
ARTÍCULO

La no admisión a la educación superior: configuración y reconfiguración de trayectorias juveniles

*Non-admission to higher education:
configuration and reconfiguration
of youth trajectories*

LIDICE CURBELO GONZÁLEZ*

*Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Monterrey
Correo electrónico: lidicecg@gmail.com

Recibido el 1 de abril 2021; Aprobado el 13 de marzo del 2023

RESUMEN

El presente estudio contesta a la interrogante sobre cómo se configuran las trayectorias de jóvenes que intentan ingresar a la educación pública y no resultan admitidos, al menos en su primer intento. A través del estudio de las trayectorias como procesos se contrastan los recorridos de jóvenes que intentan ingresar a universidades públicas en dos contextos nacionales: Nuevo León, México y La Habana Cuba. En ambos casos es posible reconocer que las trayectorias juveniles están atravesadas por condiciones de los sistemas educativos, restricciones relativas a las instituciones universitarias, las políticas de acceso, los recursos personales y familiares.

0185-2760/© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

PALABRAS CLAVE: Acceso educativo; No admisión; Educación superior; Oportunidades educativas

ABSTRACT This study answers a question about how young people who try to enter public education and are not admitted configured their personal and educational trajectories. Through processes of young people journeys trajectories studies, trying to enter public universities in two national contexts are contrasted, that is, Nuevo León, Mexico and Havana, Cuba. In both cases, it is possible to recognize that youth trajectories are transverse by conditions of the educational systems, restrictions relative to university institutions, access policies, and personal and family resources.

KEYWORDS: Educational access; Non-admission; Higher education; Educational opportunities

En el lapso de los últimos cuarenta años, los sistemas educativos latinoamericanos han experimentado notables transformaciones. En los países de la región, los procesos de cambio en el sector educacional han ido de la mano de modificaciones en la vida política y social nacional. En ello también ha resultado significativa la influencia de organismos internacionales, como la Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en la definición e implementación de políticas educativas en los niveles nacionales. Ello ha contribuido a que, a pesar de la diversidad entre los casos, se constate y refiera el crecimiento de la cobertura educativa en el nivel básico, la expansión de los niveles medios y la diversificación de la oferta en el nivel superior (Muñoz y Márquez, 2000; Cepal, 2020).

Aunque el panorama es diferente al que se vislumbraba en los pasados años 70, una mirada más detallada permite identificar que persisten marcadas diferencias entre el acceso educativo de hombres y mujeres; entre niñas, niños y jóvenes de áreas rurales y de áreas urbanas; entre estudiantes en los distintos quintiles de ingreso; entre migrantes y nacionales. Tal situación pone en evidencia la persistencia de dinámicas excluyentes que se imponen sobre los procesos de inclusión que han tenido lugar en el continente (Gentili, 2013).

En el nivel universitario esta dinámica tiene sus características propias. Como parte de los efectos de las políticas liberales de la década de los 90, los estados han limitado su participación en la gestión y el financiamiento de la educación superior (es) pública.

Ello ha implicado la apertura de mayores espacios a la participación de actores diversos, especialmente de tipo privado, con una creciente segmentación en términos de calidad y eficiencia de todo el sector (Trucco, 2014). Al colocar la mirada en las oportunidades educativas de las y los jóvenes, sus posibilidades de acceso a las instituciones de nivel superior están permeadas por una doble estratificación, la de los ingresos familiares (Cepal, 2019) y de la oferta educativa (Solís, 2015).

En el caso particular de las universidades públicas se constata el marcado aumento de la demanda educativa y, aunque la oferta es mucho mayor que lo que lo era a mediados del siglo pasado, sigue siendo desproporcionadamente inferior a las exigencias contemporáneas. A esta dinámica contribuyen factores como el crecimiento demográfico de la región, la ampliación del acceso a los niveles educativos previos, los cambios en los mercados laborales. Ello implica que mayor número de jóvenes se encuentren habilitados y con aspiraciones de completar estudios universitarios y que esa posibilidad forme parte de sus estrategias para acceder a mejores oportunidades laborales, económicas y sociales. Todo esto toma sentido en una realidad regional en el que el 21% de los jóvenes no cuenta con empleo, educación ni capacitación, al tiempo que personas con mayores niveles educativos tienen menor participación (6%) en las tasas de desempleo (Banco Mundial, 2019).

En este contexto, los sistemas de ES han desarrollado estrategias de regulación en torno a esa demanda. Mientras para las universidades privadas los costos de colegiatura suelen ser la primera condición que decanta a sus aspirantes, en las universidades públicas se han establecido exámenes de admisión como fuente de decisión sobre quiénes ingresan y quiénes no. Las características de los exámenes varía entre países y sistemas educativos: pueden tener un carácter centralizado y uniforme para todas las universidades nacionales coordinadas por una institución directiva, como en el caso de Cuba; pueden ser comunes para un grupo de instituciones en el sistema universitario general, como en el caso de Chile y las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de la Universidades Chilenas; o pueden ser definidas a discreción de cada institución, como ocurre en México.

En torno a los exámenes como mecanismo de selección existen discusiones diversas. Una de ellas se resume en que las universidades y sistemas educativos justifican su existencia como mecanismo que promueve la excelencia entre los estudiantes, pero estos son contrarios a principios de equidad educativa (Jaurros, 2006). Por un lado se argumenta que son un predictor de las capacidades y habilidades de los estudiantes, aunque por el otro se constata que no constituyen un ejercicio en el que las y los aspirantes puedan mostrar sus habilidades o conocimientos globales y donde el trabajo pedagógico queda anulado (Garduño, 2000). Así mismo, evidencias en distintos contextos muestran su rol en la reproducción de desigualdades en dependencia del sexo de sus aspirantes, los ingresos familiares, las escuelas de procedencia (Guzmán y Serrano, 2011; Solís, Rodríguez Rocha y Brunet, 2013), y que al introducir otros datos en el proceso de selección, como

el acumulado de calificaciones de niveles previos, se reducen las influencias de factores sociofamiliares y económicos (Rodríguez y Padilla, 2016).

De tal modo, el ingreso a la ES constituye un punto de quiebre en el que se conectan las políticas de acceso educativo, las características de los sistemas de ES y las trayectorias y aspiraciones de las y los jóvenes. En el caso de quienes se presentan a exámenes de admisión a universidades públicas y no son admitidos, podrían verse corporizadas -estas relaciones- especialmente las que reflejan las desigualdades en las oportunidades educativas con distintos orígenes (educativa, económica, social).

Este constituye el detonante para la interrogante que promueve este trabajo, en el que se propone comprender las trayectorias de jóvenes que realizan exámenes para la educación superior pública y no son admitidos, asumiendo que la no admisión y las adaptaciones que tienen lugar en la vida de los jóvenes a partir de este evento reflejan los distintos factores que intervienen en las trayectorias educativas y personales, y dan cuenta de desiguales oportunidades educativas.

SELECCIÓN DE LOS CASOS

Para dar respuesta a la interrogante planteada, se estudian las trayectorias de jóvenes en dos lugares diferentes: Monterrey, Nuevo León en México y el acceso a la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL); y La Habana, Cuba y el acceso a la Universidad de La Habana. Es posible identificar que en ambos contextos, a pesar de sus diferencias sociales, económicas, políticas y educativas, existen comuniones entre algunas dinámicas educativas y juveniles que permiten compararlos, particularmente al observar que en los dos ámbitos los sistemas de ES limitan las trayectorias educativas lineales entre el nivel medio y el nivel superior.

En el caso de México, las personas entre 20 y 29 años reciben un promedio de 10 años de escolarización, el 24% cuenta con estudios de nivel superior o posgrado (INEGI, 2014), un porcentaje menor (33%) de quienes se encuentran en rezago educativo (INEGI, 2017), es decir, que cuenta con nivel de educación primaria o secundaria incompleto. Del total de jóvenes entre 15 y 29 años, 65% no asiste a la escuela (lo que incluye aproximadamente 43% de quienes tienen entre 15 y 19 años), siendo el acceso a la educación una de las problemáticas más agudas que enfrenta la juventud mexicana, en edad escolar o no.

En términos de indicadores educativos relevantes en el acceso a la ES, es posible identificar en los últimos quince años el aumento del número de instituciones, de matrícula y de cobertura. Tal expansión del sistema educativo se ve condicionada por el crecimiento demográfico, así como por el aumento de la participación privada en el sector. Por otro lado, se observa el estancamiento y la disminución de la absorción educativa.

Con ello, aunque existe una mayor oferta relativa, es menor la proporción de jóvenes egresados de nivel medio que pueden continuar sus recorridos hacia las universidades de manera directa.

Tabla 1. Evolución de indicadores en ES en México

Indicadores	Curso			
	2005-2006	2010-2011	2015-2016	2018-2019
Instituciones	3195	3917	4308	4502
Matrícula (en miles de estudiantes)	2150.6	2644.2	3302.8	3610.7
Cobertura (en %)	21.6	24.9	30	33
Absorción (en %)	75	79.2	70.9	70.6

Fuente: Elaboración propia a partir de datos brindados por la Secretaría de Educación Pública en (SEP, 2018) y Presidencia de la República (2019).

En el estado de Nuevo León, siguiendo el comportamiento del sistema nacional, se identifica el modesto aumento de la oferta educativa en el sector público, mientras el número de escuela privadas se ha triplicado en el plazo de los últimos veinte años. El aumento porcentual de la cobertura educativa (14% más) contrasta con la disminución de la absorción por parte de las instituciones de quienes egresan de nivel medio (23% menos) en igual período.

Tabla 2. Evolución de indicadores de ES en Nuevo León

Indicadores	2000-2001	2005-2006	2010-2011	2015-2016	2018-2019
Escuelas	94	130	159	197	214
Público	33	42	43	39	41
Privado	61	88	106	158	169
Matrícula	98 445	117 852	138 693	169 014	194 529
Cobertura	28.5	31.7	34.4	37.6	42.6
Absorción	95	100	79.8	66	71.2

Fuente: Elaboración propia a partir de información disponible SEP (2017) y SEP (2018)

En el caso de la oferta pública, esta es dominada por la universidad autónoma del estado, Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), institución con la matrícula más amplia y a la que se presentan aspirantes dos veces al año, antes del inicio de cada semestre. Gracias a los informes rendidos por los rectores y a reportes en los medios de prensa, es posible conocer que menos de la mitad de quienes se presentan a sus exámenes de admisión resultan seleccionados.

Tabla 3. Evolución de la matrícula y el primer ingreso en la UANL entre 2014 y 2017 y postulantes reportados en los medios

Curso	Matrícula	Primer Ingreso	Postulantes reportados por los medios
2014-2015	91141	15180	40000
2015-2016	96916	15801	33 000
2016-2017	102 463	16 071	---
2017-2018	106617	16721	35 000
2018-2019	111401	17648	38000

Fuente: Elaboración propia a partir de información disponible en los informes de los rectores UANL, Ancer (2014, 2015), (Garza, 2016, 2017, 2018) y en medios de prensa Mesta (2014), García (2015), Publimetro (2017) y Vita (2018).

Por otro lado, cada universidad mexicana decide cómo define la admisión para sus aspirantes. En el caso de la UANL, el sistema es similar al de otras universidades autónomas en el país, en las que los requisitos de admisión para sus cursos regulares son: haber cumplido la enseñanza media o estar en proceso de hacerlo, pagar la inscripción al examen de admisión y completarlos. Estos constan de EXANI-II CENEVAL, así como un examen de lenguaje escrito, inglés y uno de diagnóstico en el que cada facultad propone un módulo relacionado con su especialidad. Una segunda modalidad es la no escolarizada, en la que se ofrecen alrededor de 3 licenciaturas (Derecho, Criminología y Ciencias del Ejercicio) y también deben cumplir con el EXANI-II y exámenes de diagnóstico, en dependencia de la carrera. Quienes no resultan admitidos en cada presentación, pueden presentarse cada semestre al mismo proceso.

En el caso de Cuba, las condiciones resultan tanto diferentes. Desde la década de los años 60, todo el sistema escolar es coordinado y financiado por el Estado. En esos años, los primeros del proceso revolucionario encabezado por Fidel Castro, tuvieron lugar intervenciones educativas, (dos campañas de alfabetización, la creación de más de diez mil aulas), que garantizaron que grandes masas poblacionales completaran la educación primaria y secundaria. El sistema escolar se expandió en todos sus niveles, especialmente en el superior, contribuyendo a que aproximadamente el 12% de la población nacional haya completado estudios universitarios (ONEI, 2014).

En las últimas dos décadas, las políticas económicas y sociales han provocado ajustes y adaptaciones para la educación universitaria. Durante los años 2000 tuvo lugar un proyecto nacional por la universalización del conocimiento, presentado desde el discurso político como una necesidad para garantizar la soberanía nacional. Ello incluyó ampliar las oportunidades educativas y laborales a jóvenes que a consecuencia de la crisis económica nacional de la década de 1990 se encontraban desvinculados del estudio y el trabajo.

Algunos de los programas incluyeron la formación emergente de maestros de primaria y secundaria, personal de enfermería, técnicos en salud y trabajadores sociales. Además, se instauraron nuevas modalidades educativas de nivel superior, entre ellas cursos de

educación a distancia, que tenían como única condición de ingreso haber concluido la educación media y formar parte de alguno de los programas de esta “revolución educativa” o *Batalla de Ideas*.

La nueva modalidad educativa y la participación que alcanzó, propiciaron una explosión en todos los indicadores del nivel superior. Respecto a la matrícula, por ejemplo, en el año 2000 se registró un total de 128 403 estudiantes, lo que en 2008 alcanzó a ser un total de 744 000 (MES, 2018). El programa creció y perduró hasta el año 2009, cuando comenzó su declive. La primera señal de ello fue la decisión de someter a todos los aspirantes a carreras universitarias a iguales requisitos de ingreso, los requisitos del curso diurno ordinario (exámenes de tres asignaturas, con puntuación mínima requerida de 60 puntos de 100).

Tabla 4. Evolución de la matrícula inicial en la ES cubana

Cursos	1990-91	1995-96	2000-01	2005-06	2010-II	2015-16	2017-2018
Matrícula	265 660	134 258	128 403	487 539	473 309	165 926	224 944
Primer ingreso	60 564	26 346	35 463	186 710	36 184	37 538	61 762
Cobertura	16.34	9.82	12.12	44.81	40.91	16.03	21.73

Fuente: Elaboración propia a partir de datos disponibles en MES (2018).

De ahí, entre 2009 y 2015 se produjo una fuerte contracción de la matrícula inicial en el sistema de ES, que se redujo a su sexta parte, con una pequeña recuperación a inicios del curso 2017-2018 (MES, 2018). Muy ilustrativo resulta que la tasa neta de escolarización en el nivel superior bajó de 40.91% en 2010 a solo 15.52% en 2015 (Noda, 2016), lo cual también implicó la disminución de la cobertura educativa.

A pesar de la contracción en el sistema, entre 2010 y 2015 quedaron 42 mil plazas en ciencias técnicas, agropecuarias y económicas sin cubrir (Sánchez en Orta, 2016). Ello es expresión de la asincronía entre la planeación económica y laboral y los gustos y proyectos juveniles, así como de otros procesos de carácter social. Por un lado, se reconoce la existencia de barreras para el ingreso a la ES derivadas del aumento de la participación juvenil en empleos en el sector no estatal que requieren niveles medios y bajos de calificación, así como de las desigualdades económicas y de capitales culturales manifiestas en la sociedad cubana contemporánea (Sosa, Íñigo y Martín, 2016).

Por el otro, se observa una reconfiguración de los sentidos de la educación y de las aspiraciones juveniles, en las que los proyectos de cursar estudios de nivel superior cayeron del primero al cuarto lugar entre los intereses de las y los jóvenes (Domínguez y Castilla, 2011). Tal dinámica comenzó a observarse luego de la crisis económica de los años 90 y se sostiene luego de las transformaciones en la política económica y social en el país incluidas en los Lineamientos del Partido Comunista de Cuba (PCC, 2011). En ambos momentos

se han producido habilitaciones para el trabajo en el sector privado, cooperativo y mixto en ocupaciones del área de los servicios, los que se asocian a mayores ingresos económicos, mientras que el sector estatal sigue teniendo el predominio de las labores profesionales y es el peor remunerado (Espina, *et al.*, 2007).

En este contexto, la Universidad de La Habana (UH) constituye la universidad de la capital y la más antigua del país. Los datos sobre cuántos jóvenes se presentan a exámenes de admisión para ingresar a ella no tienen carácter público, pero es posible conocer que en el curso 2017-2018 la UH sostenía una matrícula de 14 564 estudiantes, lo que comprende el 10% de la matrícula nacional vinculada al Ministerio de Educación Superior (MES). A partir de ello y de conocer que la población capitalina es la mayor de todo el país, sobre pasando los dos millones de habitantes, podemos estimar su envergadura dentro del sistema educativo nacional.

En Cuba el sistema de admisión a las universidades es centralizado por el MES y común para todas. Durante la última década, la política de ingreso ha cambiado frecuentemente, evidenciándose una apertura hacia la combinación estudio-trabajo (modalidades a distancia y por encuentros) y el aligeramiento del curso regular diurno como principal modalidad de estudios, evidente tras la implementación de la modalidad de ES de curso corto, inaugurada en 2018 y de la que todavía no egresan los primeros cursos.

Tabla 5. Plan de plazas curso 2018-2019

Curso	Total plazas	Curso regular	Curso por encuentros	Curso a distancia	Educación Superior de curso corto
2016-2017	77 124	36 125	40 999	-	-
2017-2018	83 840	36 705	40 900	6 235	-
2018-2019	75 770	31 892	36 540	3 985	4 000
2019-2020	91 609	37 666	38 802	4 405	10 736

Fuente: Elaboración propia a partir de información de Barrios (2016), Barrios (2017), Barrios (2018), Figueroedo y Sifonte (2020).

En este caso, la admisión para el curso diurno es la más compleja, pues los estudiantes deben realizar exámenes de tres materias, Matemáticas, Español e Historia de Cuba y obtener al menos 60 puntos de 100 en cada uno de ellos. Esta puntuación es promediada con sus calificaciones de la educación media y la ordenación de estos promedios define el otorgamiento de las plazas.

Para las modalidades a distancia y por encuentros, en las que los estudiantes no reciben clases o las reciben en horarios nocturnos y sabatinos respectivamente, los aspirantes deben cumplir con un examen de oposición, en caso de que la oferta de plazas de las universidades sea menor al número de aspirantes. Este examen abarca contenidos diversos: lógica, historia, actualidad nacional e internacional, cultura, etc. La modalidad de

ciclo corto, iniciada en el curso 2018-2019, se encuentra disponible para jóvenes que se presentan a exámenes de ingreso, no aprueban al menos uno de ellos y solicitan estos cursos, los cuales se orientan a la formación pedagógica.

Una diferencia sustancial entre todas las modalidades es que solo quienes egresan de los cursos diurnos cuenta con la asignación de una plaza en un centro laboral estatal. Las ubicaciones disponibles son definidas por el Ministerio del Trabajo en relación con el MES y se planifican con cinco años de antelación, es decir, cada año se define la oferta de los cursos diurnos a partir de la estimación de las plazas que serán necesarias cubrir cinco años después. Con ello, el diseño de la política de acceso, la oferta educativa y la política laboral van de la mano.

Por tanto, es posible observar que en ambos contextos se producen regulaciones sobre la oferta educativa de carácter público que tienen impacto en la admisión y en las trayectorias educativas de los jóvenes que pretenden ingresar a la ES. La tendencia más marcada es la disminución de las posibilidades de desarrollar recorridos lineales, en los que los jóvenes culminen sus estudios de nivel medio y prosigan al nivel superior. De esta observación se deriva el interés de este trabajo por conocer las implicaciones y ajustes que tienen lugar en las vidas de estos jóvenes, considerando la no admisión como un evento de ruptura de sus recorridos personales y educativos.

ESTUDIOS DE TRAYECTORIAS

Las trayectorias individuales y grupales constituyen un tema ampliamente desarrollado desde diversas perspectivas. La noción de partida en este caso sería la aportada por Mills (1959) al señalar que es posible conectar y hacer inteligible la sociedad a partir de conectar la vida de las personas, sus biografías, con lo que ocurre en ámbitos macro y que el autor refiere como la historia de la sociedad.

La reconstrucción de las trayectorias individuales a partir del discurso de sus protagonistas tiene sus más antiguos referentes en el trabajo de Thomas y Znaniecki (1927), al que Ferraroti (2007) abona cuando considera que el discurso de los actores permite ilustrar las condiciones socioestructurales en las que se desarrollan las vidas individuales. Por su parte, Bertaux (2005) permite comprender que las personas que viven las trayectorias estudiadas se convierten en operadores expertos de las relaciones, procesos y mecanismos que les permiten desarrollar sus recorridos, siempre abiertos, con altas dosis de imprevisibilidad y con caminos alternativos.

En este trabajo se estudian las trayectorias entendidas como procesos (Méndez, 2010; Longo, 2016). Dicha perspectiva permite comprender que las trayectorias constituyen recorridos flúidos, en el que aparecen eventos, épocas o momentos diversos y donde existen altas dosis de imprevisibilidad, característica esencial de la vida social (Grossetti, 2010).

El tiempo se convierte en una categoría de ordenamiento, en tanto permite situar los acontecimiento de la vida en su momento correspondiente y, a partir de ello, desarrollar el análisis biográfico de las condiciones y procesos que intervienen en la conformación de los recorridos (Bidart, 2006; Méndez, 2010).

Las trayectorias pueden disponerse analíticamente como secuencias consecutivas (Longo, Méndez y Tchobanian, 2010), siendo cada una de estas momentos o estados de la situación, en la que se da un particular ordenamiento de contenidos e ingredientes relevantes vinculados a distintos órdenes. Ello permite observar el origen estructural, social o individual (Mercier y Oiry, 2010) de los contenidos relevantes en un momento preciso de la vida de las personas y su relación con elementos culturales, históricos, del contexto económico, de la vida política, de la vida institucional y familiar.

Cada secuencia o etapa de la trayectoria muestra su ordenamiento particular pues depende de los proyectos, experiencias, aspiraciones y condiciones individuales. En el fluir de las trayectorias cada secuencia se conecta a la que le antecedió, como a la que le sucederá. Las duraciones de cada una son variadas, puesto que dependen del tiempo que tarda en aparecer, instalarse y luego desaparecer el conjunto de contenidos e ingredientes que le caracteriza (Longo, Méndez y Tchobanian, 2010).

Los cambios de estado o el transitar entre secuencias no siempre ocurren del mismo modo. Analizar la no admisión como evento disruptor inclina a pensar una forma particular en la que se producen los pasos de una secuencia a otra, a partir de bifurcaciones (Bidart y Brochier, 2010). El concepto de bifurcación remite al de *turning point* (Abbott, 2004; Blanco, 2011; Mayer, 2009; Longo y Deleo, 2012), y entre sus características esenciales se señala que el origen del cambio aparece súbitamente, de modo imprevisto, afectando distintas esferas de la vida del individuo. Debido a la radicalidad con que se produce el cambio, se divisa una situación de crisis anclada al momento actual, con efectos profundos en el largo plazo de la trayectoria de vida (Bidart, 2006). De tal modo, la secuencia que antecedente la situación de ruptura no necesariamente muestra contenidos que detonan el cambio. En cambio, la secuencia que se instala luego de la ruptura siempre muestra la concreción de sus efectos en la trayectoria.

Otros modos en que se producen las transiciones entre secuencias pueden identificarse al incluir variables asociadas a la temporalidad en que se producen las mayores afectaciones en la trayectoria (el corto, mediano y largo plazo), la previsibilidad y la reversibilidad del cambio. Grossetti (2010) señala que, a pesar de lo contingente de la vida social, la imprevisibilidad y la variabilidad pueden ser analizadas a partir de identificar la posibilidad de anticipar la ocurrencia del evento que inicia el cambio, las áreas en las que impacta, la posibilidad de revertir sus efectos y los recursos disponibles para hacerlo. Estas dimensiones pueden ser entrecruzadas y permitir el examen de eventos diversos: rutinas (eventos en los que la imprevisibilidad y la irreversibilidad son débiles), transiciones (la irreversibilidad es elevada, pero el evento era previsible en ese momento de la trayectoria),

accidentes (donde la imprevisibilidad es fuerte, pero los resultados no son irreversibles) y bifurcaciones propiamente dichas (donde la aparición es imprevisible y los resultados son en gran medida irreversibles) (Grossetti, 2004, 2010).

Por último, un recurso analítico sustancioso en el estudio de las trayectorias personales, que además devuelve al actor al centro de su historia, es la identificación de las disposiciones personales ante la aparición del evento que cambia la trayectoria (Helardot, 2010). Este permite profundizar en los modos en que las personas articulan y afrontan eventos imprevistos, los recursos disponibles para la adaptación ante la imprevisibilidad y los modos en que las variables supraindividuales y contextuales pueden ser manejadas en las trayectorias personales. Para ello, se considera útil observar las transformaciones en los proyectos individuales, los cambios o alteraciones en las expectativas, así como las resistencias ante los cambios que puede conllevar la imprevisibilidad. Todos estos elementos ilustran la relación entre las expectativas, los deseos, la capacidad de agencia de los individuos y permite anotar en qué medida los cambios que acontecen en las trayectorias se producen como rupturas o como continuidades en sus recorridos.

MÉTODOS Y PROCEDIMIENTO

Teniendo en cuenta lo referido previamente, se plantea como cuestionamiento central: ¿Cómo se construyen y reconfiguran las trayectorias de jóvenes que intentan ingresar a la universidad y no lo consiguen? Para obtener respuestas, se analizan los contenidos relativos a los contextos sociales, económicos, educativos y familiares en las trayectorias de los jóvenes, así como se describen y explican las trayectorias que articulan luego de la no admisión, los recursos que emplean y las estrategias que implementan en sus recorridos.

Como hipótesis se contempla que la no admisión constituye una interrupción en las trayectorias que demanda la reorganización de aspiraciones y proyectos. El resultado de esta reorganización depende de los recursos y oportunidades disponibles, los cuales tienen distintas características en cada uno de los contextos estudiados, en tanto dependen de los recursos personales, los mecanismos institucionales habilitados, los contextos educativos y las características del mercado de empleo.

La contrastación entre los dos contextos se produce a partir de un análisis comparativo cualitativo, que tiene la ventaja de permitir el tratamiento de un número reducido de casos que, a través del establecimiento de conceptos guías y de continuas y detalladas contrastaciones a partir de ellos, posibilita la identificación de similitudes y diferencias entre los casos estudiados (Sartori y Morlino, 1994, eds.).

Para la selección de la muestra se optó por un muestreo no probabilístico de tipo intencional. Los criterios de selección constituyeron que los jóvenes se hubieran presentado a exámenes para ingresar a los cursos regulares de estas universidades (en cada uno de los países) sin que fueran admitidos, y que hubiera pasado al menos un año desde su no

admisión, es decir, que se hubieran presentado a los exámenes del curso 2017-2018. El límite de edad entre 17 y 25 años se emparejó con los criterios establecidos por las universidades, que admiten el primer ingreso en los cursos diurnos a jóvenes entre estas edades.

A partir de esto fue posible establecer contactos, a través de un muestreo por bola de nieve (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010), con un total de 38 jóvenes: 16 en La Habana y 22 en Nuevo León (ver Cuadro 1). El instrumento de indagación constituyó una entrevista biográfica semiestructurada (Lozares y Verd, 2008), en la que se indagó en distintas áreas de la vida de los jóvenes y eventos asociados a ellas. Para analizar la información obtenida, se desarrolló el análisis de contenido de las entrevistas y documentos consultados. Este método permitió identificar áreas temáticas, develar los sentidos que tiene cada contenido en la historia, así como establecer relaciones entre distintas dimensiones y áreas del análisis.

RESULTADOS

Los datos obtenidos permiten identificar trayectorias que guardan similitudes en función de los cambios que ilustran, las condiciones en que se producen y los sentidos bajo los que se construyen. Ello permitió elaborar una tipología de trayectorias en cada uno de los contextos, las cuales ilustran las generalidades de los recorridos observados y, al mismo tiempo, permiten ahondar en las especificidades dentro de cada uno de ellos. Los criterios que han resultado sobresalientes para la definición de cada tipo específico han sido las características de los recorridos previos a la no admisión, los cambios que se producen en los proyectos educativos luego de la no admisión y los recursos en los que estos se han fundamentado.

Así, al analizar los recorridos de jóvenes en Nuevo León, México, es posible identificar cuatro tipos de trayectorias: trayectorias “protegidas”, trayectorias con escala en el empleo, trayectorias de fractura y trayectorias de ajuste. A continuación se profundiza en los rasgos esenciales de cada una.

Las trayectorias protegidas pueden identificarse con aquellos jóvenes que han identificado y sostenido sus intereses vocacionales desde etapas anteriores a la presentación a exámenes de admisión y que, luego de la no admisión, sostienen el proyecto de ingresar a la universidad y cursar la misma carrera que se planteaban previamente. Para ello cuentan con el apoyo económico familiar, lo que implica que durante la espera a la siguiente presentación a exámenes, inicien clases de idiomas, negocios personales y familiares o se preparen nuevamente para exámenes. Se presentan nuevamente a exámenes (hasta seis veces, como lo hizo una entrevistada) hasta que resultan admitidos. La no admisión constituye una interrupción de sus recorridos personales y escolares, lo cual no implica cambios en sus proyectos. La estrategia de las y los jóvenes descansa en el apoyo económico familiar y el fomento de habilidades y expectativas anteriores a la no admisión.

En las trayectorias con escala en el empleo se observan los recorridos de jóvenes que contaban con una orientación vocacional definida y que es sostenida luego de la no admisión. En sus casos, en el tiempo que transcurre entre la primera presentación/no admisión y las siguientes presentaciones a exámenes, deciden buscar empleo en el área de los servicios para contribuir a la economía familiar y para su propia manutención. La no admisión también tiene implicaciones en la interrupción de los recorridos escolares y el aplazamiento de los proyectos en este ámbito, los cuales persisten sin modificaciones profundas. El apoyo familiar se expresa también en forma de recursos y apoyo, considerando que el ingreso al empleo es una experiencia que enriquece la vida de los jóvenes y la familia cuenta con recursos para sostener al joven en este período, incluso si se alarga en el tiempo.

Las trayectorias de fractura comienzan a indicar impactos más profundos derivados de la no admisión. En el caso de los jóvenes en estos recorridos, sus intereses vocacionales y profesionales eran claros con anterioridad a la presentación a los exámenes de admisión. Luego de la no admisión, se integran al empleo por cortos períodos y en estos lapsos comienzan a vivir experiencias cruciales en áreas diversas (sexualidad, consumo de sustancias), las cuales comienzan a favorecer reflexiones sobre su sentido de vida y sus proyectos. En estas trayectorias, los jóvenes se presentan en una nueva oportunidad a exámenes y son admitidos en las facultades que deseaban previamente; sin embargo, luego de un período, se cuestionan sus proyectos y preferencias iniciales y comienzan a gestar cambios: abandono de la carrera, inicio de negocios particulares, cambio de carreras, entre otros. Con ello, la no admisión inicia una fractura en la que los recorridos personales toman preponderancia sobre los recorridos escolares y se producen modificaciones en los proyectos personales, escolares y laborales.

En las trayectorias de ajuste es donde se encuentran recorridos más recursivos. Los jóvenes en estas trayectorias, como en las previas, tenían intereses vocacionales definidos previos a la no admisión y, distinto a los recorridos previos, habían ingresado al empleo durante la educación media como estrategia de colaboración con la economía familiar y para solventar sus gastos educativos. Luego de la no admisión, se mantienen en empleos del sector de los servicios y se presentan a exámenes en la siguiente convocatoria. Al no ser admitidos en la segunda presentación, comienzan a aparecer los cambios.

Una porción de los entrevistados decide cambiar de carrera y presentarse a exámenes en otra facultad en la que tenga mayores probabilidades de ser admitidos. En otros casos, deciden cambiar de carrera y de escuela, evaluando las disponibilidades de la oferta educativa privada e ingresando en una de sus universidades. En ambas situaciones, la estrategia principal gira en torno a conservar o conseguir mejor empleo, fuente de recursos imprescindibles para el sostenimiento de sus vidas, al tiempo que comienzan a articular proyectos profesionales en los que vinculan su trabajo actual (o propuestas que recibieron mientras buscaban empleo) y la carrera que deciden comenzar a estudiar. El recorrido y reorientación de estos jóvenes descansa completamente en sus recursos personales.

En resumen, las trayectorias de los jóvenes entrevistados en México muestran diversidad y riqueza. Sus recorridos señalan múltiples elementos comunes: resultan jóvenes en cuyas vidas predominan sus recorridos escolares, para quienes los proyectos educativos comienzan a conformarse tempranamente, en tanto identifican las carreras o profesiones que les interesan de modo anticipado al momento de ingresar a la universidad y que, en función de ellos, toman decisiones educativas y personales. Estas abarcan desde las que atañen a qué escuelas dirigirse en los niveles básicos, hasta cambios de ciudad y renuncias a la práctica deportiva a nivel profesional para reforzar sus proyectos educativos.

La no admisión implica una ruptura, producto de la que las trayectorias de los jóvenes sufren reorganizaciones que se apoyan en los recursos a su disposición. Antes de ese evento, sus vidas discurren con fuertes vínculos institucionales. Luego, las instituciones dejan de sostener vínculos directos con sus trayectorias y estas dependen de recursos individuales y familiares de distinto tipo. Con ello, en sus recorridos educativos previos y en las posibilidades de ingreso a la universidad aparecen desigualdades relativas a las escuelas donde estudian los niveles anteriores, los recursos familiares puestos a disposición de su preparación y la información recibida sobre el proceso de ingreso. En sus recorridos de vida posteriores dependen básicamente de las oportunidades que ellos y sus familiares puedan proveer.

De este modo aparecen distintos tipos de recorrido, en tanto los recursos económicos familiares, el apoyo de los padres para la continuidad de sus proyectos educativos y las expectativas y gestiones individuales modulan las posibilidades abiertas a los jóvenes. En ese sentido, la no admisión constituye una puerta a nuevas experiencias para los jóvenes, en torno a las cuales también se erigen y orientan los proyectos personales y educativos. Ello determina que algunos recorridos sean más complejos y recursivos que otros. Finalmente, todas las estrategias articuladas entre los jóvenes mexicanos entrevistados, se orientan a un objetivo similar, completar estudios de nivel superior aunque las razones para hacerlo sufran modificaciones en el camino.

En el caso de las trayectorias de jóvenes en La Habana, también es posible identificar cuatro tipos de trayectorias distintas: trayectorias institucionalizadas, de exploración, de desvinculación y orientadas al empleo.

Las trayectorias institucionalizadas resultan las más frecuentes entre los casos entrevistados. En estos recorridos se distingue que las y los jóvenes se presentan a exámenes de admisión y, al no ser admitidos, transitan hacia las opciones que ofrecen las instituciones estatales. Ello implica una diferencia a partir del sexo de las personas entrevistadas. En el caso de los varones, resulta prácticamente ineludible la vinculación institucional, puesto que deben cumplir su servicio militar activo y obligatorio luego de la educación media. Debido a esto, los siguientes dos años de su vida trascurren en el cumplimiento de su servicio e intentan acceder a los estudios superiores por otras vías (educación a distancia, curso por encuentros u Orden Militar 18, la cual les permite prepararse y presentarse a

exámenes nuevamente durante su último semestre de servicio militar). Las mujeres aceptan las variantes educativas que les ofrece el propio sistema escolar. Aunque estas opciones no les conduzcan hacia una carrera universitaria (estudios técnicos y profesionalizantes), les permiten satisfacer los deseos familiares de mantenerse estudiando y retardar el ingreso al empleo. Por tanto, estas trayectorias conducen a las mujeres entrevistadas al abandono de las aspiraciones educativas previas, mientras los hombres retardan la posibilidad de continuar con sus metas previas.

En las trayectorias de exploración las y los jóvenes, luego de la no admisión, entran y salen de distintos cursos, mientras encuentran una variante que les permita sentirse satisfechos con su formación y sus perspectivas profesionales. En estos recorridos los recursos familiares se convierten en facilitadores de la exploración, pues apoyan el sostenimiento económico de los hijos durante períodos más largos de tiempo, así como suelen gestionar las opciones educativas a las que acceden y que no tienen origen en el sistema educativo (curso de camarografía, curso de restauración del patrimonio). Entre las personas entrevistadas, se sostiene la necesidad de completar la ES aunque es un proyecto que se aplaza al mediano y largo plazo.

Respecto a las trayectorias de desvinculación se observa que solo las atraviesan jóvenes mujeres entre los casos entrevistados. En sus recorridos aparece mayor inconformidad con las opciones educativas disponibles para completar una formación técnica, por lo que ellas y sus familias deciden que se mantengan en casa a la espera de mejores oportunidades laborales o educativas. Resulta notorio que tanto las jóvenes como sus familias coinciden en que no cuentan con la preparación necesaria para ocupar un empleo reconocido y bien remunerado, por lo que esperar resulta una mejor opción. En este caso, las jóvenes abandonan los proyectos educativos a corto y mediano plazo y no aparecen proyectos de importancia en otros ámbitos.

En las trayectorias orientadas al empleo, luego de la no admisión, las jóvenes deciden concentrarse en su ingreso al empleo. Para ello toman cursos profesionalizantes cortos, ofrecidos en el sector privado o en instituciones comerciales, los cuales les habilitan para comenzar su vida laboral en el área de los servicios. En estos casos, la formación universitaria puede continuar formando parte de sus proyectos personales (se observa en una de las entrevistadas), como una vía de acceder a empleos mejor remunerados y como herramienta para su futuro.

En resumen, es posible destacar que las trayectorias de las y los jóvenes cubanos entrevistados descansan principalmente en las oportunidades habilitadas por las instituciones, lo cual toma sentido teniendo en cuenta las características del sistema social y político nacional. Esta relación tiene un doble matiz: implica que existen posibilidades de vincularse al estudio en todo momento, aunque ello no implique la satisfacción de los proyectos y expectativas personales. Por tanto, los recursos personales y familiares tienen un rol decisivo en el logro y orientación hacia las metas y proyectos individuales.

Sobresalen elementos comunes entre las trayectorias que señalan problemáticas educativas y sociales más generales: la mayoría de las y los entrevistados no tenían un interés vocacional definido antes de presentarse a exámenes de ingreso, al punto que en ocasiones ni siquiera recuerdan qué carreras colocaron en su boleta; los problemas educativos en niveles previos relacionados con la escasez de profesores, que inciden en su mala preparación para el ejercicio de exámenes de admisión; la escasa orientación vocacional y la baja valoración de la educación media como calificación que facilite el acceso al empleo.

Lo anterior tiene mayor incidencia en que la no admisión tenga el carácter de una bifurcación, puesto que no solo se interrumpen los recorridos educativos, sino que deben producirse ajustes y cambios de dirección en los que los jóvenes tienen escasos espacios de decisión. En este sentido, las influencias familiares tienen un peso significativo en conseguir que los jóvenes se mantengan en sus recorridos educativos y en evitar que la no admisión adquiera el carácter de ruptura indefinida de las trayectorias escolares. Por otro lado, la incidencia familiar en las decisiones educativas implica mayor limitación de la agencia de los jóvenes, de la formación de proyectos personales y del inicio de recorridos que tengan más relación con sus intereses y posibilidades.

Finalmente, en el contexto cubano la no admisión suele implicar el abandono de los proyectos educativos y su ajuste o adaptación a nuevas metas educativas y laborales. La posibilidad de desarrollar trayectorias alternativas que tengan mayor relación con las aspiraciones educativas iniciales discurre a través de los recursos familiares y personales a disposición de los jóvenes. La característica esencial en este proceso es la desmotivación durante todo el proceso de selección de carrera, presentación a exámenes y proyección profesional, lo que se hace notorio incluso en el momento de elaborar y justificar su recorrido en la situación de entrevista.

CONCLUSIONES

En términos generales, el estudio de las trayectorias en ambos países ha mostrado que la no admisión constituye un evento disruptor, que tiene implicaciones en los ámbitos personales, educativos, familiares y laborales. En su aparición, inciden elementos de distintas fuentes. Entre ellos sobresalen los sistemas de admisión universitarios, construidos a partir de criterios que premian el mérito, en ignorancia de las desigualdades de condiciones en que estos se producen; la desconexión entre los contenidos de los currículos en los niveles previos y la preparación que precisan los estudiantes para cumplir con los requisitos de ingreso, especialmente los exámenes, y las restricciones en la oferta educativa en nivel medio y superior, la cual implica que los jóvenes vean reducidas sus posibilidades de acceso.

Estos elementos se encuentran estrechamente vinculados a los sistemas educativos, pero no son los únicos relevantes. También se constatan los efectos de la preparación de los jóvenes para los exámenes. Esta depende esencialmente de los recursos familiares para

acceder a clases privadas, de la regularidad y calidad de la preparación que han recibido en niveles anteriores, así como la información con que cuentan sobre las carreras o profesiones que ubiquen como motor de sus proyectos educativos y sobre el proceso de admisión.

Por otra parte, luego de que se produce la no admisión, los recorridos pueden ser muy variados. Resulta interesante que, en el contexto mexicano, los jóvenes dependen de los recursos familiares y personales para sus proyectos educativos y estos subsisten a pesar de la irrupción de la no admisión, por lo que continúan siendo el criterio ordenador de las decisiones de los jóvenes; mientras que, para los jóvenes cubanos, luego de la no admisión aparecen nuevas variantes educativas que permiten sostener la vinculación institucional de los estudiantes, sus recorridos educativos, pero que generalmente conduce a que abandonen sus proyectos iniciales, que además suelen ser poco claros y concretos.

En México se observa un reordenamiento de las trayectorias en un contexto de desigualdades naturalizadas: los jóvenes asumen como legítimas las barreras sistémicas que encuentran en sus recorridos escolares y admiten que sus oportunidades y recursos dependen única y exclusivamente de su desempeño individual. Con ello entienden que solo mejorando sus habilidades y recursos pueden completar sus proyectos educativos.

Esto tiene diversos efectos. En primer lugar, son más activos en la búsqueda de alternativas. Al mismo tiempo, en la medida en que no cuentan con los recursos relevantes, especialmente los de tipo económico que les permitan mantenerse en la competencia por el ingreso, no alcanzan los resultados esperados. En segundo término, ello implica que son más autónomos e independientes en la toma de decisiones, en tanto han aprendido que en ámbitos donde existen oportunidades abiertas, es imprescindible su gestión para asegurarse algunas.

En Cuba se observan reconfiguraciones en un contexto altamente estatalizado: las trayectorias y su articulación mantienen estrecha dependencia del sistema de oportunidades institucionalmente delineado. Ello podría implicar que las oportunidades están más equitativamente distribuidas, sin embargo, el sistema de oportunidades y las variantes disponibles para los jóvenes se construyen bajo el supuesto de que el sistema institucional funciona de modo ajustado. Al aparecer fallas en el sistema educativo, en los sistemas de remuneración y valoración social del empleo, entre otros, las soluciones a disposición se encuentran desfasadas respecto a las aspiraciones y proyectos educativos y de vida de los jóvenes. Alguno de los resultados visibles es la baja motivación profesional y la dificultad para conformar proyectos educativos, profesionales y personales en los que los jóvenes se realicen.

Así, la toma de decisiones y la movilización respecto a los proyectos educativos y de vida pretenden esencialmente no quedar fuera del sistema institucionalmente pautado. De ello son claros ejemplos los proyectos y presiones familiares hacia los hijos, que persiguen alejar a los jóvenes de la desvinculación del estudio y el trabajo, toda vez que esta constituye una “marca” en el sistema institucional y, por tanto, en el sistema de oportunidades.

De igual modo, la posibilidad de moverse entre las opciones disponibles depende de los recursos familiares.

Con ello, como se anotaba en la hipótesis, la reconfiguración de las trayectorias juveniles luego de la no admisión a la universidad que se presentan se asienta sobre los recursos que encuentran a su disposición para ello. Aunque estos cuentan con un peso sustancial, en las decisiones sobre las trayectorias y los recorridos emprendidos también se condensan las expectativas personales y familiares, los sentidos otorgados a la ES, la características del mercado laboral y del ámbito salarial. A ello se agrega que la no admisión constituye una puerta abierta a nuevas experiencias, lo cual impacta también en la configuración de sus expectativas y proyectos.

REFERENCIAS

- Abbott, Andrew. (2001). *Time matters on theory and method*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ancer, Jesús. (2015). *Informe de actividades del Rector Dr. Jesús Ancer Rodríguez correspondiente al año 2015*. Nuevo León: UANL.
- Ancer, Jesús. (2014). *Informe de actividades del Rector Dr. Jesús Ancer Rodríguez correspondiente al año 2014*. Nuevo León: UANL.
- Banco Mundial. (2019). *World Bank*. (G. B. Mundial, Producer) Retrieved 3 de febrero de 2020 from World Bank Open Data: <https://datos.bancomundial.org/>
- Barrios, Margarita. (13 de Marzo de 2018). Amplio plan de plazas para la Educación Superior. *Juventud Rebelde*, disponible en <http://www.juventudrebelde.cu/cuba/2018-03-13/amplio-plan-de-plazas-para-la-educacion-superior/imprimir>.
- Barrios, Margarita. (5 de marzo de 2016). Anuncian plan de plazas para el ingreso a la Educación Superior. *Juventud Rebelde*, edición digital.
- Barrios, Margarita. (3 de marzo de 2017). Dan a conocer plan de plazas para la Universidad. *Juventud Rebelde*, edición digital.
- Bertaux, Daniel. (2005). *Los relatos de vida perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Bidart, Claire. (2014). Life course, time and process: Exploring “trans”-quantitative and qualitative methods. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 124, 5-13.
- Bidart, Claire. (2006). Crises, décisions et temporalités: autour des bifurcations biographiques. *Cahiers internationaux de sociologie*, 29-57.
- Bidart, Claire & Brochier, Damien. (2010). Les bifurcations comme changements d'orientation dans un processus. In A. (Méndez, *Processus Concepts et méthode pour l'analyse temporelle en sciences sociales* (pp. 171-190). Bélgica: Editorial Academia Bruylant.
- Blanco, Mercedes. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5 (8), 5-31.
- CEPAL. (22 de Enero de 2020). *Consulta integrada Estadística e indicadores sociales CEPAL-CEPALSTAT*. Retrieved 22 de enero de 2020 from CEPAL: <https://cepalstat-prod.cepal.org/cepalstat/tabulador/ConsultaIntegrada.asp?idIndicador=1710&idioma=e>
- CEPAL. (2019). *Panorama Social de América Latina 2019*. CEPAL.

- Domínguez, María Isabel; Castilla, Claudia y Rego, Idania. (2013). *Políticas Públicas de Juventud e Inclusión Social: El caso de Cuba*. CIPS. La Habana: Grupo de Trabajo CLACSO Juventud-UNESCO .
- Espina, Mayra; Núñez, Lilia; Martín, Lucy; Togores, Viviana., Espina, Rodrigo., Rodríguez, Adrián y Ángel, Gisela. (2007). *El plano macro de la movilidad social: Dinámica socioestructural de la reforma*. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- Ferrarotti, Franco. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 14 (44), 15-40.
- Figueredo, Oscar y Sifonte, Yunier. (4 de marzo de 2020). Otorgarán más de 91 mil plazas para la Educación Superior en Cuba. *Cubadebate*.
- Hélardot, Valentine. (2010). Vouloir ce qui arrive? Les bifurcations biographiques entre logiques structurelles et choix individuels. In M. Besson, C. Bidart, & M. Grossetti, *Les Sciences Sociales face à l'événement et aux bifurcations* (pp. 160-167). Paris: Editions La Découverte.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos, y Baptista, María del Pilar. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ta ed.). ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Guzmán, Carlota y Serrano, Olga. (2011). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de la Educación Superior*, XL(1) (157), 31-53.
- García, Syndy. (6 de Junio de 2015). Buscan 34 mil ingresar a facultades de la UANL. *Milenio*, pp. Version en línea, disponible en http://www.milenio.com/region/Examen_adminision_facultan_UANL-examen_UANL-0_531546898.html.
- Garza Rivera, Rogelio. (2016). *Informe de actividades del Rector Mtro. Rogelio G. Garza Rivera correspondiente al año 2016*. Nuevo León: UANL.
- Garza Rivera, Rogelio. (2017). *Informe de actividades del Rector Mtro. Rogelio G. Garza Rivera correspondiente al año 2017*. Nuevo León: UANL.
- Garza, Rogelio. (26 de octubre de 2018). *Universidad Autónoma de Nuevo León*. Retrieved 9 de octubre de 2019 from Informe de Actividades del Rector Rogelio Garza correspondiente al año 2018: https://www.uanl.mx/wp-content/uploads/2018/12/uanl_informe2018.1.pdf
- Garduño, Felipe. (2000). Los exámenes de admisión y la selección a la universidad pública ¿razón pedagógica o racionalidad técnica? *Revista del Centro de Investigación*, 4 (14), 11-18.
- Gentili, Pablo. (2009). Marchas y Contramarchas. El Derecho a la Educación y a Dinámicas de Exclusión Incluyente en América Latina (A sesenta Años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación* (49), 19-57.
- Grossetti, Michael. (2004). *Sociologie de l'imprévisible: Dynamiques de l'activité et des formes sociales*. France: Presses Universitaires de France.
- Grossetti, Michael. (2010). Imprévisibilité et irréversibilité: les composantes des bifurcations. In M. Besson, C. Bidart, y M. Grossetti, *Les sciences sociales face à l'événement et aux bifurcations* (pp. 147-167). Paris: Editions La Découverte.
- INEGI. (2017). *Encuesta Nacional de los Hogares*. Ciudad de México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- INEGI. (2014). *Perfil sociodemográfico de jóvenes*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Ciudad de México: INEGI.
- Jaurros, María F. (2006). ¿Educación superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. *Andamios*, 3 (5), 69-90.
- Lozares, Carlos y Verd, Joan (2008). La entrevista biográfico-narrativa como expresión contextualizada, social y dinámica de la red socio-personal. *REDES-Revista Hispana para el análisis de redes sociales*, 15 (6), 95-125.

- Longo, María Eugenia. (2016). Les parcours de vie des jeunes comme des processus. *Les Cahiers Dynamiques* (67), 48-57.
- Longo, María Eugenia y Deleo, Camila. (2012). La incorporación metodológica del tiempo: un estudio de trayectorias biográficas y laborales a partir de dispositivos longitudinales. *VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata.
- Longo, María Eugenia; Méndez, Ariel, & Tchobanian, Robert. (2010). Le découplage temporel du processus: l'analyse par séquences. In A. Méndez, *Processus Concepts et méthode pour l'analyse temporelle en sciences sociales* (pp. 73-89). Bélgica: Editorial Academia Bruylant.
- Muñoz, Carlos y Márquez, Alejandro. (2000). Indicadores del desarrollo educativo en América Latina y su impacto en los niveles de vida de la población. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (2).
- Mayer, Karl Ulrich. (2009). New Directions in Life Course Research. *Annual Review of Sociology*, 35, 413-433.
- Ministerio de Educación Superior MES. (2018). *Prontuario Estadístico Educación Superior*. La Habana: Editorial Poligráfica Félix Varela.
- Mesta, Denisse. (22 de Mayo de 2014). Desean ingresar 40 mil estudiantes a la UANL. *Multimedios*.
- Méndez, Ariel (coord.). (2010). *Processus Concepts et méthode pour l'analyse temporelle en sciences sociales* (Vol. 11). Belgique: Louvain-la-Neuve-Academia Bruylant.
- Mercier, Delphine y Oiry, Ewan. (2010). Le contexte et ses ingrédients dans l'analyse de processus: conceptualisation et méthode. In A. (Méndez, *Processus Concepts et méthode pour l'analyse temporelle en sciences sociales* (pp. 29-41). Bélgica: Editorila Academia Bruylant.
- Mills, Wright. (1959,1975). *La imaginación sociológica*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Noda, Marcia. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe Nacional: Cuba*. Universia.
- Partido Comunista de Cuba. (2011). *Lineamientos para la política económica y social del Partido y la Revolución*. La Habana: Gaceta de Cuba.
- Publímetro. (29 de Julio de 2017). Más de 186 mil jóvenes quedaron fuera de universidades públicas en México. *Publímetro*.
- Péroucheau, Guillaume y Correia, Mario. (2010). Les moteurs, principes génératifs du mouvement dans les processus. In A. Méndez (coord), *Processus Concepts et méthode pour l'analyse temporelle en sciences sociales* (pp. 123-139). Bélgica: Editorial Acadmia Bruylant.
- Presidencia de la República. (30 de abril de 2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Retrieved 10 de abril de 2020 from Diario Oficial de la Federación: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019
- ONEI. (2018). *Anuario Estadístico de Cuba. Empleo y Salario*. Ciudad de La Habana: Oficina Nacional de Estadística e Información.
- ONEI. (2014). *Informe Nacional Censo Naciona de Vivienda 2012*. La Habana: Oficina Nacional de Estadística e Información.
- Orta, Yailín. (20 de Enero de 2016). *Mesa Redonda de la Televisión Cubana*. Retrieved 21 de Enero de 2016 from <http://www.mesaredonda.cubadebate.cu>
- Rodríguez, Carlos & Padilla, Geraldo. (2016). Trayectoria escolar y selección universitaria: comportamiento del ranking como factor de inclusión a la educación superior. *Sophia*, 195-206.
- Sartori, G. y Morlino, L. (1994). *La comparación en las ciencias sociales*. España: Alianza.
- Secretaría de Educación Pública SEP. (Septiembre de 2018). *Sistema Nacional de Información Estadística*. Retrieved 10 de Octubre de 2019 from Indicadores y pronósticos educativos. Reporte de Indicadores Educativos 2018: <http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores.html>

- Secretaría de Educación Pública SEP. (Septiembre de 2017). *Sistema Nacional de Información Estadística Educativa*. Retrieved 9 de Octubre de 2019 from Estadísticas Educativas. Serie Histórica y Pronósticos: <http://www.snie.sep.gob.mx/estadistica.html>
- Solís, Patricio. (2015). Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México. In R. Vélez, J. E. Huerta, y R. Campos, *México, ¿El motor inmóvil?* (pp. 47-94). Ciudad de México: Centro de EStudios Espinosa Yglesias.
- Solís, Patricio., y Rodríguez, Eduardo. (2013). Orígenes sociales, instituciones y decisiones. *Revista Mexicana de Innovación Educativa*, 18 (59), 1103-1136.
- Sosa, Ana M., Íñigo, Enrique, & Martín, Elvira. (2016). La dimensión social de la pertinencia como complemento sustancial en el logro de la equidad en la educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, 30-40.
- Thomas, W. I., y Znaniecki, F. (1927). *The Polish peasant in Europe and America*. New York: Alfred A. Knopf.
- Trucco, Daniela. (2014). *Educación y desigualdad en América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Vita, Israel. (9 de Junio de 2018). Presentan aspirantes a facultades de la uni. *ABCNoticias.MX*.