

Reflexiones teóricas sobre infancia y el trabajo infantil bajo la perspectiva del curso de vida¹

Paola Garibi Harper²
paola.garibi@udgvirtual.udg.mx

Resumen

El propósito de este artículo es reflexionar sobre las implicaciones de una aproximación a la infancia y al trabajo infantil, derivadas de la omisión de la perspectiva de la trayectoria de la vida humana y las condiciones históricas socioculturales. El abordaje del trabajo infantil desde una perspectiva que analiza a la infancia como una categoría etaria que se estudia desde una óptica fragmentaria, sin contemplar el *continuum* entre las etapas de la vida, esconde las secuelas que esta práctica deja en el individuo a lo largo de su vida. Bajo el enfoque del paradigma del curso de la vida, construido con una visión holística que integre la biografía de las personas como una trayectoria con continuidad, y que considere los procesos individuales y el contexto sociocultural, es que sería posible el diseño de programas y políticas sociales para una atención adecuada del trabajo infantil.

Palabras clave: Curso de vida, infancia, trabajo infantil, políticas sociales, sociología de la infancia.

Abstract

The purpose of this article is to reflect on the implications of an approximation to childhood and child labour, derived from the omission of the perspective of the trajectory of human life and sociocultural-historical conditions. The approach to child labour from a perspective that analyzes childhood as an etarial category that is studied from a fragmentary perspective, without considering the continuum between the stages of life it, hides the consequences that this practice leaves on the individual throughout their life. Under the approach of the life course paradigm, formed with a holistic vision that integrates the biography of people as a path with continuity, and that considers individual processes and socio-cultural context, it is that the design of programs and social policies would be possible for adequate attention to child labour.

Key words: life course, childhood, child labour, social policies, sociology of childhood.

¹ Fecha de recepción: octubre de 2019. Fecha de aceptación: octubre de 2019.

² Licenciada en Sociología en la Universidad de Guadalajara, Maestra en Antropología Social en la Universidad Nacional Autónoma de México, Doctora en Ciencias Sociales en El Colegio de Michoacán. Estancia Posdoctoral en la Maestría de Gestión y Desarrollo Social de la Universidad de Guadalajara.

Introducción

El estudio de la infancia se ha inclinado por un análisis fragmentario que entiende a esta etapa de la vida como un estadio concreto que es abordado de manera aislada, dejando de lado las interconexiones, interdependencias y relaciones de causa y efecto, que existen a través de la trayectoria de la vida humana. Si bien, existen enfoques psicosociales que se aproximan a la vejez con una mirada retrospectiva, como lo es la Teoría de la Continuidad que contempla las etapas evolutivas anteriores y sus efectos en la tercera edad (Atchey, 1971; Fox, 1981; Yela, 1992), en lo referente a la teorización que se ha producido en torno a la infancia desde las ciencias sociales, aún se carece de una visión prospectiva que permita vislumbrar las repercusiones que surgirán en un futuro derivadas de las condiciones de vida que se experimentan durante la niñez.

Existen valiosos esfuerzos realizados en torno al estudio de la edad desde disciplinas propias de las ciencias sociales, que representan una gran contribución para el abordaje de las etapas de la vida. De acuerdo con Feixa (1996), la investigación que se ha realizado desde la *antropología de las edades* se centra en grupos de edad en diferentes sociedades desde la perspectiva etnográfica, mientras que la *antropología de la edad* propone una perspectiva de proceso cultural basada en análisis transversales. Esta última además de colocar a la edad como el centro del análisis (Keith, 1980; Kertzer y Keith, 1984), la considera una construcción cultural que es relativa a determinado tiempo, espacio y estructura social (Feixa, 1996; San Roman, 1989). El antropólogo Carles Feixa (1996, 2018) propone renovar la perspectiva a un marco de análisis global mediante una *antropología del ciclo vital y las relaciones intergeneracionales*.

La sociología de las edades se ha caracterizado por el análisis de la interdependencia entre el envejecimiento como proceso social, y los grupos de edad en las sociedades, siendo la sucesión de cohortes el enlace que conecta a las dos (White, 1987). La tendencia pragmática de abordar a los grupos de personas en función de cohortes de edad ha posibilitado estudios estadísticos que asignan a estos grupos determinados rasgos y características cualitativas, pero a su vez se ha alejado de una perspectiva que considere el *continuum* entre las etapas sucesivas de la vida (Miret, 2007). En contraste, la propuesta del sociólogo Pau Miret (2007:433) es colocar a la vida como el centro del análisis a través de un progreso metodológico que considere su sentido fluido mediante un enfoque biográfico con una “óptica longitudinal de ciclo de vida completo, y [que contemple] las mutuas determinaciones ejercidas entre unas edades y otras”.

En la sociología norteamericana se produjeron desde la década de los 60 enriquecedores esfuerzos por desarrollar una perspectiva más longitudinal de la vida del ser humano. En este sentido las aportaciones teóricas del enfoque del curso de vida representan una valiosa propuesta que proporciona las herramientas para concebir a la infancia dentro del marco de una concepción de largo plazo, considerando la continuidad del curso biográfico y las particularidades del contexto histórico sociocultural, lo que posibilita un entendimiento holístico del trabajo infantil como fenómeno social que deja huella a lo largo de la vida de las personas. En este artículo se realizará una revisión general de las ideas centrales del Glen Elder, principal representante de esta perspectiva, con la intención de destacar su utilidad en el diseño de políticas sociales para la atención del trabajo infantil.

Glen Edler y el paradigma del curso de vida

En términos generales el paradigma del curso de vida se centra en la interrelación entre los procesos de las transiciones en la trayectoria de la vida humana y los articula con los cambios del contexto histórico, con la finalidad de conocer el impacto que tienen sobre las biografías y las relaciones sociales de las personas (Elder, 1998; Foner y Kertzer, 1978; Oddone y Gastrón, 2008; Settersten y Mayer, 1997). Este enfoque entiende a la vida como un continuo y un cúmulo de experiencias que confluyen en múltiples ámbitos interconectados entre sí –también denominados como dominios– como el familiar, laboral, económico, cultural, ambiental, recreativo, etc.

El sociólogo estadounidense Glen Elder fue pionero en la teoría del curso de la vida con su obra *Children of the great depression; social change in life experience* publicada en 1974. Un estudio longitudinal que fue enriquecido con la información de investigaciones realizadas desde la década del 30 por el *Institute of Human Development* de la *University of California* de Berkeley, que le permitió profundizar y dar seguimiento a las vulnerabilidades experimentadas por una generación que vivió en su infancia los efectos de la gran depresión, y en su adolescencia y juventud las secuelas de la guerra y post guerra de los años 40 (Institute of Human Development, 2019). En su análisis Elder destaca la influencia del contexto sociohistórico en las experiencias a lo largo de la vida de los individuos.

Conceptos centrales en el enfoque de curso de vida

La perspectiva del curso de vida de Glen Edler se fundamenta en tres conceptos esenciales: trayectoria, transición y *turning point*. La trayectoria se refiere a un tramo de la vida que marca el principio y el fin de un ciclo. Estas líneas de vida pueden variar y cambiar en dirección, grado y proporción (Elder, 1991:63). La trayectoria consiste en un proceso que implica movimiento a lo largo de la estructura de la edad, sin una secuencia, velocidad o magnitud determinadas (Sepúlveda, 2010). Este concepto constituye una herramienta de análisis con un enfoque de largo plazo dentro del cual convergen diversos ámbitos de la vida – escolar, laboral, doméstico, etc.– de los individuos.

La transición consiste en los cambios que se suscitan en las experiencias que suelen conllevar a que las personas asuman nuevos roles sociales correspondientes al estado, posición o situación actual (Elder, 1985; Hareven, 1979). Existen transiciones que se encuentran demarcadas por el contexto social dadas las expectativas que se depositan en determinados grupos dependiendo de cada sociedad –por ejemplo, el ingreso al sistema educativo y laboral, el matrimonio y la procreación, etc.–; sin embargo, el enfoque del *curso de vida* destaca que las transiciones no están por completo predeterminadas, no son fijas –dado que se pueden presentar en diferentes momentos de la vida– y pueden ocurrir de manera simultánea (Blanco, 2011).

Los *turning points* marcan el inicio de las transiciones, se trata de eventos cruciales que propician cambios significativos en las experiencias de las personas, modificando la dirección del curso de vida (Elder, Gimbel & Ivie, 1991; Zeller, 2014). Estos sucesos catalizadores se dan tanto a nivel individual –un accidente, la muerte de un ser querido, recibir una gran herencia, etc.– como colectivo –la quiebra por una crisis económica, una catástrofe natural, la guerra, etc.– lo que produce modificaciones en la vida de las personas pertenecientes a una misma cohorte.

Los constructos teóricos de trayectoria, transición y *turning point* se interrelacionan y contienen entre sí. La trayectoria permite entender desde la totalidad los cambios que se desencadenan a partir de los *turning points* que propician las transiciones. Estos tres conceptos son los ejes organizadores del enfoque de curso de vida que permiten entender el significado en las experiencias de los individuos, contemplando los diversos ámbitos en los que confluyen dentro del marco de su biografía y contexto sociohistórico.

Principios básicos del curso de vida

Los principios básicos en los que se sustenta la teoría del curso de vida son: a) *largo plazo*: el estudio de las vidas se debe realizar desde un enfoque a largo plazo que considere la interrelación entre las diferentes etapas y los cambios a nivel individual y social. (Elder, Kirkpatrick y Crosnoe, 2006); b) *tiempo y lugar*: las biografías de las personas que pertenecen a una misma cohorte se deben entender a partir de su contexto sociohistórico, sin dejar de lado las variantes que se suscitan por el género, raza, clase, etc. (Giele y Elder, 1998); c) *timing*: el momento en el que ocurre un evento —denominado como *timing*— incide en la manera en que repercutirá en lo largo de la vida, “dependiendo si es pronto o tarde en relación con otras personas y con las expectativas normativas” (Elder y Giele, 2009:10); d) *vidas interconectadas*: las vidas de las personas se encuentran insertas en redes de relaciones sociales, lo que implica una interdependencia entre las trayectorias de los individuos que involucra a su vez lo intergeneracional (Elder, 2002; Elder, Kirkpatrick y Crosnoe, 2006); e) *agencia*: las personas tienen el poder de dirigir y moldear su vida a través de elecciones y acciones, pero dentro de los límites estructurales de su contexto histórico y social (Elder 2001).

Los principios y conceptos fundamentales de la teoría de curso de vida propuesta por Glen Elder están desarrollados de manera amplia en su obra. Sin embargo, para los fines de este artículo se retomarán sólo estos elementos puntuales para realizar una aproximación general, con la única intención de invitar a la reflexión sobre la utilidad de estas herramientas teóricas en el abordaje del trabajo infantil.

Infancia, trabajo infantil y la perspectiva del curso de vida

La infancia ha sido entendida como la etapa correspondiente a los primeros años de desarrollo de la vida humana. No obstante, su caracterización debe de considerar las particularidades del contexto sociocultural, entendiendo que el inicio y el término de esta fase dependen de las costumbres, tradiciones, creencias y expectativas de cada grupo social. Los roles, comportamientos, prácticas y ámbitos sociales en los que se inserta a la niñez, así como su grado de participación y agencia, varían también a su vez de acuerdo al tiempo y lugar en el que se vive.

En el enfoque del curso de vida la dimensión temporal —evidente en sus análisis longitudinales y conceptos como continuidad e intergeneracionalidad— y la dimensión contextual —que contempla los ámbitos históricos, sociales, ecológicos, etc.— representan dos ejes primordiales en el entendimiento de la vida de las personas. Los

principios de *tiempo y lugar*, y de *agencia* planteados por Glen Elder (1994), poseen una notoria cercanía con los principios básicos del paradigma propuesto desde la sociología de la infancia por Alan Prout y Alan Allison James (1997), que señalan que en el estudio de la infancia se deben considerar tres aspectos fundamentales: a) al tomar en cuenta las variables de género, clase y etnia, es posible distinguir diversas formas de concebir a la infancia; b) la niñez es digna de ser estudiada por sí misma, bajo su propia perspectiva, libre de las concepciones de los adultos; c) los niños y las niñas poseen capacidad de agencia que les permite transformar su entorno y el significado que le otorgan, dado que son individuos activos, no sólo miembros, sino también partícipes de las estructuras y procesos sociales. Ambas perspectivas enfatizan en la participación activa de los individuos en las estructuras y procesos sociales, sin dejar de lado las afectaciones que éstas a su vez tienen sobre las personas. La pertinencia de estos enfoques en el análisis del fenómeno del trabajo infantil radica en el entendimiento de las fuerzas que ejercen las estructuras sobre la niñez, pero a la vez teniendo en cuenta su capacidad de acción y transformación alejándose de una visión por completo determinista.

En el abordaje de la infancia la perspectiva del curso de vida se ha empleado con el propósito de entender la trascendencia que las experiencias vividas en una etapa temprana, tienen sobre el presente y el futuro de los individuos (Elder, 1974). Este enfoque posibilita las intervenciones a una edad más temprana generando resultados que propicien beneficios y efectos acumulativos a largo del curso de vida y a su vez también a nivel intergeneracional (Mercer, 2016); por ello la relevancia de su aplicación en diversos estudios efectuados en el ámbito de la salud y las ciencias sociales (Batty, Morton, Cambell, Clark, Davey, Hall & León, 2004; Östberg & Modin, 2007; Almquist, 2011). Los estragos que se pueden derivar del trabajo infantil a nivel físico, intelectual y emocional, sólo pueden ser entendidos bajo óptica transversal y diacrónica.

Trabajo infantil y el enfoque del curso de vida

El trabajo infantil entendido por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) como “todo tipo de trabajo que priva a los niños de su niñez, su potencial y su dignidad, y que es perjudicial para su desarrollo físico y psicológico” (OIT, s.f.) y por la Convención de los Derechos del Niño (CDN) como todo tipo de actividad laboral en la niñez que obstaculiza su acceso a la educación, afecta su salud o limita su desarrollo integral (UNICEF, 2018), es un constructo que, a pesar de contemplar la noción de desarrollo y las afectaciones que sufren las niñas y niños a distintos niveles, carece de una visión

holística que contemple las diferentes etapas de la vida como un *continuum*, y que considere la relación causa y efecto que esta práctica tendrá también durante su adultez y su vejez.

El paradigma del curso de vida proporciona herramientas teórico-metodológicas que permiten conocer y medir de una manera más efectiva el impacto del trabajo infantil en la salud de las niñas y los niños, las familias y las comunidades (Parker, Fassa & Scanlon, 2010). Según señalan Parker, Fassa y Scanlon (2010), parte de las dificultades del estudio de este fenómeno radica en que, al ser el trabajo infantil un continuo, es complejo determinar una clara demarcación de cuándo el trabajo pasa de ser una experiencia positiva a nociva. Si bien, existen una amplia diversidad de investigaciones realizadas en torno al trabajo y el curso de vida (Van den Heuvel, Van der Hallen, Van der Lippe & Schippers, 2004; Anxo, D, F. Colette, I, Cebrian and G. Moreno, 2006; Haas, S. A., Glymour & Berkman, L. F. 2011); en lo que respecta al abordaje en la etapa de la infancia desde este enfoque que proporciona información sobre las adversidades que la niñez experimenta relacionadas con las problemáticas derivadas de las desventajas económicas y sus implicaciones en la salud y su bienestar presente y futuros — adolescencia y adultez— su aplicación no es tan extensa. La gran ventaja de la perspectiva del curso de vida en el estudio del trabajo infantil reside en que la medición de covariables que indican factores demográficos, sociales y de salud por cohortes analizando las trayectorias, permiten entender los efectos que las adversidades infantiles tienen en las experiencias a lo largo de la vida de los individuos (Bengtsson, Dich, Rieckmann & Hulved, 2019).

Los planteamientos teórico conceptuales postulados en los principios básicos del curso de vida, representan a su vez herramientas indispensables para la discusión de aspectos fundamentales y urgentes a considerar en el tratamiento del trabajo infantil. La CDN y OIT especifican que no todas las actividades y tareas que realice la niñez se pueden clasificar como trabajo infantil; si éstas no afectan a su salud, ni intervienen en su escolarización o desarrollo personal, pueden representar una forma de colaboración y/o participación familiar y/o comunitaria. La carencia de una clara delimitación sobre cuáles son las fronteras que distinguen a las diferentes labores que pueden realizar la niñez sin verse afectados, propicia que se lleguen a justificar prácticas que no le corresponden a la infancia. La introducción del *principio de tiempo y lugar* permitiría entender que mientras que en un contexto sociocultural histórico una actividad laboral ejercida por la niñez no podría ser considerada como trabajo infantil, en los contextos caracterizados por la

pobreza y exclusión social esa misma práctica sí lo puede ser, ya que ésta resulta indispensable para la sobrevivencia del niño o la niña y su familia. De la misma manera el *principio de timing* otorgaría la facultad de contemplar que las repercusiones de una actividad de trabajo que se comienza a realizar dentro de los primeros años de vida, no son las mismas que cuando se inicia en la preadolescencia o en la adolescencia. Una ejemplificación que nos permita dimensionar la necesidad de aplicar estas perspectivas en la conceptualización y atención al trabajo infantil, es contemplar que no se puede incluir en la misma categoría a un niño de cuatro años que realiza actividades agrícolas en campos agroindustriales, que a otro de once años que participa en la siembra y cosecha de las tierras de su familia, no por necesidad económica, sino como una forma de aprendizaje y socialización, aunque ambos entren dentro del mismo rango de edad con el que diversos organismos conciben y caracterizan a la infancia.

El momento en el que se da la *transición* de la entrada al mercado laboral, así como de los *turning points*, es decir, los eventos cruciales que marcan un cambio en la vida –como lo podría ser un accidente de trabajo–, marcará la trascendencia y la forma en que repercutirá a largo plazo durante la vida del individuo (Furlong & Cartmel, 1997; Wyn & Dwyer, 2000).

Las transiciones en las trayectorias de vida de la niñez trabajadora no corresponden al paso de la escuela al trabajo en un sentido lineal. Ambas transiciones se pueden dar de manera conjunta o en diferentes momentos de la vida, pero en tiempos distintos con respecto a las personas que no trabajan durante su infancia. En otras palabras, mientras que para un sector de la población la inserción al trabajo sucede en la adolescencia o en la vida adulta, para las niñas y niños trabajadores su entrada al ámbito laboral, puede ser a la par que al comienzo de su educación básica. El enfoque del curso de vida permite la consideración de las diferentes secuencias de transición, es decir, de la variedad de alternativas factibles que los individuos pueden experimentar en los procesos de cambio, lo que favorece a superar los modelos extremadamente generalizadores (Sepúlveda, 2010).

Una visión bajo el *principio de largo plazo* abarca más allá de considerar la continuidad en la vida humana de manera retrospectiva y prospectiva en sus diferentes etapas, e incluir una perspectiva histórica para entender los sucesos y afectaciones que se suscitan en las biografías de las personas y en las diferentes cohortes. La inclusión del *principio de las vidas interconectadas* en el marco de análisis del curso de vida se basa en contemplar la interdependencia existente entre los cursos de vida individuales y

familiares; la conexión entre las relaciones de los individuos, las familias, los grupos sociales y las instituciones que se suscitan en los diversos ámbitos sociales; y la interrelación entre el tiempo individual, tiempo familiar, tiempo social y tiempo histórico lo que implica una concepción de los fenómenos individuales y sociales desde una mirada de largo plazo (Dewilde, 2003).

En este sentido, el análisis del fenómeno del trabajo infantil requiere de una revisión con una perspectiva histórica desde lo multifactorial y multidimensional, que entienda las afectaciones de esta práctica no sólo en el presente de la niña o el niño, sino también en prospectiva con las repercusiones que tendrá a lo largo de su vida y en retrospectiva con las implicaciones que esta práctica ha tenido en su historia familiar enmarcada en un contexto de exclusión social. Un enfoque que incluya un análisis de las relaciones históricas entre la niñez trabajadora, sus familias en situación de pobreza, los organismos empresariales y las instituciones gubernamentales, sin ignorar la capacidad de *agencia* de cada uno de los involucrados. La complejidad de la problemática del trabajo infantil necesita tanto para su entendimiento como para su atención, disponer de las herramientas que proporciona una teoría con un enfoque holístico como el curso de vida.

Reflexiones sobre trabajo infantil desde el curso de vida en las políticas sociales

Los países que ratificaron el convenio de la CDN al firmarlo en 1990—México entre ellos— asumieron el compromiso de desarrollar políticas públicas orientadas al bienestar de la infancia, y a destinar la mayor cantidad de recursos posibles para este sector de la población. No obstante, prevalece la urgencia de una perspectiva que contemple el trabajo infantil dentro del marco del curso de vida considerando aspectos como: a) los mecanismos de cambio social e histórico que influyen a lo largo de la vida de los individuos y de las familias; b) la interconexión e interdependencia entre las diferentes etapas de la vida humana; c) los eventos trascendentales (*turning points*), las transiciones y las trayectorias a nivel personal y social—ya sea que repercutan en una misma cohorte o de manera intergeneracional—; d) un análisis del tiempo y lugar, es decir, de los contextos de pobreza y exclusión social en los que se suscita el trabajo infantil, considerando las variantes de género, clase, etnia, etc., así como el momento específico dentro de la etapa de la infancia en que se da esta práctica (timing), y; e) la valoración de las alternativas de intervención en la problemática teniendo en cuenta la agencia infantil.

Aunque en materia de políticas sociales existen casos en Latinoamérica de implementación teórica-metodológica del curso de vida, aún estamos lejanos de una

aplicación integral del paradigma. Un ejemplo es el Plan de Acción Nacional de Niñez y Adolescencia 2018-2025 en Chile, desarrollado por el Ministerio de Desarrollo Social y el Consejo Nacional de la Infancia en colaboración con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), que tiene al trabajo infantil como uno de sus ejes de análisis e intervención. Este plan está basado en un diagnóstico de la situación y el diseño de acciones para el apoyo y el acompañamiento en las trayectorias de desarrollo de las niñas, niños y adolescentes (NNA), atendiendo las distintas etapas desde la gestación hasta los 17 años de edad. Las líneas de acción incluyen la empleabilidad de los adultos responsables de NNA como una forma de erradicación del trabajo infantil, considerando la interrelación entre las problemáticas de las diferentes generaciones (Gobierno de Chile, 2018). Aun cuando este caso representa un buen esfuerzo por el empleo de este paradigma a nivel teórico-metodológico, todavía es necesario aprovechar su bagaje holístico de una forma más integral.

Si bien, desde el ámbito académico se ha abordado el trabajo infantil desde la perspectiva del curso de vida (Gorsky 2018; Haas, Glymour & Berkman, 2011; Miranda, 2018), el camino por recorrer es largo en lo que respecta a las políticas sociales; a pesar de que se trata de un enfoque idóneo, dado que coloca el énfasis en el individuo y la familia, pero integrando a la vez los mecanismos estructurales que derivan en la pobreza y la exclusión social. Los obstáculos y limitaciones a los que se enfrenta la niñez trabajadora derivados de su contexto sociocultural histórico, producen una desconexión con respecto a las expectativas que pudieran llegar a tener de forma personal a nivel educativo, laboral y profesional en busca de una mejora en sus condiciones de vida. La construcción de políticas sociales exitosas se debe de basar en una visión holística que contemple la relación dialéctica entre el individuo y la sociedad.

Conclusiones

En el diseño de políticas sociales dirigidas a la niñez es prioritario entender a la infancia como un constructo dinámico, heterogéneo y flexible, cuyo significado es relativo al contexto socio-cultural-histórico. Las niñas y los niños trabajadores tienen que ser concebidos como agentes que desempeñan un papel activo, siendo copartícipes –junto con los adultos– en los procesos económicos. Aunque la edad se piense como una dimensión específica que se articula con diferentes clivajes (étnico, de clase, de género, etc.) (Kropff, 2010); es primordial poseer una visión que considere el *continuum* que existe entre las diferentes etapas de la vida humana para conseguir una atención integral

de las personas. El enfoque del *curso de vida* proporciona las herramientas para un análisis secuencial en los diversos ámbitos que enmarcan la participación de los individuos y sus procesos de cambio, entendiendo la complejidad de sus experiencias personales y colectivas (Sepúlveda, 2010).

Es posible que en la agenda futura exista un incremento en la incidencia de los estudios de curso de vida en la regulación de las políticas sociales (Kolhi, 2007). “Las categorías de edad y generación comienzan a ser tan relevantes como las de género o clase para el análisis de procesos de cambio y la definición de políticas de regulación” (Sepúlveda, 2010:50). No obstante, retomando los planteamientos que expuso hace más de una década Caroline Dewilde (2003) sobre la relevancia de la perspectiva del curso de vida en la atención a la pobreza y la exclusión social, prevalece la emergencia de la planeación de estrategias que mejoren el bienestar económico de las familias para combatir el trabajo infantil; entendiendo que la familia es el vínculo más importante entre los niveles macro y micro, es decir, entre la compleja estructura de red de relaciones que parte desde la niñez hasta el sector empresarial e industrial, los gobernantes del Estado y sus políticas sociales, cuyas acciones y decisiones influyen en las trayectorias de las niñas y niños que trabajan. El diseño de políticas sociales debe de concebirse desde la búsqueda del bienestar a nivel físico, psicológico y emocional a lo largo de la vida de las personas, considerando que la intervención oportuna en cada generación repercutirá en las siguientes, propiciando un impacto en el cambio social y los patrones de vida.

Referencias bibliográficas

- Anxo, D, F. Colette, I, Cebrian and G. Moreno (2006). Patterns of labour market integration in Europe—a life course perspective on time policies. *Socio-Economic Review*, 5 (2), 233–260, <https://doi.org/10.1093/ser/mwl019>
- Almquist, Y. (2011). *A class of origin. The school class as a social context and health disparities in a life-course perspective*. Stockholm: Stockholm University.
- Atchley, C.R. (1971). *Retirement and leisure participation: Continuity or crisis?*. *The Gerontologist*, 11, 13-17.
- Batty, G. D., Morton, S. M. B., Campbell, D., Clark, H., Davey Smith, G., Hall, M., & Leon, D. A. (2004). The Aberdeen Children of the 1950s cohort study: Background, methods and follow-up information on a new resource for the study of life course and intergenerational influences on health. *Paediatric and Perinatal Epidemiology*, 18, 221-239.

- Bengtsson, J., N. Dich, A. Rieckmann & N. Hulved (2019). Cohort Profile: the DANish LIFE Course (DANLIFE) cohort, a prospective register-based cohort of all children born in Denmark since 1980. *BMJ Open* 2019; 9:e027217. doi:10.1136/bmjopen-2018-027217
- Bernardi, B. (1985). *Age Class Systems*. New York: Cambridge University Press.
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, vol. 5, núm. 8, enero-junio, pp. 5-31. Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Población.
- Dewilde, C. (2003). A life-course perspective on social exclusion and poverty. *British Journal of Sociology*, 54 (1), 109-128. DOI: 10.1080/0007131032000045923
- Elder, G. (1974). *Children of the great depression; social change in life experience*. Chicago: University of Chicago Press.
- _____ (1985). Perspectives on the life course. En Glen Elder (ed.), *Life Course Dynamics. Trajectories and Transitions, 1968-1980*. Ithaca: Cornell University Press.
- _____ (1991), "Lives and social change", en Walter Heinz (ed.), *Theoretical Advances in Life Course Research. Status Passages and the Life Course*, vol. I, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- _____ (1994). Time, Human Agency and Social Change: Perspectives on the Life Course. *Social Psychology Quarterly*, 57 (1), 4-15.
- _____ (1998). *The Life Course as Development Theory*. *Child Development*, Vol. 69 (1), 1-12.
- _____ (2001). Life course: sociological aspects. En Neil Smelser y Paul Baltes (eds.) *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, vol. 13, Oxford: Elsevier.
- _____ (2002), Historical times and lives: a journey through time and space. En Erin Phelps, Frank F. Furstenberg, Anne Colby (eds.) *Looking At Lives: American Longitudinal Studies Of The 20th Century*. Nueva York: Russell Sage.
- Elder, G., Gimbel, C. & Ivie, R. (1991). Turning Points in Life: The Case of Military Service and War. *Military Psychology*, 3 (4), 215-231, DOI: [10.1207/s15327876mp0304_3](https://doi.org/10.1207/s15327876mp0304_3)
- Elder, G. , Monica Kirkpatrick y Robert Crosnoe (2006). The emergence and development of life course theory. En Jeylan T. Mortimer y Michael J. Shanahan (eds.), *Handbook of the Life Course*, Nueva York: Springer.

- Elder, G. & Giele, J. (eds.) (2009), *The Craft of Life Course Research*, Nueva York: The Guilford Press.
- Feixa, C. (1996). La antropología de las edades. En J. Prat y A. Martínez (eds.), *Ensayos de la Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*. Barcelona: Editorial Ariel.
- _____, C. (2018). *La imaginación autobiográfica. Las historias de vida como herramienta de investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Foner, A. and Kertzer, D. (1978). Transitions Over The Life Course: Lessons from Age-Set Societies. *American Journal of Sociology*, Vol. 83 (5), 1081-1104.
- Fox, H.J. (1981). *Perspectives on the continuity perspective*. *International Journal of Aging and Human Development*, 14 (2), 97-115.
- Furlong, A. & Cartmel, F. (1997). Risk and Uncertainty in the Youth Transition. *Young*, 5 (11), 3-20. <https://doi.org/10.1177/110330889700500102>
- Garibi, P. (2017). Imaginarios sociales de la niñez nahua jornalera agrícola sobre la migración. *Tramas. Subjetividad y procesos sociales*, 28, 15-39. Recuperado el 1 de agosto de 2019 en http://tramas.xoc.uam.mx/tabla_contenido.php?id_fasciculo=830
- Giele, J. & Elder., G. (eds.) (1998), *Methods of Life Course Research. Qualitative and Quantitative Approaches*, Thousand Oaks (California): Sage Publications.
- Gobierno de Chile (2018). *Plan de acción Nacional de Niñez y Adolescencia 2018-2015*. Santiago de Chile: Ministerio de Desarrollo Social/ Consejo Nacional de Infancia.
- Gorsky, S. (2018). Trabajo infantil en las familias de inmigrantes bolivianos dedicados a la horticultura en la Provincia de Buenos Aires. *Debates Latinoamericanos*, 32, (86-104).
- Haas, S. A., Glymour, M. M., & Berkman, L. F. (2011). *Childhood Health and Labor Market Inequality over the Life Course*. *Journal of Health and Social Behavior*, 52(3), 298–313. doi:10.1177/0022146511410431
- Hareven, T. (1978). *Transitions. The Family and the Life Course in Historical Perspective*. New York: Academic Press, Inc.
- Institute of Human Developmet (2019). *Inter-generational Studies*. Berkeley: University of California. Recuperado el 10 de agosto de 2019 en <http://ihd.berkeley.edu/research-centers/inter-generational-studies>
- Keith, J. (1980). “The Best is Yet to Be”: Toward an Anthropology of the Age. *Annual Review of Anthropology*, Vol. 9: 339-364.

- Kertzner, D. y Keith, J. (Eds.) 1984. *Age and anthropological theory*. Cornell, Cornell University Press. Cornell University Press.
- Kropff, L. (2010). Apuntes conceptuales para una antropología de la edad. *Avá. Revista de Antropología* (16), enero-julio. Misiones: Universidad Nacional de Misiones.
- Mercer, R. (2016). Enfoque de cursos de vida. Fundamentos teóricos, metodológicos y aplicación de programas de salud infantil. En *Asociación Latinoamericana de Pediatría, Comité de Pediatría Social, Programa de Ciencias Sociales y Saludos, FLACSO, Argentina*.
- Miranda, S. (2018). Ser niña, indígena y migrante. Curso de vida y agencia en contextos sociales signados de violencia de género y la desigualdad. El caso de la niña tsotsil originaria de los Altos de Chiapas. *Journal de Ciencias Sociales*, año 6, no. 11. DOI: <https://doi.org/10.18682/jcs.v0i11.823>
- Miret, P. y Pérez, J. (2007). Sociología de las edades. En Manuel Pérez Yruela (comp.), *La sociología en España*. Madrid: FES/CIS.
- Oddone, M. y Gastrón, L. (2008). Reflexiones en torno al tiempo y al paradigma del curso de la vida. *Perspectivas en Psicología. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, Vol. 5 (2). Mar de la Plata: Universidad Nacional de Mar de la Plata.
- OIT (s.f.). Convenio 182. Convenio sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación. Obtenido el 28 de marzo de 2019 en <https://www.ilo.org/ipec/facts/lang--es/index.htm>
- Östberg, V., & Modin, B. (2007). Status relations in school and their relevance for health in a life course perspective: Findings from the Aberdeen children of the 1950's cohort study. *Social Science & Medicine*, 66 (4), 835-848.
- Parker, D, A. Fassa & T. Scanlon (2010). Understanding the health effects of child labour. En D. Parker, A. Fassa & T. Scanlon (eds.) *Child Labour. A Public Health Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Prout, A. & James, A. (1997). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provanance, Promise and Problems. *Constructing and Reconstructing Childhood*. Londres: Falmer.
- Punch, S. (2002). Research with Children. The same or different from research with adults? *Childhood*, Vol. 9 (3): 321-341.
- San Roman, T. (1989). *Vejez y Cultura*. Barcelona: Fundació la Caixa.

- Sepúlveda, L. (2010). Las trayectorias de la vida y el análisis del curso de vida como fuentes de conocimiento y orientación de políticas sociales. *Revista Perspectivas*, núm. 21, pp. 27-53.
- Settersten, R. and Mayer, K. (1997). The Measurement of Age, Age Structuring, and The Life Course. *Annual Review of Sociology*. Vol. 23, 233-261.
- UNICEF, 2018. *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado el 10 de agosto de 2019 en <https://www.unicef.es/causas/derechos-ninos/convencion-derechos-ninos>
- Van den Heuvel, N., P. Van der Hallen, T. Van der Lippe & J. Schippers (2004). *Diversity in life courses; consequences for the labour market*.
- White, M. (1987). On the Significance of the Age in Sociology. *American Sociological Review*, Vol. 52. (1), 1-14.
- Wyn, J. y Dwyer, P. (2000). New Patterns of Youth Transition in Education. *International Social Science Journal*, 52 (164). <https://doi.org/10.1111/1468-2451.00247>
- Yela, M. (1992). *Psicología de la vejez: la mirada hacia atrás*. En A. Reig Ferrer y D. Ribera Domene (eds.), *Perspectivas en gerontología y salud* (pp.207-217). Valencia: Promolibro.
- Zeller, M. (2014). Turning Points. Changes in Disadvantaged Life Trajectories. *Social Work and Society. International Online Journal*, 12 (1). Recuperado el 3 de agosto de 2019 en <https://www.socwork.net/sws/article/view/384/725>