

La trayectoria de los excluidos: jóvenes que “fracasan” en el intento de ingresar a educación superior

The trajectory of the excluded: young people who "fail" in the attempt to enter higher education

Lidice Curbelo González¹

Resumen: El presente trabajo constituye un resumen del proyecto de investigación doctoral La trayectoria de los excluidos: Jóvenes que “fracasan” en el intento de ingresar a educación superior. En él se propone estudiar las trayectorias, particularmente las educativas, y cómo estas se integran en el curso de vida de los estudiantes rechazados por instituciones de educación superior (ES). Resulta de especial interés saber/conocer cuáles han sido las barreras que han influido en el curso de su vida, así como las estrategias que han desarrollado y puesto en práctica para continuar luego de no ser admitidos en la ES.

Abstract: This text constitutes a summary of the doctoral research project The trajectory of the excluded: Young people who "fail" in the attempt to enter higher education. In it, it is proposed to study trajectories, particularly educational ones, and how they are integrated into the life course of students rejected by higher education (HE) institutions. It is of special interest to know which have been the barriers that have influenced the course of his life, as well as the strategies that have been developed and put into practice to continue after not being admitted to HE.

Palabras clave: Educación superior; trayectorias educativas; curso de vida

Presentación

El texto que aquí se presenta es el resumen de los contenidos principales del proyecto de investigación que la autora desarrolla actualmente en opción al grado de Doctora en Ciencias Sociales. Por tanto, el formato y el estilo obedecen a las pautas generales de un diseño de investigación, las cuales distan del formato típico de los documentos en los que se proponen discusiones teóricas o se presentan resultados de investigación. Con esto se sugiere que el documento sea leído bajo esa óptica, la de un documento de investigación que se encuentra en la

¹ Máster en Ciencias Sociales- Estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales, Sociología de la Educación, TEC de Monterrey, Desigualdades, Acceso a Educación Superior. lidicecg@gmail.com

fase inicial de su proceso de desarrollo.

Introducción

Los jóvenes que realizan exámenes de ingresos, o pretenden ingresar a una institución de educación superior (ES), provienen de sistemas educativos en los que se supone que hayan adquirido las habilidades y conocimientos necesarios para este momento crucial, al mismo tiempo que han estado inmersos en una matriz de desigualdad social en la que pueden haber sido impulsados al éxito o no.

Las universidades designan un sistema seleccionador que premia a los más capaces, a los que han contado con los recursos sociales y/o económicos suficientes para sostenerse en la larga carrera por la ES y sobresalir por delante de los que no han sido beneficiados. En ese sentido, el destino de los jóvenes luego del examen de ingreso puede ser muy variado en dependencia de los resultados que obtuvieron y las posibilidades que se les abrieron.

Claramente, no es solo un asunto relativo a las instituciones educativas por las que han transitado los jóvenes, también tiene que ver con las condiciones, situaciones y recursos que los han acompañado en su curso de vida. Este último sintetiza y muestra la interacción de las circunstancias sociales, económicas y culturales de las personas, las experiencias, motivaciones y evaluaciones que hacen sobre su situación y la manera en que todo ello se concreta en acciones y decisiones en cada uno de los diferentes momentos que atraviesan.

En este proyecto se propone un acercamiento al curso de vida de los jóvenes que intentan pero no ingresan a la ES, con especial énfasis en sus trayectorias educativas (TE), las cuales han sido marcadas por esta imposibilidad. De ahí, resulta interesante comprender los procesos de toma de decisiones de estos jóvenes, las estrategias individuales que ponen en práctica al evaluar sus oportunidades y los recursos o capitales con que cuentan para reorientar su camino y continuar el curso de su vida después de este evento de su trayectoria educativa.

Al analizar todo lo anterior, se tendrán mayores conocimientos sobre las desigualdades que impactan en la posibilidad de acceder a la ES para los jóvenes, particularmente en dos contextos diferentes como son La Habana y Monterrey, al igual que su manifestación en otras áreas de su vida. Las razones por las que se seleccionan estos contextos en particular serán retomadas en la descripción y planteamiento del problema que aparece más adelante en este

documento.

El término de “fracaso” se entrecomilla para denotar que no se asume como una evaluación de la vivencia de los jóvenes anterior al desarrollo de la investigación sino que, contrapuesto a los sistemas internacionales y nacionales de indicadores educativos que dicotomizan el recorrido de infantes, adolescentes y jóvenes en trayectorias de éxito o de fracaso, el relato de los jóvenes será el que permitirá entender el sentido que dan sus actores al hecho de no ser admitidos en la ES y cómo ello incide en el curso de sus vidas.

Para plantear el proyecto de investigación, se ha realizado una revisión bibliográfica sobre contenidos variados pero muy relacionados. El punto de entrada al problema es la noción de curso de vida y este es el hilo conductor de la revisión. Se parte de algunas propuestas sobre qué son las desigualdades de oportunidades educativas y cómo operan, para luego adentrarse en los estudios sobre curso de vida. Entre los estudios de trayectorias se analizan trabajos sobre otras variantes de las trayectorias juveniles que caracterizan este momento biográfico, particularmente luego del intento de ingreso a la universidad, como son las que conducen hacia el ingreso al empleo. Por último se realiza una breve contextualización sobre qué es la juventud como etapa biográfica y también como categoría sociológica, pues resulta imposible comprender el curso de la vida de los jóvenes y sus TE sin entender a la juventud como categoría sociológica.

Luego de la revisión de la literatura, se propone la descripción y planteamiento del problema, seguido del planteamiento de la pregunta de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos del trabajo. Se recogen luego algunas de las características de la metodología que se empleará en el estudio. A continuación aparece el índice tentativo del trabajo final, como un medio para ilustrar los principales tópicos que formaran parte del documento final.

Revisión de la literatura

Desigualdad de oportunidades educativas

La relación entre desigualdad y educación es, probablemente, uno de los temas más investigados en las ciencias sociales. Ello ha implicado que, a pesar de ser un campo particular de estudios, dentro de él se encuentren diversas ramificaciones del interés científico, diversos modos de aprehenderla y explicarla. Para este trabajo, la literatura sobre desigualdades educativas aporta el

enfoque más general en el que se basa la comprensión del problema abordado. Los distintos aportes que se registran en este campo permiten profundizar en los aspectos y condiciones sociales, políticas, económicas y culturales que inciden en el destino educativo de los niños y jóvenes. Así, el funcionamiento de la escuela y la “capacidad” de los estudiantes no es el único lugar de observación para buscar explicaciones.

La noción de desigualdad de oportunidades educativas (DOE) permite entender la relación entre las condiciones y los efectos de la desigualdad en el ámbito educativo y la desigualdad de oportunidades sociales. En los términos de su principal autor, la relación entre desigualdades educacionales y sociales muestra sus consecuencias en la estructura de las sociedades (Boudon, 1974). Ello es constatable a partir de dos efectos, primario y secundario. El efecto primario, el cual establece que la estratificación entre clases genera y describe diferencias entre las personas respecto a su preparación y estatus, tal que si se ubicaran en un plano cartesiano dos niños con diferentes procedencias sociales sus posiciones iniciales distarían una de la otra. El efecto secundario de la estratificación, por su parte, explica que las decisiones en materia educativa que definen el futuro de cada persona se enlazan a esa procedencia social (Boudon, 1974).

Bajo estos principios se reproducen las desigualdades en las sociedades industrializadas. Por lo mismo, las estrategias que se enfocan en la transformación institucional de las escuelas y el sistema educativo no tienen efectos importantes en el corto plazo cuando se busca revertir el estado actual de las cosas. En cambio, una mínima reducción de las desigualdades económicas permitiría mayores movimientos en la estructura social para las capas más desfavorecidas, modificando la relación entre estatus socio-económico, elecciones educativas y perspectivas de movilidad social. Estas ideas han servido de punto de partida y de análisis para trabajo más contemporáneos (Michelle, 2013; Blanco, Solís y Robles, 2014; Fernández, 2009) que igualmente buscan relacionar las oportunidades en las TE y el destino de los jóvenes.

Ante la existencia de sistemas desiguales se hace necesaria una institución escolar que limite estos efectos. Un caso sería el que integre los aspectos positivos del sistema meritocrático en el cual cada estudiante debe esforzarse y competir por tener los mejores resultados educativos, con un principio de igualdad básico que garantice un piso común de excelencia educativa a todos, sin importar variables como la procedencia étnica, racial, económica o cultural (Boudon, 2005).

De ese modo, la aspiración a concretar escuelas justas trasciende el ámbito educativo. La formación en un sistema que se preocupe por los que menos han sido beneficiados implica que quienes aprenden en un sistema justo, lo multipliquen en todos sus espacios de interacción, promoviendo sociedades más justas (Tedesco, 2011). Este es un camino de doble vía pues, al mismo tiempo, es necesaria la garantía de la igualdad individual de oportunidades, igualdad económica y de acceso a la educación para que un sistema educativo “democrático” basado en el mérito sea esencialmente justo (Boudon, 2005). En la situación que tenemos hoy, las desigualdades se siguen profundizando y reproduciendo, y a todos los miembros de la sociedad les resulta conveniente porque legitima las diferentes posiciones, acceso a bienes, servicios y recursos diferentes, bajo el supuesto de que en los sistemas meritocráticos en que nos desenvolvemos todos tenemos lo que nos hemos ganado “limpiamente” (Boudon, 2005:16).

No obstante, sí se pueden identificar esfuerzos orientados a resolver estas tensiones desde las políticas educativas. Aquí aparecen como relevantes los avances en materia educativa que ha experimentado el mundo, y particularmente América Latina: aumento de los años de educación, inclusión femenina y cambios en la legislación con vista a la universalización del acceso a la escuela. Aun así, estos resultados resultan insuficientes en países tan extremadamente desiguales (Gentili, 2009)

Los nuevos mecanismos de inclusión educativa han generado la producción de diferentes formas de exclusión y marginación, dado que las condiciones políticas, económicas, culturales y sociales que han perpetuado las inequidades, continúan siendo parte del panorama educativo y social. A estas dinámicas las denomina Gentili (2009: 33) de *exclusión incluyente* y pueden ser afrontadas a partir de continuos procesos sociales en los que se materialicen derechos humanos y ciudadanos, de la mano de la toma de decisiones políticas orientadas al mismo fin.

De esta manera, se sitúan en el foco de las acciones para superar las desigualdades, el conjunto de políticas educativas que puedan generar los sistemas políticos. Una concepción de equidad educativa debe ajustarse a la redistribución de los medios de modo que los menos favorecidos obtengan los mínimos necesarios para su progresión y las políticas educativas deben enfocarse al tipo de igualdad que persiguen, con qué objeto y estrategias (Bolívar, 2005).

Se considera que uno de los actuales condicionantes de las relaciones entre educación, política y derechos es el arraigo de las reglas del libre comercio en el ámbito educativo. Ello ha

profundizado la comprensión de este último como mercado que potenciar y explotar, lo cual entra en contradicción con algunas de las funciones que usualmente se le señalan a los sistemas educativos.

Uno de los ejes en los que se evidencia esta contraposición entre libre mercado y educación es en la dimensión normativa, en la que se sustituye la noción del derecho a la educación por regulaciones dirigidas a la generación de “oportunidades” educativas. De esta manera, los estados fácilmente se deslindan de la obligación de coordinar, garantizar y facilitar la calidad y el acceso a la educación. Así, esta es “algo que se ofrece en el mercado para adquirirlo” (Aboites, 2009: 71), mutando el carácter público del derecho a la educación en el carácter público del consumo de bienes y servicios.

Otra de las grandes aportaciones a los estudios de la educación y su relación con los mecanismos de desigualdad de los sistemas sociales es la realizada por P. Bourdieu. Para el autor, la escuela reproduce en su interior la misma división entre clases que persiste en la sociedad de la que forma parte. Como institución formativa, otorga títulos y reconocimientos individuales en dependencia de los resultados ante un sistema evaluador que establece una jerarquía artificial. De este modo, traduce las desigualdades sociales en desigualdades naturales, haciéndolas parecer como debidas a diferencias en las capacidades de los estudiantes (Bourdieu y Passeron, 1996).

El factor más relevante en el logro educativo y en la acumulación de títulos escolares resulta el capital cultural, fomentado principalmente desde la familia. Las clases dominantes se encuentran en mejores condiciones para acceder a la cultura, dados sus recursos económicos y sus vínculos sociales. Las clases intermedias, que no cuentan con grandes acumulaciones de capital económico, se basan fundamentalmente en la inversión en capital social para apalancar su ascenso. Los estudiantes que provienen de clases con menos acceso al capital cultural, particularmente las menos favorecidas, encuentran mayores barreras en el transcurso de su vida escolar:

El éxito escolar depende del capital cultural heredado y de la propensión a invertir en el sistema escolar (y esta es mayor para un individuo o grupo cuanto más depende de ella el mantenimiento o la mejora de su posición social) (Bourdieu, 1998: 119).

La ES es la cúspide de las aspiraciones de progresión social. Toda clase aspira a la perpetuación o el mejoramiento de su posición en la estructura de las relaciones sociales. Las

clases dominantes controlan el discurso pedagógico, el sistema educativo y el sistema de compensaciones a los logros en este ámbito, imponiendo la cultura propia como la dominante. Ello implica que desligarse o apartarse de esta lógica de las adquisiciones culturales paga sus costos al momento de adentrarse en el mercado laboral y sus sanciones simbólicas en el mercado cultural (Bourdieu y Passeron, 1996), donde los créditos alternativos tienen muy bajo reconocimiento.

El curso de vida y las TE

En esta sección se presentan los principales hallazgos y nociones que han resultado de los estudios sobre las trayectorias. Siendo que el objeto central de la investigación que aquí se propone son las TE y su relación con el curso de vida de jóvenes que no consiguen ingresar a la ES, se abordan los contenidos más relevantes que permitan dar respuesta a las preguntas planteadas. Por ende, estos constituyen las bases teórico- metodológicos que articulan toda la tesis.

Curso de vida

Una de las aproximaciones a los recorridos vitales individuales es la de la teoría del curso de vida. Las investigaciones a partir de las que se articuló esta propuesta tuvieron gran auge durante los años de las posguerras en Estados Unidos y se enfocaban en la evolución de los niños que junto a sus familias atravesaban las crisis económicas y a lo largo de estos años cambiaban de domicilio, sus padres quedaban desempleados o volvían a encontrar trabajo y continuamente se adaptaban a nuevas y nuevas condiciones de vida.

Los trabajos realizados por G. Elder constituyen los iniciales y más sistemáticos en este campo. Resaltan la significación del curso de vida en el desarrollo y cómo se relaciona con condiciones personales e históricas. La propuesta incluye un conjunto de conceptos interesantes para analizar las trayectorias de los jóvenes que no consiguen ingresar a la universidad, como el de recorridos sociales, trayectorias, *turning points* y tiempo.

Los recorridos sociales incluyen las trayectorias de los individuos en lo educativo, lo laboral, lo familiar, las cuales son conformadas en etapas o momentos históricos precisos, son estructuradas o influidas por instituciones sociales y, aunque los individuos escogen sus

recorridos, todas sus opciones se inscriben y están delimitadas por la estructura de oportunidades culturales y de las instituciones sociales. Las trayectorias forman parte de estos recorridos como “secuencias de roles y experiencias, conformadas por transiciones o cambios de estado o rol” (Elder, Kikpatrick y Crosnoe, 2003:8).

Dentro de estos recorridos aparecen bifurcaciones, las cuales se constatan por ocurrir en momentos de crisis, implicar cambios bruscos y drásticos en el recorrido personal y la apertura de múltiples posibilidades de continuación (Bidart y Longo, 2007), tanto en el plano subjetivo que en el objetivo. El tiempo en el que se desarrollan estas trayectorias construido a nivel individual, social e histórico (Elder, Kikpatrick y Crosnoe, 2003), más que de manera cronológica.

Por tanto, el curso de vida es el espacio (temporal, espacial, subjetivo) más general en el que se inscriben trayectorias conectadas. Se proponen entonces cinco principios paradigmáticos para su estudio (Elder, Kikpatrick y Crosnoe, 2003; Elder, 1998):

- El desarrollo y el envejecimiento humanos son procesos que ocurren a lo largo de toda la vida.
- Los individuos construyen sus vidas a través de las opciones que se les develan entre las oportunidades y los constreñimientos de la historia y las circunstancias sociales.
- El curso de la vida está delimitado por los tiempos y lugares que experimenta durante su vida.
- Los antecedentes del desarrollo y las consecuencias de las transiciones en la vida varían de acuerdo a su temporalidad en la vida de las personas.
- Las vidas son vividas interdependientemente y las influencias socio-históricas se expresan a través de su red de relaciones compartidas.

En términos teóricos y metodológicos estos principios son muy valiosos. En primer lugar, reflejan el curso de vida y las trayectorias como procesos, no como estancos en el tiempo. Ello tiene implicaciones metodológicas que más adelante en este trabajo serán abordadas, pero vale decir que su estudio no puede limitarse a observar un momento en el tiempo, sino precisa de miradas complejas a lo largo de la línea temporal que permita comprender la recursividad natural de los procesos.

Así mismo, la capacidad individual de decidir el propio camino, incluso a pesar de las restricciones contextuales de distinto origen, rescata el papel central de la agencia en el recorrido

vital. Aquí, aunque es relevante la importancia que se otorga a las condiciones externas, el papel del sujeto es definitorio. Además, se concibe el curso vital conformado por el conjunto de interacciones personales que tienen lugar en cada uno de los ámbitos en que se desarrolla la vida. La relación de interdependencia entre los agentes estimula que, aunque ciertos hechos no afecten directamente a un individuo, las relaciones que lo unen a otros conllevarán que el contexto general influya de una u otra manera en su recorrido.

Por otro lado, se evidencia el papel central del tiempo en el desarrollo del curso de vida, sin embargo, el énfasis en el tiempo histórico, aunque útil y comprensible de manera general, no implica postulados que lo definan en sí mismo. La historia, igualmente, puede ser entendida como el conjunto de las condiciones del contexto o del momento que viven los individuos, aunque podría tener una carga más fuerte hacia el pasado (teniendo en cuenta que el curso de vida es un proceso que se desarrolla a lo largo del tiempo), pero ello no queda suficientemente delimitado.

Aunque en palabras de Mayer (2009) el desarrollo de la teoría del curso de vida se encuentra en un estancamiento respecto a sus preguntas y métodos, continúa siendo un gran paraguas bajo el cual se alojan múltiples trabajos y preocupaciones. Ello ha implicado que la teoría sea ampliamente aplicada en ámbitos que van desde la salud, las adicciones y la criminología hasta el envejecimiento.

Reproducción y campo educativo

Una entrada muy generalizada a las trayectorias, probablemente la que predomina entre los estudios de las TE, es la que se sustenta en los trabajos de P. Bourdieu sobre la reproducción social, apalancándose especialmente en la teoría de los campos que el propio autor defiende.

La noción de campo en este caso tiene una clara referencia al electromagnetismo físico. Se define así a un espacio en el que se ejerce un efecto, de manera que lo que le ocurre a un objeto mientras lo atraviesa no puede ser explicado completamente por sus propiedades intrínsecas (Bourdieu, 2005). Aplicado a los espacios sociales, las trayectorias constituyen el transitar por ese campo, a partir de observar la “evolución en el curso del tiempo del volumen y de la estructura del capital” (Bourdieu, 1998: 110), refiriéndose el volumen a la cantidad y la estructura a su distribución entre los capitales más significativos. El peso del origen es definitorio

desde esa perspectiva dado que “a un volumen determinado de capitales heredados, corresponde un haz de trayectorias más o menos esperables que conducen a posiciones más o menos equivalentes” (Bourdieu, 1998: 108).

Como se señalaba anteriormente, los individuos o grupos cuentan con un volumen general de capitales, que también se modifica en el tiempo. El espacio social en el que se desarrollan las trayectorias se encuentra estructuralmente determinado por distintas fuerzas (fuerzas de campo), que impiden que los individuos se muevan libremente, es decir, adquieran o modifiquen la estructura y volumen de sus capitales. Ante estas fuerzas, el individuo impone las propias que se traducen en bienes, títulos, o relaciones. Cada uno de estos recursos obedece a distintos tipos de capital.

El capital social es el conjunto de las relaciones que pueden constituir recurso social, en términos de apoyos e influencias. El capital económico se relaciona con el conjunto de bienes materiales familiares o individuales disponibles para el sostenimiento o el cambio de la posición social; el capital cultural, el más importante para el cambio de la situación educativa, está confirmado por el producto de la acumulación de conocimientos disponibles a través de distintas fuentes y no solo dependiente de lo que el propio agente pueda incorporar de ellos (Bourdieu, 1998). Según el autor, los créditos educativos, constituyen al mismo tiempo una subespecie de capital cultural.

Esta propuesta también resulta útil para estudiar las TE de los jóvenes que fracasan en el ingreso a la ES, aunque con reservas. El concepto de capitales permite aprehender el conjunto de recursos que los jóvenes deben movilizar para alcanzar su objetivo, así como para luego encauzar su camino. A su vez, la noción de campo posibilita englobar en una categoría al conjunto de influencias que reciben los estudiantes, tanto por encontrarse insertos en sociedades con condiciones económicas, culturales y políticas específicas, como por contar con cargas familiares e individuales propias. Así, las fuerzas del campo parecen el conjunto de constricciones y oportunidades que a lo largo de su paso van influyendo en su destino.

Sin embargo, ello debe ser tomado con cautela. Bajo esta noción, la capacidad de agencia se encuentra visiblemente determinada por fuerzas externas al individuo, dígase fuerzas de campo, estructuras sociales o instituciones. La sobredeterminación de los efectos del campo invalidan la completa conexión entre la historia individual, el contexto social, las condiciones

institucionales impuestas para el ingreso, los resultados educativos previos, la situación socioeconómica familiar, las motivaciones y el sentido que dan los jóvenes a su itinerario, además de todos los elementos que podrían dar cuenta de la trayectoria descrita por los jóvenes.

Los trabajos que se concentran en las TE desde la perspectiva de los capitales ponen mayor énfasis en determinar cuál es la situación económica y social de los padres de los estudiantes, o de qué clases proceden, para luego observar a dónde se desplazan y bajo qué condiciones. En ocasiones es notable la ausencia de una delimitación clara de qué se entiende por trayectoria y qué factores se observan de ella. Por ende, generalmente no resultan claras las relaciones que expliquen el fenómeno, sino más bien se describen ciertos caminos recorridos por los jóvenes bajo un conjunto de condiciones.

Una mención especial, por su implicación para la presente investigación, merece el estudio de las trayectorias de los jóvenes chilenos que se desarrolla en Dávila, Ghiardo y Medrano (2006). Aquí se demuestra que, a partir del uso del concepto de trayectoria y en combinación con un enfoque de la juventud que enfatiza en sus dimensiones socio y psicológicas, es posible evidenciar los efectos de trayectoria que produce la escolarización en el sistema municipalizado de enseñanza.

Los resultados del estudio son interesantes en términos de lo que busca, determinar las trayectorias juveniles de los hijos de familias con ingresos promedios o bajos y cómo estas son influidas por las características de su escolarización. Lo más relevante es que, a pesar de sostener un enfoque teórico en el que prima la reconstrucción de las trayectorias desde la evolución de los capitales, se logra captar la dimensión individual de las trayectorias, aquella en la que se evidencian las aspiraciones y proyectos de los jóvenes, dimensión frecuentemente dejada de lado en trabajos similares.

También se observa que la progresión a través de los distintos niveles educativos de los jóvenes como mecanismos para posicionarse en el espacio social está provocando una modificación de las estrategias de reproducción en los grupos de los que proceden, se modifican los sentidos que se le da a la tradición familiar y a las instituciones, así como se modifican las edades a las que se asignan los diferentes hitos que definen la trayectoria a la adultez.

Resulta necesario destacar, por su aporte al trabajo que aquí se propone, los aportes de M. E. Longo. La investigadora enfatiza en la importancia epistemológica y metodológica de las

temporalidades, concepto que rescata de otros autores pero resulta una de las particularidades de los estudios sobre la juventud. En ese sentido, las temporalidades se entienden como modos vividos, interiorizaciones individuales de los tiempos compartidos con los otros miembros de la sociedad (Longo, 2011), que se hacen relevantes porque en ellas se insertan las trayectorias y son moldeadas por los tiempos históricos, procesos externos y condicionantes de la acción social (Longo y Deleo, 2012). Con esto se señala la necesidad de considerar el tiempo como una variable fundamental al analizar y reconstruir trayectorias, como será analizado luego en la sección metodológica.

Estudios de juventud

Teniendo en cuenta que este trabajo se interesa en los jóvenes y sus vidas, resulta preciso acercarse al tema de la juventud y definir claramente qué damos por supuesto cuando a ella nos referimos. Por ello consideramos necesario dedicar un acápite a abordar algunas de las nociones más útiles al estudiar a los jóvenes y a la juventud.

En primer término, sobresalen tres acercamientos a la juventud: el histórico, el psicológico y el social. En el primero se considera que la definición de las generaciones es la vía para explicar la esencia de esta etapa de la vida, pues la vida individual y la vida colectiva están estrechamente vinculadas y solo a través de este vínculo puede darse cuenta de la razón histórica que ayuda a dar cuenta de la vida individual (Marías, 2008).

En la aproximación psicológica se enfatiza en los cambios que se producen en las motivaciones, los comportamientos y las relaciones de los jóvenes, tanto entre coetáneos como respecto a los adultos (Keniston, 2008). Los cambios que se producen a nivel subjetivo y que terminan con la identificación de los jóvenes como individuos independientes, distintos a sus familias y a los grupos en que se relacionan, y en constante contradicción entre su expresión individual y las expectativas sociales, constituyen los elementos que identifican a esta etapa de la vida.

Por último, desde la perspectiva social, se analizan los distintos agentes de socialización que influyen en la vida de las personas jóvenes, las diferencias en las maneras de actuar, los derechos y las obligaciones, que caracterizan a esta etapa, así como algunos de los eventos más importantes que durante ella ocurren, con fuerte arraigo en el tiempo biográfico y social (Pérez,

2008).

Estas posiciones no son monolíticas y al rescatarlas lo que se intenta es dar cuenta de las múltiples miradas que recibe el concepto. En nociones con referencia en trabajos empíricos, que dan cuenta de diferentes realidades, intereses y eventos juveniles, se apuesta por entender la juventud no como un concepto tipificador, sino solo como una referencia a las múltiples juventudes que se incluyen en esta etapa. Así, se sostiene que la juventud es situacional, es construida, es variable, se produce en lo cotidiano, es transitoria, se construye en relaciones de poder y expresa subjetividades (Castillo y Lucero, 2010), constituyéndose en un significante complejo (Margulis, 2001).

Teniendo en cuenta que en este estudio se profundiza en el curso de vida de los jóvenes, se asume necesariamente una perspectiva comprehensiva de las juventudes, que permita dar cuenta de la relación entre las vidas individuales y las condiciones sociales, familiares, las vivencias personales y la época histórica de los jóvenes.

Descripción y planteamiento del problema

La segunda mitad del siglo XX trajo para las sociedades latinoamericanas una expansión de la cobertura en la educación básica y secundaria, así como la diversificación y expansión de las educaciones media y superior. Ello impulsó la inclusión de sectores poblacionales históricamente excluidos (UNICEF, 2012; Gentili, 2013).

En el caso de la educación universitaria se ha constatado que, a pesar de los cambios del sector, el aumento en cifras de las instituciones educativas no necesariamente implica la transformación de las características sociodemográficas de los estudiantes. Según datos de CEPAL los años promedio de estudio para un joven en América Latina en 1997 era de 8.1 y para el 2014 el total había ascendido a 9.7, casi dos años completos de escolaridad en promedio. La tasa neta de matriculación en la ES también ha aumentado, como se muestra en la siguiente tabla con algunos de los países de la región:

Tabla1. Tasa neta de matrícula en ES para 2014

Países	1980	2014
Argentina	21.7	80.0

Chile	12.8	53.0
Colombia	8.8	51.3
Costa Rica	20.7	53.0
Cuba	16.9	41.0
Honduras	7.3	21.2
México	13.1	29.9

Fuente: Elaboración propia a partir de información disponible en la Base de Datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Sin embargo, esto no es todo lo importante. Al observar la distribución de los graduados de ES en función del sexo, la localidad y los ingresos, se hacen claras las desigualdades que cada una de las variables enmarca, según los datos del Observatorio de la Juventud de CEPAL para 2014:

- En Argentina, con una expansión extraordinaria en este nivel, solo 3.1% de los jóvenes del primer quintil de ingresos termina la ES, mientras 27.2% de los jóvenes del quinto quintil lo logran. Las mujeres del primer quintil y de entornos rurales son las que menos consiguen completar su ES, siendo solo 2.6% de ellas.

- En Colombia los grupos más diferentes entre sí son las jóvenes de zonas rurales del primer quintil de ingreso y los jóvenes de las ciudades ubicados en el quinto quintil. La diferencia en términos de tasa de finalización de la ES es 34.1% de los segundos contra 0.2% de las primeras.

- Para México, la diferencia entre mujeres y hombres del quinto quintil que termina sus estudios de ES es 27% ellos y 18.4% ellas. En promedio, 12.6% de los jóvenes de las ciudades terminan y solo 2.7% de las zonas rurales lo consiguen. Nuevamente, las mujeres del campo solo consiguen terminar sus estudios de ES en 0.3% de los casos.

Efectivamente, expansión de la ES está condicionada (Gentili, 2009), siendo que las instituciones producen mayores segmentaciones y diferenciaciones que conducen a reproducir todavía mayores desigualdades. Los esquemas de financiamiento privado o público- privado que aumentan los costos de los estudios universitarios, los sistemas de ingresos muy selectivos o desajustados respecto a la preparación de los estudiantes, la desigualdad territorial, el género y el nivel de ingresos familiar entre otros son algunas de las explicaciones que aún se le pueden dar al

fenómeno.

El caso cubano tiene qué decir en este aspecto. El sistema educativo de la isla sobresale entre los de la región latinoamericana y caribeña por los cambios que sufrió a partir de la década del 60 del siglo pasado, particularmente por la universalización de la educación básica, la gratuidad en todos los niveles y la multiplicación de su matrícula, el número de maestros y centros docentes. Sin embargo, al año 2012, fecha en que se realizó el último Censo de Población, solo 12,6% de la población contaba con ES.

Las últimas casi dos décadas la educación universitaria en el país ha experimentado continuos cambios en su estructura y modalidades. Durante los años 2000 se planteó desde la dirección política del país la necesidad de la universalización del conocimiento. Para ellos se dispuso, entre otros muchos programas educativos, tres modalidades de ES: curso diurno, curso por encuentros y educación a distancia. En el primero el acceso estaba condicionado por el promedio entre la puntuación obtenida en el nivel medio y los resultados de exámenes de ingreso de Español, Matemática e Historia. Para el curso por encuentros resultaba preciso ser trabajador de una entidad del Estado, mientras que para ingresar a la educación a distancia se debía formar parte de alguno de los otros programas de esta nueva “revolución educativa” o *Batalla de Ideas*.

Esta última modalidad generó una amplia participación de jóvenes que se encontraban desvinculados del estudio y el trabajo, quienes se integraron a sedes universitarias municipales diseñadas para ellos, lo cual propició que se dispararan los indicadores educativos del nivel superior. A partir del 2009 comenzó el declive del programa de municipalización, principalmente a partir de la decisión de someter a todos los aspirantes a carreras universitarias a los mismos requisitos de ingreso (exámenes de tres asignaturas, con puntuación mínima requerida de 60 puntos, etc.).

De ahí, entre 2009 y 2014 se produjo una fuerte contracción de la matrícula inicial en el sistema de ES, que pasó de 606 863 estudiantes a 173 298 en esos años. Según informes del Ministerio de Educación Superior, el número de graduados también se redujo, pasando de ser 87 757 en el curso 2010-2011 a ser 36 261 en el curso 2014-2015. Una cifra todavía más ilustrativa es la de la tasa neta de escolarización en el nivel superior, que bajó de 40,91% en 2010 a solo 15, 52% en 2015 (Noda, 2016). Acompañando la contracción en el sistema de ES, se produjo una disminución de la cobertura en las plazas ofrecidas por el sistema de ES. A pesar de ellos, según

cifras brindadas por Director de Ingreso a ES, entre 2010 y 2015, estuvieran quedando 42 mil plazas en ciencias técnicas, agropecuarias y económicas (Sánchez en Orta, 2016) sin cubrir de las necesarias para la estructura productiva del país. Por ello en el año 2015 se aprobó nuevamente el ingreso de los cursos por encuentros sin requisitos de ningún tipo, en la búsqueda de una mayor vinculación a la ES entre los jóvenes.

En el ejemplo de México, el acceso a la ES pública se ha ido tornando un problema cada vez más agudo. A diferencia del sistema educativo cubano donde toda la oferta está en manos del Estado y tienen carácter pública, la ES mexicana cuenta con un modelo en el que convergen educación pública y privada. Las instituciones con mayor demanda suelen ser las universidades autónomas de cada estado y en el caso de la Ciudad de México, también el Instituto Politécnico Nacional. En la capital, la cifra de los rechazados se mantiene alrededor de 90% de los jóvenes que intentan entrar a la UNAM, mientras que no lo consiguen 70% de los que intentan ingresar al IPN (Crail, 2016).

En el estado de Nuevo León, en el año 2017 quedaron fuera de la Universidad Autónoma (UANL) 43% de los jóvenes que deseaban un puesto en la casa de altos estudios, cifra que se sostiene hace al menos cinco años. Ante estos resultados, los jóvenes no aceptados han configurado distintas formas de organización para reclamar su derecho a la educación y la ampliación de los sistemas de ingreso. Por esa vía se ha logrado que los gobiernos de los estados ofrezcan nuevas capacidades en universidades e institutos de menos prestigio con capacidad para absorber una porción de esa demanda, aunque sigue siendo insuficiente.

Por tanto, los casos de La Habana y Monterrey se hacen interesantes para una comparación pues pueden mostrar las manifestaciones del estado y la dinámica de la ES actual, particularmente de los mecanismos diferenciadores que operan a su interior para delimitar quiénes acceden a nivel superior y quiénes no. Ello se hace visible en que, a pesar de las diferencias en sus estructuras y fuentes de financiamiento, ambos sistemas educativos se ubican en una encrucijada respecto a sus niveles de acceso y cobertura, la relación entre oferta educativa y demanda estudiantil parece marchar de modo desacompañado y eso genera fricciones a lo interno de los sistemas, así como los resultados de los procesos de ingreso en ambas ciudades generan profundas inquietudes entre la población joven y su familia. Del mismo modo, en ambos casos el ingreso a la ES se torna un asunto de interés político en tanto demanda una decisión de

política educativa que permita afrontar los reclamos de quienes resultan afectados.

Teniendo en cuenta todo lo señalado hasta aquí, puede concluirse que:

- Las trayectorias juveniles son diversas.
- La relación entre el nivel socioeconómico de la familia de procedencia, el género y las posibilidades de éxito educativo, particularmente a través de la ES, no es la única explicación de las trayectorias.
- El curso de vida de los jóvenes se encuentra estrechamente relacionado con su posibilidad de ingresar a la ES y completar estudios universitarios.
- Se posee conocimiento preliminar sobre cómo se produce el ingreso a la ES, quiénes lo consiguen y algunas de las variables que lo explican. Se conoce muy poco sobre qué sucede con aquellos que no consiguen ingresar.

Ahora bien, podrían plantearse en estos dos contextos las numerosas preguntas que subsisten: ¿Cómo es el curso de vida de los jóvenes que intentan ingresar a la ES y no lo consiguen? ¿Qué desigualdades se hacen latentes y explican sus recorridos? ¿Qué rol juegan los constreñimientos institucionales y sociales en el destino de los jóvenes? ¿Qué dirección toman sus TE y el curso de su vida luego del “fracaso” en los exámenes de ingreso? ¿Qué estrategias individuales, que recursos y capitales se ponen de manifiesto en cada caso? ¿Cómo se vivencia, qué significado tienen para los sujetos las distintas situaciones que atraviesan ante esta bifurcación de su trayectoria? ¿Constituye una bifurcación en la vida de los jóvenes el hecho de no ser aceptado a la ES?

Preguntas de investigación

De todo lo expuesto, se deriva la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se articula el curso de vida de jóvenes de La Habana y Monterrey a partir de la ruptura que experimentan en sus TE, al no ser admitidos en la universidad a la que intentan ingresar?

Hipótesis de trabajo

Los resultados obtenidos en los exámenes de ingreso a la ES constituyen un punto de bifurcación importante en el curso de vida de los jóvenes que no consiguen ser admitidos en la universidad a

la que se presentan. Ello desencadena la reorganización de sus capitales y la proyección de nuevos proyectos y estrategias individuales para su vinculación escolar, laboral y social. En La Habana, los jóvenes se asocian al empleo y a partir de ahí buscan ingresar a la universidad a través de los cursos para trabajadores. En Monterrey, los jóvenes acceden a universidades de menor prestigio y costos. En ambas condiciones, el modo en que se reorganizan las aspiraciones y proyectos depende del conjunto de capitales disponibles para los jóvenes.

Objetivos

Objetivo general

- Comprender la articulación del curso de vida de los jóvenes que ven sus TE interrumpidas al intentar ingresar a la ES y no conseguirlo, particularmente en jóvenes de La Habana y Monterrey.

Objetivos específicos

- Comprender cómo inciden las condiciones socioestructurales y los distintos capitales (escolar, cultural, económico, social) en el curso de vida de los jóvenes que realizan exámenes de ingreso pero no consiguen entrar a la ES.
- Identificar las estrategias que implementan en el desarrollo de sus recorridos y en qué recursos se basan para desarrollarlas.
- Comparar los cursos de vida de los jóvenes de la Habana y los de Monterrey: encontrar similitudes y diferencias.

Justificación

Ante la evidencia de múltiples desigualdades en el campo educativo y de numerosos mecanismos de exclusión que impactan en el desarrollo de los jóvenes, estudiar el curso de vida de los que desean ingresar a la ES y no lo consiguen resulta necesario desde distintas dimensiones.

En términos teórico- metodológicos, la investigación propone un acercamiento a la integración entre los conceptos desigualdad, educación y trayectorias. Se pretende vincular, a través del enfoque biográfico, dimensiones macro y microsociales que permitan reconstruir y

comprender el sentido de las trayectorias juveniles. Estas trayectorias, en articulación, componen el curso de vida de los jóvenes. De ahí que se enfatice en comprender, explicar, observar cómo se articulan los recorridos familiares, personales, escolares, laborales de los jóvenes, dando forma a cada curso de vida en particular. Igualmente, resulta de interés conocer si las interrupciones en las TE que se producen al no ser aceptados en la universidad constituyen bifurcaciones reales en la vida de los jóvenes o forman parte de interrupciones que son resueltas a través de diferentes estrategias.

Resulta preciso señalar que existen otros trabajos que comparten un marco teórico similar, sin embargo la mayoría de ellos se centran en explicar las desigualdades educativas a partir del resto de factores sociales, contextuales e individuales. En este caso, se estudian las trayectorias, influidas por dinámicas sociales y personales, para entender cómo confluyen en el curso de vida de los jóvenes y sus posibilidades de reconstituirse luego del “fracaso” ante la ES.

En este campo priman los estudios mixtos en los que se parte de resultados de las encuestas nacionales de los hogares, o de estudios de cohortes educativas, o de encuestas a muestras representativas de estudiantes de secundaria o nivel medio. En nuestro caso, por el interés en profundizar en las dinámicas personales de los jóvenes, se realizarán entrevistas a profundidad en una muestra intencionada y se trabajará con la información estadística disponible sobre el tema

Desde lo empírico, este trabajo resulta interesante porque permitirá indagar sobre hallazgos encontrados en otros estudios y que hoy constituyen casi principios en la investigación en el campo. Algunos de ellos se vinculan a la persistencia de la vocación de los jóvenes luego de no ser seleccionados para la ES, al valor simbólico de la ES y a los incentivos de la juventud para su incorporación al mercado de trabajo.

Además, se plantea como un estudio comparativo teniendo en cuenta que se desea estudiar el curso de vida de jóvenes que se presentaron a exámenes de ingreso en La Habana (Cuba) y en Monterrey (México). La intención es producir información sobre las trayectorias de los jóvenes en dos contextos educativos, políticos y económicos diferentes, de manera que se obtengan nuevas evidencias sobre la situación de la juventud en cada uno. También se desea comparar, contrastar, los resultados de los sistemas de ingreso y los cursos de vida en lugares que comparten la situación del ingreso a la ES como un tema en discusión y continuo reacomodo.

Por su parte, el tema de investigación que aquí se propone se sitúa en un espacio vacío entre la sistematización de conocimientos sobre la ES y la desigualdad educativa. Como se señalaba antes, múltiples estudios se desarrollan sobre las condiciones que inciden en que los jóvenes no logren acceder a la ES, las características de las universidades contemporáneas que influyen en que los jóvenes no consigan permanecer y egresar de la educación terciaria, así como los múltiples obstáculos que se presentan en las primeras inserciones al trabajo.

Sin embargo, no existen referencias sobre qué sucede con los que no ingresan, qué estrategias implementan para seguir con su vida, cómo se plantean su futuro, entre otras interrogantes. De esta manera, la información que se recabe será fundamental para conocer más sobre las expectativas juveniles, la reorganización de los proyectos de vida, las habilidades y herramientas que desarrollan durante todo el curso de su vida que se manifiestan luego del intento de ingreso a ES y el sentido que tiene la ES para aquellos para quienes no ha resultado como esperaban.

Otra dimensión interesante resulta la de la aportación que pueda realizarse a los estudios sobre la juventud contemporánea. La importancia de la ES y el sentido que los jóvenes le otorgan, el nivel de desarrollo y concreción de sus proyectos, la capacidad de agencia y la importancia de las experiencias vitales en la articulación de los cursos de vida individuales, son algunos de los temas que pueden profundizarse a partir de este trabajo.

Por último, teniendo en cuenta que “toda reivindicación que tienda a autonomizar un aspecto del sistema de enseñanza (...) sirve objetivamente al sistema y a todo lo que sirve al sistema porque alcanza con dejar actuar a los factores (...) para asegurar la perpetuación del privilegio” (Bourdieu y Passeron, 2009:45), este trabajo se propone abonar información sobre diferentes aristas del problema de la exclusión y particularmente de las desigualdades que se hacen evidentes en la imposibilidad de ingresar a la ES, como un intento más por señalar la educación como derecho y la complicada relación entre Estado- instituciones y educación.

El actual estado del ingreso a la ES hace relevante y pertinente este estudio. Por un lado, a nivel mundial las familias y los jóvenes apuestan cada vez más por la formación universitaria como alternativa para sobrevivir en el mercado de trabajo y colocarse económica y socialmente. Por el otro, los sistemas educativos y las instituciones de ES experimentan una continua demanda por su ampliación en tanto los procesos de ingreso son más selectivos.

En los casos de la Universidad de La Habana y de la Universidad Autónoma de Nuevo León, los padres de los estudiantes y los propios estudiantes han demandado cambios en las condiciones para el ingreso en aras de aumentar sus posibilidades de acceso. Ello ha conducido a que las instituciones educativas y los ministerios o secretarías pongan en práctica medidas paliativas a los problemas por los que se les reclama. De ahí, el ingreso a la ES y el destino educativo de los jóvenes es un problema marcadamente político, para el que no existe solución definitiva. La ampliación del acceso a la educación terciaria y la inclusión educativa continúan siendo un espacio de discusión, toma de decisiones y luchas por el reconocimiento al que este trabajo pretende aportar.

En términos de viabilidad, la investigación pretende desarrollarse en contextos accesibles y familiares para quien lo desarrolla. El acceso a las personas implicadas en el tema, los propios jóvenes, podrá verse facilitado por las instituciones educativas, a las que puede resultar atractiva la investigación por el aprovechamiento que de ella pueden hacer. El financiamiento básico será el que proporcione CONACYT y el convenio CLACSO- CONACYT, así como el apoyo del Tecnológico de Monterrey en la beca de estudios que ofrece a la investigadora.

Propuesta metodológica

Para responder a los objetivos planteados en esta propuesta, la investigación tendrá un enfoque metodológico mixto. Ello implicará el trabajo y análisis de la información estadística disponible sobre el proceso y los resultados de ingreso a las universidades, así como la reconstrucción y análisis de las TE y el resto de los elementos del curso de vida de los jóvenes.

En términos de técnicas, la entrevista a profundidad constituye la primera herramienta y recurso para alcanzarlo. Ello puede implicar múltiples encuentros entre entrevistador y entrevistado, en las que la situación de interacción esté signada por la comunicación en torno a los temas de interés. El objetivo principal es la comprensión de los eventos y las apropiaciones desde la perspectiva del entrevistado (Taylor y Bogdan, 1987). El intercambio debe tomar forma de intercambio entre iguales, de modo que la información fluya sin barreras y las dos partes de la interacción obtengan nuevos aprendizajes.

Otra de las herramientas para este trabajo es el análisis de documentos. A través de los textos publicados por las instituciones educativas, los organismos internacionales y las notas de

prensa, puede tenerse una profundización en el tema abordado. Acompañándolo, el análisis de contenidos permitirá dar sentido a la información y a su ubicación en los contextos en que se producen, los fines que persiguen y el aporte que implican al estudio.

En este caso, puede asumirse que las fuentes de información serán secundarias y, principalmente, primarias. Los jóvenes a entrevistar son aquellos que en el plazo de los tres años pasados se hayan presentado a exámenes de ingreso a la Universidad de La Habana, Cuba, y los que se hayan presentado a exámenes en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México, sin que pudieran ingresar a estudiar en la universidad que pretendían. El acercamiento a la población de interés se dará mediado por la información que las propias instituciones proporcionen sobre los jóvenes. La determinación de la muestra resulta entonces de tipo intencionada, pues los principales requisitos son antes planteados (tiempo, no haber ingresado a la escuela que deseaban y accesibilidad). En este punto de la investigación es imposible realizar mayores precisiones sobre la muestra dado que dependerá del nivel de accesibilidad de los jóvenes.

La relación entre investigación e investigadora es directa, la segunda se implica en el contexto de interés y se relaciona con las personas que formarán parte de la muestra. Así mismo, sus valores forman parte esencial de los presupuestos sobre los que parte y forman parte de su reflexión sobre el proceso de investigación. Por último, la construcción teórica del trabajo se realiza a lo largo de todo el proceso, el diseño es abierto y flexible ante las contingencias resultantes del acercamiento al objeto.

Los recursos materiales que serán muy necesarios para el desenvolvimiento del trabajo serán varios. En primer lugar, una grabadora de voz para las entrevistas, así podrán ser transcritas de manera más fiel, lo cual facilitará el proceso. En segundo lugar, se requerirán algunos libros y material bibliográfico que no se encuentran en soporte digital. También será necesaria una suma, aún no definida, de recursos económicos para la realización del trabajo de campo y un período de estancia de investigación. El monto en dinero será destinado a la compra de boletos de avión, pago de alojamiento y transporte y alimentación. La cantidad no es definible porque no se determina todavía el lugar donde se desarrollará la estancia de investigación.

Bibliografía

Aboites, H. (2009). Derecho a la educación y libre comercio: las múltiples caras de una

- confrontación. En P. Gentili, G. Frigotto, R. Leher, & F. Stubrin, Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina (págs. 67- 82). Rosario: Homo Sapiens.
- Bidart, C., & Longo, M. E. (2007). Bifurcaciones biográficas y evolución de la relación con el trabajo. 8vo Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, (págs. 1- 24). Buenos Aires.
- Blanco, E., Solís, P., & Robles, H. (2014). Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México . Ciudad de México: El Colmex, INEE.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.
- Boudon, R. (1973). *Education, Opportunity and Social Inequality*. EUA: Wiley.
- Bourdieu, P. (1998). *La Distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2005). La lógica de los campos. En P. Bourdieu, & L. Wacquant, *Una invitación a la sociología reflexiva* (págs. 147- 172). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México: Distribuciones Fontamara S.A.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2009). *Los herederos*. Buenos aires: Siglo Veintiuno.
- Caribe, C. E. (2017). *Juventud e inclusión social*. Observatorio de Juventud para América Latina y el Caribe. Recuperado el 30 de agosto de 2017, de <http://dds.cepal.org/juvelac/>
- Castillo, A., Lucero, M., & Gasquez, M. (Diciembre de 2010). Una aproximación al discurso juventud como construcción sociohistórico-cultural. *Última Década*(33), 43-58.
- Crail, A. (13 de Julio de 2016). *Estudiantes buscan un futuro tras ser rechazados en la universidad*. Animal Político, págs. <http://www.animalpolitico.com/2016/07/estudiantes-buscan-un-futuro-tras-ser-rechazados-en-la-universidad/>.
- Dávila, O., Ghiardo, F., & Medrano, C. (2005; 2006). *Los Desheredados: Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: Ediciones CIDPA.
- Duarte, K. (2001). ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. En S. (. Donas, *Adolescencia y juventud en América Latina* (págs. 57- 74). Costa Rica: Libro Universitario Regional.
- Elder, G. (1998). The Lice Course as Developmental Theory. *Child Development*, 69(1), 1-12.
- Elder, G., Kirkpatrick, M., & Crosnoe, R. (2003). *The Emergence and Development of Live*

- Course Theory. En J. S. Mortimer, *Handbook of the Life Course* (págs. 3- 19). New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Fernández, T. (oct-dic de 2009). Desigualdad, democratización y pedagogías en el acceso a la educación superior en Uruguay. *Revista de la Educación Superior*, XXXVIII(4)(152), 13-32.
- Gentili, P. (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 Herechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*(49), 19-57.
- Gentili, P. (2013). *Desencanto y Utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Caracas: CLACSO.
- Ghiardo, F., & Dávila, O. (2005). Cursos y discursos escolares en las trayectorias juveniles. *Última Década*(23), 33- 76.
- Keniston, K. (2008). Juventud: una nueva etapa de la vida . En J. A. Pérez Islas, M. Valdez, & M. H. Suárez, *Teorías sobre la juventud: Las miradas de los clásicos* (págs. 249-269). Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa.
- Longo, M. E. (2011). Heterogeneidad de trayectorias laborales y temporalidades juveniles. *Memoria Académica*(7), 54-77.
- Longo, M. E., & Deleo, C. (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.
- Margulis, M. (2001). Juventud: una aproximación conceptual. En S. Donas, *Adolescencia y Juventud en América Latina* (págs. 41-56). Costa Rica: Libro Universitario Regional.
- Marías, J. (2008). El método histórico. En J. A. Pérez Islas, M. Valdez, & M. H. Suárez, *Teorías sobre la juventud: Las miradas de los clásicos* (págs. 81-92). Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa.
- Mayer, K. U. (2009). New Directions in Life Course Research. *Annual Review of Sociology*, 35, 413-433.
- Michelle, J. (2013). *Determine to succeed?Performance versus Choice in Educational Attainment*. Stanford: Stanford University Press.
- Mora, M., & Oliveira, O. d. (2009). Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: trayectorias,

transiciones, subjetividades. *Estudios Sociológicos*(79), 267-289.

Noda, M. (2016). Educación Superior en Iberoamérica. Informe Nacional: Cuba. Universia.

Orta, Y. (20 de Enero de 2016). Cuba Debate. Recuperado el 20 de Enero de 2016, de <http://mesaredonda.cubadebate.cu/temas/sociedad-temas/2016/01/20/cambios-en-el-ingreso-a-la-educacion-superior-pero-sin-comprometer-la-calidad-fotos-y-video/>

Pérez Islas, J. A. (2008). Juventud: un concepto en disputa. En J. A. Pérez Islas, M. Valdez, & M. H. Suárez, *Teorías sobre la juventud: Las miradas de los clásicos* (págs. 9-32). Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa.

Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tedesco, J. C. (2011). La escuela justa. En V. Zúñiga, *La escuela incluyente y justa* (págs. 22-27). Nuevo León: Fondo Editorial de Nuevo León, UDEM.

UNICEF, F. d. (2012). *Oportunidades para Aprender. Sistematización de Programas en Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México*. Argetina: Universidad Nacional General de Sarmiento.