos educativo-laborales, horizontes y temporalidades en jóvenes de la ciudad de La Plata, Argentina. *Praxis Educativa*, 26(3), 219-237. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260312>

- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2006). *Autoanálisis de un sociólogo*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2013). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bryant, R., & Knight, D. (2019). *The Anthropology of the Future*. Cambridge University Press.
- Canales Cerón, M., Opazo Baeza, A., & Camps, J. P. (2016). Salir del cuarto: expectativas juveniles en el Chile de hoy. *Última Década*, 24(44), 73-108. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000100004>
- Castillo, P., & Castro, G. (2024). Transiciones educativas de jóvenes en contexto rural mapuche: experiencia, aspiraciones e identidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(1), 339-365. <https://doi.org/10.11600/rlcnj.22.1.6306>
- Castillo-Peña, J. (2021). Expectativas y trayectorias educativas postsecundarias de jóvenes de territorios rurales en Chile. Una mirada desde el desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(34), 127-144. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.34.983>
- Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. *Última Década*, 20(36), 71-95. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100004>
- Christie, H. (2009). Emotional journeys: young people and transitions to university. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 123-136 <https://doi.org/10.1080/01425690802700123>
- Domina, T., Conley, A., & Farkas, G. (2011). The link between educational expectations and effort in the college-for-all era. *Sociology of Education*, 84(2), 93-112. <https://doi.org/10.1177/1941406411401808>
- Donoso-Bravo, J. (2021). Experiencias y aspiraciones educacionales de estudiantes de educación secundaria de distinta clase social en Valparaíso, Chile: similares aspiraciones, desiguales condiciones. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(2), 171-189.
- Duarte, K. (2001). ¿Juventud o Juventudes? Versiones, trampas, pistas y ejes para acercarnos progresivamente a los mundos juveniles. En *Acerca de jóvenes, contraculturas y sociedad adultocéntrica*. DEI. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/121857>
- Duarte, K. (2018). Investigación social chilena en juventudes. El caso de la revista Última Década. *Última Década*, 26(50), 124-154. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362018000300124>
- Dubet, F. (2023). *El nuevo régimen de las desigualdades solitarias. Qué hacer cuando la injusticia social se sufre como un problema individual*. Siglo XXI.

-
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Farrugia, D. (2013). The reflexive subject: Towards a theory of reflexivity as practical intelligibility. *Current Sociology*, 61(3), 283-300. <https://doi.org/10.1177/0011392113478713>
- Fischer, E. (2014). *The Good Life: Aspiration, Dignity, and the Anthropology of Wellbeing*. Stanford University Press.
- Frye, M. (2012). Bright futures in Malawi's new dawn: Educational aspirations as assertions of identity. *American Journal of Sociology*, 117(6), 1565-1624. <https://doi.org/10.1086/664542>
- Furlong, A., & Cartmel, F. (2007). *Young people and social change: individualisation and late modernity*. Open University Press (2^a ed. ampliada, 1^a ed. 1997).
- Gale, T., & Parker, S. (2018). Student aspiration and transition as capabilities for navigating education systems. En A. Tarabini y N. Ingram (Eds.), *Educational choices, aspirations and transitions in Europe* (pp. 32-49). Routledge.
- González, A. (2014). Aspirar a una universidad selectiva y concretar las aspiraciones: factores determinantes. *Calidad en la Educación*, (40), 235-267. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000100008>
- Gordon, W. (1963). Social Climates in School and College. *The School Review*, 71(3), 377-385; <https://www.jstor.org/stable/1083453>
- Haller, A., (1968). On the Concept of Aspiration. *Rural Sociology*, 33(4), 484-487.
- Hart, C. S. (2016). How do aspirations matter? *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(3), 324-341. <https://doi.org/10.1080/19452829.2016.1199540>
- Hobson, B. (2018). Gendered dimensions and capabilities: opportunities, dilemmas and challenges. *Critical Sociology*, 44(6), 883-898. <https://doi.org/10.1177/0896920516683232>
- Hobson, B., Fahlén, S., & Takács, J. (2014). A sense of entitlement? Agency, capabilities in Hungary and Sweden. En B. Hobson (Ed.), *Worklife Balance: The Agency and Capabilities Gap* (pp. 57-92). Oxford University Press.
- Hobson, B., & Zimmermann, B. (2022). Pathways in Agency and Alternative Futures: Projectivity, Temporality and the Capability to Aspire (Version 1). *The Department of Sociology Working Paper Series*. <https://doi.org/10.17045/sthlmuni.21062731.v1>
- Hoff, K., Van Egdom, D., Napolitano, C., Hanna, A., & Rounds, J. (2022).

- Dream Jobs and Employment Realities: How Adolescents' Career Aspirations Compare to Labor Demands and Automation Risks. *Journal of Career Assessment*, 30(1), 134-156. <https://doi.org/10.1177/10690727211026183>
- Huijsmans, R., Ansell, N., & Froerer, P. (2021). Introduction: Development, young people, and the social production of aspirations. *The European Journal of Development Research*, 33, 1-15. <https://doi.org/10.1057/s41287-020-00337-1>
- Jesson, J. K., Matheson, L., & Lacey, F. M. (2011). *Doing Your Literature Review. Traditional and Systematic Techniques*. SAGE Publications.
- Jones, N., & Schneider, B. (2009). The influence of aspirations on educational and occupational outcomes. En A. Furlong (Ed.), *Handbook of Youth and Young Adulthood: New perspectives and agendas* (pp. 392-398). Routledge.
- Kerckhoff, A. (1975). Patterns of Educational Attainment in Great Britain. *American Journal of Sociology*, 80(6), 1428-1437. <https://www.jstor.org/stable/2777302>
- Kerckhoff, A., & Campbell, R. (1977). Race and Social Status Differences in the Explanation of Educational Ambition. *Social Forces*, 55(3), 701-714. <https://doi.org/10.1093/sf/55.3.701>
- Khattab, N. (2015). Students' aspirations, expectations and school achievement: what really matters? *British Educational Research Journal*, 41, 731-748. <https://doi.org/10.1002/berj.3171>
- Kitayama, S. (2001). Culture and Emotion. En *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 3134-3139. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/01712-5>
- Kurlaender, M., & Hibel, J. (2018). Students' educational pathways: Aspirations, decisions, and constrained choices along the education lifecourse. En B. Schneider (Ed.). *Handbook of the Sociology of Education in the 21st Century, Handbooks of Sociology and Social Research*, 361-384. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76694-2_16
- Laughland-Booøy, J., Mayall, M., & Skrbíš, Z. (2015). Whose choice? Young people, career choices and reflexivity re-examined. *Current Sociology*, 63(4), 586-603. <https://doi.org/10.1177/0011392114540671>
- McDonald, P., Pini, B., Bailey, J., & Price, R. (2011). Young people's aspirations for education, work, family and leisure. *Work, Employment and Society*, 25(1), 68-84. <https://doi.org/10.1177/0950017010389242>
- McDonough, P. (1997). *Choosing Colleges. How social class and school structure opportunity*. State University of New York Press.

- McLeod, J., & Thomson, R. (2009). *Researching social change: Qualitative approaches*. SAGE.
- Meo, A., & Dabenigno, V. (2010). Expansión de las aspiraciones educativas en jóvenes de sectores populares. ¿Evidencias de la emergencia de un nuevo habitus escolar en la Ciudad de Buenos Aires? *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(5), 1-13.
- MINEDUC. (2024). *Por una buena vida. Aspiraciones de Estudiantes de Educación Técnico Profesional en Chile*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2024/08/POR-UNA-BUENA-VIDA-TP.pdf>
- Nicoll, J. C., Doyle, L., & Okay-Somerville, B. (2024). The Occupational Aspirations and Wellbeing of Young People in the UK. En E. Knight y B. Okay-Somerville (Eds.), *Young People's Career Development and Wellbeing*. International Study of City Youth Education, vol 5., Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-68229-2_5
- Ray, D. (2006). Aspirations, poverty, and economic change. En A. Banerjee, R. Benabou y D. Mookherjee (Eds.), *Understanding Poverty* (pp. 409-421). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0195305191.003.0028>
- Reay, D. (1998). “Always knowing” and “never being sure”: familial and institutional habituses and higher education choice. *Journal of Education Policy*, 13(4), 519-529. <https://doi.org/10.1080/0268093980130405>
- Reay, D. (2004). “It’s all becoming a habitus”: beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431-444. <https://doi.org/10.1080/0142569042000236934>
- Reay, D., David, M., & Ball, S. (2001). Making a Difference?: Institutional Habituses and Higher Education Choice. *Sociological Research Online*, 5(4), 14-25. <https://doi.org/10.5153/sro.548>
- Reiss, A. (1961). The Social Integration of Queers and Peers. *Social Problems*, 9(2), 102-120. <https://doi.org/10.2307/799006>
- Rodríguez, M., & Sotto, B. (2023). *Aspiraciones versus realidad: Propuestas para reducir la brecha entre las aspiraciones de los jóvenes y las oportunidades del mercado laboral en Uruguay*. Nota Técnica del BID 2843. Banco Interamericano de Desarrollo, BID. <https://publications.iadb.org/es/aspiraciones-versus-realidad-propuestas-para-reducir-la-brecha-entre-las-aspiraciones-de-los-jovenes>
- Rosenbaum, J. E. (2001). *Beyond College For All: Career Paths for the Forgotten Half*. Russell Sage Foundation. <http://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610444767>
- Sayer, A. (2010). Reflexivity and the habitus. En M. Archer (Ed.), *Conversations about reflexivity* (pp. 108-122). Routledge.

- Schneider, B., & Stevenson, D. (1999). *The ambitious generation: America's teenager, motivated but directionless*. Yale University Press.
- Sen, A. (1989). Cooperation, inequality and the family. *Population and Development Review. Supplement to Rural Development and Population Institutions and Policy*, 15, 61-76. <https://doi.org/10.2307/2807922>
- Sen, A. (1990). Gender and cooperative conflicts. En I. Tinker (Ed.), *Persistent Inequalities: Women and World Development* (pp. 123-149). Oxford University Press.
- Sepúlveda, L., & Valdebenito, M. (2018). Aspiraciones y proyectos de futuro de estudiantes de enseñanza técnica-profesional. ¿Es pertinente un sistema diferenciado en la enseñanza media? *Polis* (Santiago), 13(38). <http://dx.doi.org/10.32735/S0718-6568/2014-N38-1061>
- Sepúlveda, L., & Valdebenito, M. J. (2014). ¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 243-261.
- Sewell, W., & Hauser, R. (1972). Causes and Consequences of Higher Education: Models of the Status Attainment Process. *American Journal of Agricultural Economics*, 53(5), 851-861. <https://doi.org/10.2307/1239228>
- Sewell, W., Hauser, R., Springer, K., & Hauser, T. (2003). As we age: A review of the Wisconsin Longitudinal Study, 1957–2001. *Research in Social Stratification and Mobility*, 20, 3-111. [https://doi.org/10.1016/S0276-5624\(03\)20001-9](https://doi.org/10.1016/S0276-5624(03)20001-9)
- Stahl, G. (2019). Putting habitus to work: Habitus clivé, negotiated aspirations and a counter habitus? En G. Stahl, D. Wallace, C. Burke y S. Threadgold (Eds.), *International perspectives on theorizing aspirations: Applying Bourdieu's tools* (pp. 68-83). Bloomsbury.
- Stahl, G., Wallace, D., Burke, C., & Threadgold, S. (Eds.). (2019). *International perspectives on theorizing aspirations. Applying Bourdieu's tools*. Bloomsburg.
- Tapia, I. (2022). Las expectativas laborales en estudiantes de la educación profesional técnica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(2), 93-119. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.2.504>
- Tarabini, A., & Curran, M. (2019). Young people's educational expectations, aspirations and choices: the role of habitus, gender and fields. En G. Stahl, D. Wallace, C. Burke y S. Threadgold (Eds.), *International perspectives on theorizing aspirations: applying Bourdieu's tools* (pp. 53-67). Bloomsbury.
- Tarabini, A., Curran, M., Castejón, A., & Montes, A. (2018). Framing youth educational choices at the end of compulsory schooling: the Catalan case.

-
- En A. Tarabini y N. Ingram (Eds.), *Educational choices, transitions and aspirations in Europe* (pp. 95-109). Routledge.
- Tarabini, A., & Ingram, N. (2018). *Educational choices, transitions and aspirations in Europe*. Routledge.
- Threadgold, S. (2018). *Youth, Class and Everyday Struggles. Youth, Young Adulthood and Society Series*. Routledge.
- Threadgold, S. (2019). Bourdieu is Not a Determinist: Illusio, Aspiration, Reflexivity and Affect. In G. Stahl, D. Wallace, C. Burke y S. Threadgold (Eds.), *International perspectives on theorizing aspirations: Applying Bourdieu's tools* (pp. 36-50). Bloomsbury.
- Trebbels, M. (2015). *The transition at the end of compulsory full-time education. Educational and future career aspirations of native and migrant students*. Springer. <https://doi/10.1007/978-3-658-06241-5>
- 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), 101-120. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-9456>
- Villa Lever, L. (2022). Sin sueños no hay futuro: aspiraciones de indígenas universitarios. *Revista Mexicana de Sociología*, 84(4), 941-978. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2022.4.60388>
- Williams, L. (2018). Thinking about careers: reflexivity as bounded by previous, ongoing, and imagined experience. *Journal of Critical Realism*, 17(1), 46-62. <https://doi.org/10.1080/14767430.2018.1438868>
- Woodman, D., & Bennett, A. (2015). Cultures, transitions and generations. The case for a new youth studies. En D. Woodman y A. Bennett (Eds.), *Youth cultures, transitions and generations. Bridging the gap in youth research* (pp. 1-15). Palgrave Mcmillan.
- Woodman, D., & Wyn, J. (2015). *Youth and generation: Rethinking change and inequality in the lives of young people*. SAGE.
- Zipin, L., Brennan, M., & Sellar, S. (2020). Young people pursuing futures: making identity labors curricular. *Mind, Culture, and Activity*, 28(2), 152-168. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1808687>
- Zipin, L., Sellar, S., Brennan, M., & Gale, T. (2015). Educating for Futures in Marginalized Regions: A Sociological Framework for Rethinking and Researching Aspirations. *Educational Philosophy and Theory*, 47(3), 227-246. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.839376>