

E N TORNO A LA FORMACIÓN Y LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS PROFESIONALES EN MÉXICO

Javier Rodríguez Lagunas, Karina Ubaldo Aguilar

Javier Rodríguez Lagunas es profesor-investigador del Departamento de Sociología, de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, UAM-Iztapalapa.

Karina Ubaldo Aguilar es socióloga y participa en el Programa de Investigación y Seguimiento de Egresados de la UAM.

El presente ensayo busca establecer los principales parámetros dentro de los cuales es posible ubicar las dinámicas de la formación universitaria y las orientaciones de sus egresados hacia la sociedad, la inserción laboral y su futuro profesional.

Las instituciones educativas y sus límites

En el mundo contemporáneo es una noción positivamente interiorizada en la sociedad que la educación en general, y la universitaria en particular, son parte de la base para organizar el crecimiento económico y social, así como el desarrollo y el futuro económico de las personas y grupos sociales. También es compartido que la educación es un asunto público y en consecuencia corresponde al Estado imprimirle una dinámica de desarrollo y, sobre todo, organizar los recursos económicos y humanos en torno al objetivo de brindar educación para las poblaciones en general, sin distinciones de raza, sexo y origen social. Ambas nociones son ideas-fuerza y como tales no sólo se han interiorizado en la conciencia colectiva a título de valores y principios, sino que, por ello, existe el consenso respecto a su obligatoriedad y se presenta formalizadamente como derecho social que auspicia el equilibrio y la justicia en la sociedad que, se reconoce de entrada, presenta distinciones y diferencias impor-

tantes entre quienes la constituyen. No conocemos, en general, naciones y Estados que pongan en duda tales ideas-fuerza. En cambio, se sabe con certeza que se destinan importantes recursos para llevar a cabo el fin de la educación pública y, ciertamente con diferencias importantes, desarrollar la enseñanza superior, universitaria y tecnológica, *grosso modo* entendido el abanico de opciones existentes en ella.

Pero luego de este entendido amplio y consensuado en las sociedades contemporáneas, vienen las diferencias, los matices y las dificultades para realizar el fin educativo. Para empezar, hay diferencias en los montos destinados a la educación en general y a la universitaria en particular. Hay entendidos o reconocimientos por las naciones unidas (ONU-UNESCO) de que la proporción que se debe destinar a la educación pública no debe ser menor a 8% del PIB de cada país, y sin embargo no todos pueden, o no todos quieren a la primera, llegar a ese monto. Hay naciones que destinan eso y más (como las socialdemocracias nórdicas), pero en México aún se está por debajo de ese objetivo financiero. Hay, sin duda, razones que lo explican, pero el dato duro es que aún no se llega, o no se está en tal condición base, mínima, indispensable para recrear en nuestra población el desarrollo educativo.

Eso, además de otros aspectos —por ejemplo culturales, familiares e históricos, a los que se recurre para amparar y argumentar lo que hoy no podemos aún hacer o lograr—, representan una condición limitada a la cual se siguen, casi naturalmente, otras: la limitada capacidad de matricular estudiantes en los centros educativos superiores; nuestras diferencias de tasas de matriculación en la enseñanza superior son enormes con respecto a otros países, no sólo del mundo desarrollado. Nuestra tasa de matriculación, o de escolarización en la enseñanza superior es del orden de 17%, pero en otros países, con datos de 1995 tenemos que en Francia era de 51%, Italia de 41%, Argentina de 41%, Egipto de 21%, Irán de 17% (División Estadística de la UNESCO, 1998). De acuerdo con datos de la OCDE la media norteamericana (EUA y Canadá) y de Australia era en 1995 de más de 70%, y algunos países asiáticos (Corea del sur, Singapur, Japón) rebasaban 40%.

Se suman a estos matices otros aspectos que impactan al futuro educativo. Tienen que ver con la capacidad de permanencia de los estudiantes en las instituciones educativas: nuestra media nacional es de 37%, lo que incluye a quienes

no concluyeron o abandonaron sus estudios. Habiendo varias razones que lo explican, el fenómeno ha sido atribuido a dos situaciones preponderantes: una, la falta de medios económicos de la persona y la familia, que obligan a la interrupción de los estudios para resolver los apremios inmediatos; y dos, los problemas del aprendizaje que se traducen en altos índices de reprobación y que provocan la interrupción temporal o definitiva de los estudios.¹

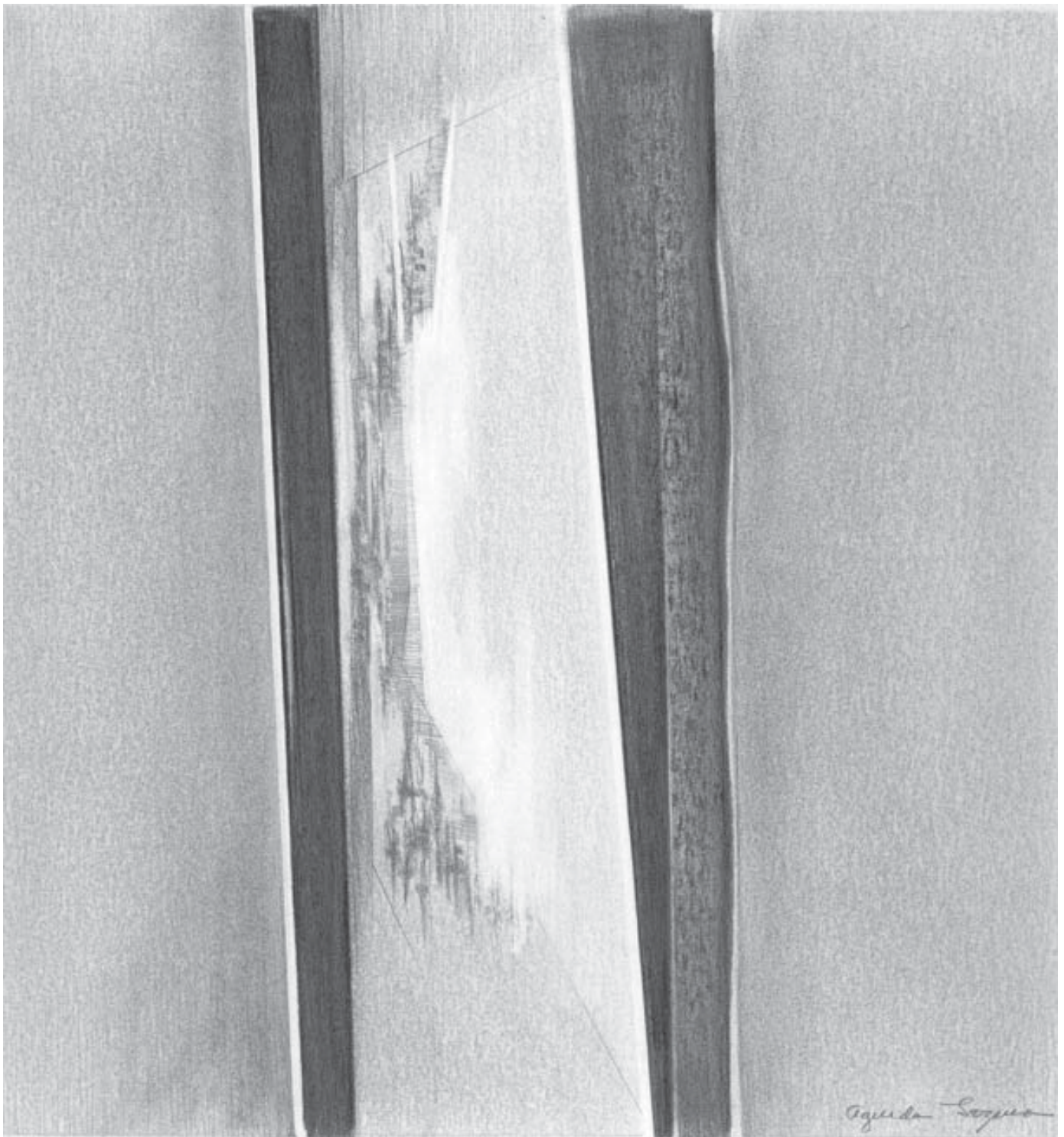
También se presentan diferencias importantes viendo la parte final de la cadena: el egreso o la conclusión de los estudios con la obtención del título. En el país nuestra media de egreso se acerca a 30%, pero en otros países, por ejemplo los de la OCDE, rebasan 60%.

Las problemáticas se ligan entre sí y plantean un escenario complicado en diversas latitudes del mundo, donde se plantea como necesidad desarrollar la educación pública, con todo lo que implica. Las diferencias inician por la cantidad y calidad de la colocación de recursos, tanto financieros como humanos, para la educación; y se continúan por la manera de usarlos, los tratamientos que se aplican a las cuestiones de educación y la importancia que se le da a los sujetos del proceso educativo que, teniendo una misma finalidad, divergen en varios sentidos en su participación en la educación superior.

Dilemas en la formación superior en México

Nuestra situación es de un grave rezago educativo en el nivel de la enseñanza superior. Hoy nos encontramos en la tesitura de que la franja de la población joven ha crecido y en el conjunto de la pirámide poblacional cuentan de manera como nunca antes se había dado. Si observamos el subconjunto poblacional de quienes tienen hasta 24 años, es equivalente a 60% del total del país. De modo que lo que se venía haciendo, muy limitado, hoy se observa más limitado si no se plantean políticas y proyectos que capten más poblaciones de jóvenes para la enseñanza superior, establezcan con detalle las dinámicas educativas, los programas necesarios y las estrategias de acomodo en el medio social y laboral.

Para ello es necesario repensar, primero si las instituciones públicas podrán resolver la demanda social por la educación superior, y segundo si no se deberían establecer mecanismos intermedios más pensados y sólidos, de suerte que el arribo a la enseñanza superior sea el deseo o necesidad de poblaciones menos densas, lo que implica que la enseñanza me-



dia, tecnológica, industrial, de servicios, etcétera, podría parecerles adecuada para sus fines. Esto implica, a su vez, contar con una población bien informada sobre los rumbos del país, de su economía, de sus instituciones educativas, de los espacios laborales, de lo que se acerca más a sus ideas sobre para qué y en qué educarse. Es decir, el proceso de selección hacia la enseñanza superior debe empezar no sólo por el descarte (lo que implica en la ignorancia la frustración de muchos), sino por la apertura de espacios bien informados a la mitad del proceso, esto es, a la salida de la enseñanza básica (primaria y secundaria). No es inusual que en otros

países, contando a muchos de los desarrollados, las lógicas establecidas provoquen que mucha de su población demandante de educación se dirija hacia la enseñanza media con opciones terminales. Lo que conlleva la necesidad de que haya espacios sociales y laborales para esas poblaciones y que se tansen con remuneraciones que favorezcan más su inserción laboral y no sea visto como un terreno de eventual estancamiento social y económico.

A la cuestión de si el Estado cuenta o contará en breve con posibilidades reales para seguir siendo el eje del proceso edu-

cativo superior, o si debería establecer prioridades, definir acciones regionales y estatales, marcar nuevas dimensiones en donde repensar, entre otras cosas, la acción de la iniciativa privada en la enseñanza superior, ha habido ya medidas que van en esas direcciones: la más clara participación de los estados y municipios del país en compartir el quehacer educativo medio y superior y la apertura de espacios hacia la educación privada.

Vale la pena revisar esos escenarios un poco más. El Estado en México ha incentivado la descentralización educativa y auspiciado el incremento de centros e institutos de educación media y superior sobre todo de tipo tecnológico, quizá porque se parte de que el rol de la educación profesional debe ser base moderna del desarrollo económico del país, tal cual se lo habría propuesto el programa para la modernización educativa del gobierno de Salinas en 1989. Además se sigue la lógica de que los centros de educación superior deben recibir los subsidios públicos, pero también estar en la oportunidad de allegarse recursos vía la recreación de sus funciones sustantivas volcadas al ámbito de la sociedad.

En cuanto a la educación privada, su crecimiento de las últimas dos décadas ya la coloca compartiendo cerca de 40% de la enseñanza superior y casi 50% de los posgrados, aunque orientadas a los ámbitos administrativos y de gestión de manera preponderante. En el nivel de licenciatura la matrícula privada asimiló en 1960 a 3% de la población total; para 1998 la cifra creció para alcanzar 24%: en la actualidad es de casi 40% de alumnos inscritos.² Mientras las instituciones privadas han crecido 10 veces en las dos y media décadas pasadas, las públicas lo han hecho cinco veces. Su crecimiento se ha dado sobre todo en la ciudad de México, en las regiones centro y norte del país (especialmente en la franja fronteriza) y muy poco o nada hacia el sur. Además, su crecimiento ha sido heterogéneo y segmentado: mientras hay un grupo de instituciones que se ha caracterizado como elite, existe un racimo disperso e irregular en tamaño, con capacidad, instalaciones y oferta limitadas. El grupo elite está formado por universidades del tipo del Tecnológico de Monterrey, que a la fecha cuenta con 29 campus en 19 estados; Instituto Tecnológico Autónomo de México, cuyos dos campus están en la ciudad de México; la Universidad Anáhuac con campus en Tecamachalco; la Universidad Iberoamericana que si bien se ubica en Santa Fe ha formado un sistema de universidades: UIA-ITESO, también de carácter nacional y, finalmente, la Universidad Lasalle con campus en la ciudad de México.

Este grupo de universidades privadas tienen gran influencia como nuevo semillero de cuadros profesionales para el sector público, desplazando a la UNAM. Poseen ligas internacionales con instituciones educativas, especialmente de EUA, lo que habla de haber planteado la certificación internacional de los estudios que ofrecen, con infraestructuras de tipo virtual y profesorado que no sólo forman los cuadros de parte importante de los sectores medios de la población, sino que ofrecen servicios virtuales de enseñanza a otros países y han formado centros e institutos de orientación estratégica para las empresas.³

El otro lado de la moneda se encuentra en la dispersión de centros educativos privados de menor influencia y, en muchos de los casos, con serios problemas de regulación por parte del Estado, lo que provoca dudas sobre su calidad y formalidad. En un informe de la Comisión de Educación del Senado de la República se señalaba que muchos de estos centros educativos no contaban ni con las instalaciones, ni con el profesorado y no había claridad sobre sus planes y programas. Se trata de 427 centros ubicados en el Distrito Federal, Puebla, Veracruz, Guanajuato y el Estado de México. Pero la cantidad de planteles similares es de casi el doble (Nurit Martínez, "concentran 4 entidades 427 escuelas sin calidad", *El Universal*, 28 de mayo de 2003).

Un dilema más lo constituye la enseñanza misma: qué se enseña, con quiénes, qué métodos y pedagogías se practican, qué tecnologías educativas lo soportan, entre otros aspectos. No basta que la enseñanza se dé. Deben existir formas de controlar su desarrollo en el aula, de verificar la fuerza del conocimiento adquirido, la profesionalidad de las academias, las infraestructuras adecuadas para su calidad. Hace unos ocho años el gobierno federal está buscando instrumentar medidas que permitan tener mayores certezas sobre lo anterior. Hoy se puede decir que la evaluación de las carreras avanza desde el formato que la SEP ha puesto en marcha. Muchas de las opciones actuales para el apoyo a la enseñanza superior deben contar con requisitos de evaluación y certificación de modo que puedan tener viabilidad para el futuro inmediato. Además hay programas de apoyo para ofrecer medios adecuados para reforzar y reformar a las instituciones públicas de educación superior. Los programas de la SEP, PIFOP y PIFI, entre los destacables, se orientan al reforzamiento del perfil del académico, así como al mejoramiento de las instalaciones educativas para un mejor manejo de la enseñanza. Además, se

evalúa lo que se enseña. Modernizar la educación implica calificar su calidad.

Sin embargo, los dilemas de la educación pública superior subsisten y no es claro cómo debe plantearse su integración al desarrollo económico del país, habida cuenta de los muchos desfases que se presentan entre el centro del país y las regiones, entre la concentración de los recursos humanos y de infraestructuras educativas.

Todo ello trasciende, como un efecto perturbador, a los recursos profesionales formados y a la viabilidad que ellos representan para la sociedad en su conjunto a la hora de buscar su inserción a los medios laborales.

Educación superior y trabajo

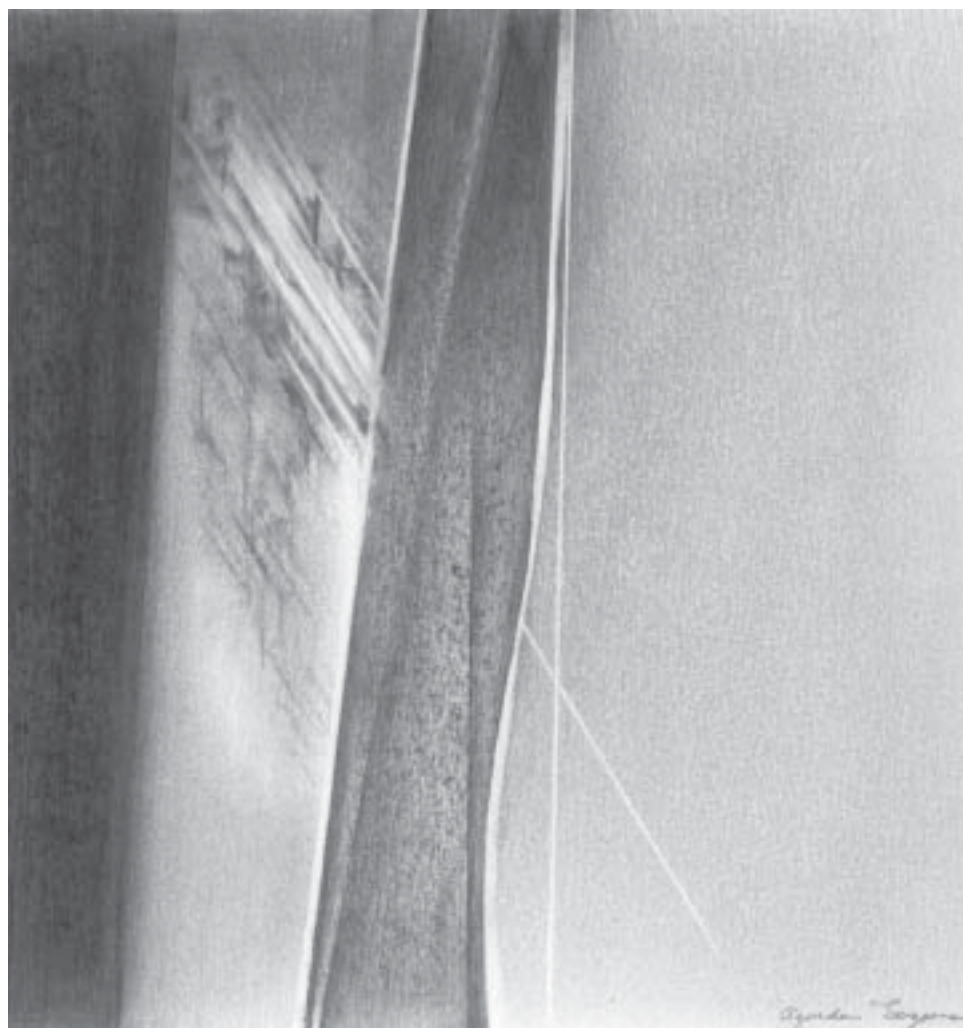
El concepto que se tiene en las sociedades del tipo de la mexicana mantiene viva la perspectiva de que la educación es un factor de desarrollo personal y de grupo. En una encuesta realizada con jóvenes universitarios⁴ poco más de 75% señaló como muy importante la orientación hacia el trabajo

como incentivo para ingresar a la institución universitaria y estudiar una determinada carrera. Tal perspectiva se mantiene en el caso de estudiantes de institutos tecnológicos y de instituciones privadas. Para los primeros el dato fue de 89% y para los segundos de 81%.⁵ Así, la perspectiva de futuro se encuentra ligada a los trabajos. Una media de 87% de los jóvenes da un valor alto y medio a la visualización de conseguir un trabajo en el futuro.⁶ Significa que la educación superior es una meta y objetivo principal a alcanzar en su vida. Saben que educarse los colocará por encima de la situación económica y laboral de sus padres. 37.7% refiere que esa situación será considerablemente mejor que la de sus padres y 40.2% señala que será mejor simplemente.⁷ Las expectativas de los jóvenes universitarios son muy importantes, pero hay que observar dos procesos que se suceden luego de estas expectativas: el abandono escolar y la rigidez y estrechez del medio laboral.

De acuerdo con los resultados de la Encuesta Nacional de la Juventud (ENJ) de 2000, muchos de los jóvenes de entre 20 a 24 y de 25 a 29 años que ya no estudian han declarado

que eso pasó porque no tenían recursos para continuar sus estudios: 23.3% y 19.4% en los grupos señalados; que no les gustaba estudiar: 21.3% y 16.2%. Una tercera respuesta en importancia es que tenían que trabajar (lo que se asocia a la primera razón): 19.1% y 20%, respectivamente.

Por otro lado, el medio laboral actual es más estrecho para quienes buscan trabajo, y obliga a buscar perfiles laborales basados en aspectos ligados a las aptitudes y a las habilidades complementarias. Los profesionales universitarios se topan con la anterior situación y a sus expresiones más importantes: filtros para el acceso, inseguridad laboral y desvalorización de los trabajos profesionales en cuanto a retribuciones. Hay que aclarar que las valoraciones estadísticas (regresiones lineales) que se han hecho de los niveles de ingreso siempre destacan coeficientes mayores en los factores de edad y escolaridad, esto es, a mayor edad y mayor escolaridad corresponde-



rán mayores niveles de ingreso o remuneración. Tales son las conclusiones de la valoración de la Encuesta Nacional de Empleo Urbano (ENEU) de 1998.⁸

En general los espacios de trabajo se han venido deteriorando en el país. La ENEU observa que la inseguridad laboral y el limitado acceso a las prestaciones sociales se presentan de modo creciente: los trabajadores asalariados sin prestaciones en establecimientos mayores, en las principales áreas urbanas del país, pasaron de 14.7% a 16% entre 1990 y 1998. En el caso de los establecimientos menores los datos pasa-

ron de 64% a 67.4%. La misma encuesta señala que los asalariados con contratos verbales o temporales representaron en los establecimientos mayores 32%; en los establecimientos menores pasaron de 91.1% a 90.8% en los años referidos.⁹

Si consideramos al grupo de edad de 25 a 29 años, el acceso al trabajo en México hacia el año 2000 se percibía complicado: 27.5% llevaba sin trabajo menos de un año, 31.1% de uno a dos años y 14.9% más de dos años. Así pues, 46% de esa población llevaba sin trabajo entre uno y más de dos



años. La retribución se complica al grado que muchos con lo que ganan no pueden sino mantenerse a ellos mismos y eso con dificultad.

Los ingresos van de menos de 1,500 pesos, 37.2%; de 1,500 a 3,999 pesos, 38.6%; de 4,000 a 6,999 pesos, 10.6% y 7,000 pesos y más 5.2%. O sea, en las dos primeras, y más bajas, escalas de ingreso tenemos a 73.8% del total de ese grupo de edad. La proporción de los jóvenes entre 25 y 29 años que tenían un contrato era de 37.9%; de los cuales sólo 44.9% lo tenían de manera indefinida. De los que trabajaban 31.5% no tenía ninguna prestación, y para 50.5% la prestación era considerada como el salario base, es decir ninguna.

Nuevas orientaciones de la sociedad
y la economía para el trabajo profesional

Parte de la crisis de la enseñanza superior se ha definido por la lejanía entre lo que se forma y lo que la sociedad necesita.¹⁰ Aparentemente tal proceso de distanciamiento, o desfase, ha sido provocado por diversas causas, entre las que destacan la rigidez de los planes de estudio, lo que señala la falta de actualización entre conocimiento acumulado y acoplamiento social. La perspectiva flexible supondría la capacidad de forjar la información y el conocimiento sobre algo más allá del plano unidisciplinar, por lo que la formación interdisciplinaria se vislumbra como la nueva manera de desarrollar el conocimiento y sus aplicaciones. Junto a lo anterior, el perfil profesional universitario se mantiene en una sola dimensión: el conocimiento y sus aplicaciones no parece contar con los aspectos asociados a aptitudes y habilidades complementarias tales que permitan generar capacidad de comunicación, toma de decisiones e innovación constante.

Este tipo de críticas a la educación superior, válidas o no para quienes las revisan desde el plano académico, han dado espacio a la pretensión empresarial de dirigir los procesos de educación por una marcada tendencia hacia el mercado. La actualización hacia planos interdisciplinarios se encuentra en la mira de las definiciones de muchas instituciones de educación superior, pero también tal aspiración pasa por una reflexión integral, es decir, científica, humanística, sociológica y cultural. Uno de los aspectos a tratar lo constituye el plano del mercado, pero no es el único. Por fortuna, la universidad pública en México goza de fuerza interpretativa y mantiene las miras universalistas que le son propias, pero hay instituciones privadas que han hecho de esa interpreta-

ción la plataforma de lanzamiento de profesionales hacia sectores empresariales que los adoptan de entrada.

Los profesionales deben presentar un currículum en donde se observe la capacidad para resolver problemas, adaptarse a nuevos procesos y tecnologías, creatividad y predisposición para la educación o el aprendizaje constante. Eso se desprende de los estudios sobre empleo calificado realizados en países industrializados y por la OCDE. En estudios realizados en Bélgica y Suecia se señala que los graduados universitarios, si bien son muy trabajadores y con excelentes conocimientos en su especialización, están mal preparados en las habilidades genéricas y carecen de creatividad y flexibilidad. Esto es compartido por estudios similares en Alemania, Japón, Noruega, Nueva Zelanda y Reino Unido.¹¹

Tal evaluación lleva a suponer que por ello han bajado las tasas de empleo en ese tipo de países, lo que puede hacerse extensivo a las naciones latinoamericanas y del mundo subdesarrollado. Los factores intervinientes en el problema del desempleo profesional (que es de entre 12 y 17% en países de la OCDE; en Egipto de 17%, en Venezuela de 16% y en México de cerca de 17%) implican la acción del Estado y sus redefiniciones en torno al problema del empleo, no sólo profesional. Es decir, las decisiones estatales en cuanto a programas de inversión pública para apoyar el crecimiento económico, así como las destinadas al desarrollo social, lo que implican ser considerado un empleador fundamental de los profesionales. Hoy la sociedad no es capaz de tomar racionalmente el abanico de recursos profesionales que se le ofrecen. Del conjunto de profesionales que hay en México sólo una mínima parte es absorbido por el medio laboral. De acuerdo con los censos de población y vivienda de 1990 y de 2000 diez profesiones mantenían 70% de la ocupación profesional.¹²

La Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) en la dinámica de la educación superior y el medio laboral. Como parte de la educación superior pública, la UAM expresa sus lógicas de desenvolvimiento, sus alcances y sus limitaciones actuales. Fue concebida, hace casi treinta años, como institución de vanguardia que debía resolver la necesidad de educación superior en la ciudad de México, aunque abarca parte de las necesidades del cinturón suburbano llamado metropolitano. Debía hacerlo con estructuras educativas modernas, lo que evoca el modelo departamental, que acerca las disciplinas y las hace entrar en planos de con-

vivencia académicas mayores, pero también implica el concepto del profesor-investigador, que conlleva en su desarrollo la práctica educativa innovada y recreada por los avances de la investigación que la academia desarrolla.

La UAM ha tenido desde el principio el reto de la modernización educativa frente a esquemas tradicionales de enseñanza y también a la formación de las profesiones tradicionales. Aunado al modelo departamental, de los profesores-investigadores, hay una enseñanza trimestral y carreras profesionales que se innovan desde su interior. Así se emprendió la oferta educativa de la UAM hace casi treinta años.

¿Qué otras características presenta el modelo UAM? Los doce trimestres obligados de sus carreras (que presentan un abanico de opciones, desde las ciencias básicas y de ingeniería, las ciencias biológicas y de la salud, las ciencias sociales y las humanidades y las ciencias y artes del diseño) cubren las dimensiones teórico-prácticas, metodológicas y de investigación y de información y actualización del conocimiento. Conllevan la finalización de los estudios sin la conclusión de la tradicional tesis, si bien las orientaciones básicas hacia la investigación se expresan durante varios momentos de las carreras y como conclusión de los estudios.

Las carreras UAM aseguran una dinámica de adecuación constante, lo que define su actualidad en las dimensiones teóricas, metodológicas y del conocimiento y la información disciplinares. La legislación universitaria hace posible la completa reforma, cuando así se considere oportuno, de los planes y programas de estudio.

Pese a su juventud como universidad, la UAM ha desplegado, desde hace más de una década, esquemas que aseguran la constante actualidad de su planta académica y la mejor y mayor habilitación del personal docente. Ello se expresa en las medidas tomadas para formar un sistema de estímulo al personal académico, que se ha traducido en que una gran parte posee grados de maestría y doctorado. Este sistema de estímulos incluyó el reforzamiento de la labor académica desde los planos de la docencia y la investigación.

En el momento actual la UAM se ha planteado el reforzamiento de la actividad docente y se ha reformado para aplicar políticas operacionales y operativas de docencia. En último término, tales reformas deberán asegurar una mejor y más sólida formación de los profesionales que de ella egresan.

Si se hiciera un recuento histórico de cómo ha evolucionado el modelo UAM, tendríamos que observar el crecimiento de la demanda de la población joven de la ciudad de México y sus alrededores.

En cuanto a satisfacer la demanda de estudios superiores, la UAM se entrelaza al resto de las instituciones que existen en el Valle de México, especialmente la UNAM y el Politécnico, hablando de las públicas, y comparte la dinámica con varias instituciones privadas de importancia asentadas en la ciudad de México. Lo que la UAM ha absorbido del conjunto de la demanda ha sido lo posible desde el punto de vista de la previsión con la que fue creada. El récord histórico de la UAM lo constituyen, de acuerdo con el Archivo General de Alumnos (AGA), más de 273 mil alumnos, de los cuales han egresado más de 31% y se encuentran en condición de no egreso definitivo un número cercano a 40%. Las cifras se encuentran dentro de la media nacional. Como en todo proceso histórico, en la UAM ha habido momentos de mayor egreso (durante los años setenta y al inicio de los noventa) y otros en donde la cifra es menor al promedio (casi toda la década de los ochenta). De igual manera no ocurre del mismo modo en cada una de sus tres unidades; algunas tienen mayores promedios en cuanto a sus egresos y otras menores.

Los egresados UAM y su inserción al medio laboral

La UAM no cuenta con un sistema de seguimiento de sus egresados. Hay instituciones en el extranjero que toman muy en cuenta esta necesidad, para establecer propósitos y cambios en varios sentidos de sus funciones sustantivas. Esto constituye una limitación si se quiere hacer evaluaciones en una coyuntura determinada o en periodos específicos. Sin embargo, ha habido algunas experiencias de investigación para zanjar parcialmente las dificultades mencionadas, sobre todo la coordinada por Giovanna Valenti, presentada en 1995, y la realizada sólo en la UAM Azcapotzalco, presentada en 2001. Nos valdremos de ambas evaluaciones para establecer algunas nociones básicas acerca de la inserción al medio laboral de los profesionales que egresan de la UAM, sin intenciones de comparación.

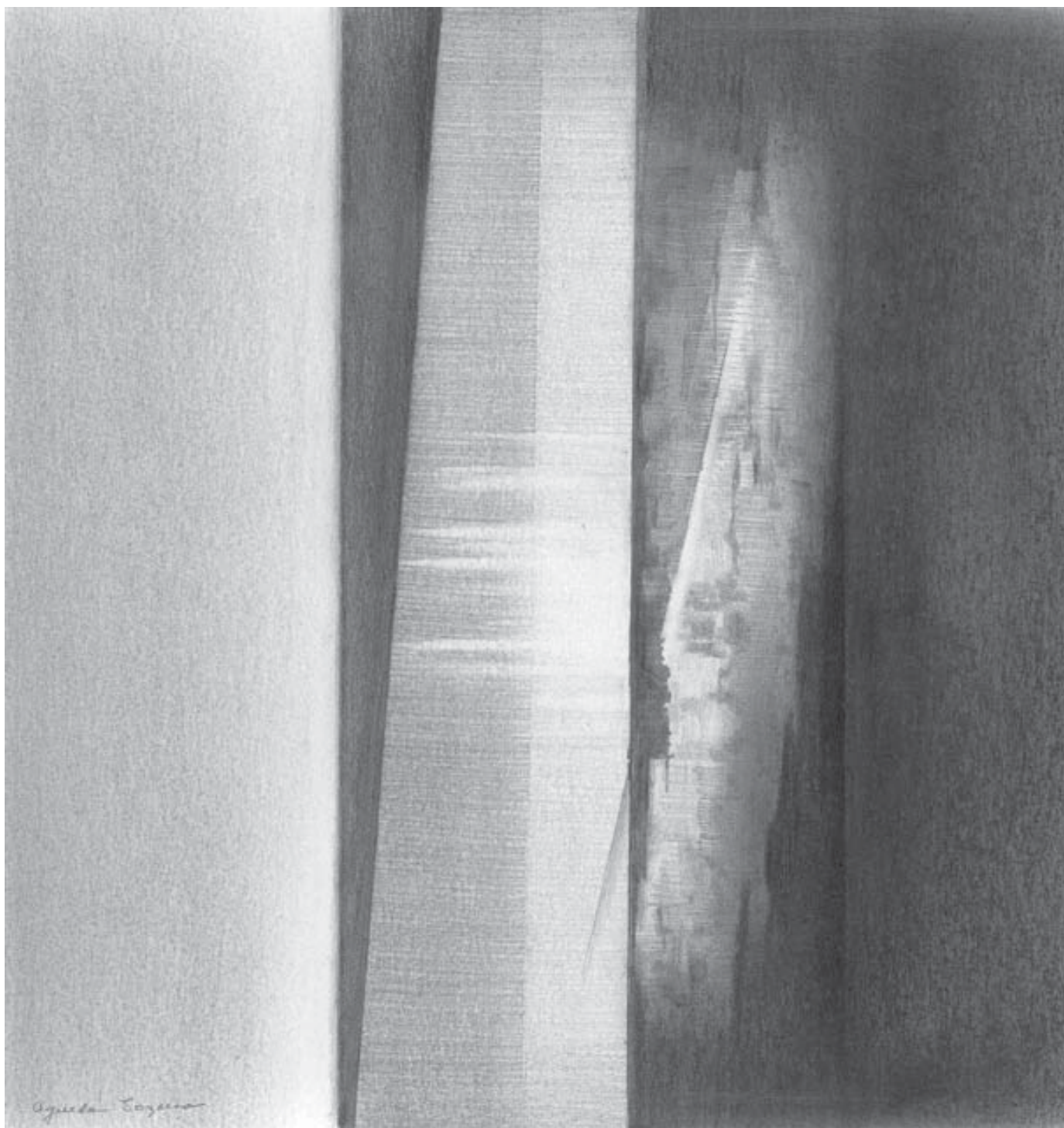
Considerando las generaciones 1989 a 1991, el estudio de Valenti establece que la tasa de ocupación de los egresados UAM fue de 90.7%, que es muy buena en términos generales. Considerando los egresados de la UAM Azcapotzalco, en sus egresos de 94 y luego de 99, la tasa de ocupación diferenciada entre CBI y CSH fue para el egreso de 94 de 89.2%

y de 79.8%. Para el egreso de 99 los datos son 70.0% y 61.3%, respectivamente. Es posible señalar es que en los egresos más antiguos, los años 89, 91 y 94, hay cierta estabilidad en las tasas de ocupación: 89.2%. No lo es tanto para los egresados de CSH Azcapotzalco, con un caída de casi 10 puntos porcentuales.

La tasa de ocupación de 99, que sólo representa a egresados UAM Azcapotzalco, manifiesta una tendencia en la ocupación a la baja. La incorporación al medio laboral en 99 pareció más difícil a los egresados de CSH, para quienes la caída fue nuevamente de casi 10 puntos con respecto a CBI.

Tratando de buscar algunas explicaciones, es posible señalar que el sector público es el principal espacio laboral de quienes egresan de las carreras de CSH. Sin embargo es justo reconocer que las razones pueden ser más complejas. Tal vez influya que los profesionales no bajaron sus expectativas salariales y contractuales.

Respecto a la situación contractual, los estudios miden los empleos con contrato definitivo. Es posible observar que al inicio de la década de los noventa habría mayores dificultades para encontrar trabajos con contratos definitivos: 48.1% del total de los egresados UAM dijo estar ocupado. Para los



egresados de la UAM Azcapotzalco, los egresos de 94 señalan 86.5% y 85.7%, lo cual es excepcionalmente bueno. Llama la atención las casi nulas diferencias entre CBI y CSH. Para 99 la situación se agrava, pues los contratos definitivos alcanzados bajaron a 75.0% y 66.7% entre CBI y CSH. Con todo, es posible plantear una situación favorable con respecto a inicios de la década.

En lo relativo a la coincidencia entre estudios y trabajo se puede señalar lo siguiente: mientras los egresos de inicios de la década de los años noventa concebían una coincidencia limitada entre los trabajos y los estudios, así lo indica el dato de 33.1%, los egresos de 99 para el caso de la UAM Azcapotzalco expresan una mayor coincidencia entre tales aspectos, pues la cifra creció a 64.7% y 60.0%, respectivamente, entre CBI y CSH.

Con lo anterior no quisimos plantear lo que habría ocurrido a los egresados UAM en su inserción laboral a lo largo de la década pasada, sólo hemos considerado los datos existentes para propiciar alguna reflexión al respecto.

El objetivo es señalar que las dinámicas de la incorporación laboral de los universitarios UAM sugieren la existencia de complicaciones mayores que habría que estudiar de un modo más completo de ahora en adelante. En la actualidad junto con un equipo de trabajo hemos emprendido una investigación sobre los egresados de la UAM Iztapalapa. Esperamos dar a conocer en breve los resultados.

Lo expuesto permite expresar inquietud y cuestionamiento sobre el futuro inmediato de la educación superior, sobre todo en cuanto a la incorporación a la sociedad, en general, y al medio laboral, en particular, de los profesionales que egresan de la UAM. •

Notas

¹Presidencia de la república, presentación de PRONABES, 2001.

²Adrián de Garay y Miguel A. Casillas A., "Los estudiantes como jóvenes. Una reflexión sociológica", en Alfredo Nateras (coord.), *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*, México, Porrúa/UAM I, 2002.

³María Esther Ibarra, "Las instituciones de educación privada en disputa por la juventud", en revista *Educación 2001*, México.

Anexo estadístico

EGRESADOS UAM I 1989-1991

		Ocupados	Sector principal	Cont. Def.	Ingreso >11 sm
CSH	Administración	86.3 %	comercio	69.0 %	17.6%
	Sociología	89.5	educación	52.4	45.1
	Economía	93.3	educación	72.8	31.2
	Humanidades	92.3	educación	40.8	18.4
CBS	Biología	90.0	educación	60.3	11.3
	Hidrobiología	82.0	educación	53.2	34.7
	I. Alimentos	87.4	industria	79.4	29.8
CBI	I. Biomédica	88.0	serv. téc.	82.5	45.0
	Computación	92.8	serv. prof.	75.2	73.2
	Matemáticas	85.6	banca	42.9	26.5

Elaboración propia con base en G. Valenti (1995), "Empleo y desempeño profesional de los egresados de la UAM" (mimeo.), México, UAM.

EGRESADOS UAM A 1994/1999

	Ocupados	Sector principal	Cont. Def.	Ingreso >11 sm
CSH	% 78.9 / 61.1	Educación 33.3 / 23.8	% 85.7 / 66.7	ND
CBS	—	—	—	—
CBI	89.2 / 70.0	Industria 40.0 / 35.7	86.7 / 75.0	ND

Elaboración propia con base en UAM Azcapotzalco (2001), *Seguimiento de egresados 1994 y 1999*, México.

⁴Adrián de Garay, *Los actores desconocidos*, México, ANUIES (Biblioteca de la Educación Superior), 2001.

⁵*Ibid.*, cuadro 50, p. 69.

⁶*Ibid.*, cuadro 52, p. 77.

⁷*Ibid.*, cuadro 58, p. 83.

⁸Brígida García y Orlandina de Oliveira, "Heterogeneidad laboral y calidad de los empleos en las principales áreas urbanas de México", en *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, año 7, núm. 14, 2001.

⁹*Ibid.*

¹⁰Araceli Ortiz de Urbina, "Nuevas claves para el siglo XXI", 2003.

¹¹*Ibid.*

¹²CIESA y ANUIES, *Mercado laboral de profesionistas en México*, México, 2002.