

LA VEJEZ EN EL CURSO DE LA VIDA

José Alberto Yuni
Compilador

2011

Autores

Jean-François Bickel
Stefano Cavalli
Lilia Beatriz Chernobilsky
Liliana Gastrón
Laura Irene Golpe
Silvia Kanje
Christian Lalive d'Epina
Gloria Lynch
María Rosa Martínez
Nora Mendizabal
Gabriela Morgante
María Julieta Oddone
Darío Spini
Claudio Ariel Urbano
José Alberto Yuni
Graciela Zarebski



ENCUENTRO
Grupo Editor



Facultad
de Humanidades

CAPITULO 1

El curso de la vida emergencia de un paradigma interdisciplinario¹

*Christian Lalive d'Epinay
Jean-François Bickel
Stefano Cavalli
Dario Spini*

Traducción: *Elizabeth Reyes Garzón*

Las nociones de ciclo de vida y de edades de la vida son seguramente tan antiguas como la conciencia que tiene el hombre de que vive y de que va a morir. Estas nociones fueron expresadas por poetas y escritores como Dante o Shakespeare, codificadas por filósofos y teólogos como el Persa Avicenas (siglo XI) o el francés Vincent de Beauvais (siglo XIII). En el medioevo cristiano algunas edades eran portadoras de una fuerte carga simbólica: 33 años, la edad de Cristo en la cruz, marcaba la cima de la vida o los 80 años, edad alcanzada por Platón, el filósofo perfecto, que señalaba el límite de la vida humana, a la que sólo llegaban los «más fuertes».

A partir del siglo XVIII, con el desarrollo del pensamiento formal, la forma métrica se impone al símbolo. Las «escalas de edad» se popularizan y para satisfacer a la lógica del sistema decimal, dividen en tramos de diez años una vida humana que se extiende por 100 años, en la que el moribundo de edad senil reencuentra la cama perdida a la salida de la primera edad. Según el antropólogo Kiever (1988) existiría en Occidente una concepción dominante de ciclo de vida a la que llama el legado de las cuatro etapas de la vida: la centración sobre sí, el Eros, los logros y la prudencia/sabiduría. Los autores que recurren a esta división se apoyan a menudo en la metáfora de las estaciones, lo que vemos de manera implícita en la obra de Lowenthal, Thurnher y Chiriboga (1975) y explícitamente en la de Levinson (1978).

Desde el final del siglo XIX y hasta los años 1960, la investigación tanto en sociología como en psicología se concentró casi exclusivamente en la fase de vida que va desde el nacimiento hasta el inicio de la vida adulta. Esta focalización respondía al gran interrogante de las sociedades industriales y democráticas: ¿cómo formar seres humanos

¹ Este capítulo es una versión revisada de la publicación realizada por los autores en Jean-François Guillaume, en colaboración con Christian Lalive d'Epinay y Laurence Thomsin (dir.) *Curso de la vida. Miradas cruzadas sobre la construcción de biografías contemporáneas*, Les Editions de la Universidad de Liège, Bélgica, 2005 (p.187-210)

capaces de integrarse activamente al mercado laboral del sistema industrial y de asumir de manera responsable su ejercicio ciudadano? Sociólogos como Durkheim, Weber o Mead, y antropólogos como Linton o Kardimer, propusieron teorías de socialización que ponen el acento sobre las fases de construcción del ser social, sobre los agentes y su finalidad (para un debate ver Dubar, 1991). En psicología se afirma la escuela evolutiva, representada por los trabajos de Freud, Piaget, Vygotsky o Wallon (para un debate ver Berger, 2001) que analiza el proceso y los mecanismos del desarrollo del niño. Estos trabajos presentan avances científicos de gran importancia. Pareciera entonces que desde el acceso al estatus de adulto, el ser humano y la o las lógicas de desarrollo posteriores de su vida, parecieran perder todo interés para la investigación.

Sin embargo en los últimos decenios, en el ámbito de las ciencias sociales se comenzó a considerar a la vida humana y a su desarrollo como una totalidad; a interrogarse sobre la organización de esta totalidad y su desarrollo en el tiempo; a cuestionar la articulación entre sus fundamentos biológicos, psicológicos y su inserción social e histórica. De estos cuestionamientos nace el paradigma interdisciplinario del "*parcours de vie, curso de la vida*" del cual vamos a intentar describir el desarrollo, antes de proponer algunas definiciones y principios de análisis esenciales. Finalmente, señalaremos algunos objetivos y temas de investigación que se ofrecen actualmente para los especialistas en ciencias sociales que se inscriben en esta perspectiva.

1. Emergencia y desarrollo del paradigma del curso de la vida

En la segunda mitad del siglo XX, diferentes tradiciones disciplinares convergieron en la elaboración del paradigma del curso de la vida. En esta sección, pasaremos revista sucesivamente a las cuatro corrientes de investigación directamente ligadas a, o que tuvieron una influencia sobre la perspectiva del curso de la vida: los trabajos que se interrogan sobre las nociones de cohorte y de generación; la psicología del desarrollo llamada "life span", la sociología que examina la articulación entre la historia y las vidas individuales y la que estudia la planificación social y cultural del desarrollo de la vida humana.

1. 1. Edad, cohorte y generación

En su afán de comprender la población y sus flujos, los demógrafos se interesaron tempranamente por los eventos que marcan la vida humana. Desde su constitución, los estados nacionales, han perfeccionado y centralizado el registro de los mismos: nacimiento, casamiento, conscripción, migración, fallecimiento, etc. El enfoque que los demógrafos desarrollan focaliza no sólo las diferencias de comportamiento entre las clases de edad, es decir los conjuntos de individuos que tienen la misma cantidad de años cumplidos desde su nacimiento, sino también la evolución de estos comportamientos de acuerdo a cohortes. Esta última noción designa al conjunto de personas que han vivido un mismo evento demográfico en el curso de un período determinado. Entre estos eventos, el más considerado

es el nacimiento, razón por la cual encontramos la expresión cohorte de nacimientos (*birth cohorts*). Es por ello que los demógrafos ponen a punto modelos de análisis y de representaciones, de los cuales el “diagrama de Lexis” pone cuidadosamente en la abscisa la edad de los individuos y en la ordenada el tiempo histórico, las diagonales representan a las cohortes (cf Vandeschrick, 1992, para la génesis del diagrama de Lexis). El juego de coordenadas permite enlazar para cada cohorte, su edad a su entorno histórico.

En un artículo publicado en 1965, el demógrafo Ryder propone estudiar la interacción entre historia social e historia de vidas individuales recurriendo a la noción de cohorte, especificando esta por la introducción de *un principio de etapa de vida* (“*life stage principal*”). Según este principio, el impacto de un evento histórico sobre el curso de la vida ulterior difiere de acuerdo a la etapa de vida en la que se experimenta el cambio, en la medida en que las diferentes etapas están ligadas a recursos adaptativos, opciones y significaciones específicas.

El hecho de que los miembros de una cohorte sean definidos por su anclaje común en el tiempo de la historia de las sociedades acerca el concepto de cohorte al *de generación socio-histórica*. Esta acepción del término generación se inscribe en una tradición de pensamiento marcada por el historicismo. En su texto clásico publicado en 1928 (traducido al francés en 1990) Mannheim transfiere la teoría de las clases sociales de Marx y hace de las generaciones socio-históricas agrupamientos reales, cuyo modo de producción es la historia y sus hechos. Así, un mismo espacio histórico-social de nacimiento define una “situación de generación” que puede dar origen a la formación de un “conjunto generacional” y una forma de agrupamiento real, dotado de una cultura compartida, que participa de un “destino común” (Mannheim, 1990:58 y ss).

En el ámbito de las ciencias sociales se ha debatido ampliamente sobre el uso de la noción de generación socio-histórica (Attias-Donfut, 1988; Marshal, 1984). Sin embargo, un cierto número de trabajos, sobre todo de sociología política manifestaron su interés en esta noción. Por ejemplo el análisis de McAdam (1989) que versa sobre el devenir biográfico de los participantes del Movimiento de Derechos Civiles a mediados de 1960 muestra que el activismo político durante la adolescencia o los primeros años de la juventud tiene efectos persistentes y que los comportamientos y las actitudes de los mismos, evaluadas 20 años después, se distinguen netamente de los de sus contemporáneos. Mc Adam demuestra igualmente que las relaciones sociales desarrolladas a través de la militancia política de los primeros años de la vida adulta persisten en el tiempo y sirven de soporte a comportamientos y actitudes diferentes.

1.2. El paradigma del life span en la psicología del desarrollo

La psicología del desarrollo toma sus fundamentos en los estudios de los pioneros (Piaget, Vigostsky, Wallon) en lo referido al desarrollo del niño y del adolescente. Pero desde el final de la segunda guerra mundial, dos tradiciones principales surgieron y per-

mitieron considerar al desarrollo humano durante toda la vida. Se trata, por una parte de la tradición de la psicología de los ciclos de vida y por otra, de la psicología del *life span*²

La teoría psicoanalítica y en particular los trabajos de Freud (1905) -con la idea de estadios de desarrollo- tuvieron una gran influencia sobre la primera de estas tradiciones. En esta perspectiva, se considera que el desarrollo psicosocial del individuo se produce a lo largo de la vida y sigue ciclos inmutables (Erikson, 1958; Houde, 1999). No obstante es necesario reconocer que las investigaciones empíricas no permiten generalmente validar estos modelos de desarrollo universal de la identidad.

La segunda tradición actualmente dominante en psicología del desarrollo, ha tomado impulso principalmente entre Estados Unidos y Alemania. Schaie contribuyó de manera importante en la estructuración de este campo llevando a cabo desde 1956 una de las primeras investigaciones longitudinales de gran envergadura sobre el desarrollo cognitivo adulto -*Seattle Longitudinal Study* (Schaie, 1996)- y colaborando con otros investigadores que se convertirían en figuras emblemáticas de la "*life span psychology*". Entre estos últimos se distingue Paul Baltes, quien en los años setenta contribuyó al desarrollo de la psicología del desarrollo *del life span* como paradigma científico (Baltes y Schaie, 1973; Baltes, Reese y Nesselroade, 1977). Sus trabajos permitieron mostrar que el desarrollo psicológico es multidimensional -se manifiesta en diferentes dimensiones, tales como la inteligencia o la memoria, que no evolucionan todas de la misma manera- y multidireccional, es decir, que algunas capacidades declinan con la edad, otras se mantienen o incluso se incrementan. El desarrollo individual se constituye de ganancias y de pérdidas y una adaptación exitosa del individuo implica la maximización de las ganancias y una minimización de las pérdidas a través de diferentes estrategias (Baltes, Lindenberger y Staudinger, 1998).

La psicología del desarrollo del *life span* permitió superar la idea de un movimiento general y universal de los individuos a través de estadios cualitativamente diferentes, integrados, fijos, lineales e irreversibles, como por ejemplo los define Piaget (1937). El desarrollo no aparece como lineal, existen diferencias importantes entre los individuos en la velocidad de cambio y el nivel de funcionamiento; ciertas ganancias y pérdidas ocurren simultáneamente; hay a menudo poca transferencia entre experiencias y funcionamientos pasados y futuros (Para un debate ver De Ribaupierre y Rieben, 1994).

Desde el punto de vista sociológico, la psicología del desarrollo aparece a menudo como insuficientemente abierta al contexto sociocultural. Los psicólogos del *life span* se interesan generalmente en el desarrollo individual al interior de un curso de la vida "estándar". Los efectos producidos por los cambios sociales e históricos son habitualmente

² "life span" puede ser traducido literalmente como "palmo de vida" (empan de vie) pero esta expresión no es habitual y no refleja exactamente la ambición teórica de esta escuela que es la de considerar la totalidad de la vida. Por una cuestión de claridad conceptual, conservaremos la expresión anglófona.

conceptualizados como variaciones medidas en relación a ese desarrollo estándar. Esto llevó a algunos sociólogos a considerar que la psicología del *life span* deja de lado la imbricación de los procesos individuales dentro de su contexto socio-histórico (Dannefer, 1984; Elder y Caspi, 1989). Si bien existe una toma de conciencia de estos efectos -afirmada en numerosas ocasiones por la psicología evolutiva- las investigaciones empíricas que tienen en cuenta la interacción entre el contexto socio-histórico y el individuo en el desarrollo de los comportamientos y de las capacidades cognitivas son aún muy limitadas en número y calidad (Cairos y Rodkin, 1998; Schaie, 1984).

1.3. Historia y vidas individuales: el aporte de Glen Elder

Durante los años 1920-30, en el marco de la Universidad de California en Berkeley, se impulsaron dos investigaciones longitudinales interdisciplinarias, ambas focalizadas en un comienzo en niños. El tamaño de las muestras fue modesto (algunos cientos de miembros en el inicio de las investigaciones) pero su novedad reside en la ambición de seguir en el tiempo a estas poblaciones; en principio de acuerdo a un intervalo anual para luego interrogarlos en algunos períodos durante su edad adulta.

El *Berkeley Growth and Guidance Study* se pone en marcha en 1928 con niños de la región recién nacidos y sus padres (cohorte formada en 1928-29 en vísperas de la Gran Crisis); el *Oakland Growth Studio*, iniciado en 1931, versa sobre una muestra de alumnos de escuela primaria nacidos en 1920-21. Estos dos estudios sirvieron de base a trabajos tanto psicológicos como sociológicos que marcaron un importante avance científico. Permitieron en efecto, estudiar la evolución de la personalidad, las actitudes o los comportamientos durante el paso de los años, al mismo tiempo que la sociedad americana vivía acontecimientos colectivos y cambios sociales de gran importancia: la depresión económica del año 1930, la segunda guerra mundial, la guerra de Corea, la expansión económica de los años 1950-60, el movimiento de los derechos cívicos, etc.

Entre las publicaciones realizadas a partir de estos estudios, podemos mencionar *Lives through time* (Block, 1971) referido al desarrollo de la personalidad, *American Lives* (Clausen, 1993) que muestra hasta qué punto las competencias acumuladas durante la infancia y la adolescencia prefiguran el curso de la vida humana y *Children of the Great Depression* (Elder, 1974) una obra de referencia, y quizás "el" libro clásico de la sociología del curso de la vida. En esta obra, combinando los enfoques históricos, sociológicos y psicológicos, Elder analiza el impacto de las privaciones económicas durante la gran depresión, sobre las formas de vida, los comportamientos y la personalidad. Por esta razón, compara una cohorte de niños nacidos en 1920-21 (es decir los sujetos de la Oakland Growth Study) y a sus padres, y estudia las estrategias adaptativas del grupo familiar para hacer frente a las privaciones económicas (por ejemplo, a través de la redistribución de roles en el seno de la familia nuclear, lo que implica que las madres y los niños más grandes consigan un empleo). Observó igualmente el devenir de estos

niños durante los decenios siguientes (el estudio se detiene a mediados de los años 60) mostrando cómo ese devenir está ligado a las experiencias vividas, a las transformaciones posteriores del contexto social y a la capacidad de los individuos de sacar provecho de las nuevas situaciones. Un eje central de su estudio, es la puesta en evidencia de las diferencias intra-cohortes en los efectos a corto y a largo plazo de la gran crisis económica. Las diferencias encontradas se deben por un lado al nivel social -Elder distingue entre los miembros de la clase obrera y los de la clase media, esencialmente empleados- y por otro, a la magnitud de la caída del salario.

Esto conduce a interrogarse, en una perspectiva de curso de la vida, sobre la evolución de las diferencias intra-cohortes a medida que se avanza en edad: estas diferencias ¿son más o menos estables? ¿Aumentan particularmente a través del proceso llamado de *(des)ventajas acumuladas*? (Dannefer, 1988) ¿Se observa una reducción de las mismas bajo el efecto de fenómenos de recuperación? Los estudios empíricos muestran que no existe una respuesta unívoca en la materia (por una síntesis, ver O'Rand 1996) lo que pone en evidencia el carácter a la vez complejo y dinámico del sistema de desigualdades presentes en la sociedad, así como las importantes diferencias existentes en este plano entre una sociedad y otra.

En una nueva edición substancialmente ampliada de su estudio, publicada 25 años más tarde, Elder compara la situación y el devenir de la primera cohorte de niños con la segunda cohorte de niños, nacidos en 1928-29 (es decir, los sujetos estudiados por la Berkeley Guidance Study). Elder muestra, por ejemplo, que los miembros de esta segunda cohorte, a pesar de encontrarse en la primera infancia en el momento de producirse la crisis, fueron más fuertemente marcados por los tiempos difíciles que vivieron sus familias.

1.4. La construcción social y cultural del curso de la vida

Los trabajos de Elder son modelos de un enfoque que busca investigar la imbricación entre vida individual e historia de la sociedad. Otra tradición de investigación, también surgida de las ciencias sociales, va a interesarse en la manera en que el desarrollo de la existencia es codificado y organizado social y culturalmente.

En 1964, el sociólogo americano Cain publica un artículo precursor, llamado *Life Course and social structure*. Si bien relativamente desconocida, esta publicación es la primera en convertir la noción de curso de la vida en concepto sociológico (antes era la noción de edad la que se analizaba). Para Marshall y Muller (2001) este ensayo constituye incluso el acto fundacional de la teoría sociológica del curso de la vida. El argumento de Cain es que teniendo en cuenta el aumento de la longevidad, la estructura de las sociedades industriales avanzadas se organiza no solamente de acuerdo al agenciamiento de las clases o estratos socio-profesionales, sino también y cada vez más, de acuerdo a una organización en *estatus de edad*. Esto último remite a un modelo producido por la sociedad en vista de organizar los trayectos seguidos por los individuos a lo largo de su

avance por la vida. Los estatus de edad están asociados a las etapas del curso de la vida; las transiciones organizan el paso de un estatus a otro. La teoría de Cain presenta dos aspectos originales, primeramente un enfoque funcionalista que imita al interaccionismo simbólico, particularmente a los trabajos de Strauss (1992[1952]), y luego, la referencia a la teoría etnológica de los ritos de pasaje (Van Gennep, 1909) para analizar la organización de las transiciones.

A lo largo de los decenios siguientes, Riley y sus colaboradores (Riley, Johnson y Foner, 1972; Riley, Foner y Waring, 1988) van a codificar la teoría de la estratificación según la edad (*Age stratification theory*) lo que aporta una contribución decisiva a tres niveles. En primer lugar, plantea la cuestión epistemológica y metodológica de la significación de la edad cronológica de *la cual es el indicador*. La edad puede en efecto ser el marcador de un cierto estado o estadio de desarrollo biológico o psicológico, pero también puede referirse a una cierta posición en la organización social de los estatus y roles de edad; puede finalmente remitir a la pertenencia a una cohorte y a su anclaje específico en la historia de la sociedad. En segundo lugar, la teoría de la estratificación de acuerdo a la edad marca el reconocimiento, en el campo de la sociología norteamericana, de la edad como parámetro de la organización estructural de las sociedades contemporáneas. Como tercer aporte, refuerza la sensibilidad al impacto de la historia sobre las vidas individuales subrayando que este impacto no reside sólo en el hecho de que las cohortes pueden diferir en su modo de avanzar a lo largo del curso de la vida, sino también en que el curso de la vida misma es transformado: la definición y el orden de las posiciones y las etapas se modifican, así como las significaciones y las representaciones que están asociadas a ellas.

Se abre entonces una doble interrogación. La primera concierne a los contenidos (valores, creencias y representaciones) de los modelos culturales que organizan el curso de la vida y que sirven de marco de referencia a los individuos; siendo un aspecto particular el saber en qué y cómo estos contenidos se transformaron en las sociedades de la modernidad. La segunda se refiere a los modos institucionales de regulación del curso de la vida y el rol principal que juega en ello el sistema socioeconómico y las políticas estatales.

En todos los tiempos y lugares, el curso de la existencia humana fue modelado culturalmente por valores, creencias y representaciones. Estos modelos culturales establecen calendarios sociales que regulan la ocurrencia y el orden de los acontecimientos, definen estatus de edad generalizados, organizan jerarquías fundadas sobre la edad o la ancianidad en el seno de la sociedad y de sus organizaciones. Hay un tiempo apropiado para comenzar a trabajar, para dejar la vivienda de los padres, para tener un hijo, etc. La renuncia al calendario normativo, implica generalmente consecuencias sociales y psicológicas, bajo la forma de sanciones informales o pérdidas de oportunidades (Elder y Caspi, 1989; Neugarten, Moore y Lowe, 1985).

Una tesis clásica en sociología plantea que las sociedades de la modernidad se caracterizan de manera creciente por una concepción más individualista del yo, marcada

por la preeminencia de las nociones de autonomía y de autodeterminación. Según algunos autores como Kohli (1986) y Meyer (1986) un aspecto esencial de esta mutación cultural reside en el advenimiento de una nueva concepción del curso de la vida. Para caracterizarla, Kohli (1986) habla de "temporalización", aquí definida como el hecho de que las personas adoptarán una perspectiva biográfica en la cual viven y aprehenden su existencia no día a día sino como un proyecto, una construcción continua de su identidad a través del ordenamiento reflexivo de su biografía. En esto, el curso de la vida participa del principio de reflexividad, entendido como una revisión constante de conocimientos y prácticas, lo que constituye, en términos de Guiddens (1990) uno de los rasgos esenciales de la modernidad.

Este nuevo modelo cultural de curso de la vida no surge evidentemente *ex nihilo*. Los cambios en los *parámetros demográficos* condicionaron transformaciones en la naturaleza misma del curso de la vida y las representaciones que nos hacemos del mismo. El aumento de la esperanza de vida ha convertido de este modo a la vida adulta en una certeza (Imhof, 1986) y no en un mero fruto del azar (*life by chance*).

Es también y sobre todo el fruto de profundas transformaciones estructurales constitutivas de la modernidad y del trabajo de codificación y de regulación puesto en marcha por los aparatos económicos y estatales organizados. El advenimiento de la sociedad industrial significó no sólo una transformación profunda del curso de la vida profesional, sino también que el conjunto del curso de la vida de los individuos, se ha organizado en torno al trabajo industrial y sus exigencias (Hareven, 1982; Kohli, 1986). Ejemplo de ello es la subdivisión del curso de la vida en tres etapas: formación, trabajo, jubilación, modelo masculino se entiende, ya que la situación y la carrera profesional de las mujeres es ampliamente tributaria de las actividades y los eventos familiares, sobre todo los de la familia nuclear (Krüger y Levy, 2001).

La emergencia y el desarrollo de los Estados-naciones contribuyeron de manera importante también a la estructuración del curso de la vida, ejerciendo en ello un rol clave la implantación de instituciones y de procedimientos del Estado de bienestar. Así, la entrada o salida de numerosas posiciones del curso de la vida se definen, se legalizan o se normalizan por las instituciones y los dispositivos estatales: la entrada y salida del empleo, el estatus marital, la enfermedad y la discapacidad; la educación formal (Mayer y Schoepflin, 1989). Estas transiciones se convierten por consiguiente en acontecimientos públicos, constitutivos de lo que Buchmann (1989:28) denomina "curso de la vida público". Esta regulación política del curso de la vida ha contribuido fuertemente a lo que Kohli (1986) llama "la cronologización" del curso de la vida en el sentido en que este último se organiza de manera ascendente, apoyándose y teniendo como referencia la edad cronológica. También tuvo, según Leisenring y Leibfried (1999:23-53) un triple efecto: de integración, en el sentido en el que establece los lazos entre las diferentes fases o etapas de la vida (las pensiones de retiro ofrecen por ejemplo, a los adultos inmersos en la vida profesional, una seguridad con respecto a su proyecto de jubilación). Otro efecto

es el de diferenciación, ya que por un lado, la instauración de la escuela obligatoria y la progresiva generalización de formaciones postobligatorias y, por otra parte, la implantación y el desarrollo de seguros para la vejez, hacen de la infancia y de la juventud y de la vejez respectivamente, etapas distintas del curso de la vida. El tercer efecto, es de reforzamiento de modelos normativos más o menos implícitos (por ejemplo, el escalonamiento a nivel de prestaciones sociales en función de la distancia al mercado de trabajo actúa como una incitación al trabajo)

Apuntemos finalmente el impacto de las mutaciones recientes del sistema de producción económica y de la estructura del mercado del trabajo sobre la organización social del curso de la vida, sobre las obligaciones y las opciones a partir de las cuales los individuos pueden construir sus trayectorias biográficas. Estas mutaciones contribuyeron particularmente a una prolongación y a una confusión de las principales transiciones que son la entrada en el mundo laboral y el pasaje a la jubilación. Estas transiciones se caracterizan entonces por una diferenciación creciente de sus modalidades y de sus timing, como por sus efectos sobre la vida de las personas. En este contexto, asistimos al desarrollo de un conjunto de situaciones particularmente críticas, que pueden ser sinónimos de exclusión, en particular para aquellos y aquellas que disponen de un bajo nivel general de recursos (Dubar, 1996; Guillemard, 1996; Shanahan, 2000).

2. El paradigma del curso de la vida: algunas definiciones y principios de análisis

El paradigma del curso de la vida surgió y se desarrolló en la intersección de diferentes campos disciplinares y de tradiciones de investigación. Resulta de ello que la expresión "curso de la vida" recubre realidades, significaciones y usos diferentes según los autores. Entre estos autores, algunos de ellos utilizan esta expresión de manera diferenciada e intercambiable con otros términos como ciclo de vida, trayectoria de vida o biografía. Nociones asociadas a la de curso de la vida (etapa o transición, por ejemplo) no tienen tampoco un sentido unívoco. Sin querer cerrar el debate, deseamos proponer en esta parte un cierto número de definiciones y de principios de análisis que permitan clarificar y precisar de qué se trata cuando hablamos de curso de la vida y algunos de los desafíos teóricos y metodológicos asociados a esta noción. Nuestro propósito está organizado en referencia a dos acepciones bien distintas de la expresión curso de la vida: la que designa por un lado un paradigma y por el otro, una institución social.

2.1 El curso de la vida como paradigma

El curso de la vida designa en primer lugar un paradigma o una orientación teórica (en términos de Merton, 1968) es decir, un conjunto de proposiciones o enunciados meta teóricos que definen un campo común de estudios y que guían el análisis tanto teórico como empírico (en términos de formulación de conceptos y de razonamientos, de iden-

tificación de problemas para la investigación, de estrategias para encuestas, y de modos de procesamiento de datos)³

En este marco, el paradigma del curso de la vida puede definirse como: *el estudio interdisciplinario del desarrollo de la vida humana (ontogénesis humana) mediante el establecimiento de puentes conceptuales⁴ entre (a) los procesos de desarrollo biológicos y psicológicos; (b) el curso de la vida como institución social, desde el doble punto de vista: el de las regulaciones sociales y culturales de la cual es objeto y de su construcción por los individuos en función de sus recursos y el de sus perspectivas biográficas; (c) el contexto sociohistórico y los cambios que este experimenta.*

Con esta definición pretendemos subrayar en primer lugar la necesidad de considerar el desarrollo humano como un *fenómeno multidimensional* a la vez biológico, psicológico y social, y que engloba las diferentes esferas en las cuales se desarrolla la existencia (familia, trabajo, educación, etc.). Al respecto, el estudio del curso de la vida no puede evidentemente efectuarse a partir de una sola disciplina, es inherentemente multidisciplinario, requiriendo las contribuciones tanto de la biología como de la antropología o de la historia, de la psicología como de la sociología o de la demografía. Aún más, en la medida en que no se trata solo de yuxtaponer las dimensiones o esferas y los saberes que allí se conjugan, sino de comprender los lazos y las influencias recíprocas entre ellos, el curso de la vida es una orientación teórica que incorpora un objetivo interdisciplinario e incluso transdisciplinario.

Un segundo rasgo esencial del paradigma del curso de la vida es que el desarrollo humano es enfocado en esta perspectiva como un conjunto de procesos que se despliegan a lo largo de la existencia, desde el nacimiento hasta la muerte (ver Settersten, 2003). Es el caso cuando se consideran las dimensiones biológicas y psicológicas del desarrollo humano. Los estudios han mostrado que estas dimensiones conciernen fenómenos que intervienen durante toda la vida, algunas capacidades pueden incrementarse hasta una edad avanzada mientras que otras pueden declinar de manera más rápida; las ganancias y las pérdidas se reequilibran de manera continua (Baltes, Lindenberger y Staudinger, 1998). Pero este rasgo es también puesto en evidencia por las ciencias sociales: pensemos en la socialización, de la que Strauss (1992[1959]) señalaba, hace mucho tiempo, que era un proceso que cubría toda la existencia, idea retomada por Cain (1964) y que Berger y Luckmann (1966) tematizaron con su distinción entre socialización primaria y secundaria.

Otro rasgo del paradigma del curso de la vida es que intenta tematizar la sucesión de las *etapas constitutivas del desarrollo humano* (infancia, juventud, adultez/vejez, etc.) los pasajes de una a otra, así como la manera en que estas etapas y pasajes constituyen el objeto de un intenso trabajo de la sociedad y de la cultura. Una etapa del curso de la

³ Sobre esta definición de la noción de paradigma, ver además Boudon y Bourricaud (1992:56 y ss) y Elder (1998:941)

⁴ La expresión "conceptual bridge" es de Elder (1998:953)

vida se caracteriza por una relativa duración temporal y una estabilidad de estos rasgos principales, por su inscripción en el desarrollo humano siguiendo un cierto orden, así como por su generalidad (en el sentido en que los individuos tienen una fuerte probabilidad de pasar por la etapa considerada). A cada etapa, se asocia un marco social y cultural, es decir un conjunto de objetivos, de opciones y de obligaciones, de roles y estatus de edad específicos, que estructuran la existencia de aquellos que acceden al período de vida en cuestión. Estas construcciones sociales no son intangibles: Ariés (1973) mostró magníficamente cuanto se transformó a lo largo de los siglos la concepción y el estatus de la infancia; Laslett (1989) y Neugarten (1974) llamaron la atención sobre la transformación de la ancianidad en el curso de los últimos decenios y la emergencia de la tercera edad.

El paso de una etapa a la otra implica múltiples cambios típicos en la existencia, una reorganización más o menos general de la vida, siendo estos cambios el objeto de un intenso trabajo de organización y de formalización por los aparatos organizados, a veces bajo la forma de ritos de pasaje. Este carácter de transversalidad se observa por ejemplo en el momento de la entrada en la vida adulta, marcada en nuestras sociedades por el acceso al primer empleo, la constitución de nuevas familias, el acceso a la mayoría de edad (derechos civiles y políticos) por citar solo algunos aspectos (ver Galland, 1997).

2.2. Articulación de temporalidades y principios de análisis

La cuestión del tiempo ocupa una posición central en el paradigma del curso de la vida. Pero el tiempo puede mostrarse en diferentes componentes que no siempre es fácil de discernir. Para ver más claro este tema, consideremos en una primera etapa la existencia del ser humano como situada en la intersección de dos tipos de temporalidad: la de la vida humana por un lado, con sus fundamentos biológicos y psicológicos; y por el otro, la vida de la sociedad que remite al sistema social y a su historia.

Consideremos para comenzar, *la temporalidad del individuo* y de sus diferentes componentes. En un primer análisis, el tiempo del individuo remite al animal humano, con sus ritmos circadianos, la edad biológica y la edad psicológica. En el ser humano hay conciencia del paso del tiempo, el tiempo vivido: "tengo 45 años". Esta localización cronológica dice al sujeto cuánto pasó de su vida y le permite estimar el tiempo que le queda. Decir "tengo 45 años" puede también remitir a situaciones particulares, asociadas a roles específicos, como una cierta posición en el sistema familiar o en la carrera profesional. Esta escala temporal, o más bien este complejo de temporalidades que encierra la enunciación de la edad, remite así explícitamente a un primer nivel de análisis que atañe tanto a la biología del avance en edad y a la psicología evolutiva como a las ciencias sociales, ya que la edad sitúa al individuo en un conjunto de mundos vividos que están también organizados socialmente con sus posibilidades y sus obligaciones, sus status y roles específicos.

En el nivel opuesto, encontramos el tiempo histórico. Nuestras sociedades tienen un pasado. Existen instituciones muy antiguas tales como la Iglesia o la Universidad que han sufrido una evolución en el lugar que ocupan en el sistema social; otras, son más recientes como la jubilación. Para poder situarnos con respecto a este tiempo, podemos decir: "estamos en el año 2011".

Si articulamos ahora estos dos niveles con sus temporalidades propias, el individuo aparece no en su vida aislada, sino en su inserción socio-histórica y por lo tanto colectiva. De la persona a la que hicimos anteriormente enunciar su edad ("tengo 45 años") no sabemos a priori si es nuestra contemporánea, a menos que nos lo diga en un tiempo que pueda ser precisado, por ejemplo, en el año 2011. A partir de ese momento, mediante un simple cotejo matemático, podemos seguir su trayecto histórico.

Pero el uso lingüístico propone además una forma indirecta de enunciar la edad: "nací en 1966". Desde el momento en que el enunciado está fechado, el cálculo de la edad del locutor es simple. Estos dos enunciados (la edad, la fecha de nacimiento) pueden aparecer como dos variantes. Cada uno de estos enunciados es portador de un halo de connotaciones muy distintas, lo que nos obliga a reflexionar más detenidamente. La expresión "tengo 45 años" evoca un posicionamiento en la vida. La fecha de nacimiento esboza la representación de una trayectoria históricamente situada, es decir, una biografía: alguien "nacido en 1966" en plenos "Trente Glorieuses"⁵, hace su ingreso a la vida profesional en un período económicamente crítico e imprevisible, con un fuerte desfasaje entre, por una parte, el nivel de formación alcanzado y las expectativas relacionadas a ella y, por otra, las condiciones efectivas de inserción en la actividad profesional. Fuerte desfasaje también en relación a lo que significó para sus padres la experiencia de la transición entre la escuela y el mercado laboral. Ciertos elementos de esta biografía, son compartidos por el conjunto de contemporáneos, formando este conjunto una cohorte (ver también Chauvel, 1998).

Nos encontramos así con tres posibilidades para analizar el desarrollo de una vida: (a) la edad (el tiempo individual "tengo 45 años") lo que puede referirse al desarrollo bio-psicológico o a la edad social; (b) el período (el tiempo histórico, estamos en el año 2011"); (c) la cohorte ("nací en 1966") (ver Palmore, 1978; Schaie, 1965). Estas tres formas de temporalidad ponen en evidencia *la historicidad del sujeto*, en la que el individuo socio-histórico y el ser bio-psicológico se integran (Lalivé d'Epinay, 1988; ver también Lalivé d'Epinay, Bickel, Maystre y Vollenwyder, 2000, cap. 2).

¿Cómo enfocar y estudiar esta historicidad? Elder (1998:961-969) sobre la base de sus trabajos y de trabajos de otros investigadores formula cuatro principios:

a) La historia de vida de los individuos está atravesada y formada por los tiempos históricos y los acontecimientos a partir de los cuales ellos adquieren la experiencia du-

⁵ Nota del traductor : período de fuerte crecimiento económico, entre 1947 y 1974, en los países desarrollados, sobre todo en países miembros de la OCDE.

rante su existencia (*space-time location*).

b) El impacto sobre el desarrollo de una sucesión de transiciones o de acontecimientos difiere de acuerdo al momento en el que estos ocurren durante la existencia de los individuos (*timing*).

c) Las existencias se viven en la interdependencia, y las influencias socio-históricas se manifiestan a través de esta red de relaciones compartidas (*linked lives*).

d) Los individuos construyen su propio trayecto de vida a través de las elecciones y las acciones que toman dentro de las oportunidades y las obligaciones impuestas por la historia y las circunstancias sociales (*human agency*).

Los análisis de Elder referidos a las personas que se encontraban en la infancia durante la Gran Depresión ejemplifican estos cuatro principios. (a) Las cohortes estudiadas fueron confrontadas con un acontecimiento mayor (crisis de los años 30) cuyo impacto marcó todas sus trayectorias. Más tarde, durante su vida, estas cohortes fueron confrontadas con otras circunstancias históricas (la Segunda Guerra mundial, la guerra de Corea; el desarrollo económico de los años 1950-60), circunstancias que también ejercieron una influencia en sus vidas, tanto a corto como a largo plazo. (b) Pero, según la edad o el período de vida en el cual estos acontecimientos intervienen, su impacto es sensiblemente diferente: los niños más pequeños fueron más negativamente marcados por las privaciones generadas por la Gran Depresión, con respecto a los que se encontraban en la adolescencia. (c) Las consecuencias de la Gran Depresión en la vida de los niños fueron mediatizadas por las redes relacionales (principalmente la familia) de las que los niños forman parte: por ejemplo, según haya sido la magnitud de la caída del ingreso de los padres o la situación personal de los abuelos (las dificultades experimentadas por éstos podrían haberlos llevado a convivir por un tiempo bajo el mismo techo). Es el conjunto del grupo familiar el que tuvo que enfrentar las circunstancias difíciles y las múltiples privaciones (la ruptura del grupo familiar tendía a agravar la situación de los niños). (d) Dentro de las exigencias y opciones existentes, los individuos efectuaron diferentes acciones para enfrentar la situación y adaptarse o encontrar circunstancias más favorables, por ejemplo, el hecho que las mujeres y los adolescentes consiguieran un trabajo o la mudanza a otro barrio u otra ciudad.

2.3 El curso de la vida como institución social

La noción de curso de la vida no remite solo a un paradigma teórico con vocación interdisciplinaria, designa también una institución social, que como tal, constituye un objeto de estudio privilegiado para las ciencias sociales y en particular para la sociología. Un enfoque sociológico del curso de la vida no tiene, en efecto, por único objetivo estudiar la manera en que los individuos avanzan en edad y cambian y cómo el contexto o ciertas circunstancias históricas afectan este desarrollo individual. Tampoco se limita a concebir al curso de la vida como una suerte de variación temporal de otros acontecimientos so-

ciales (considerados eventualmente como más importantes o fundamentales). Un enfoque sociológico debe considerar al curso de la vida como de una dimensión constituyente de la estructura social (Kohli, 1986).

Elaborar una teoría y un análisis del curso de la vida como institución social requiere poner la atención tanto a nivel estructural -el curso de la vida como modelo o programa institucional- como a nivel de los individuos, de sus experiencias, pensamientos y acciones a través de las cuales construyen sus trayectorias biográficas. Examinemos sucesivamente estos dos niveles.

A nivel estructural, el curso de la vida puede ser definido como: El modelo o los modelos de curriculum vitae que, en una sociedad y un tiempo determinado, organiza(n) el desarrollo de la vida de los individuos en sus continuidades y discontinuidades. Estos modelos consisten por un lado en sistemas de normas y de asignaciones de recursos que toman la forma de perfiles de carrera y de estatus de edad, así como en transiciones asignadas a edades típicas; por otro, en un conjunto de representaciones colectivas y de referencias compartidas. Constituyen una de las mediaciones centrales entre el sistema sociocultural y los individuos.

Nuestra definición se refiere a los modelos⁶ que regulan el curso de la vida de los individuos y que delimitan las exigencias y las opciones que se les ofrecen durante su envejecimiento. Su formulación tiende a subrayar en primer lugar que estas regulaciones son tanto materiales como simbólicas: "materiales" en el sentido de acuerdos organizacionales constituidos de secuencias de posiciones sociales (el cursus escolar por ejemplo), de dispositivos que canalizan transiciones (como en el caso del paso al retiro laboral), de estratos de edad provistos de un estatus específico, principalmente por la definición de umbrales/limites legales de edad (los que fijan por ejemplo el comienzo de la obligatoriedad escolar o la mayoría de edad); "simbólicas" en la medida en que orientan las perspectivas biográficas, los "puntos de vista" de los individuos sobre el desarrollo de su existencia.

Nuestra definición apunta además a subrayar que un modelo de curso de la vida no está solo constituido por obligaciones, sino asimismo por oportunidades u opciones; que estructura el desarrollo de la vida humana no sólo como un sistema de reglas (normas), sino también como un sistema de asignaciones de recursos (capacidades, competencias).

A nivel individual, el curso de la vida no debe ser concebido como un simple producto comportamental del programa institucional (o de la interacción de éste con propiedades psicológicas del individuo), sino como el resultado de una construcción hecha por el sujeto sobre la base de una negociación de los modelos de cursos de vida disponibles.

⁶ Ciertos autores recurren de manera equivalente a las expresiones "programas institucionales" (Kohli, 1986), "script" (Buchmann, 1989) o "régimenes" (Mayer, 2001)

El curso de la vida individual se compone de un conjunto de trayectorias, más o menos ligadas entre ellas y que remiten a diferentes esferas (o según los autores, campos, sistemas de acción, mundos de vida) en las cuales se desarrolla la existencia individual: se habla así de trayectoria escolar, profesional, familiar o asociativa.

Completemos esta definición con algunas observaciones. Las diferentes trayectorias que componen el curso de la vida individual se presentan como secuencias, más o menos ordenadas, de posiciones más o menos durables, a menudo asociadas a recursos, normas y roles específicos, de transiciones y de acontecimientos. Ambas nociones, transiciones y acontecimientos, se refieren a cambios durante la existencia, pero presentan connotaciones distintas. La noción de transición remite a un cambio relativamente gradual de posición, mientras que por acontecimientos se designan cambios más bruscos (Elder, 1998; Settersten, 1999).

Según los casos, los acontecimientos pueden constituir verdaderas bifurcaciones (*turning points*) en el sentido que reorientan de manera significativa la trayectoria en cuestión o incluso la totalidad del curso de la vida: un accidente automovilístico es ciertamente un acontecimiento en la vida de un individuo, pero un accidente automovilístico que tenga como consecuencia una discapacidad puede ser un ejemplo de bifurcación, ya que implica una reorganización global de la existencia.

Los cambios que intervienen en la vida de los individuos pueden ser definidos de manera objetiva por un observador externo o por los mismos individuos. Esta distinción es importante ya que lo que constituye un cambio para el observador, quizás no sea vivido como tal por el actor e inversamente. Se utiliza a menudo con este propósito, en la literatura francófona, la distinción entre *historia de vida* para la perspectiva objetivante del curso de la vida y *relato de vida* para la perspectiva subjetiva. Si la historia de vida puede ser reconstruida a partir de documentos administrativos, censos nacionales, encuestas estandarizadas o documentos personales (diarios íntimos, por ejemplo) en los relatos de vida, las posiciones, transiciones y acontecimientos no son tomados simplemente en su sucesión, sino que se "ponen en sospecha" (Ricoeur, 1985) con respecto a una perspectiva biográfica hecha de reminiscencias, expectativas, aspiraciones, visiones del mundo y evaluaciones, lo que le confiere por lo tanto significaciones particulares (ver Bertaux, 1997).

Se adopte el punto de vista objetivo o el punto de vista subjetivo, otro principio de análisis consiste en considerar posiciones, transiciones y acontecimientos no solo en sí mismos, sino en tanto éstos se inscriben en secuencias más largas. En efecto, se observa que de acuerdo al tipo de secuencia (el orden de los cambios, sus frecuencias, etc.), la significación de una posición, una transición o un acontecimiento determinado y sus efectos, pueden variar ampliamente (Elder 1998; Settersten, 2003).

A pesar de que numerosos trabajos consideran sólo un tipo de trayectoria, por ejemplo la carrera profesional, es importante explorar cómo las diferentes trayectorias están ligadas, y la manera en que las circunstancias y las transiciones que intervienen

en una trayectoria tienen un impacto sobre el curso de las otras. Así, el desarrollo de la carrera profesional se ve a menudo afectado por situaciones y transiciones familiares, al mismo tiempo, este lazo es mucho más fuerte para las mujeres que para los hombres, lo que señala que el grado de implicación y de influencia mutua entre las diversas trayectorias puede variar en función del status (aquí el género) y los recursos que dispone el individuo (Krüger y Levy, 2001).

3. El curso de la vida en el seno de la problemática sociológica.

El paradigma del curso de la vida tiene por objetivo ofrecer un marco general a una ciencia del ser humano que posibilite por un lado, integrar trabajos muy diversos y, por otro lado, permitir a cada uno contribuir con el progreso del conocimiento y la fecundación recíproca de nuevas perspectivas en investigación. Los especialistas en Ciencias Sociales, al igual que los de otras disciplinas están invitados a colaborar con sus aportes a este edificio común.

En este espíritu y a modo de conclusión, querríamos indicar brevemente algunos retos/temas de investigación que nos parecen deben retener su atención.

El primer punto es de orden metodológico. Dado el carácter multidimensional y multifacético del desarrollo humano, es importante que los estudios sobre el curso de la vida, tanto en su concepción como en su realización, combinen contribuciones de varias disciplinas. Asimismo, sólo el recurso a encuestas transversales repetidas y a proyectos de investigación longitudinales posibilitará desentrañar el complejo juego de las temporalidades de los individuos y de la historia, de comprender la manera en que se encadenan los diferentes ámbitos de la vida o de detectar y explicar los efectos a largo plazo de acontecimientos o circunstancias específicas sobre el desarrollo humano.

Deseamos igualmente abogar por el desarrollo de análisis comparativos sólidamente documentados. Así, evocamos (más arriba) el rol desempeñado por el Estado de Bienestar en la estructuración del curso de la vida. En la perspectiva abierta por Esping-Andersen (1990), autores como Allmendinger y Hinz (1998) o Mayer (2001) ponen en evidencia que los diferentes tipos de Estado de Bienestar corresponden a tantos regímenes del curso de la vida, caracterizados en cada ocasión por exigencias y opciones específicas que estructuran de manera particular el curso de la existencia de los individuos: por ejemplo desde el punto de vista del pasaje de la inserción en el sistema educativo a la del mercado laboral o al de la articulación entre trayectoria familiar y profesional. Otro ejemplo, se observan diferencias sustanciales entre países en el nivel de privaciones financieras resultantes de la situación de desempleo o con respecto a los lazos que puedan existir entre desempleo, aislamiento relacional y sentimiento de bienestar (Gallie, 1999; Haataja, 1999). Estas diferencias remiten tanto a la especificidad de las estructuras y de los funcionamientos del mercado laboral, como a las formas de integración familiar y social y a los tipos de regímenes de protección social (Mayer, 2001; Paugan, 1996). La continuidad y la pro-

fundización de tales estudios comparativos podrían contribuir a delimitar mejor en qué y de qué manera los programas institucionales y los sistemas culturales dan forma a los trayectos de vida.

Tendiendo a articular las temporalidades del individuo y las de la historia y al plantear el carácter dual del trayecto de vida definido como institución social, organizado socialmente y construido a la vez por los individuos, el paradigma del curso de la vida conduce a los especialistas en Ciencias Sociales al centro de sus disciplinas y los confronta con lo que constituye una de las preguntas teóricas fundamentales: la de la articulación entre individuos y sociedad, lo que algunos autores denominan los lazos micro-macro.

Es esta una cuestión que no ha obtenido una respuesta unívoca entre los autores que se inscriben en el marco del paradigma del curso de la vida. Hacemos nuestra una concepción teórica que mantiene viva la tensión entre la estructura social y en particular, el trayecto de vida como modelo por una parte y, por otra, el mundo de vida y la trayectoria biográfica como resultante de la actividad de los sujetos humanos. Tal concepción se apoya en un enfoque de la acción humana que encuentra sus fundamentos en autores como Mead o Schutz y de los cuales Berger y Luckmann (1966) así como Guiddens (1993[1976]) son a nuestro entender los que propusieron las formulaciones contemporáneas más satisfactorias. En tal enfoque, la acción no es nunca sólo la puesta en práctica de significaciones socialmente determinadas y compartidas o el hecho de asumir roles normativamente prescritos; es siempre, en algunos grados, un proyecto concebido y emergente en un futuro abierto que se desarrolla dentro de una realidad fuertemente pre-estructurada.

Para profundizar la comprensión de las modalidades de esta tensión y los mecanismos por los que transita, se debe poner atención particularmente sobre "los puntos de contacto" entre los individuos y la estructura social. Señalemos estos puntos de manera breve y en dos órdenes. El primero se relaciona a las organizaciones concretas (empresas, establecimientos escolares, etc.) que se presentan tanto como espacios de mediación y de negociación de determinantes estructurales (por ejemplo aquellos ligados al mercado laboral), constituyendo campos de experiencia para las personas; campos de experiencia cuyas características tienen efectos sobre los individuos, comprendiendo hasta la concepción que tienen de sí mismos y del desarrollo de su vida.

El segundo concierne a los acontecimientos o las rupturas que intervienen en el curso de vida individual. Diehl (1999) insiste con una distinción entre los acontecimientos que son objeto de un grado elevado de control por parte de las personas y aquellos en los que el grado de control no existe o es casi nulo. Sin embargo, prosigue Diehl, la probabilidad de ocurrencia de estos dos tipos de acontecimientos varía ampliamente según el status socio-económico y la posición social de los individuos. En esta perspectiva, el estudio del impacto de los acontecimientos sobre el desarrollo humano requiere que se tenga en cuenta no solo las capacidades o recursos para enfrentar estos acontecimientos y controlar

sus efectos, sino también su distribución desigual (lo que nos lleva a la estructura social). Este estudio implica además, interesarse por las significaciones que los individuos asignan a los acontecimientos, sobre la base de sus stocks de conocimientos, y principalmente los conjuntos de referencias compartidas (visiones del mundo y valores) o dicho de otro modo, a las culturas.

Bibliografía

- Allmendiger J., Hinz T., (1998), « Occupational careers under different welfare regimes: West Germany, Great Britain and Sweden », in L. Leisering, R. Walker (Eds.). *The dynamics of modern society. Poverty, policy and welfare*, (pp. 63-84), Bristol, Policy Press.
- Ariès P., (1973), *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil.
- Attias-Donfut C., (1988), *Sociologie des générations. L'empreinte du temps*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Baltes P.B., Lindenberger U., Staudinger U.M., (1998), « Life-span theory in developmental psychology », in R.M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology. Volume 1: Theoretical models of human development*, (pp. 1029-1143), New York, Wiley & Sons.
- Baltes P.B., Reese H.W., Nesselroade J.R., (1977), « Life-span developmental psychology », *Annual Review of Psychology*, 31, 65-110.
- Baltes P.B., Schaie K.W., (1973), *Life-span developmental psychology: Personality and socialization*, New York, Academic Press.
- Berger P.L., Luckmann T., (1966), *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*, Garden City, Anchor Books.
- Bertaux D., (1997), *Les récits de vie*, Paris, Nathan.
- Block J., (1971), *Lives through time*, Berkeley, Bancroft Books.
- Boudon R., Bourricaud F., (1992), *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Buchmann M., (1989), *The script of life in modern society. Entry into adulthood in a changing world*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Cain L.D., (1964), « Life course and social structure », in R.E. Faris (Ed.), *Handbook of modern sociology*, (pp. 272-309), Chicago, Rand McNally.
- Cairns R.B., Rodkin P.C., (1998), « Phenomena regained: From configurations to pathways », in R.B. Cairns, L.R. Bergman, J. Kagan (Eds), *Methods and models for studying the individual*, (pp. 245-265), Thousand Oaks, Sage.
- Chauvel L., (1998), *Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XXe siècle*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Clausen J.A., (1993), *American lives. Looking back at the Children of the Great Depression*, New York, The Free Press.
- Dannefer D., (1984), « The role of the social in life-span developmental psychology, past and future: Rejoinder to Baltes and Nesselroade », *American Sociological Review*, 49 (6), 847-850.
- Dannefer D., (1988), « Differential gerontology and the stratified life course: Conceptual and methodological issues », *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 8, 3-36.
- de Ribaupierre A., Rieben L., (1994), « Piaget's theory of human development », in T. Husèn, T.N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education (Vol. 8)*, (pp. 4479-4483), Oxford, Pergamon Press.
- Diehl M., (1999), « Self-development in adulthood and aging: The role of critical life events », in C.D. Ryff, V.W. Marshall (Eds.), *The self and society in aging processes*, (pp. 150-183), New York, Springer.
- Dubar C., (1991), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- Dubar C., (1996), « Socialisation et processus », in S. Paugam (Ed.), *L'exclusion. L'état des savoirs*, (pp. 111-119), Paris, La Découverte.

Elder
Elder
Elder
Eriks
Espir
Freuc
Fry (C
Galle
Galli
Gidd
Gidd
Guill
Haat
Hare
Kiev
Kohl
Krüg
Imhc
Laliv
Laliv
Lasle
Leist
Levi
Low
Man
Mar
Mar
May
May

- Elder G.H., (1974), *Children of the Great Depression: Social change and life experience*, Chicago, University of Chicago Press.
- Elder G.H., (1998), « The life course and human development », in R.M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology*. Volume 1: Theoretical models of human development, (pp. 939-991), New York, Wiley & Sons.
- Elder G.H., Caspi A., (1989), « Studying lives in a changing society : Sociological and personological explorations », in A.I. Rabin, R.A. Zucker, R.A. Emmons, S. Franck (Eds), *Studying persons and lives*, (pp. 201-247), New York, Springer.
- Erikson E.H., (1959), *Identity and the Life Cycle*. Selected Papers, New York, International University Press.
- Esping-Andersen G., (1990), *The three worlds of welfare capitalism*, Cambridge, Polity Press.
- Freud S., (1905), *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*, Leipzig/Wien, Franz Deuticke.
- Fry C.L., (1999), « Anthropological theories of age and aging », in Bengtson V.L., Schaie K.W. (Eds.), *Handbook of theories of aging*, (pp. 271-286), New York, Springer.
- Galland O., (1997), *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand-Colin.
- Gallie D., (1999), « Unemployment and social exclusion in the European Union », *European Societies*, 1 (2), 139-167.
- Giddens A., (1990), *The consequences of modernity*, Stanford, Stanford University Press..
- Giddens A., (1993), *New rules of sociological method* (revised edition), Cambridge, Polity Press (Original anglais, 1976)
- Guillemard A.-M., (1996), « Vieillesse et exclusion », in S. Paugam (Ed.), *L'exclusion. L'état des savoirs*, (pp. 193-206), Paris, La Découverte.
- Haataja A., (1999), « Unemployment, employment and poverty », *European Societies*, 1 (2), 169-196.
- Hareven T., (1982), *Family time and industrial time*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Kiever C.W., (1988), *The mantle of maturity*, New York, State University of New York Press.
- Kohli M., (1986), « The world we forgot: A historical review of the life course », in V.W. Marshall (Ed.), *Later life : The social psychology of aging*, (pp. 271-303), London, Sage.
- Krüger H., Levy R., (2001), « Linking life courses, work, and the family: Theorising a not so visible nexus between women and men », *Canadian Journal of Sociology*, 26 (2), 145-166.
- Imhof A.E., (1986), « Life-course patterns of women and their husbands: 16th to 20th century », in A.B. Sørensen, F.E. Weinert, L. Sherrod (Eds.), *Human development and the life course : Multidisciplinary perspectives* (pp. 247-270), Hillsdale, Erlbaum.
- Lalive d'Épinay C., (1988), « Le temps et l'homme contemporain », in D. Mercure, A. Wallemacq (Eds.), *Les temps sociaux*, (pp. 15-30), Bruxelles, De Boeck.
- Lalive d'Épinay C., Bickel J.-F., Maystre C., Vollenwyder N., (2000), *Vieillesse au fil du temps : 1979-1994. Une révolution tranquille*, Lausanne, Réalités sociales.
- Laslett P., (1989), *A fresh map of life : The emergence of the Third Age*, London, Weidenfeld and Nicolson.
- Leisering L., Leibfried S., (1999), *Time and poverty in Western welfare states. United Germany in perspective*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Levinson D.J., (1978), *The seasons of a man's life*, New York, Alfred G. Knopf.
- Lowenthal M.F., Thurnher M., Chiriboga D.A. (Eds.), (1975), *Four stages of life*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Mannheim K., (1990), *Le problème des générations*, Paris, Nathan. (Original allemand, 1928).
- Marshall V.W., (1984), « Generations, age groups and cohorts: Conceptual distinctions », *Canadian Journal on Aging*, 2 (2), 51-62.
- Marshall V.W., Müller M.M., (2001), « Life course concepts in North America », *Institutions, interrelations, sequences: The Bremen Life-Course Approach*, University of Bremen, 26-28 décembre 2001.
- Mayer K.U., (2001), « The paradox of global social change and national path dependencies. Life course patterns in advanced societies », in A. Woodward, M. Kohli (Eds.), *Inclusions and exclusions in European societies*, (pp. 89-110), London, Routledge.
- Mayer K.U., Schoepflin U., (1989), « The state and the life course », *Annual Review of Sociology*, 15, 187-209.

- McAdam D., (1989), « The biographical consequences of activism, *American Sociological Review*, 54 (5), 744-760.
- Merton R.K., (1968), *Social theory and social structure*, New York, The Free Press.
- Meyer J.W., (1986), « The self and the life course : Institutionalization and its effects », in A.B. Sorensen, F.E. Weinert, L.R. Sherrod (Eds.), *Human development and the life course: multidisciplinary perspectives*, (pp. 199-216), Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- Neugarten B.L., (1974), « Age groups in American society and the rise of the young-old », *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 415, 187-198.
- Neugarten B.L., Moore J.W., Lowe J.C., (1965), « Age norms, age constraints, and adult socialization », *American Journal of Sociology*, 70 (6), 710-717.
- O'Rand A.M., (1996), « The cumulative stratification of the life course », in R.H. Binstock, L.K. George (Eds.), *Handbook of aging and the social sciences (4th edition)*, (pp. 188-207), San Diego, Academic Press.
- Palmore E., (1978), « When can age, period, and cohort be separated ? », *Social Forces*, 57 (1), 282-295.
- Paugam S., (1996), *L'exclusion. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte.
- Piaget J., (1937), *La construction du réel*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- Ricœur P., (1985), *Temps et récit. Tome 3 : le temps raconté*, Paris, Seuil.
- Riley M.W., Johnson M.E., Foner A. (Eds.), (1972), *Aging and society: A sociology of age stratification*, New York, Russell-Sage Foundation.
- Riley M.W., Foner A., Waring J., (1988), « Sociology of age », in N.J. Smelser (Ed.), *Handbook of sociology*, (pp. 243-290), London, Sage.
- Ryder N.B., (1965), « The cohort as a concept in the study of social change », *American Sociological Review*, 30 (6), 843-861.
- Schaie K.W., (1965), « A general model for the study of developmental problems », *Psychological Bulletin*, 64 (2), 92-107.
- Schaie K.W., (1984), « Historical time and cohort effects », in K.A. McCluskey, H.W. Reese (Eds), *Lifespan developmental psychology: Historical and generational effects*, (pp. 1-15), Orlando, Academic Press.
- Schaie K.W., (1996), *Intellectual Development in Adulthood. The Seattle Longitudinal Study*, New York, Cambridge University Press.
- Settersten R.A., (1999), *Lives in Time and Place. The problems and promises of Developmental Science*, Amityville, Baywood.
- Settersten R.A., (2003), « Propositions and controversies in life-course scholarship », in R.A. Settersten (Ed.), *Invitation to the life course. Toward new understandings of later life*, (pp. 15-45), Amityville, Baywood.
- Shanahan M.J., (2000), « Pathways to adulthood in changing societies: variability and mechanisms in life course perspective », *Annual Review of Sociology*, 26, 667-692.
- Strauss A.L., (1992), *Miroirs et masques : une introduction à l'interactionnisme*, Paris, Métailié. (Original anglais, 1959)
- Vandeschrick C., (1992), « Le diagramme de Lexis revisité », *Population*, 47 (5), 1241-1262.
- Van Gennep A., (1909), *Les rites de passage*, Paris, Picard.

una
e int
pose
de l
obst
tine
conju
repre
defir
sobro
dad
roll
que l
prod
de p
que j
objet
secu
las c
rech
teóri
pen
instit
segu
es pr
una t