

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

**FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

**TRABAJO Y EDUCACION UNIVERSITARIA EN MEXICO. UNA
PERSPECTIVA**

DESDE LA GLOBALIDAD (EL CASO DE LA UAM)

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN SOCIOLOGÍA

PRESENTA

JAVIER RODRIGUEZ LAGUNAS

ASESOR

Dr. LUIS LEÑERO OTERO

CIUDAD UNIVERSITARIA, OCTUBRE DE 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Son muchas personas a las que les quedo en deuda por diversas razones que se entrelazan para el fin de poder concluir este documento. Pero es ineludible agradecer en primer lugar el apoyo de mi familia: Mi madre María Lagunas de Labra por haberme orientado a los estudios y a la constante superación, a mi esposa Bertha M. Sandoval Quiñones con quien he vivido ya un poco más de la mitad de mi vida y a quien le debo todo, literalmente, pero que ahora agradezco en particular por su firmeza para que no dejara este pendiente de mi vida intelectual y personal. A mis hijos, Irene y Javier, para quienes dedico mi vida entera y de quienes espero que sigan desarrollando todo para una vida plena y llena de satisfacciones. A mí estimado Luis Leñero Otero quien ha aportado mucho para que este texto tuviera la forma y el contenido más próximos a un ejemplar de trabajo doctoral, lo que no me resta ni un gramo si no se consigue en la visión de mis lectores. No puedo dejar sin mencionar a la institución universitaria que me formó desde mi ingreso al bachillerato y hasta el punto en que me encuentro, la UNAM, y también a la institución universitaria que me ha dado la oportunidad de servir profesionalmente a mi país y a quien le debo mucho de lo que hasta ahora he podido ser, la UAM. Debo dejar constancia del apoyo del Dr. Luís Mier y Terán Casanueva, Rector General de la UAM y de los directores de las divisiones de CBI, Dr. Tomás Viveros García, de CBS, Dr. Gerardo Saucedo Castañeda y de CSH, Dr. Rodrigo Díaz Cruz, de la UAM-I, todos funcionarios universitarios en el periodo 2002 – 2006, para la realización de las investigaciones que favorecieron la presente tesis. Por último el apoyo de diversa personas en la UAM unidad Iztapalapa han sido invaluable, pero sin duda este texto no habría encontrado fin sin la generosa aportación de tiempo, inteligencia y solidaridad de la Lic. Guadalupe Pérez O. y a muchos amigos y compañeros que como Marco Leyva Piña me acompañaron en este proceso que ahora concluye.

INDICE

Introducción

Parte I

El trabajo profesional: Sus problemáticas y exigencias

Capítulo 1

La igualdad de oportunidades, el capital humano y los condicionamientos sociales para la inserción laboral

Educación, trabajo y desarrollo social

La inversión en capital humano

En torno a los condicionamientos para la inserción laboral

Capítulo 2

El perfil del profesionista en un entorno global

La perspectiva empresarial del perfil profesional

Capítulo 3

La situación del trabajo profesional en el mundo actual

El desarrollo económico y el empleo

La asociación entre educación y trabajo

Capítulo 4

El trabajo de los profesionistas en México

97

La problemática de la última década (los noventa)

El trabajo del profesionista egresado de la UAM

La situación laboral de los profesionistas egresados de la UAM Iztapalapa (UAM-I)

Consideraciones finales de la Parte I

Parte II

La educación superior en el contexto internacional y

En la lógica de la globalización

Capítulo 5

El nuevo perfil de la educación superior y los dilemas de su aplicación

162

El proceso universitario en la perspectiva de los organismos y las instituciones educativas internacionales

La perspectiva del Banco Mundial (BM)

La perspectiva de la OCDE

Las nociones mundiales sobre la educación. La UNESCO

Capítulo 6

Las experiencias nacionales de reforma o cambio de la Educación superior

Perspectiva de los países desarrollados
Perspectiva de los países en vías de desarrollo

Consideraciones finales de la Parte II

Parte III

El nuevo perfil de la educación superior en México

Capítulo 7

La reforma de la educación superior mexicana

El contexto histórico de la educación superior en México
Principales orientaciones y acciones en los años 90
La reforma de la educación superior en la perspectiva del siglo XXI
La perspectiva empresarial de la educación superior
El perfil profesional en curso

Capítulo 8

La reforma de la educación superior en un caso concreto: La UAM

El modelo educativo de la UAM
El contexto social y educativo
Los rasgos del modelo UAM
El modelo UAM y la reforma de la educación superior
Las últimas reformas de la UAM. En torno a las políticas de docencia

Consideraciones finales de la Parte III

Parte IV

El perfil del estudiante universitario frente al nuevo perfil profesional

Capítulo 9

Los rasgos predominantes

1. Los rasgos del estudiante universitario que priva en el país y la UAM
Un problema específico y crucial: la deserción escolar
Los rasgos del egresado universitario

Conclusiones

Las posibilidades de los profesionistas en el entorno social y laboral previsible

El mercado de trabajo
La formación universitaria
El devenir de la situación profesional
Una agenda de trabajo de investigación presente y futura

Bibliografía

Anexos

TRABAJO Y EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN MÉXICO. UNA PERSPECTIVA DESDE LA GLOBALIDAD (EL CASO DE LA UAM)

INTRODUCCION

El planteamiento de investigación.

Como todo proceso de investigación, el nuestro fue uno de cuestionamientos y de incógnitas sobre el rumbo de la sociedad contemporánea en uno de sus aspectos más importantes, centrales e influyentes de ella: el trabajo. La necesidad de aclarar su situación, es más apremiante en tanto hay más problemas como el desempleo o la escasez de buenos empleos. Entonces surgen naturalmente incógnitas como la de ¿por qué las personas enfrentan mayores dificultades para conseguir trabajo y generar una adecuada calidad de vida? El común de las personas sabe o reconoce que vivimos una época difícil, debido a lo cual se constriñen o cierran las oportunidades para vivir adecuadamente. Ello es aún más complicado, si se reconoce que la época incluye un fuerte proceso de globalización de las economías y de formación de la sociedad del conocimiento; no todos podrán vivir un mundo en donde las exigencias son mayores y basadas en la calidad de la habilitación, capacitación y educación. Ser parte de las sociedades globales y del conocimiento exige pues un *nuevo perfil* que no es fácil cumplir. No obstante, el problema es que aún cumpliendo parte o la totalidad de los nuevos perfiles, no resulta sencillo encontrar trabajo y, menos aún, de calidad. Surge entonces, una nueva incógnita ¿por qué las personas que se preparan más dentro del sistema educativo formal, como es alcanzar un título universitario, no necesariamente obtienen el beneficio esperado, sobre todo si el supuesto del que se ha partido, es el que la propia sociedad les ha señalado: a mayor educación, mayores posibilidades de desarrollo económico y social?

En ese sentido, pareciera como si *cayeran los ídolos* o por lo menos quedaran deteriorados conceptos y nociones socialmente bien identificadas: una importante es que la educación es uno de los principales resortes o detonantes del desarrollo personal y colectivo de acuerdo con lo cual si se realiza, entonces pueden alcanzarse lugares superiores en la escala social. Otra igualmente importante es que acceder a la educación, como un beneficio social, es una prerrogativa de todo sujeto de nuestra época que se consigue colocando en el centro del sistema social, a través de la acción del Estado, la

igualdad de oportunidades, que en efecto constituye un basamento inapreciable de la sociedad moderna, sobre todo para distanciarse de las nociones de confrontación, conflictos y desigualdad social que a la sociedad, en otro momento, llenó de dificultades e incertidumbres.

Tales problemáticas son visibles en el contexto actual de la sociedad mexicana, y es clara la importancia que se les da como fenómeno social tanto para indagarse, como para resolverse. Por ello, son numerosas las investigaciones que refieren a la problemática del trabajo en el país y también son considerables las políticas y los programas públicos que se han abocado a su resolución. Pero la problemática persiste de forma tal que se asiste a una profundización y extensión del fenómeno del desempleo y las dificultades de la calidad laboral y contractual de los trabajos. Por eso, como indicábamos antes, el asunto abarca también ya de un modo preocupante a los sectores del trabajo con mayores credenciales educativas y habilidades profesionales.

Justo por lo anterior, consideramos que hay que abonar aún más investigación específica y, como es nuestro caso, hacerlo respecto de poblaciones del trabajo que ahora también sufre afectaciones diversas de la problemática del trabajo en el país. Así pues, el objeto de estudio particular al que se ha dirigido la atención en esta investigación es el de los profesionistas que egresan de las Instituciones de Educación Superior (IES). En ese sentido advertimos que el trabajo de los profesionistas en México, no se encuentra exento de las dificultades del empleo, tanto para encontrarlo, como para que sea de buena calidad en cuanto al contrato, al pago y a las condiciones laborales. Es necesario esclarecer esta situación y aún más explicarla.

En cuanto a este sector del trabajo en México, hay que aclarar que hoy ha crecido en importancia: cada vez más personas que trabajan lo hacen teniendo como respaldo nuevos y mayores estudios y habilidades que se consiguen en el sector terciario de la educación, es decir, en los estudios superiores. Previsiblemente no pasará mucho tiempo antes de que en la estructura ocupacional del país, haya partes cada vez más significativas en él compuestas por personas con mayores estudios, de modo que se habrá entonces dado un giro determinante en la composición del trabajo en México.

Ello implicará un paulatino pero necesario cambio de las condiciones laborales del país tanto desde el punto de vista contractual como de la escala de las remuneraciones: mayores niveles de habilitación, capacitación y educación, provocarán mayores y mejores condiciones laborales para este tipo de trabajadores.

Sin embargo, la oportunidad de que ello ocurra no es automática. El actual panorama laboral de las poblaciones del trabajo en México es complejo y difícil, en ello se incluye a las poblaciones que hoy ya cuentan con mejores perfiles de habilitación y estudios formales.

La presente investigación se ha propuesto indagar más al respecto y valorar las posibilidades del cambio y de que las poblaciones con mayores estudios siendo cada vez más en el conjunto, puedan contar con mejores condiciones.

Ahora bien, la situación del trabajo en el país para los próximos años, ya puede relativamente establecerse dado que hoy mismo hay factores sociales y económicos que nos indican el rumbo por venir: lo primero es que habrá mayores partes de la población que asistiendo a los estudios primarios, secundarios y terciarios, buscarán colocarse en los empleos dados sus nuevos y mejorados perfiles; lo segundo es que el modelo de economía del país sigue una orientación hacia las economías de tipo globales que difícilmente cambiará en los próximos años y décadas. Entonces, previsiblemente nos encontraremos con nuevos perfiles de trabajadores dentro de una situación económica global.

Habrá pues que explorar las posibilidades de este tipo de trabajo en el país, desde las actuales condiciones y oportunidades que se observan en el panorama nacional. Un balance desde lo actual, permite hacer algunas observaciones del porvenir.

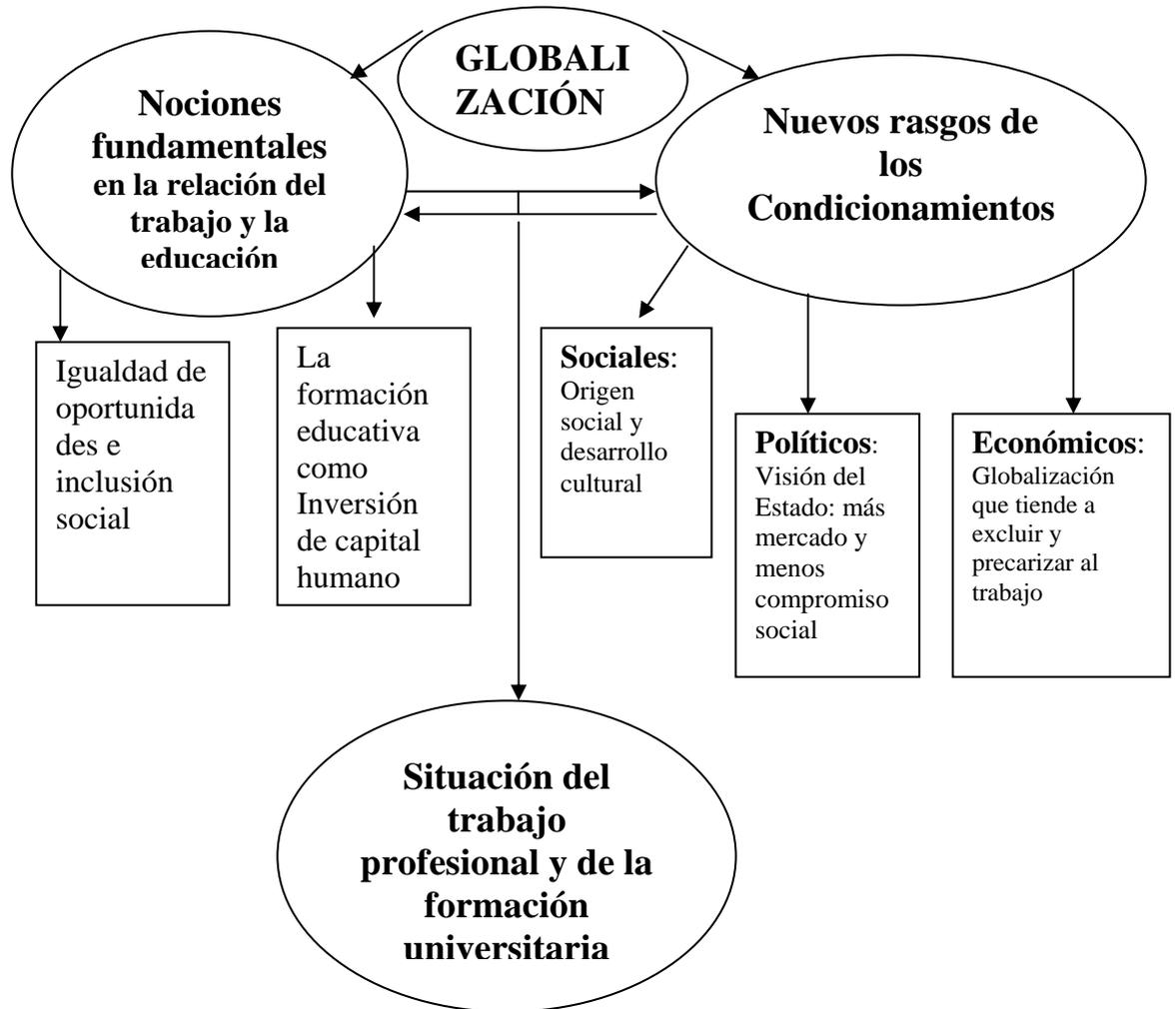
Por ello la propuesta ha sido investigar la situación del trabajo profesional no solo en cuanto a las características o rasgos que hoy presenta en el medio laboral, sino también en cuanto a la dinámica de los procesos de formación que hoy se advierten en las IES, partiendo del supuesto de una doble situación que delimita al fenómeno de estudio:

1. La de haber nuevos condicionamientos sociales, políticos y económicos, enmarcados por la emergencia de los modelos globales de sociedad y economía, que redefinen las nociones fundamentales de igualdad de oportunidades y de movilidad social en las relaciones del trabajo y la educación con la sociedad; y

2. La existencia de un momento de transición y ajuste en cuanto al cambio de los perfiles profesionales que es observable en el proceso en curso de la reforma universitaria, cuya característica es la revisión y discusión de los principales actores respecto del rumbo que debe tomar, antes que existir ya en forma plena nuevos modelos en operación, por lo menos en cuanto a las principales instituciones públicas del país se refiere.

En cuanto al primer supuesto del contexto global y sus nuevos condicionamientos, así como de los cambios en las nociones fundamentales de la igualdad y equilibrio social, la investigación se guía por el siguiente esquema:

Esquema de interpretación de la investigación (I)



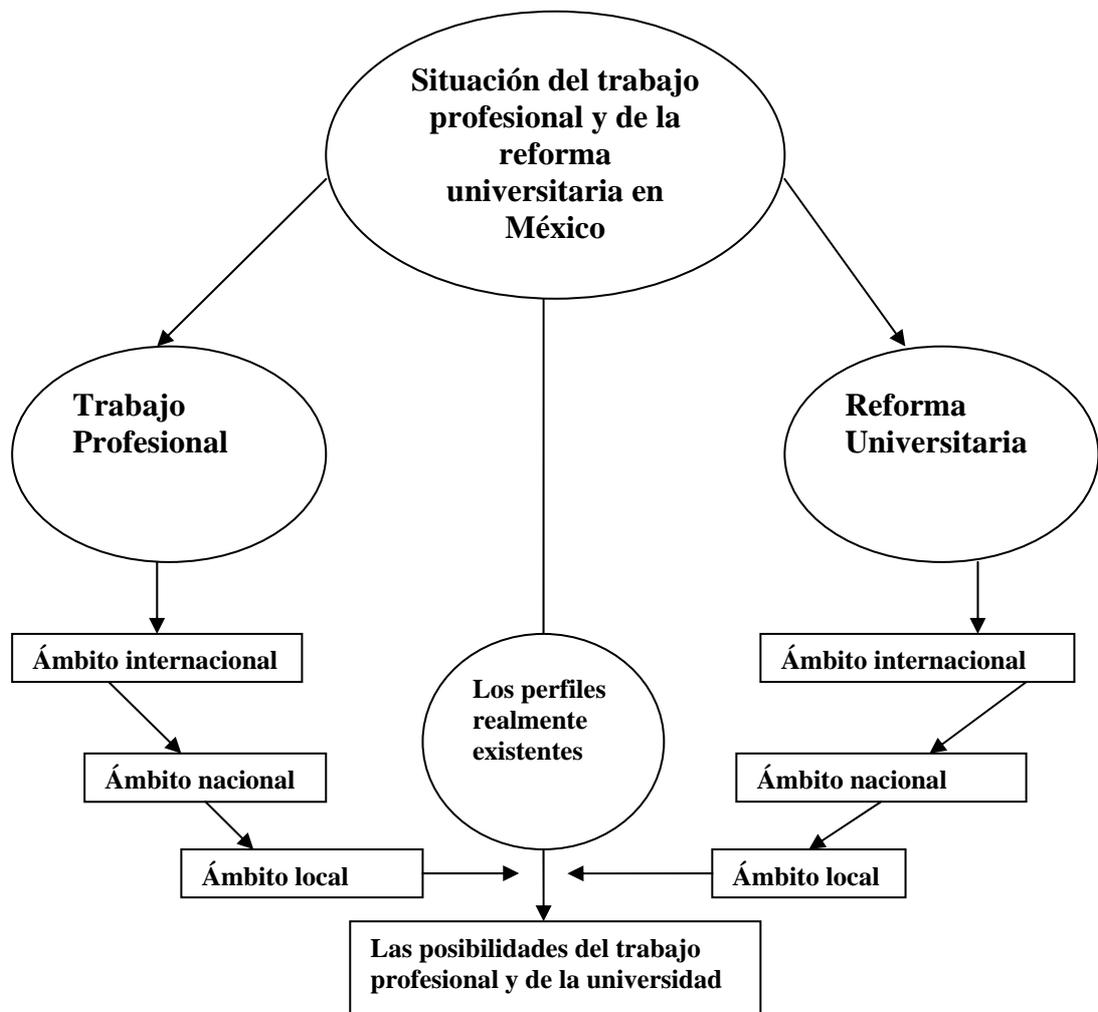
En la investigación se intentó examinar los rasgos básicos de las nociones que, según establecimos, hoy se encuentran en redefinición y que en buena medida conforman el núcleo duro de la relación educación – trabajo: igualdad de oportunidades y ascenso social que tanto se ha supuesto en las teorías de la sociología y la economía de la educación. Desde la posguerra, los planteamientos teóricos se dirigieron con fuerza a vincular los estudios con el trabajo en el sentido más puro de inclusión y ascenso social. Las crisis económicas que se inauguran en el mundo occidental desde

inicios de los años setenta, y el cambio en las concepciones del Estado sobre la economía y la sociedad, han replanteado esta cuestión.

Por otro lado, las concepciones económicas y políticas que maduraron a partir de la crisis de los años setenta, pronto establecieron la fuerza del mercado, en su mayor libertad, y redefinieron los alcances de la acción del Estado no solo en cuanto a la libertad del mercado, sino en cuanto a las políticas sociales de apoyo o beneficio social. Esto, ha generado una transición de las condiciones económicas y políticas que actualmente se entretajan en una lógica global.

En cuanto al segundo supuesto que establecimos para la investigación, acerca de las transformaciones del sistema educativo universitario y la generación de los nuevos perfiles, el esquema de interpretación que hemos seguido, es el siguiente:

Esquema de interpretación de la investigación (II)



De acuerdo con el anterior esquema, hemos sugerido que en México el trabajo de los profesionistas y las reformas de las IES podrían estar manejándose en la dimensión del cambio hacia la globalización. Las implicaciones de esta situación son las de darse pasos en función de las lógicas de los ajustes que en el entorno internacional se observan con mayor fuerza y claridad. Por ello analizar y valorar el proceso tanto del trabajo profesional como de la reforma universitaria en el contexto internacional, es una necesidad de la presente investigación para interpretar el sentido de lo que ocurre en ambos frentes en el país.

Por un lado, sugerimos que el trabajo de los profesionistas en México y en el resto del mundo, expresa fuertes cambios debido a la importante transformación de las sociedades, tanto económica como políticamente: los modelos económicos que dieron paso al desarrollo de la posguerra están ajustándose y aún cambiando desde la década de los años setenta, cuando se vislumbró el inicio de agudas crisis, y hasta el momento no han dejado de tener ajustes importantes dentro de una concepción neoliberal y basados en modelos de economía globales. La política también se fue transformando desde una lógica de Estado Benefactor hacia otra de menor compromiso social conocida como Estado Neoliberal.

Como posibilidad, podría estar ocurriendo que el trabajo de los profesionistas se ajusta en un entorno de mercado globalizado pero con prácticas del mercado de trabajo que aún se manejan en relaciones de oferta y demanda con desajustes derivados de las prácticas de las empresas en lo individual y en su forma corporativa, sin estar plenamente orientadas por los principios globales dentro de los que ya se mueven en el ámbito del mercado de sus bienes y servicios ofrecidos así en la competencia global. La situación del trabajo profesional puede en estas circunstancias tomar la forma compuesta de lo global, donde se es muy competitivo, y lo local, donde pueden seguir privando relaciones no basadas en la calidad y la competitividad sino en la precarización de condiciones de empleo y remuneraciones.

Por otra parte, es posible que las IES en México crecieran en importancia para la sociedad y su economía, dado el hecho de que hubo desde los años setenta un impulso en la creación de nuevas universidades y centros de educación superior. Tal dinámica pudo haberse ajustado en las décadas siguientes, colocando el acento más en las IES privadas que en las públicas. Luego, la posibilidad del cambio de las IES hacia los principios que ya imperaban por la globalización, no necesariamente ha sido homogéneo. Posiblemente debido al debate en torno a la función social de la

universidad en particular tanto en la formación de recursos profesionales, como en la investigación de la ciencia y la tecnología, las opciones del cambio no resultan sencillas y homogéneas. El panorama puede estar significado por las diferencias respecto de cómo hacer las reformas antes de contarse con acuerdos que tiendan a la homogeneidad de las reformas.

Sugerimos que es posible que el proceso de reformas se encuentre en una fase de debate y redefinición, no obstante que ya formalmente se hayan dado notificaciones de iniciadas las reformas. Esta posibilidad, podría explicar mejor ¿porqué a más de veinte años de haberse dado los primeros pasos hacia las reformas universitarias, aún no puede mostrarse sus nuevos contenidos cabalmente ni observarse con contundencia los nuevos perfiles profesionales en el medio laboral mexicano?

¿Hacia donde es previsible que se perfilen los cambios?, es una de las cuestiones a resolver en este estudio.

Por otro lado, sugerimos que los perfiles profesionales se conforman a partir no solo de lo que se ofrece en las aulas, sino también de las posibilidades sociales y culturales del entorno. Debido a ello, la investigación ha puesto especial atención a revisar, en el marco de sus posibilidades, esos contextos para poder resolver la incógnita de ¿quiénes son los profesionistas que egresan actualmente de las IES en sus aspectos sociales y culturales?

Así pues, la propuesta de investigación sugiere la existencia de un panorama complejo a desentrañar para explicar hacia dónde es posible que se dirija el trabajo profesional y la reforma universitaria en México.

En términos metodológicos se parte de que este acercamiento a nuestro objeto de estudio es más viable guardando una perspectiva de análisis macro y micro sociológico que muestren la forma particular de su articulación para el caso propuesto.

En general esta ruta de investigación la hemos podido seguir basándonos en los informes que son el resultado del esfuerzo que llevan a cabo diversas instituciones internacionales tanto económicas como políticas y educativas por resolver sus propias incógnitas para poder generar sus propuestas y establecer medidas pertinentes.

En el caso de la investigación nacional y del caso concreto, nos hemos basado en los resultados de investigaciones relativamente recientes, que bajo los auspicios de la ANUIES se han realizado para valorar más puntualmente la situación del trabajo de los profesionistas en el país considerando los materiales estadísticos de los censos de población y vivienda (1990 – 2000). Las investigaciones en este sentido no abundan y

consecuentemente no es posible determinar de mejor modo, y de forma más contundente, una interpretación amplia y validada objetivamente. No obstante, lo habido ha sido suficiente para permitirnos establecer nuestra propuesta de investigación y sacar conclusiones acotadas por el alcance mismo del dato obtenido.

En particular debemos resaltar que para el caso concreto, dirigimos nuestra atención a la experiencia que ha tenido la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) en la formación de sus recursos profesionales y lo que ha podido saber de los mismos ya instalados en el medio laboral. Para un primer acercamiento del caso concreto hemos utilizado especialmente los resultados de la investigación emprendida por la institución a través de su Sistema de Información del Egresado y el Empleador (SIEE) y para una profundización de ciertos aspectos de valoración de las características del trabajo de los profesionistas egresados de la UAM, hemos utilizado los resultados de la investigación por nosotros realizada durante 2003 y 2004 para el caso particular de de los egresados de la UAM en su unidad Iztapalapa (UAM-I). Nos parece que ambos estudios participan de suficientes similitudes en lo que se propusieron estudiar, de suerte que ello ha facilitado para abonar hacia una interpretación de conjunto.

La presentación de los resultados

Dicho lo anterior, en las líneas que nos restan de esta introducción, presentamos en forma descriptiva las partes de que consta el conjunto del estudio

En la primera parte del presente estudio nos abocamos a valorar las problemáticas y exigencias del trabajo profesional considerando primero el soporte que suponen para ello, tanto el planteamiento de la igualdad de oportunidades, como la teoría económica del capital humano, derivando a un examen de los condicionamientos sociales para la inserción laboral (Capítulo 1). Y para tener en claro las exigencias del trabajo profesional, nos avocamos a examinar el tránsito que se da en la sociedad y economía del siglo XX entre un perfil tradicional y el nuevo perfil del trabajo profesional en un entorno global, estableciendo sus parámetros básicos (Capítulo 2).

Continuamos con un acercamiento a las dinámicas actuales del trabajo en general y del profesional en particular que se observan en el entorno internacional, a modo de contar con elementos básicos con los que comparar lo que ocurre en la cuestión nacional (capítulo 3). Finalmente, y como cierre de esta primera parte, en el capítulo 4 tratamos de valorar puntualmente cuáles son algunos de los rasgos que

adquiere la situación del trabajo de los profesionistas egresados de la IES mexicanas, dentro de la cual se ubica la situación particular de los egresados de una de ellas: la UAM y especialmente en su campus Iztapalapa.

En nuestra perspectiva de análisis, lo que ocurre con la situación laboral y social de los profesionistas se eslabona o se liga con las condicionantes sociales, económicas, políticas y culturales del país, y éste a la vez se ve inmerso en una dinámica de transformación de la economía y la sociedad actuales, bajo el eje de la globalización que no deja fuera de su circuito el ámbito educativo, sino que lo incluye cada vez más de manera determinante para su conformación.

Para dar cuenta de este vínculo con lo internacional y la concepción de la globalización que prevalece en ese ámbito, en la segunda parte del presente estudio, nos avocamos a examinar con cierto detalle el estado del arte, por así decir, de la visión que hoy se tiene en los organismos internacionales (OCDE, BM, UNESCO) de la educación superior, con lo que buscamos establecer hacia dónde es que se dirigen las principales políticas y programas que se implementan respecto de las IES. Nuestra intención, pretende dilucidar sobre el rumbo que ha seguido y seguirá la educación superior, sus nuevos derroteros, que entre otras cosas aclaran sobre qué tipo de educación se tiene y tendrá previsiblemente en la formación de los recursos humanos profesionales que estas instituciones ofrecen a las poblaciones. Para alcanzar, sin embargo, las mejoras en las que se están pensando (educación a lo largo de la vida, conocimientos más habilidades y nuevas capacidades profesionales, perfil interdisciplinar, entre otros), parece que debe transitarse hacia un nuevo tipo de institución universitaria resaltando de ello su habilidad mejorada para vincularse al mercado y para operar con similares criterios sobre todo en lo tocante al sostenimiento financiero de las IES. (Capítulo 5).

Continuamos en esta segunda parte, con una valoración de lo que se hace, propone y promueve desde los Estados nacionales considerados en dos bloques: los de los países desarrollados y los de en vías de desarrollo. Esto nos ayuda a comprender hacia donde va la educación superior considerando las situaciones y los contextos nacionales y regionales en que se ubican las IES de este tipo de países, y también nos permite entrever las nuevas dificultades que se suman a las ya existentes, para acceder al nuevo plano en que se busca colocar a las IES y al propio sistema educativo en el que se insertan (Capítulo 6).

En la tercera parte, se analiza la situación de las IES en el país considerando la lógica de las reformas que se manejan en el entorno internacional y considerando los

condicionamientos propios del país respecto de las IES. Fijamos la atención especialmente en los derroteros empresariales, en su idea de cómo debe ser la institución universitaria. ¿Qué tanto se busca realizar y qué tanto ya se ha hecho? son cuestiones que tratamos de resolver en esta parte, pero a la vez buscamos sacar las implicaciones que ello ha tenido respecto de las propias IES, sus académicos y sus estudiantes y egresados (Capítulo 7).

Desde ese balance recuperamos la atención sobre la UAM, sobre sus proyectos originales y el modo en que hoy se practican de frente a las nuevas circunstancias y proyectos, especialmente los provenientes del estado mexicano (Capítulo 8). Luego, en el capítulo 9, buscamos resolver la incógnita de quiénes son propiamente los estudiantes egresados de las IES mexicanas – poniendo el acento en los de la UAM-, en cuanto a su dedicación y orientación a los estudios profesionales, que nos permitan parcialmente resolver la cuestión de ¿qué capacidad muestran para incorporarse al nuevo perfil de profesionistas?; ¿de qué adolecen, pero también que aspectos obran en su favor? Todo lo cual nos brinda una oportunidad de analizar las circunstancias de la formación profesional y sus posibles impactos en el medio laboral.

Finalmente, y a modo de conclusión, la cuarta parte y última de este documento la dedicamos a un recuento del conjunto del trabajo, y a sacar algunas conclusiones sobre el devenir del trabajo profesional en nuestro país, lo que involucra desde luego a los egresados de la UAM.

Parte I.

El trabajo profesional: sus problemáticas y exigencias.

El mundo de hoy aspira a contar con más y mejores recursos humanos para incorporarlos a la dinámica social en su conjunto. Por lo menos formalmente, eso se traduce en contar con poblaciones cada vez más educadas y preparadas. Es una aspiración que, como nunca, es posible conseguir en los más diversos países que hoy conforman la sociedad humana: por un lado, crece la porción de la población que pasa por los sistemas de educación e incluso crece significativamente, como lo veremos en las partes siguientes de este trabajo, la proporción de la población con estudios superiores. Ello, por otro lado, va de la mano con el hecho de que en la estructura ocupacional se observe un incremento de los niveles de instrucción educativa de la población, resaltando la población con educación media y superior.

Esto nos advierte sobre una relativamente nueva condición: la educación se ha consolidado como una parte fuertemente constitutiva de las sociedades actuales, tanto en el sentido de ser una herramienta de la socialización y culturización, como en el sentido de ser un factor que hace la diferencia en el mundo del trabajo. De manera que su importancia no está puesta en duda, ni se le puede soslayar en el devenir de las sociedades modernas.

Además de ello, la recuperación e incorporación de las poblaciones y sus nuevos y mayores niveles educativos, hoy es un tema de suma importancia por cuanto se asiste a una era marcada por el conocimiento y la información que circula, además, a velocidad vertiginosa por los circuitos virtuales, acortando los procesos sociales, económicos, políticos y culturales, y que se ha dado en llamar la sociedad del conocimiento.

De manera que podría suponerse y esperarse que dada esa importancia, la población educada pudiera encontrarse con mejores opciones de trabajo y de calidad de vida. Y más aún, debiéramos encontrar particularmente mejores condiciones para la población con estudios superiores, es decir, para la población profesional.

En el caso de países como México, es posible observar una tendencia como la antes descrita, si bien hay claramente diferencias de proporción con respecto a países parecidos al nuestro que nos llevan la delantera, y la diferencia es mayor al compararnos con los países desarrollados. En los últimos años, el proceso de mayor educación en la estructura ocupacional se ha fortalecido. En un estudio de la ANUIES se establece que, basándose en los censo de población de los años 1990 y 2000, la composición de la ocupación por niveles

de educación en el año 1990 llegó a estar cerca del 20% con estudios medios y superiores, en tanto que, una década después, la composición ya combinaba a un 30% de la ocupación total con esos perfiles educativos. De manera, que el dato relevante es la presencia de una tendencia hacia la mayor escolarización de la población ocupada, además, ello indica que las tasas de crecimiento de los niveles medios y superiores fueron positivas, del 9.7% para el nivel medio superior y de 8.1% y 6.4% para nivel superior incompleto, completo y posgrado (Rodríguez Lagunas y Leyva Piña, 2004: 248).

Entonces, es importante conocer sobre la situación del trabajo profesional porque hoy más que nunca se anuncia como la condición *sine qua non* para el devenir de nuestras sociedades.

La problemática mexicana

En México, como en otros países, la educación y la formación profesional si bien siguen siendo consideradas por personas e instituciones como una de las opciones mas importantes para acceder al desarrollo económico y social, se presenta la duda acerca de los alcances que en la actualidad realmente puede presentar el factor educativo, sobre todo derivado del hecho de que se observan dificultades crecientes para darle un lugar adecuado en el mercado de trabajo a quienes portan un título profesional.¹

Por un lado, a las personas podría ya no resultarles tan sencilla la fórmula según la cual a mayor educación mayores oportunidades económicas, pues la masificación – que es uno de los rasgos de la educación actual-, ha puesto un coto a esa idea y, si se da, implica un conjunto de mediaciones que la persona no puede controlar, entre ellas, tal vez, la manera en que está avanzando la economía y particularmente la relacionada con la creación de

¹ En general esta duda se presenta en la forma de apreciaciones que se exponen en distintos medios sociales y que, por ejemplo, en el escolar universitario propiamente deja entrever el crecimiento de las dificultades de sus egresados para ubicarse en los espacios laborales (Anuies, 2004), por un lado, pero, y tal vez de mayor relevancia, la insatisfacción posterior al encuentro con los trabajos que se asocian cada vez más a la *inseguridad laboral* o bien a la *precarización del trabajo*. De manera que se piensa que si tan importante es la educación como factor de crecimiento material y social de las personas, cómo es posible que no se le de su lugar adecuado en la economía. Evidentemente las expresiones de duda pueden verse también en los discursos y en diversos documentos de tipo sindical y de asociaciones profesionales, y de igual manera forma parte de los resultados de investigaciones sobre la satisfacción en el trabajo así como las relacionadas sobre la seguridad en el trabajo, a este respecto véase por ejemplo a Beck, Ulrich (1998/1986). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona.; Barbeito, Alberto y Lo Vuolo, Rubén (2003). “Income (in)security in Argentina”, papel de trabajo, OIT, Ginebra.

conocimiento, ciencia y tecnologías aplicadas que, se supone, tendrían un efecto digamos multiplicador de las demandas de trabajo profesional².

Así mismo, las instituciones –especialmente la empresa y el Estado-, hacen evaluaciones desde las cuales la fuerza del factor educativo no resulta tan verdadera de la manera en que hasta ahora se encuentra, sobre todo porque se piensa que debe alcanzar los perfiles que en un escenario global se requieren para que resulte en un factor de empuje de la economía y de la sociedad y, a la vez, un factor de crecimiento de las oportunidades de las personas que optan por prepararse educativamente. Desde luego, se sigue considerando en general que la inversión en educación puede impulsar a la sociedad y a las personas, pero las condiciones han cambiado de aquel tiempo en que se concibió que tal relación era fuerte y contundente.

El supuesto de la teoría del capital humano es que la inversión en el “recurso humano”, es decir en las personas, se habría hecho extensivo como formulación aplicable además de a los individuos, a las empresas y a las instituciones públicas que, por efecto, saldrían beneficiadas. En este último sentido es claro que las políticas públicas de muchos estados nacionales se abocaron a poner en práctica las sugerencias de la teoría, antes incluso de que hubiera sido formulada (hacia fines de los 60's y principios de la siguiente década) ya que la dinámica de la economía industrial moderna propiamente estableció entre sus necesidades el fomento de la preparación de cuadros sociales para el trabajo, tal exigencia no fue ni con mucho ordenada ni sistemática pero la preparación escolar preexistente ya contaba con las bases necesarias para ser usadas en esta nueva dirección, acercando la educación como cultura personal y social, a la educación en su connotación económica e industrial. Además, la necesidad de acercar la educación a la población fue uno de los principios de acción de las políticas de Estado benefactor, consistente en brindar “igualdad de oportunidades” a las personas en el acceso a los beneficios de la sociedad, tal como lo son la educación y la salud, ciertamente orientada bajo el criterio muchas veces ya señalado en la literatura económica y

² Es decir, debido al bajo crecimiento de la economía y al también bajo desarrollo de la ciencia y la tecnología aplicadas a la producción, la sociedad económica en México puede ser tipificada como una economía débil y, por ello, con falta de motivaciones para superar esa parálisis. Si ello lo trasladamos a los efectos en las prácticas de la producción, los servicios, la distribución y el comercio veremos una limitada capacidad de impulso de cada espacio económico que, de haberlo, se manifiesta de manera dispar y bajo el influjo de economías impuestas de fuera del país que portan otra dinámica, como por ejemplo las empresas transnacionales, que podrían por ello influir más en la utilización de recursos profesionalizados pero siempre bajo un esquema medido y estratificado.

de sociología política, de organizar los recursos para la reproducción social dadas las necesidades de su economía industrial³.

Ahora se sigue apostando por la educación, no solo con más inversiones públicas sino con una oleada creciente de inversiones desde el sector privado, pero en el marco de compromisos políticos y económicos de tipo global que se anudan en una nueva configuración de objetivos en torno al asunto educativo: la capacitación y habilitación de cuadros con perfiles mayores a los tradicionalmente logrados que resuelvan las nuevas necesidades globales de las sociedades, incluida la mexicana. En el caso de México, la apuesta es que el país llegue, en un mediano plazo, a ser atractivo en la lógica global y encontrar en ello un, aunque limitado, espacio para tomar impulso en la nueva era conocida como sociedad del conocimiento.

Parece que estamos ante un doble movimiento, que se percibe sobre todo en el ámbito laboral, con respecto a la educación y a la formación profesional: por un lado, la evidencia de mayores dificultades para que las personas que han “*hecho la tarea*”, es decir se han educado y han concluido estudios profesionales, puedan encontrar un trabajo lo más cercano al de un profesionalista, y mas aún un buen trabajo que llene las expectativas de sueldo, prestaciones y otra serie de aspectos laborales que permitan el despliegue de sus capacidades. Situación que se asocia al tránsito de las necesidades planteadas por las empresas privadas y las instituciones públicas en un ambiente cargado de modificaciones: se asiste a una dinámica de crecientes impactos de las reestructuraciones productivas y de los ambientes globales que se le imponen y que exigen nuevos perfiles laborales tanto de los trabajadores en general, como de los profesionistas en lo particular⁴. Pero ello ocurre en el marco de una especie de

³ A ese respecto puede verse las apreciaciones desde un enfoque sociológico e histórico- ciertamente ligado más a los Estados Unidos de América-, que sugiere Bowles, S.E. y Gintis, H, (1989). Por lo demás, la teoría sugerida por Gary Becker (1983), ya nos indica dos cosas; la de que se trata de una teoría que busca apreciar más el asunto educativo, de suerte que el título completo de su texto es, El capital humano: un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación. La otra cosa indicada, es que su objetivo fue el de explicar la composición de la renta nacional en los Estados Unidos, luego de que el crecimiento del capital físico y del trabajo, no logran explicarla por completo, lo que, se supone, podría llegar a explicarse con la teoría expresada. El estudio de Becker es de corte económico y el propio autor declara en su prefacio a la primera edición que la investigación se ubica en un campo teórico específico que ha podido denominar como “economía de la educación”. Nuestra pretensión de análisis, por lo demás, no busca limitar su enfoque al económico y si apreciarlo y matizarlo con otros enfoques entre ellos justamente dos: el de la sociología de la educación y la del trabajo.

⁴ Este es justamente uno de los elementos de la argumentación que aparece en los ensayos de tipo empresarial y aún en los elaborados por organismos públicos nacionales e internacionales, del tipo de los que elaboran el Banco Mundial, la OCDE, entre otros.

desvalorización del trabajo profesional; tanto en el sentido de su valor estratégico como en el sentido del valor monetario.

Posiblemente este tipo de situaciones ha llevado a que una parte no desdeñable de los profesionistas se inclinen más por iniciar sus propios negocios, es decir, vender sus servicios más que buscar ser contratados en puestos mal pagados y en los cuales no necesariamente realizarían actividades ligadas a sus conocimientos y habilidades profesionales⁵. Y, por otro lado, el movimiento del cambio o adecuación de los sistemas educativos para que generen los nuevos cuadros del trabajo tanto del básico como del profesionalizado. En ese sentido podemos hablar de la presencia de un movimiento transicional de la educación y del mercado de trabajo.

Este escenario transicional, que sin duda ofrece una buena razón de investigación que aquí buscamos resolver, se ubica en un entorno más problemático que en otros países debido al hecho de que aún persisten rezagos en ambos frentes: el sistema educativo no ha resuelto las necesidades sociales de frente a la educación (una parte importante de nuestra infancia, adolescencia y juventud, no asisten a la escuela), y entonces se tienen rezagos que se imponen como obstáculos al movimiento del cambio. Hoy la mayoría de los países del llamado *primer mundo* han resuelto prácticamente la deuda educativa con sus poblaciones no solo en el nivel básico sino en los niveles medios y aún superiores – caso este último en donde se acercan a tasas de matriculación superiores al 60 o 70% -, pero en los países pobres y aún en los de en vías de desarrollo, como el nuestro, si bien se han logrado avances respecto del pasado reciente en materia educativa, aún persisten los desequilibrios no solo en cuanto a educación media y superior sino aún en la base de la estructura educativa⁶. Esta diferencia no es de menor grado por cuanto que el postulado básico es de que tanto más educados los pueblos, tanto más posibilidades de desarrollo social y económico se tiene⁷. Si bien es criticable este

⁵ Las investigaciones al respecto para el caso mexicano son, en el mejor de los casos, limitadas o contadas. La UNAM y la UAM han abordado en algún momento de sus historias recientes este tipo de evaluaciones y, de ello, se desprende que no necesariamente ocurre que el profesionista encuentra un buen acomodo en los espacios laborales. (Rodríguez L. et al. (2005): *Formación profesional y situación laboral de los egresados de la UAM-I, UAM-I, México*). Pero la prensa ha puesto especial énfasis en valorar la fuerza de la formación profesional y su acoplamiento en el medio laboral y, grosso modo, parece que la visión general es muy limitada.

⁶ Los estudios sobre la materia educativa de organismos prestigiados como la UNESCO y la OCDE dan cuenta de que tales diferencias si existen. Ver por ejemplo el informe sobre la educación superior titulado *Compendio Mundial de la educación superior*.

⁷ Valiéndose de esta asociación entre educación y desarrollo económicos la mayoría de los países en vías de desarrollo han trazado sus estrategias en torno al asunto educativo: lograr no solo abatir el rezago sino apostarle a la educación no solo del nivel primario sino del secundario y terciario con miras a abastecerse de los recursos humanos en más de un área de desempeño y en más de una dirección de conocimiento y habilidades, así como en más de un sentido económico; no sólo abocado a la resolución de las necesidades de la industria, sino de los

exceso de reduccionismo en la relación que guardan la educación y el desarrollo económico, hay suficientes ejemplos como para pretender minimizarlo.

El otro rezago ocurre en el mercado de trabajo mexicano derivado de la inconsistencia en su modo de conformarse; no obstante de la existencia de una regulación laboral, las leyes del trabajo se aplican con tantos sesgos que una parte muy importante de la PEA se ocupa en actividades que mantienen relaciones laborales no claramente contractuales, ni con apego a las prerrogativas salariales y sociales del trabajo. Pero ahí donde se manifiestan relaciones contractuales claras, se observan estructuras salariales muy endebladas. De modo que la inseguridad y precariedad de los trabajos terminan siendo unos rasgos importantes del mercado de trabajo mexicano que impacta tanto a los trabajadores con preparación o educación básicas, como a los que han recibido una formación técnica y profesional⁸. En esos sentidos son las inconsistencias que no parecen referir a una ponderación estricta de habilidades y destrezas de trabajo frente a necesidades del mercado.

Redefinición de la relación entre educación y trabajo profesional en la coyuntura

La problemática descrita en la relación de la educación y el trabajo en México, nos revela que algunas de las tesis acostumbradas sobre la educación, sus instituciones y del trabajo de los profesionistas en particular también parecen redefinirse. Por lo menos ubicamos cuatro tesis centrales que se encuentran en proceso de modificación, de las cuales ahora quisiéramos tratar brevemente su situación y dificultad presente, pues en buena medida conforman problemáticas sobre las que gira parte importante de la presente investigación:

1. La educación como un medio de desarrollo de la sociedad y del individuo.

Cuando se habla de formación profesional hay un conjunto de supuestos o sobreentendidos indisociables: no parece haber mejor forma de enfrentar el presente, pero sobre todo el futuro de las personas, que no sea haberse formado, educado en algo, en alguna

servicios y las nuevas vetas del crecimiento como pueden ser las turísticas. Véase este tipo de planteamientos en el caso de México en los informes sobre educación del gobierno federal, lo mismo que en varios países del resto de América Latina y Asia, como veremos en la información que más adelante se presenta.

⁸ Ver por ejemplo el excelente trabajo de investigación de tesis doctoral de Juan Manuel Hernández *Inseguridad laboral en el mercado de trabajo docente. Un análisis comparado de los mercados público y privado del nivel primaria en México, 1996-2001*. México, D.F., agosto, 2005.

materia en la cual se especialice y de la cual obtenga los suficientes atributos sociales, económicos y culturales. Así, el siglo XX y su modernidad mostraron que la educación en general y la profesional en particular son la piedra de toque para el impulso de la sociedad en general y de la empresa en particular. De hecho al final de ese siglo, las caracterizaciones más destacadas sobre el rumbo de las sociedades modernas y sobre el desarrollo económico y el bienestar social, podrían resumirse en la idea de que la educación es la base fundamental de la sociedad que, a su vez, se define por ser la sociedad del conocimiento.

Sin embargo, pese a que cada vez más personas transitan por los espacios educativos y logran concluir sus carreras, el efecto de desarrollo individual se reduce toda vez que la competencia por los espacios de trabajo crecen – pues hay más preparados y educados profesionalmente que compiten-, y la economía de la sociedad industrial opera cambios importantes de su organización y despliegue tecnológico de suerte que tiende a operarse con menos personas en los puestos de trabajo reestructurados y ciertamente mucho más especializados, en el sentido de implicar un despliegue de recursos tecnológicos solo posible de operar desde las nuevas preparaciones y habilitaciones que constituyen un complejo de conocimientos, técnicas y teorías aplicadas no de fácil conformación.

De manera que no obstante que crece el perfil educativo y profesional de los recursos humanos para el trabajo, se reducen sensiblemente las oportunidades de una economía que transita a un desarrollo donde se opera con menos gente, ciertamente más capacitada y especializada, pero se constriñen los espacios de trabajo a la vez que se diferencian desde el punto de vista de la seguridad del trabajo, entre puestos seguros e inseguros, y bien y mal remunerados, de acuerdo con el tipo de economía y de región en donde se mueve ésta. Así que el acento de la cuestión educativa estaría puesto sobre la base de tenerse las nuevas habilidades y calificaciones en un mundo que exige de la formación profesional actualidad tecnológica y despliegue de recursos en esa dirección.

La sociología del trabajo de los últimos tiempos ha examinado el modo en que se reconstituyen los mercados de trabajo en el sentido de las exigencias flexibles, término que encierra no ya solo la idea de las multihabilidades o las polivalencias, sino también la de contarse o haberse incorporado como información y conocimiento las nociones de la informática aplicadas a diversas disciplinas. El sujeto del trabajo profesionalizado en el tipo de economía industrial e informacional actual, se ubica como transgrediendo los sentidos y los contenidos de la formación tradicionalmente lograda hasta ahora en los centros e institutos

de enseñanza superior. Pero, las oportunidades de trabajo en escenarios flexibles o de fuerte innovación tecnológica, tiene sus dinámicas de *selección y exclusión* de manera que aún la profesionalización de los recursos humanos, siendo una estrategia aún con cierto valor realista, por lo menos en la perspectiva de las personas, - si bien no tanto desde el punto de vista de grupos sociales orientados al trabajo -, tiene sus limitaciones en un entorno marcado por las dinámicas referidas.⁹

Sobre esto último, es claro que en regiones como de las que participa México, la situación de la economía impone condiciones de inseguridad y de malas remuneraciones muy frecuentemente a quienes portan las credenciales o los títulos universitarios, sin que ello sea exclusivo de este tipo de trabajadores, pues pese a todo tienden a conformar el grupo social de trabajo que se consolida hacia la parte más alta de las pirámides de salarios¹⁰. Con ello podemos aventurar la idea de que dado que a los que forman la parte alta de la pirámide laboral, en términos de contratos y salarios, les va no muy bien, entonces el resto de la pirámide laboral vive en peores condiciones. Ciertamente es este un panorama que dibuja la endeble situación del trabajo en el país y no necesariamente expresa que la educación sea verdaderamente un camino seguro para el desarrollo individual y social.

⁹ Tal perspectiva es posible observarla en los estudios de la década de los años 90, aunque ha habido estudios que aventuraron estas dificultades una década antes, como el de Clauss Offe (1984/1992) en donde se aprecia, desde una perspectiva crítica de la estructuración de los mercados de trabajo, las limitadas oportunidades para los trabajadores en general dadas las nuevas lógicas del mercado segregativas y excluyentes., y a la vez, se sugieren tesis relativas a los nuevos espacios de desarrollo del trabajo y de las oportunidades para las personas en el interés de trabajar, como según expone serían las actividades relacionadas con los servicios y, aunque no solo limitada a ellos, los profesionistas encontrarían espacios de actuación sino prometedores, si mejores – por lo menos esa era su creencia dada a inicios de los años 80; cfr. Con lo dicho en p.364-5). Por lo demás, en esa década se generaron planteamientos, como los de Pioré M.J y Sabel, Ch. (1984/1990), en donde lo interesante era el supuesto de que siendo la producción en serie un camino agotado para el desarrollo económico, la flexibilidad se asomaba como la “segunda ruptura industrial” encaminada a definir el avance de las economías no a partir de los grandes consorcios empresariales, sino de las estructuras empresariales mas bien chicas pero muy dinámicas y con capacidades de responder a las situaciones variando o adaptándose a esas nuevas circunstancias. En particular podría destacarse desde este ploteo que detrás se escondería la capacidad de los “recursos humanos” ubicados en una lógica que no los constriñe sino que los impulsa a abrirse a formas de entender, conocer y aplicar variadas. Tema que tendríamos que traducir nosotros en aquello que hoy se discute mucho en las universidades y que tiene que ver con entrarle o no a la interdisciplinariedad, como un recurso de reconformación de la manera de formar hoy los recursos profesionales. igualmente en Michon F. Y Segrestin D. (comps.) (1993), también Fernández Enguita M. (1990). Por otro lado, una amplia reflexión y manejo de información a propósito de la sociedad de la información se encuentra en Manuel Castells (1987).

¹⁰ El estudio recientemente realizado por la ANUIES (2003), da cuenta de esta situación de los profesionistas; una excesiva demanda sobre muy pocas profesiones ligada a una subvaluación del trabajo profesional que se sintetiza en bajos salarios y limitadas condiciones laborales

2. La importancia central de la educación y de la formación profesional en la conformación del mundo moderno.

La carga que se le ha colocado a la educación y particularmente a la formación profesional, es muy pesada: su centralidad aparente lleva a todos, o casi todos, los caminos; con ella se obtiene un sentido de desarrollo de la sociedad y ella constituye, a su vez, el principal soporte de la sociedad en todos sus contornos: desde los elementales que pasan por las relaciones de las personas (y que es más complejo que hablar tan solo de “civilidad”), hasta los complejos del tipo de la construcción del conocimiento y de la ciencia y la tecnología modernas, pasando por la cultura, el arte, y las formas prácticas y operativas de la vida material y, desde luego, el modo de hacer la vida en comunidad, valga decir, la forma política de establecer las relaciones y los acuerdos¹¹.

Posiblemente hoy como nunca antes, la educación se ha convertido en un recurso indispensable para el desarrollo de la sociedad, sin embargo el supuesto de que una sociedad más educada eleva sus potenciales de vida social implica que el sistema educativo aporte y fomente ello desde espacios de autonomía y libertad del conocimiento, así como de perspectivas abiertas y universales¹². En el caso particular de las universidades su sentido de universalidad del conocimiento hoy parece encontrarse con límites ligados a una noción de utilidad práctica que conlleva ciertos riesgos para la capacidad de la educación de aportar sin constreñimientos.

Es decir, el camino que sigue la formación profesional pareciera bifurcarse hoy en dos posibilidades: una desde la institución educativa y universitaria pública cuyo concepto de universalidad del conocimiento y humanismo es central en su quehacer formador, y otro que se sugiere como contrastante al anterior y cuya base de sustentación es el conocimiento práctico y de menor reflexión social, filosófica o humanista o bien provisto de los

¹¹ No resulta por eso convincentes los planteamientos críticos de la educación que despliegan diversas teorías sobre la educación; la educación como un simple recurso del poder y de la ideología oficial (Carnoy, M. (1986), también Carnoy (1988), e igualmente Apple, M.W., (1996 y 1996^a), o la formación profesional como teniendo mayores atributos de “status” social que de capacidad de incorporar el conocimiento adquirido a las prácticas sociales, que no solo de las productivas y de las empresas (Randal Collins (1989), también de Randal Collins (1989^a).

¹² Esta aseveración no es gratuita y de hecho constituye una de las tesis más importantes de las instituciones educativas en cuanto a cómo se conciben y plantean que debe ser su desarrollo. Tesis que ha llevado a un espacio de fuerte controversia entre las instituciones educativas y otras como la empresa, acerca de las condiciones más determinantes para provocar la inserción más conducente de la educación a la sociedad económica.

conocimientos *ad hoc* de la visión “humanista” de la empresa¹³. Tales escenarios auguran condicionamientos a la importancia de la educación para la conformación del mundo moderno, sobre todo al transgredirse los postulados básicos a través de los cuáles se concibió el quehacer educativo. ¿Cómo queda una educación y una formación profesional, cuando se limitan sus posibilidades formadoras (universales y humanistas) a favor de una educación de calidad y de competencia ligada a las necesidades prácticas y operativas de la economía de las empresas?¹⁴ Pero además, ¿qué tipo de centralidad será la que domine el escenario dada una tendencia a la reducción de los espacios públicos de la educación en favor de los privados, o un estancamiento de esos espacios frente a un dinamismo de los espacios privados? Estas incógnitas son más pertinentes de formularse en un momento en donde se acrecienta la importancia y centralidad del conocimiento.

3. Los profesionistas: de elit especializada a trabajador masivo

La formación profesional ha generado su propia dinámica y ha establecido sus propios mecanismos de reproducción tanto desde el punto de vista disciplinar, lo que lleva a la especialización del conocimiento y a la ciencia, como desde el punto de vista de los profesionistas y sus prácticas que han logrado posicionarse social, política y económicamente, en el sentido de organizar un status especial debido a su saber práctico, desde el cual emergen y se hacen ver como los únicos e indispensables para hacer y resolver diversas demandas de la sociedad¹⁵.

Parece irrefutable que el especialista de una profesión sea observado como un valor agregado para las empresas e instituciones en general; esquematizando mucho podría decirse que lo que se observa en la división del trabajo moderno en las empresas, en donde los profesionistas trascienden el viejo espacio de la vigilancia y la supervisión, para convertirse en el diseñador y gestor de más de una actividad sensible de las empresas, eso mismo parecería ocurrir en muchos de los campos de la vida de la sociedad y en gran parte de sus

¹³ Ver por ejemplo a Didriksson, Axel, (2002): *La universidad del futuro: relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología*. CESU, UNAM, México.

¹⁴ En las discusiones y los enfoques de tipo empresarial sobre la educación profesional, se encuentra claramente expresado el concepto de calidad y competencia de los profesionistas orientados por una formación menos humanista y más práctica y operativa. Ver en esta dirección las aportaciones críticas de Simon Marginson sobre la universidad empresa (Marginson, S. y Considine, M. (2000), de igual manera el debate sobre el particular desde diversos autores bajo el rubro de Educación y competitividad en *Foreign Affairs* en español (2005).

¹⁵ La teoría de las profesiones ha establecido además la capacidad de poder social y político de las profesiones y de los profesionistas, véase el repaso de posturas teóricas y autores al respecto en Eliot Freidson (2001), “La teoría de las profesiones. Estado del arte”, *Perfiles Educativos*, vol. XXIII, No. 93, pp.28-43, México.

actividades, de manera que es ineludible el trabajo profesional. Como parte promotora del conocimiento y de creación de la ciencia y la tecnología, es también claro el papel indispensable del especialista de muchos de los campos disciplinares.

Esa importancia pues del trabajo profesional, que ya no se discute si se fundamenta en el asociacionismo profesional de antaño – como un método del tipo sindical de clasificar, proteger y excluir, en los espacios de trabajo-, se supedita a otros espacios de poder y control en la sociedad, de manera que si bien los actores profesionales ejercen su influencia en la sociedad, esta pasa por mediaciones complejas del poder de la política y de la economía, de suerte que pareciera que tanto las instituciones formadoras como los profesionistas que egresan de ellas, han sido llevados a una particular dependencia respecto de las dinámicas globales de economía y política que redefinen su otrora espacio vital e importancia de relativa autonomía¹⁶.

Entonces, es posible que la cuestión de la importancia de los profesionistas en la actualidad pase por una redefinición de sus conocimientos y capacidades tales que le permitan o subsistir a las transformaciones vertiginosas que se observan en el medio, o imponer, bajo nuevos y renovados ropajes profesionales, sus perfiles en los espacios acostumbrados de la economía, la institución pública y la empresa en donde hasta ahora parecen necesarios, pero en ambos casos parece que ocurrirá bajo una nueva dimensión, digamos, de *trabajo masivo especializado* en un entorno global que los supedita a las nuevas reglas de flexibilidad salarial y de autoempleo¹⁷. ¿Podrá el profesionista desde ese entorno y bajo esa nueva condición laboral, persistir como elit, o será llevado en definitiva a ser un eslabón más de la cadena, pero en condiciones de estatus social y laboral que tienden a la precarización?

¹⁶ Esta apreciación no es ligera, si se piensa en que la actual discusión en el plano internacional es convertir a la educación profesional en un “nicho de oportunidades” del mejor postor inversionista para generar empresas educativas de resolución expedita a las necesidades de la empresa y la economía, e incluso convertirla en un asunto de reglamentación desde los circuitos del mercado internacional (por ejemplo en el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios), tales son los temas que se discuten en el texto de Jane Knight, (2005).

¹⁷ Es posible que estas definiciones se ubiquen, en parte, en la cuestión planteada desde distintos ángulos sobre la especialidad del trabajo en nuestro tiempo y la base del modelo productivo que se conoce como producción en serie. Por ejemplo, en la perspectiva de Piore y Sabel (1992) de sus denominadas “rupturas industriales” la elección por el camino de la producción en serie a la vez que especializó al hombre en el trabajo (y eso parece incluir al trabajo profesional) llevó a una configuración de la economía de la empresa en términos de su gigantismo y capacidad abarcativa, lo que también implica esas dimensiones del control y el poder económico, social y político. Sin embargo, sus límites, ya anunciados por los autores referidos, entre otros más, prefiguran la “segunda ruptura industrial” ahora dirigida hacia la flexibilidad de la empresa y del trabajo, en donde cabría una posibilidad de retomar la configuración productiva hacia la que ellos denominan empresa artesanal. En su concepto si este hubiera sido el camino tomado en la bifurcación histórica a fines del siglo XIX, “...hoy podríamos ver en las empresas industriales organizaciones vinculadas a determinadas comunidades y no organizaciones independientes – apenas relacionadas con su entorno- que, a través de la producción en serie, parecen omnipresentes.”(p.14)

4. Las instituciones de educación superior públicas como rectoras del proceso formativo. (Las críticas sobre su autonomía y financiamiento)

La institución educativa en general y la superior en particular son por antonomasia instancias públicas y, desde ello, recrean sus conceptos de educación abierta, universal, humanista y autónomamente dada. La fuerza y potencial de los conocimientos, ideas y valores que desde ella se generan, los recursos profesionales que forma, han sido y aún son, aunque con mayores dificultades, elementos rectores del desarrollo de países como el nuestro; una retrospectiva desde la historia así parece ubicar a las universidades, como por ejemplo en México lo fue la UNAM. La posibilidad de su crecimiento y desarrollo pasa por el reconocimiento de esa importancia y, entre otras cosas, se traduce en el financiamiento público consecuente. Pero hoy la educación en general y la superior en particular, justo por lo planteado en la problemática de las anteriores tesis, constituyen un escenario de debate y disputa constante: Por un lado, se discute y critica acerca de qué educación y qué formación profesional debe darse a las personas y con qué métodos e instrumentos educativos¹⁸. Pero, por el otro lado, se discute y critica a las instituciones educativas su modo de pensar la educación, los presupuestos de los que se parten en la formación de los perfiles de los aspirantes a profesionistas, así como los montos financieros y la manera en que se distribuyen¹⁹.

Algunas visiones más críticas o reacias a los postulados básicos de las instituciones educativas que más han trascendido, y que por fuerza histórica son instituciones públicas, redondean sus críticas en el sentido de haber una profunda crisis de la educación, tanto en el sentido de lo básico educativo, que es desde donde y como se forma, hasta lo también básico pero financiero, muchas veces amparados en el juicio de que no se estarían usando apropiadamente esos recursos, o bien que tales recursos no se tendrían que seguir erogando públicamente y, a partir de ello, se ha dado como un banderazo de salida para la disputa privada de la educación como un bien más a producir²⁰.

¹⁸ Ver a Muñoz Izquierdo, Carlos (2001): "Implicaciones de la escolaridad en la calidad del empleo", en Enrique Pieck (comp.), *Los jóvenes y el trabajo*, INJUVE, OIT, UNICEF, México, pp.155-200.

¹⁹ Ibid.

²⁰ En particular puede verse en los informes del Banco Mundial esta apreciación que empieza a ver poco viable el financiamiento público y evalúa la posibilidad ubicar el financiamiento desde otras fuentes, por ejemplo las privadas. El crecimiento de las instituciones de educación superior privadas no es nuevo, de hecho en América latina hoy día más de la mitad de los matriculados en la enseñanza superior se ubican en instituciones privadas, tal es la aseveración de Salvador Malo en "El proceso Bolonia y la educación superior en América Latina", *Foreign Affairs en español*, vol. 5 No. 2, ITAM, México

En ese entorno, resulta pertinente cuestionarse la capacidad de la institución universitaria pública para continuar siendo eje articulador de los procesos de formación en el mundo actual. La situación para México ya cuenta con una dosis importante de realidad; el crecimiento de las instituciones privadas de educación superior ha sido más fuerte en las dos últimas décadas, de suerte que en la actualidad compite seriamente con las públicas en espacios, carreras y alumnos. Junto a ello, las universidades públicas pasan por crecientes dificultades para subsistir financieramente y, cada vez más, se recrea la idea en los círculos de la política educativa y financiera del país de que debe darse paso a una práctica, si bien paulatinamente, de autofinanciamiento, a la vez que se genera un entorno de cambios sobre el tipo de formación que debe darse en esas instituciones.

La importancia supuesta del trabajo profesional, las situaciones que expondremos en las páginas siguientes, nos advierten de un conjunto de problemáticas y disyuntivas que podrían colocar en riesgo a parte importante de las poblaciones trabajadoras con mayores niveles de instrucción, sobre todo en cuanto al empleo y la seguridad del trabajo, así como en cuanto a las condiciones en el trabajo y a su futuro laboral.

Lo anterior, buscamos analizarlo bajo el supuesto de que hay una situación de tránsito hacia el cambio de la composición del trabajo en el país, que ilustra el ajuste necesario de los componentes asociados a él: los niveles de remuneración y las formas de las relaciones laborales habrían estado signadas por un momento en donde la mayor composición de la ocupación se caracterizaba por estándares educativos más bien bajos, los que no obstante pudieron ser suficientes para el momento económico y social que vivió nuestra sociedad. El supuesto que se sigue de ello, es que bajo las nuevas composiciones del trabajo se empieza a expresar un conjunto de nuevas necesidades de la economía y la sociedad, tales que reconocerían el requerimiento de nuevos componentes con nuevos perfiles que podemos connotar considerando una de las variables importantes de esa composición como son los niveles de instrucción escolar.

Ahora bien, dada esa situación, se tendrían que dar paso a otras relaciones para el trabajo que consideraran los aspectos contractual, salarial y de condiciones del trabajo. Ello, no obstante, implica la presencia del componente de las relaciones sociales y políticas en la que se incluyen a las poblaciones trabajadoras y que se traduce en un espacio de conflicto y negociación de las nuevas condiciones posibles. De manera que en la transición se estaría expresando este componente social y político aún de tal manera limitado, que expresa

condiciones para el trabajo, incluyendo desde luego el profesional, no convenientes desde un punto de vista de calidad laboral y de vida.

En nuestra perspectiva de análisis, esta situación se expresa dentro de movimientos mayores, pues los estudios laborales han podido observar que la ocurrencia, por lo menos en los países latinoamericanos, de la globalización ligada a la reorganización del sistema de empresa hacia esquemas de flexibilidad laboral y avanzada tecnología, ha llevado a la presencia de relaciones laborales polarizadas para las poblaciones de trabajo: unas que favorecen contractual y salarialmente a grupos de elit, tanto en la organización y gestión, como de la operación de la empresa) y otras que en general son reconocidas como relaciones precarias de trabajo y que afectan a grupos de trabajo sobre todo en el ámbito de la gestión y operación de la empresa. (De la Garza, 2000 y 2006)

Dentro de esta compleja situación, damos paso a una discusión sobre las bases del paradigma que se encuentran en la relación de la educación y el trabajo en el sentido de la igualdad de oportunidades y de la movilidad social asociada a ello: la educación, se dice, es un componente necesario para alcanzar mayores oportunidades sociales y económicas y es un seguro para la movilidad social ascendente. Tal perspectiva, sin embargo, nos parece que entra en limitaciones provenientes de las lógicas de la economía en la era global que no obstante requerir, como ya hemos señalado, el trabajo profesional, es decir uno de los más educados y preparados formalmente en las IES y demás centros de enseñanza y capacitación, teje una estructura de economía y sociedad que *deja fuera* a componentes importantes de las poblaciones incluyendo a las más preparadas o bien los utiliza dentro de formatos laborales y salariales relativamente precarios. De manera que toda la pirámide ocupacional, de la que los profesionistas en términos de estudios y remuneraciones son la cresta, se ve afectada por esta lógica que deprime las condiciones generales del trabajo.

Nuestra intención será, en este caso, valorar las posibilidades de la teoría en las prácticas de la sociedad que, a nuestro juicio, se debate entre una lógica global y neoliberal, que ya ha sido muy cuestionada, y otra que se basa en la inclusión social con equidad, y que en buena medida ha estado conducida por las políticas de tipo asistencial que tuvieron su auge pleno hasta la década de los 70 pero que fue puesta en cuestión luego de las crisis sucesivas de la economía a partir de la década de los 80. Este debate, adquiere connotaciones prácticas en la política de los gobiernos y sobre todo en aquellos que, como es el caso de México, cargan con una deuda social muy importante y no pueden *de un plumazo* desdecirse de sus compromisos sociales de inclusión y de equilibrio social, antes de impulsar con mayor fuerza las políticas de tipo neoliberal y global.

Capítulo 1

La igualdad de oportunidades, el capital humano y los condicionamientos sociales para la inserción laboral

La sociedad del capitalismo moderno, la que se desarrolló durante el siglo XX, generó sus propias viabilidades. Ya no se parecía al convulsionado capitalismo del siglo XIX, al que no pocos tacharon de capitalismo salvaje. Para éste capitalismo cabían mejor clasificaciones de capitalismo regulado, civilizado y, como Weber lo llamó, la sociedad capitalista moderna basada en la racionalización occidental.

Su modo de estructurarse fue del todo transfigurado: en economía el mercado fue regulado paulatinamente por la nueva forma de Estado; en política se abrió paso más consistentemente a las mediaciones sociales entre las distintas clases sociales, o entre los distintos grupos de la sociedad y su forma de participación política, y si bien no todos acudieron al mismo formato, muchas sociedades se configuraron, más después de la posguerra, a partir de la democracia. La relevancia de las acciones del Estado, no se limitó a la mediación política y a la regulación económica, también, y en mucho ligado a la economía, se articuló a partir de las llamadas políticas sociales que brindaron nuevas oportunidades para las poblaciones, especialmente, trabajadoras en términos de su reproducción social²¹.

Las teorías sociales y económicas también fueron cambiando en sus aportaciones para explicar, fundamentar e incluso operar el modo de vida de la sociedad capitalista del siglo XX que iniciaba con planteamientos teóricos del tipo de las teorías de Durkheim y Weber, que pronto fueron retomadas para amparar la perspectiva que habría de dominar gran parte de ese siglo: el funcionalismo norteamericano. En economía, las teorías del derrumbe del capitalismo, de inspiración marxista, sucumbieron ante el arribo de las teorías del funcionamiento de la economía basada en la intervención del Estado y sus mecanismos de regulación.

No obstante que las primeras décadas de ese nuevo siglo fueron complejas y de grandes confrontaciones sociales (que bien podría ejemplificarse en dos guerras mundiales y el nacimiento del bloque socialista), se esbozó el camino del llamado capitalismo industrial occidental que pudo desarrollarse más consistentemente al inicio de la posguerra y hasta bien

²¹ Ver, por ejemplo a, Offe, Clauss (1984): La sociedad del trabajo. Problemas estructurales y perspectivas de futuro, Alianza, Madrid

entrada la década de los años 60. Por poco más o menos un cuarto de siglo, se pudo hablar de estabilidad, no obstante que a nivel mundial la geopolítica se organizó en torno de la llamada guerra fría.

La teoría social y económica que dominaron, ampararon este proceso del capitalismo durante la mayor parte de la segunda mitad del siglo: la estabilidad de la sociedad fue explicada y operada a partir de los grandes conceptos relacionados con la igualdad social a partir del esfuerzo personal y grupal, con nociones como la igualdad de oportunidades y la movilidad social que deviene de ello. Así, el capitalismo occidental se configura bajo una lógica de inclusión antes que de exclusión social. El proceso económico, por su parte, es analizado considerando las formas de intervención del Estado bajo la idea central de que las fuerzas del mercado por sí mismas no pueden arribar a un estado de equilibrio y, en cambio, han demostrado que solas y sin ninguna regulación tienden a crisis recurrentes (el Keynesianismo). En el fondo de ambos presupuestos, los sociales de la igualdad de oportunidades, y los económicos de la regulación del mercado para alcanzar sus equilibrios, se encuentra la nueva configuración del Estado; un Estado social, democrático y que busca los equilibrios. La teoría ha acuñado un término propiamente para esta condición: el Estado de Bienestar.

No obstante, las evidencias de desarrollos sociales imperfectos que mostraban inequidades y hasta fuertes confrontaciones sociales derivadas de las problemáticas del mundo industrial, sobre todo, pronto abrieron más espacios a la reflexión crítica de la sociedad capitalista del siglo XX. Para diversas interpretaciones sociales y económicas lo que se mostraban eran las nuevas contradicciones del capitalismo industrial que mantenía en el seno de las relaciones del trabajo un sistema que oprimía al trabajo colectivo de la industria (el modelo productivo Taylor-fordísta) y, a la vez, se analizaban las nuevas inequidades económicas y sociales que rebasaron los espacios nacionales y generaron conceptualizaciones que las describían como sociedades desarrolladas y subdesarrolladas o bien sociedades ubicadas en el norte o en el sur, en una suerte de extrema configuración planetaria (G. Freedman). De manera que el siglo XX se constituye en esta doble lógica de inclusión y exclusión social y económica, pero en ello los paradigmas que dominaron más fueron aquellos que sirvieron de base a la organización de la economía y la política del capitalismo. En la teoría, sin embargo, no dejó de haber debate y confrontación de planteamientos durante todo el siglo.

Creemos que para efectos de nuestro análisis de la realidad social del trabajo profesional, resulta muy conveniente examinar algunas de las proposiciones que articularon más las explicaciones y, más aún, las formulaciones de la política económica, social, cultural y educativa en particular, sobre todo porque el panorama actual se presenta de manera muy problemática para los trabajadores en general y para los profesionistas en particular pues, como ya veíamos, los efectos de nociones como la de igualdad de oportunidades y de movilidad social, no parecen reflejar convincentemente los fundamentos en los que hoy la economía y la política se siguen amparando, y no obstante ello las teorías que lo impulsan, se reconstituyen en los nuevos escenarios para servir de base o fundamentar las políticas ahora neoliberales y globales.

De un lado, en cuanto a lo social, sugerimos que el sostenimiento de la idea de una sociedad capitalista capaz de organizarse en torno a la equidad social y a los mecanismos que aseguren una adecuada movilidad social, con implicaciones directas en las formas de la distribución de la riqueza social, es absolutamente pertinente, pero muy dudoso de que se desarrolle de acuerdo con los presupuestos que hasta ahora se manejan: la igualdad de oportunidades in abstracto dejando de ver las inequidades sociales y económicas desde las que se busca acceder a ello. Y además, el supuesto individualista de las capacidades para la movilidad social, se ve disminuido ante los efectos de toda situación contextual, social, económica y cultural pues genera sus delimitaciones y hasta impedimentos en el individuo. De manera que se ve acotado el ejercicio de las capacidades individuales frente a los esquemas de dominio y control social.

De otro lado, en cuanto al planteamiento del capital humano, que alcanza su mayor fortaleza por cuanto revive las nociones añejas del libre mercado como la forma plus cuan perfecta para alcanzar el desarrollo económico, extiende el potencial del mercado hasta el individuo mismo al sugerir que la inversión de capital (una de las bases de la economía capitalista moderna) es viable entenderla también en el campo de la formación, la capacitación y otros aspectos de mejora del perfil de las personas.

Frente a este planteamiento, sugerimos que resulta igualmente viable toda acción social y colectiva que derive en el mejoramiento de los perfiles de las personas y de los grupos, pero consideramos que se encuentra muy constreñida la noción de mercado en el desarrollo social, cultural y profesional de las personas y los grupos sociales, pues la base de la participación en el mercado sigue siendo la misma: solo son sujetos de mercado quienes tienen algo que ofrecer y recursos económicos con los cuáles pagar una diversidad de productos y servicios, pero el modo de llegar a esa situación deja de ser visualizado como

preocupación del mercado, es decir, no interesa quien llegue sólo que tenga con que entrar en el mercadeo. De manera que resulta cuando menos ficticio, decir que la inversión en capital humano abre las puertas a un mejor modo de vida, si no se aseguran condiciones sociales equitativas de inversión para el efecto último, y totalmente loable, de lograr en las personas un buen perfil, y agregaríamos, no sólo para el mercado sino para una vida social íntegra y de calidad.

Además, un problema ligado a ambas nociones de las teorías social y económica es que parte de las viabilidades de la igualdad y el progreso social, se fundamentan en la intervención del Estado en la economía y en la consecución de objetivos de bienestar y desarrollo social de las personas y los grupos en la sociedad y, desde luego, del mejoramiento del perfil educativo y formativo de las personas. El supuesto de ello ha sido justamente que el mercado no puede por si solo plantearse objetivos de equilibrio y justicia sociales. Entonces, uno de los problemas centrales es que se asiste en la actualidad a una formulación de política y de economía que busca minimizar la participación del Estado al punto de no regular la economía y de dejar que sea en el ámbito de las fuerzas del mercado que se manifiesten la igualdad y justicia sociales. Este asunto ha quedado más en una estratégica desregulación de la economía, y con ello de quienes más poder tienen para manejarla, así como en la disminución de oportunidades sociales y económicas para quienes han dejado de presentarse políticas sociales capaces de abonar en el terreno de la igualdad y equilibrio sociales.

En particular en cuanto a la educación se refiere, los planteamientos últimos que se manejan van en el sentido de desarrollar la educación pero innovándola – y entre otras cosas acercándola a las necesidades del mercado y de la empresa -, para que los individuos, los grupos y la sociedad en conjunto puedan acceder a la sociedad del conocimiento. Pero hay distintas problemáticas que se imponen con fuerza entre el individuo y la educación, no solo en la enseñanza básica, sino en la media y superior también. Una primera tiene que ver con el acceso a la educación en el cual se ha ido planteando con mayor fuerza un crecimiento de las instituciones privadas frente a las públicas (y que en efecto guarda situaciones distintas, dependiendo de la situación nacional específica), y ello impone en si mismo una limitante para extensas franjas de poblaciones que no pueden costear su educación y para los cuáles la educación pública es el único recurso, pero en este caso los problemas del acceso tienen que ver con el déficit en la generación de este tipo de instituciones, de modo que se enfrentan a fuertes restricciones.

Una segunda problemática, deriva del tipo y fuerza de los procesos de educación y formación profesional entre instituciones educativas; en la medida en que se recrudecen los

problemas de financiamiento entre las públicas, el impacto negativo que ello tiene en la calidad de la enseñanza es muy posible, de manera que el individuo que logra entrar a la enseñanza pública podría padecer cada vez más dificultades en la impartición y la calidad de la educación.

Una tercera problemática, se encuentra en los procesos de inserción laboral de los que egresan de las instituciones, sobre todo de las de enseñanza media y superior (o del segundo y tercer ciclo), pues los procesos de selección del mercado de trabajo imponen requisitos y condicionantes de formación y de relaciones y, en última instancia, de extracción social, que tienen consecuencias y hasta tintes discriminatorios.

De manera que vemos este encuentro con algunas de las principales nociones sociales y económicas de las teorías en boga, como una oportunidad de reflexionar y revalorar la situación del trabajo en general y del profesional en particular. Nuestra mirada, se encuentra sesgada por el interés que ya hemos definido en los objetivos de esta investigación, por ello el peso de las reflexiones se cargará hacia el ámbito de la educación, pero orientado por cómo se define ésta en el campo laboral especialmente. Es decir, interesa destacar la teoría y su modo de articularse a las prácticas institucionales y sociales más importantes que se refieren al Estado, a la empresa y a la universidad. Tema toral al que buscamos avanzar luego de haber dado respuestas a la participación de la teoría en estas cuestiones.

Recapitulando, buscamos en este capítulo responder a dos tipos de cuestiones: 1°. Las implicaciones que tuvo y tiene en la actualidad la cuestión de la igualdad de oportunidades especialmente referido a la educación; y 2°. Las implicaciones que tuvo y tiene en la actualidad la cuestión, derivada de la teoría económica neoclásica, de la inversión en el capital humano. Ambas cuestiones son determinantes para desarrollar más nuestra interpretación de la forma en que en la actualidad se presentan las problemáticas para los individuos en cuanto a su educación y formación profesional, por un lado, y en cuanto a las formas de su inserción laboral en particular como profesionistas, por otro lado.

1. Educación, trabajo y desarrollo social

El supuesto básico de la educación en la sociedad: transmisión de nociones, ideas, conocimientos, formas de hacer y de pensar, en fin, recreación del individuo socialmente dado, es el punto de partida. Cada sociedad en la historia le ha dado a ese supuesto básico de educar contenidos específicos así como capacidades y grados de abarcar al tejido social, adecuado a los fines de su reproducción. Como señala Lerena, esta es una perspectiva compartida entre los distintos enfoques en sociología de la educación: “...considerar al sistema educativo como instrumento esencial de continuidad histórica, porque, a través de su función de inculcación y de reproducción de una determinada cultura desempeña una función de mantenimiento y de reproducción del orden social existente en un ámbito y momento dados” (Lerena, 1985, 234. Tomado de Brunet y Morell, 1998, 173)

Tal perspectiva da a la educación un quehacer fundamental en la vida social y también en la vida personal de quienes la constituyen: no solo aprender, conocer y practicar, sino además constituirse en un modo de reproducción de la sociedad y, evidentemente, ser medio determinante para la “inculcación” de valores, principios y nociones desde las cuáles los individuos se vuelven activos con la sociedad en la que participan. Y considerando a la sociedad del siglo XX, la teoría social del funcionalismo, especialmente, ha teorizado sobre la educación dentro de su configuración social como el sistema educativo cuya función central es participar activamente en la reproducción del orden social, y constituirse en ello como un mecanismo importante para acceder al equilibrio social²².

De hecho el lugar de la educación como “restablecedora” del orden y la paz social en una sociedad industrial capitalista convulsionada por sus métodos de producción económica y la inequitativa forma de distribuir sus riquezas, podría ser visto como uno de sus sentidos más acabado en las sociedades modernas²³.

Para la teoría social, los temas del orden social, en cuanto a la educación se refieren, implica colocarla en un sitio estratégico. Por ejemplo en el programa de la sociología de la

²² Fernández Enguita (1989), establece que habría sido un modo de captar esa su nueva importancia de la educación en una sociedad como la occidental que la habría de manipular en el sentido de su propia reproducción. En ese sentido va, desde la teoría, el supuesto de la sociología funcionalista de Parsons: “El enfoque funcionalista plantea una estrecha relación entre educación y empleo, que incluye un riguroso programa estratégico de investigación con cuatro centros principales de interés (estructura y funcionamiento de las instituciones sociales; la clase como sistema social; relación entre el sistema de enseñanza y otras instituciones; y la profesión del profesor), que emergió ‘cuando la lógica meritocrática de la sociedades occidentales se volvió del mercado a la escuela en busca de un mecanismo de selección y asignación de posiciones sociales en una sociedad presuntamente abierta’ (cursivas nuestras). (Tomado de Brunet y Morell, 1998. Pág. 176)

²³ El mismo Fernández Enguita, lo establece así: “La universalización de la escolarización, la prolongación del periodo obligatorio y, más en general, la expansión de los servicios públicos, la ideología del estado del bienestar y la igualdad de oportunidades fueron formas de desactivar las contradicciones sociales y buscar un consenso básico frente a la polarización de la preguerra, la guerra y la posguerra.” (Ibid, pág. 176)

educación funcionalista de Parsons, incluía la forma moderna de socialización del individuo no solo para “estar” en la sociedad sino para “participar” en sus actividades materiales de producción y reproducción, es decir en el trabajo y en la organización de la familia²⁴.

Pasar por la escuela, ser instruido y preparado para la vida social, no deja de ser un recorrido complicado y difícil para las personas, sobre todo si la imprevisibilidad y la incertidumbre del resultado final del proceso educativo es lo observable. Pero, desde el punto de vista de la fundamentación teórica, el funcionalismo buscó desterrar los posibles límites afirmando que la sociedad moderna se estructura de manera diversa a las sociedades premodernas: con sus variables-pautas dicotómicas, especialmente dos de ellas; particularismo versus universalismo, y la de adscripción versus logro, valida el sentido de participación social de inclusión y movilidad de sus elementos participantes²⁵.

No obstante esta forma de analizar lo que constituye para el funcionalismo el impulso de la sociedad moderna, las evidencias mostraron que tanto la capacidad de inclusión como de movilidad social, se encontraban limitadas en sus alcances: si bien resultó muy importante en el funcionamiento de la sociedad norteamericana, en donde la capacidad de estos planteamientos fue mayor; la época dorada del capitalismo norteamericano se liga al inicio de la posguerra y hasta finales de la década de los años 60 (Bowles S. y Herberth Gintis, 1989), pero existen suficientes evidencias también en el sentido de que no se trató de un proceso capaz de incluir a sectores empobrecidos de la sociedad e incluso a ciertas capas de la población trabajadora que no pudieron verse favorecidas completamente de ello (R. Collins, 1989). En el caso de otras sociedades distintas a la norteamericana, el proceso de inclusión y de desarrollo social de las poblaciones trabajadoras encontró similares contrastes en, por ejemplo, Europa occidental y Japón. Pero en donde el contraste se expresó con mayor fuerza fue en las sociedades latinoamericanas y, más aún, en las asiáticas y orientales. En la Europa oriental y en el resto del llamado bloque socialista, las evidencias responden a los problemas del socialismo como un sistema que también presentó fracturas y exclusiones sociales.

²⁴ “La escuela cumple la función de distribución (socialización para el trabajo) seleccionando a los alumnos a partir del criterio ‘rendimiento’: ‘La escuela es el primer órgano de socialización que aparece en la vida del niño, que configura una diferenciación de status sobre supuestos extrabiológicos. Es más, el status que se da a cada uno en la escuela ya no es un carácter exógeno, sino que está basado en el rendimiento personal de cada uno frente a las tareas que impone el profesor en calidad de agente del sistema escolar comunitario’ (Parsons, 1976, 177). La función de distribución es complementaria a la función de diferenciación biológica general (sexo, rango de nacimiento, edad, etc.) entre los distintos individuos y la diferenciación específica sexual como diferenciación social para los roles adultos que cumple la familia” (Brunet y Morell, *ibid.*, p.177-78)

²⁵ Rodríguez Ibáñez (1992), nos clarifica esto al ejemplificar así: “Podríamos decir que las sociedades, cuanto menos modernas son, más limitan sus objetivos e intereses a contextos estrechos o incluso personales (particularismo), y más reproducen la jerarquía de posiciones sociales y el status de forma automática y hereditaria (adscripción). Por el contrario, las sociedades modernas avanzan en el ensanchamiento del ámbito de los intereses y objetivos (universalismo), al tiempo que introducen factores de movilidad social, igualdad de oportunidades y mejora de posiciones (logro)”.

Así pues, la capacidad de los planteamientos en torno al orden y el progreso social, tanto en sus explicaciones como en su fuerza orientadora de las acciones institucionales y sociales en general, se topo con las peculiaridades del proceso de la sociedad moderna capitalista que se estructura de modo tal que la tendencia al orden social y su estabilidad no necesariamente implica el equilibrio económico y social de sus poblaciones, de hecho parece que la existencia de los desequilibrios es parte del sistema. Entonces el paradigma social dominante sugirió que el problema del equilibrio social está dado por las capacidades diferenciales de las personas en su acción social, es decir que no todos tienen que acceder a similares condiciones puesto que, como en el mercado, la competencia lleva a esa situación de diferentes posibilidades para las personas en el orden social.

De manera que, no obstante las desigualdades sociales que fueron visibles a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, la importancia de estos planteamientos, particularmente orientadas a las políticas sociales y especialmente a las educativas, siguieron siendo centrales para desarrollar la política del Estado, y amparar más aún las prácticas de las empresas. Todavía más por cuanto las interpretaciones críticas al planteamiento dominante fueron lo suficientemente reactivas al orden social imperante que en economía y en política parecían imposibles de aplicar, salvo si se accedía a cambios trascendentes (transformación social) como lo ha sido siempre el planteado por el marxismo por ejemplo. Por ello, no fueron centralmente consideradas en la elaboración de las políticas públicas de no pocos estados en el capitalismo occidental, aunque si en las políticas del bloque socialista con una carga de igualitarismo más ideológico que práctico.

En particular el marxismo, que también produjo teoría en torno a la escuela, así como a otras instituciones culturales, funciona más como una teoría del cambio social, explicando las contradicciones del orden social existente, que como una teoría social para el desarrollo de la sociedad dentro de los marcos del capitalismo. Por ejemplo los trabajos de Louis Althusser, (1970), que sugieren que la institución escolar es uno de los principales aparatos ideológicos del estado que operan en la sociedad del siglo XX para que ésta se desarrolle conforme el sentido capitalista y los individuos educados aporten más que resistan a tal sentido, termina explicando así la dominación y el poder en esta sociedad²⁶. Sin embargo entender así la

²⁶ El supuesto se encierra en una concepción materialista de la ideología; de un lado el proceso de producción social de los sujetos se da en un transcurrir histórico; no es el sujeto social un ser originario que construye a su medida toda realidad, pero por el otro lado, las prácticas constitutivas del sujeto en la historia encierran una connotación cultural; el sujeto pasa de una entidad biológica a otra de tipo cultural. Desde esa constitución del sujeto en el capitalismo, L. Althusser elabora una teoría del poder y la dominación basada en prácticas materiales que se ubican en el interior de los “aparatos ideológicos del Estado”, de manera que la dominación implica sujeción, pero también una determinada forma de consentimiento social constituido a partir del sentido común. Un sentido común, dice Sharp (1988, 145), “completamente estructurado por

función de la educación: formas ideológicas de control y poder, cuyo objetivo más importante es la mediatización social de las personas y, con ello, operar su integración en el statu quo, es no reconocer que en efecto la escuela es un escenario de recreación del poder social, pero que también los procesos de aprendizaje constituyen igualmente a los sujetos en el sentido social y cultural, no sólo unilateralmente sino como un proceso que es integral en donde la dinámica educativa es, a la vez, una “re-creación cultural” de las personas dentro de las posibilidades que el entorno social les genera y dadas las posibilidades que el saber, conocer y entender ofrece. Es esta una cuestión que otros planteamientos han podido examinar y sacar resultados críticos del orden social, pero también oportunidades desde las cuales es factible entender como se orientan los sujetos frente a su presente y futuro.

Una perspectiva de esta naturaleza planteada, como lo ha postulado Habermas²⁷, tiene también sus críticas pues es vista como una práctica educativa blanda para el cada vez más duro Leviatán, pero que, en todo caso, es una práctica educativa que contribuye a construir identidades sociales integradas en el orden dominante, manteniendo una dinámica socializadora que intenta contrarrestar las tendencias disgregadoras de la desigualdad social” (Brunet y Morell, 1998, 212).

Pero, las teorías críticas siendo reactivas como lo son a las formas de dominación del capitalismo, dieron relativa apertura a nociones que observaron los procesos políticos, económicos, sociales y culturales del capitalismo realmente existente en el siglo XX, como espacios de oportunidad en los que los grupos sociales actuaban y luchaban por definirse en ese entorno, más aún de frente al hecho de que las instituciones sociales se desarrollaban en un contexto de relativos equilibrios a partir de nuevas reglas y normas sociales²⁸. El problema entonces, se llevó a la revisión de las factibilidades de los planteamientos de la teoría social según la cual las oportunidades sociales podrían darse, pero siempre que se generaran los espacios en la política y en la economía con las formas de participación democráticas de la sociedad. Este habría sido el tema siempre presente en las prácticas y la orientación en la elaboración de las políticas de los Estados sociales que se establecieron y desarrollaron hasta fines del siglo XX.

significados hegemónicos” (tomado de Brunet y Morell, 1998, 243).

²⁷ Actos de entendimiento dirá Habermas antes que mero uso instrumental. “Se habla de acciones comunicativas (...) cuando los planes de acción de los actores implicados no se coordinan a través de un cálculo egocéntrico de resultados, sino mediante actos de entendimiento. En la acción comunicativa los participantes no se orientan permanentemente al propio éxito; antes persiguen sus fines individuales bajo la condición de que sus respectivos planes de acción puedan armonizarse entre sí sobre la base de una definición compartida de la acción.”(2001, 367)

²⁸ Carr (1990) ya apunta, desde una perspectiva Habermaniana, que la sociología crítica de la educación “no busca un saber ‘objetivo’ acerca de la educación, sino la especie de autoconocimiento crítico y reflexivo que la educación misma trata de fomentar y promover” (Carr, 1990, 104. Tomado de Brunet y Morell, *ibid.*, p. 209).

Resumiendo, la teoría social funcionalista ha tenido su fortaleza en la medida en que ubica un papel central de la educación en la conformación social. Ha planteado que con las oportunidades educativas se abren opciones de desarrollo de las personas y de las sociedades, pero no considera posible un acceso total, más bien explica que la capilaridad social se da en el marco de oportunidades diferentes dadas por las posibilidades de las personas en el tejido social. Son justamente este tipo de nociones, las que suelen presentarse en la argumentación de las políticas económicas y sociales aún hoy día.

El Estado de Bienestar que se desarrolló en el mundo del capitalismo occidental como la respuesta a las crisis económicas y a las pronunciadas inequidades sociales del capitalismo, formuló frecuentemente sus planteamientos del desarrollo económico a partir del fortalecimiento de los perfiles del trabajo y de la inclusión social más equitativa de las poblaciones. Sin embargo, lo que fue un logro importante, desde el punto de vista de incluir a cada vez más poblaciones a la educación, no lo fue tanto en el terreno de la economía y del bienestar, ¿porqué?

¿Cuál es el proceso social realmente existente en el campo educativo? Para responder esta cuestión, habría que desnaturalizar y desneutralizar la visión que se tiene de ello, justo para sugerir que es un proceso social en donde los acomodados ocurren dentro de un complejo de fuerzas actuantes desde espacios delimitados socialmente; espacios de determinación económica y política, a la vez que de cultura, limados por la lógica del poder social, en donde: 1°. La selección educativa (quien entra y concluye y quien no) no es un proceso natural; 2°. Las oportunidades educativas no son iguales para todos (hay diferenciación social que penetra este escenario y lo determina en buena medida); y 3°. Los conocimientos que se transmiten en la escuela no son simplemente “universales” y “neutrales” con respecto a la sociedad que viven, sino por el contrario están ligados fuertemente a los aspectos particulares de la sociedad históricamente determinada tanto en lo que tiene que ver con la forma de su cultura como con la de su economía y su política²⁹.

Las primeras dos cuestiones, la selección y las oportunidades educativas, nos reiteran que las posibilidades de los individuos se ubican desde un terreno que implica la acción de los sujetos sociales en torno a ello: si la política del Estado, la de las organizaciones sociales y la de las instituciones educativas, se orientan por criterios que busquen alcanzar el mayor punto posible de equilibrio, entonces podría estarse frente a un proceso social en torno a la

²⁹ Observaciones parecidas se derivan de los artículos de Giroux, M.W.Apple, P.Bordieu, entre otros en la antología ordenada por Patricia de Leonardo (1986), La nueva sociología de la educación, Coed. SEP-Cultura y Ediciones El Caballito, México.

educación con mayores posibilidades para las poblaciones que buscan participar en ella.

Hemos de observar como ha habido un proceso de desgaste de instituciones políticas y de las instituciones educativas, que han minado paulatinamente las aplicaciones de la igualdad de oportunidades generando exclusión social en el campo educativo. Por un lado, el Estado social ha enfrentado su propio desgaste y enfrentado críticas en torno a los gastos sociales que derivan, se ha insistido, en el déficit del Estado. Las cuentas entre países varía, pero, de acuerdo con V. Navarro, 2000, en aquellos en donde el Estado de Bienestar ha permanecido (a la manera de los países de orientación social demócrata como los nórdicos), se han mantenido las oportunidades de desarrollo social. En los otros países en donde la noción de bienestar en la acción del Estado ha decaído y de hecho se ha transformado radicalmente (como algunos países de Europa central y Norteamérica) las dinámicas que se presentan son las de una retracción del gasto social que afecta cada vez más al campo de lo educativo público y puede observarse un estrechamiento en las oportunidades sociales en torno a la educación.

Por otro lado, las instituciones educativas públicas, sobre todo en el campo de la enseñanza media y superior, han pronunciado sus métodos de selección, de modo que las oportunidades se estrechan para aquellos que cuentan con menos facilidades económicas, sociales y culturales, en donde no obstante ingresar al sistema, cuentan con mayores dificultades para su salida: los datos son claros y más contundentes si se pasa de las sociedades desarrolladas a las en vías de desarrollo, en cuanto a la no conclusión e los estudios; por ejemplo en el caso de México la eficiencia terminal, como lo veremos en la tercera parte de este estudio, nos indica que de cada cien que ingresan al sistema, en la parte de la enseñanza básica, un número no mayor a diecisiete concluyen en los estudios superiores (OCDE, 1997).

Pero justo en ese aspecto de los métodos del sistema hay que señalar la presencia de presupuestos que han sido planteados desde una sociología de la educación de tipo funcionalista, como el de considerar que los éxitos y los fracasos escolares tienen una connotación de experiencia individual y en donde los procesos sociales podrían ser contextuales pero no determinantes de lo que la persona logra. Se busca presentar el fenómeno social educativo como uno en donde la persona es causante última y determinante de su futuro educativo, no obstante que se atiene a una entrada al sistema educativo basada en la igualdad de oportunidades. Es claro que la persona aspira a mejorar en su vida social a través de la educación, pero también es claro que sus opciones no tienen igual condición que la de otros que participan de un condicionamiento social distinto al suyo; el problema del

punto de partida es eso; es distinto en cada caso y es altamente posible que los más débiles socialmente (lo que involucra a su economía, pero también a su “capital cultural” - como lo expone Bourdieu, poner cita del texto –) no puedan concluir o, a pesar de haberlo hecho, no puedan “sacarle” el mismo provecho de su paso por la escuela, en las relaciones particularmente laborales y de mercado.

Junto al condicionamiento social de la educación (en términos de las posibilidades de acceder y de concluir exitosamente), tenemos el problema del modo de organizar el proceso educativo en si mismo ya que tiene consecuencias tanto del aprendizaje como de las capacidades de incorporar lo aprehendido en las prácticas sociales. Al organizarse la estructura básica de la enseñanza con un educando y un educador, en la lógica de que uno conoce y otro que no, uno sabe y el otro ignora, se está frente al problema de entender la educación como un acto monológico y no dialógico, como un monólogo en donde uno dice y el otro escucha, y no como un diálogo que involucra una capacidad de comunicación reflexiva³⁰.

En esta dirección hay diversidad de valoraciones y de contrapropuestas de lo educativo. Por ejemplo para América Latina, ya en los 60's Paulo Freire (1979) critica y a la vez propone un esquema educativo alternativo en donde justamente lo distintivo es considerar el desvanecimiento paulatino del educador y el educando, a través de una propuesta de retroalimentación de los roles tradicionales en el aula; sí educador-educando, pero de ello se sigue que educando-educador. Ciertamente tal propuesta está inmersa en la situación social latinoamericana, especialmente la brasileña desde la que surge el planteamiento de Freire, donde el tema de la pobreza y la exclusión social, lo que va más allá de la sola explotación económica, anima la perspectiva de lo que el pedagogo denomina la diferencia entre una “educación para la ‘domesticación’ alienada y una educación para la libertad. Educación para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto.”

La teoría alternativa de la educación, con la perspectiva crítica que presenta, concibe un conjunto de opciones de ser de la educación que evitan la ideologización de clase dominante:

La educación mirada desde su configuración social que impone riesgos y oportunidades para los sujetos que ya se definen por sus posicionamientos sociales (de economía, política y cultura); reconociendo, entonces, que el punto de partida no es de una

³⁰ Es decir, “el aprendizaje como un proceso de interacción comunicativa y el papel del educador como Tomado de Brunet y Morell, 1998, 210).

naturalidad de lo educativo del hombre y la mujer, sino de la educación social, es decir, de personas inscritas, indefectiblemente, en sus relaciones sociales de reproducción; de poder y dominio sociales;

El proceso educativo planteado como un método de mediatización social, de poder y dominio, representa, sin embargo, un espacio de oportunidades para los sujetos sociales que se movilizan en torno a experiencias de educación -en términos filosóficos- “liberadora”, pero también de educación que da oportunidades de conocer, reconocer, reflexionar el mundo y sus circunstancias y de conceptualizar al grado que hoy la ciencia y la tecnología lo hacen pero advirtiéndolo de sus consecuencias de una determinada manera de proceder con el conocimiento, la experiencia y la ciencia;

La reconfiguración del hecho educativo en términos de sus componentes actuantes, concibiendo una pedagogía “integral” (en el sentido dialógico y de transformación) y también de la estructura de la escuela, y dentro de ella del aula, a la manera de una experiencia de conocimiento antes que de un apartarse de las cosas.

Esta forma de plantearse de la teoría alternativa, como discusión, pero también como proposición, deja abierta una vía para la interpretación del presente del trabajo en general y del profesional en particular.

Reconsiderando y concluyendo, podemos plantear que:

1°. La teoría social funcionalista ha tenido su fuerza pasando de la pretensión explicativa a la orientadora de la acción social de sujetos e instituciones. Un campo complejo y que hoy puede decirse está replanteándose, es el de la igualdad de oportunidades frente a lo educativo, pues hoy es claramente un asunto que ha derivado en oportunidades cada vez más decantadas socialmente dado que el ingreso al sistema no asegura por sí mismo la permanencia.

2°. El supuesto de que lo educativo es un camino seguro para acceder al desarrollo personal y colectivo, implica el reconocimiento de mediaciones sociales imposibles de eludir, a partir de las cuáles se puede entender mejor si hay o no camino seguro al desarrollo personal y colectivo.

3°. Ambos supuestos han tenido su degradación frente a las prácticas de las instituciones políticas y educativas que se ven reorientadas por un concepto menos amplio de la igualdad de las oportunidades. Sugerimos que se ha abierto, a partir de la crisis del Estado benefactor, un proceso de replanteamiento de esas prácticas propias del Estado social, y que tiende a imponer nuevos límites que nos sugieren la presencia de lógicas contrarias, es decir, de impedimento de oportunidades.

4°. No obstante lo anterior, y en oposición a ello, los planteamientos que las teorías alternativas van sugiriendo es la apertura de opciones desde la generación de lo que podría ser una nueva cultura política y social de acceso a las oportunidades sociales, por lo menos, en cuanto a lo educativo se refiere.

5°. De modo que los límites que representa la teoría social funcionalista, nos lleva a matizar el análisis desde otras líneas que ubiquen en la dimensión social compleja y contradictoria, en donde la diferenciación social y las mediaciones políticas, económicas y culturales tienen papeles importantes en el espacio de posibilidades de los sujetos profesionales.

En el siguiente apartado, aspiramos a reflexionar igualmente sobre las implicaciones del planteamiento de la teoría económica neoclásica, especialmente en lo referido a la inversión en capital humano y sobre todo en lo tocante a los tipos de inversión propiamente educativos: el problema para unas poblaciones de procurarse su propio método de inversión en sí mismo, y de las crecientes dificultades para que se desarrollen las inversiones públicas en lo educativo.

2. La inversión en capital humano (perspectivas individual y social)

La educación y la formación profesional incluida, han sido consideradas por la teoría económica neoclásica como una de las formas de inversión en el recurso humano por cuanto incrementan el potencial humano en la actividad económica. Como toda forma de inversión, los resultados se esperan conseguir, como beneficio, a futuro³¹.

Desde una perspectiva de sentido común ciertamente con ese supuesto no hay quien esté en desacuerdo, pero lo interesante es que tomo fuerza en la interpretación de los fenómenos modernos de la economía capitalista; la teoría económica de la educación se relocala en importancia en cuanto a la explicación pero también en cuanto a la fundamentación de las políticas públicas sobre el sistema educativo y su expansión sobre todo a partir de la década de los años 60, convirtiendo al desarrollo del sistema educativo en una de las estrategias del crecimiento económico moderno. Estrategia adoptada y practicada por los Estados y por las corporaciones empresariales, en este último caso por lo menos en cuanto al discurso y en cuanto a la política de incorporación de los recursos humanos exigidos para desarrollar sus actividades³².

Las exigencias al trabajo se planteaban pues en el sentido de incrementar sus perfiles profesionales con la creencia de que ello ocurriría con el sólo incremento de la escolarización. La teoría, sin embargo, tiene presupuestos limitados y deja, en general, fuera de enfoque las dinámicas sociales en que se ubican los procesos del mercado, haciendo un esfuerzo por abstraerlos y, entonces, suponer la estructura básica del mercado en su lógica de competencia y al individuo, como entresacado de sus condiciones y llevado al mercado abstractamente como individuo racional y calculador. Desde esta perspectiva, no esta clara la forma en que intervienen las condiciones sociales, tampoco de las intervenciones políticas y sociales del

³¹ Evidentemente, toda inversión habrá de generar un beneficio ulterior, así es como funciona la economía y, en ella, la lógica de la empresa. Por eso nos parece que decir que las personas que se preparan podrán obtener beneficios ulteriores de esa preparación es algo natural en nuestra sociedad. Ciertamente con eso, la economía del trabajo, nos señala algo de valor común, si bien lo meritorio es intentar establecer un cálculo matemático de su ocurrencia y aplicarlo a distintos tipos de sujetos en el trabajo, más o menos formados y en distintos momentos de la vida productiva de las personas. facilitador del diálogo. Proceso comunicativo a través del cual los sujetos elaboran sus propios significados y construyen colectivamente la realidad” Ayuste, et.al., (1994), 41.

³² Ello es fácilmente constatable en los planteamientos torales de los organismos internacionales, multilaterales, así como en las políticas con que operaron los gobiernos de muchos Estados en las naciones del mundo occidental y, desde los años 90's, en las economías que tuvieron sistemas políticos y económicos de corte socialista, evidentemente ya los practicaban en sus planes antes, pero el formato de educación generalizada, así como el fortalecimiento de los perfiles profesionales – adquiridos en una educación formal-, parecen haber tenido en ese momento poco impacto en el progreso material y económico de quienes lograban esas posiciones, no obstante que el supuesto de la doctrina socialista era de que a cada quien según sus necesidades, pero también a cada quien según sus capacidades. Tal evaluación puede verse representada en los supuestos de la reforma socialista en la ex unión soviética, la Perestroika de Gorbachov, pues la base de la argumentación entonces fue de que el socialismo no habría dado paso a la resolución de las necesidades materiales modernas del individuo medio; podrían llegar a la luna, pero no se contaba con un standard de vida material y cultural apropiado.

Estado y, mucho menos, qué procesos ocurren en la institución educativa y de cómo ello podría estar impactando en el desarrollo de mercado de trabajo.

En lo que sigue intentaremos examinar tanto el planteamiento del capital humano como las problemáticas a que ha llevado para, de ese modo, estar en condiciones de avanzar en nuestra interpretación de la formación y el trabajo profesional.

La teoría del capital humano, que observa el proceso de inversión en la persona y particularmente la orientada a la educación y a la formación para el trabajo, se expresó de modo sistemático en un planteamiento teórico a inicios de los años sesenta, particularmente en los trabajos de T.W. Schultz,³³ si bien se ha señalado que aún no se había tocado el tema desde la perspectiva de “...estudiar el proceso de la inversión en seres humanos desde un punto de vista general o plantear un conjunto amplio de implicaciones empíricas.” tal y como lo habría de desarrollar unos años después el teórico más reconocido de “El capital humano”, Gary S. Becker³⁴.

La base de los planteamientos de la teoría del capital humano supone una fórmula general: De un lado, supone que la educación formal implica un conjunto de conocimientos y habilidades que provocan un incremento en las capacidades productivas de las personas, y, de otro lado que, en términos de la teoría neoclásica de la economía, los salarios y en general los ingresos que obtienen las personas en el mercado de trabajo está en función de la productividad marginal del trabajo. Ambos supuestos, llevan a la idea de que invertir en uno mismo provoca unos beneficios económicos crecientes en el futuro o, dicho en términos económicos, la inversión original ocasionará una determinada tasa de retorno a futuro³⁵. Bien, estos supuestos se basan en la teoría neoclásica, pero además en la teoría de la elección racional³⁶.

Ambas posturas implican la existencia de un mercado de trabajo cuya operación de oferta demanda está limitada por ella misma; es decir, la racionalidad regula al mercado (la

³³Baste como muestra de ello, el texto denominado “Investment in Human Capital”, en la American Economic Review, de marzo de 1961.

³⁴ Por lo menos esa es la impresión que le merece al teórico Gary, S. Becker, quien lo señala del modo ya referido en El capital humano: Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación., Alianza Editorial, Madrid, 1983, p.27.

³⁵ De acuerdo con Becker, en el momento en que él lo sugiere, eso no ha sido investigado, ni formalizado ni incorporado al análisis económico. Él intenta con su teoría formalizar e incorporar al análisis económico las implicaciones de la inversión de capital humano, como podría definirse el proceso de educación y habilitación de las personas pero que además aplican eso en los trabajos, esto es, en la ocupación productiva.

³⁶ El paradigma de la teoría neoclásica supone – en el marco de la determinación de los precios de mercado-, que los ingresos que perciben los individuos en el mercado de trabajo, están en función de su participación en la productividad marginal en el trabajo. En tanto que el supuesto de la teoría de la elección racional implica que las personas operan con criterios preestablecidos en la búsqueda de los trabajos mejor remunerados, ver por ejemplo: a Becker, G. S. (1980), “El enfoque económico del comportamiento humano”, Información Comercial Española, 557 o Becker, G. S. (1977), Teoría económica. México: Fondo de Cultura Económica.

mano invisible) y no puede haber más allá de esto objetivamente dado, de manera que si hay más productividad marginal del trabajo de ello se sigue que habrá un mayor pago para quienes tengan esa capacidad, y se supone que la educación, la habilitación y capacitación formales para el trabajo, lo dan.

De ahí, la otra cuestión es suponer que las personas invertirán en su educación siempre que los rendimientos sean mayores a los costos de tal educación. Si hay más inversión en educación por parte de las personas, entonces las posibilidades de crecimiento personal y de beneficios económicos se producirán ciertamente como toda inversión, luego de un ciclo de haberse producido y se adicionará constantemente conforme se produzcan incrementos en la inversión original, pero bajo el supuesto general de que ello es una consecuencia de que se ha incrementado la productividad marginal del trabajo, es decir, el efecto educativo en el ámbito laboral de las personas es que éstas son más productivas y, en consecuencia, han incrementado con la productividad marginal de su trabajo en la empresa y sólo de esa manera se debe entender que crecerá su beneficio. Pero hay que demostrar que eso es justamente lo que ocurre, en otras palabras; que mayor educación acrecienta, de forma directa, la productividad del trabajo y que, luego, uno de sus resultados será que se incrementarán los ingresos de los trabajadores involucrados en ello³⁷.

Desde nuestra perspectiva habría que reparar en que la inversión en educación debe ser valorada en términos de los contextos en que se da. Por una parte hay que establecer que si bien todo mundo parece haber interiorizado el valor de la educación como herramienta en el mercado de trabajo, la accesibilidad a ella implica posicionamientos sociales que, entre otras cosas, supone la capacidad económica de invertir en la formación, es decir que si bien todos reconocen la necesidad de invertir en su educación, no todos pueden traducir en hechos el proceso de formación educativa.

Es claro que la política de los Estados modernos, en especial de aquellos con una orientación basada en el bienestar social, ha sido la de dotar de educación pública en por lo menos la enseñanza básica a sus poblaciones en general y a las de los trabajadores en particular precisamente considerándolo como un mecanismo de igualdad social y de generación de oportunidades. No obstante lo anterior, las economías modernas han crecido en la exigencia de formación educativa y prácticamente contar con el mínimo ahora podría

³⁷ La teoría de la economía de la educación ha sido especialmente insistente en este requisito de las explicaciones, justamente para poder determinar si resulta positiva esta inversión. En esta dirección hay toda clase de estudios; nacionales, de rama económica, de sector socioeconómico de la población, de nivel de estudios, de género, etc. Ver recientemente los encuentros y materiales producidos por la Asociación de la Economía de la Educación, un organismo de la EERA (European Educational Research Association).

implicar a los estudios medios y superiores, dentro de los cuáles es posible observar a aquellos ligados a una formación técnica para el trabajo específicamente³⁸. De manera que la educación pública ofertada ha tenido que implicar a los estudios medios y superiores. En países de desarrollo económico limitado o en proceso de desarrollo como México, esta posibilidad se ha establecido desde hace décadas si bien ha encontrado límites en los últimos años sobre todo de tipo financiero y de orientación política de lo que debe ser la acción social del Estado.

Los datos históricos refieren que, en efecto, cada vez mayores proporciones de poblaciones en edad de educarse se han volcado al sistema educativo en muchas partes del mundo, aunque hay diferencias importantes según sea el proceso en el medio urbano que en el rural y según sea entre géneros. También hay diferencias importantes del proceso social hacia la educación, entre países ya que en los del primer mundo la tendencia es mayor que en los países subdesarrollados, entre ellos México.

Esto nos plantea el problema de que si bien hubo avances en la incorporación de las poblaciones a la educación, también se presentaron diversos fenómenos que menguaron fuertemente esas posibilidades para un tipo de poblaciones y de acuerdo con los países: Un problema es que el avance del sistema educativo público presentó fracturas más o menos ligadas con el proceso de la crisis fiscal del Estado benefactor. De este modo se abrió cada vez más la posibilidad de la enseñanza privada y se angostó para la pública. El otro problema asociado al anterior es que el pago por la educación privada, no resultó posible para partes crecientes de poblaciones, sobre todo de las clases trabajadoras. Así que si bien la intención de más poblaciones por alcanzar un lugar en el sistema educativo seguía, ello se daba en un contexto de mayores dificultades.

El gasto social para la educación, constituye desde luego un esfuerzo de inversión en el que las personas cuentan en la medida en que proveen de recursos al erario público vía impuestos, si bien ocurre que no todos logran ni el pago correspondiente de sus impuestos y también no todos participan con similares montos, pues se encuentran diferidos en función de sus ingresos³⁹.

³⁸ Esta situación no es fácil y ha abierto la puerta al debate político en la determinación de las políticas públicas orientadas a resolver si la gratuidad queda en la enseñanza básica o avanza más allá, por un lado, pero además resolver si la educación básica se constituye en un dique seleccionador para que sólo puedan traspasarlo, y así continuar los estudios medios y los superiores, parte de la población que sí tiene condiciones, tal y como lo ejemplifica el caso de Gran Bretaña de los años 80 con las propuestas conservadoras de Margaret Thatcher.(una síntesis de esa discusión se encuentra en A. Guiddens, 2001,624-26)

³⁹ Si se considera a los Estados de bienestar operando con esta lógica reproductiva social, y la teoría de la economía no convencional así lo sugiere – especialmente la de corte marxista, o aquellas que privilegian el sentido de regulación, no sólo

En los países en vías de desarrollo la educación pública es la base del sistema educativo y una parte creciente de las poblaciones que asisten a las escuelas públicas lo hacen porque los costos son lo suficientemente bajos que cualquiera (excepto quienes se encuentran en la pobreza y en la marginación social) puede absorberlos. Pero los crecientes gastos de los Estados sociales y sus correspondientes déficit, han achicado la enseñanza pública en cuanto al desarrollo de su infraestructura y también en cuanto a la calidad de su enseñanza. Hay una larga historia de tradiciones en cuanto a la inversión pública en educación, pero sintéticamente podría decirse que la inversión privada en muchos casos ha acompañado a la pública en el sistema educativo e incluso ha sido más importante, como por ejemplo en los Estado Unidos.

Como sea, el argumento más mencionado para que la inversión pública en educación así como en otros renglones de bienestar social se reduzca, es justamente que se ha invertido más de lo que ha sido posible soportar con una sana política fiscal y por ello se ha abierto la posibilidad, que en los países desarrollados es común encontrar, al crecimiento muy importante y consistente de la enseñanza privada, lo que, por otro lado, hace suponer que existen posibilidades económicas en varios de los sectores de las poblaciones para hacerlo.

De manera que se tendrían dos tipos de inversión: una que se dirige hacia la educación pública, y que costea el Estado, y otra que se dirige a la educación privada, y que costea justamente la llamada iniciativa privada. Y por ello los puntos de partida sociales hacia la educación son diferentes en un caso y en otro, lo que además podría implicar diversas calidades en la formación y diversas posibilidades de acceso al medio laboral.

Con todo, es un punto de acuerdo muy extendido, aunque ahora menos aceptado por los esquemas neoliberales, el que la inversión pública en educación, lo mismo que en otros aspectos del gasto social, sobre todo de los Estados de bienestar, que ello conforma un mecanismo amplio de reproducción social que apoya a la economía que la fundamenta, en última instancia es un recurso público para “fondear” de recursos humanos a las empresas. Por ello se trata de una inversión muy productiva y, desde luego, implica una tasa de retorno o de beneficio que se distribuye hacia el conjunto de la sociedad y de la economía en particular.

No se pierde de vista que sí hay, aparte, una inversión personal, lo que implica

económico, de la sociedad y proveniente del Estado-, entonces puede decirse que el valor económico que este gasto implica, y que ciertamente se reparte equitativamente entre todos los que hacen sus aportaciones al erario público, luego se verá compensado, como beneficio, entre las personas, pero ciertamente entendidas como parte de un conglomerado más amplio y no como individualidades, pues es del modo en que vale para la economía y su reproducción; si el gasto no lo hace cada empresa en lo particular, pues en ella tienden a trabajar las personas que reciben instrucción pública, si lo hacen ellas y otras instituciones en los general o como conjunto de factores que en la sociedad cuentan con recursos y aportan parte de ellos al bien público. De manera que la inversión social en educación se tendría que traducir en beneficio social de ella que va tanto al bolsillo de cada persona como al bienestar económico de, entre otras estructuras, las empresas.

reconocer de entrada diversas capacidades de inversión, debido a que hay diferencia a partir de posiciones socio-económicas-, estas capacidades de inversión provocarán igualmente diversas tasas de retorno. Podríamos pensar, desde esta lógica, que la inversión en capital humano no tiende a la igualación de oportunidades y que el beneficio a futuro mantiene su diferencia de origen. Pero además, la dirección de estas inversiones podría encausarse hacia diversos destinos: la poca inversión personal se dirigiría más naturalmente hacia donde pudiera sacarle el mayor provecho posible, y ello podría derivar en la enseñanza pública y, al contrario, la mayor inversión personal podría encontrar mejor espacio para realizarse en la educación privada. El resultado, si seguimos esta lógica, sería que habría dos tipos de inversión posibles, uno más público y otro más privado, y que de acuerdo al sitio en donde se ubique más la persona se vería un menor o mayor beneficio.

En términos de la formación vía la empresa, ocurriría algo similar, pues a mayores inversiones del trabajador por su propia formación, habría mayor tasa de retorno, pero al compartir la inversión con la empresa, entonces la tasa se reduciría por cuanto el costeo con el que participa esta última (Becker, 1983:39).

De modo que las diferentes tasas de rendimiento, de acuerdo con la teoría, se explican por una mayor o menor inversión en formación; si invierten poco obtendrán poco y a la inversa. Esta es la razón de que haya también diferenciales en los ingresos de los trabajadores (Becker, 1983: 251). Tal argumento, apunta a una parte sensible de las investigaciones sobre el trabajo y las remuneraciones; el nivel de formación y sus resultados en lo concerniente a su efecto en la productividad marginal del trabajo, provocan un determinado nivel de ingresos o pagos al trabajo. Así parece explicar esta teoría que existan individuos con pagos diferentes en los trabajos.

Para otros planteamientos, dentro de las teorías de los mercados de trabajo, la determinación salarial y demás ingresos de los trabajadores ocurre en el marco de otras instituciones, diferentes a la empresa, como son el Estado y los sindicatos, que intervienen considerando criterios de igualdad y equilibrio sociales, y lo hacen considerando que los trabajadores portan diversas aptitudes, habilidades o capacidades para el trabajo que es necesario distinguir a la hora de pagar al trabajador por sus servicios, pero que también se considera la existencia de condiciones mínimas de reproducción material, social y cultural de las personas que trabajan, lo que entre otras cosas incluye la necesidad de educación, vivienda, alimentación y salud, que entran en el balance final. Además, otras teorías económicas destacan la evidencia de que los mercados de trabajo no son homogéneos sino que hay segmentos en su interior, primario y secundario, y donde se presentan diversas

circunstancias sociales que operan a la hora de establecer tanto la incorporación al trabajo, el tipo de puestos y remuneraciones, así como la permanencia o no en el trabajo.

La teoría del capital humano ha sido punto de referencia en una gran diversidad de estudios, tanto de diagnósticos como de evaluación de los supuestos de los que parte, y es claro que hay debate por lo menos en cuatro direcciones: 1°. La relación positiva entre el nivel de escolaridad y el nivel de productividad marginal, pues al parecer no ha tenido una demostración fehaciente; 2°. Se considera que aún es insuficientemente comprobable que el nivel de salarios responda a la participación de la productividad marginal de los trabajadores, si bien se parte del principio teórico de que ello debería ocurrir sobre todo si los mercados fueran plenamente competitivos; 3°. En cuanto a la metodología se considera que aún no se ha podido aislar adecuadamente tanto los costos como los beneficios derivados de la educación, tanto individuales como sociales; y 4°. No se ha comprobado que se establezca la racionalidad económica en las decisiones de las personas como para decidir el mejor trabajo desde el punto de vista de los mejores beneficios ya que, entre otras cosas, supone el acceso a informaciones adecuadas y muy completas como para poder establecer que se ha tomado la mejor decisión⁴⁰.

Por nuestra parte, y en términos sociológicos, podemos establecer que el incremento de la escolaridad de las personas es una exigencia reproductiva de las sociedades modernas orientadas a la producción industrial y al mercado. Y que justamente la recuperación de una inversión como la que supone la teoría, se da pero en el sentido de que la sociedad económica cuenta con recursos humanos mejor habilitados para desarrollar las diversas actividades, es decir que la escala de la recuperación tiene dimensión social.

En ese proceso hay diversas posibilidades, dado que las personas cuentan con perfiles que pueden ser mejores dados los estudios o la formación para el trabajo, pero también dados otros aspectos relativos, por ejemplo, a la experiencia laboral, a la disponibilidad de la persona, entre otros, y ello puede verse reflejado en las remuneraciones que obtiene, si bien media una serie de circunstancias sociales – como la magnitud de la oferta de trabajo y el grado de formación que tienen, los sistemas de contratación, las legislaciones laborales, la fuerza de las asociaciones de defensa del trabajo, entre otras -, así como de aptitudes y estrategias de las personas para irrumpir en los trabajos, antes que ser solamente un resultado inmediato de la productividad marginal del trabajo.

⁴⁰ Recientemente en un Seminario de la UAM relativo a estos temas, Alejandro Márquez de la UAM-Azcapotzalco, ha expresado justamente este tipo de dificultades de la teoría del capital humano. Ver ponencia, en versión electrónica, “Vertientes teóricas sobre el vínculo entre educación y mercado de trabajo”, presentada en el Seminario sobre estudios de empleadores y tendencias del mercado laboral, UAM- Rectoría General, marzo, 2005.

Dada esa diversidad de circunstancias, el sujeto libre y racional, de la teoría económica, se entiende mejor si se le ubica en el plano de lo realmente existente, es decir acotado por sus contextos sociales, que hay que entenderlos no como “camisas de fuerza” sino como espacios sociales que delimitan oportunidades para los individuos, e igualmente como orientándose desde ellos y generando opciones que si bien son claramente racionales no operan de manera exclusiva desde esa racionalidad sino que ella opera dentro de los contextos a diversos ritmos y posibilidades.

Es claro que, por una parte, las circunstancias sociales remiten a condicionamientos de clase a los individuos y que desde ellos parten de ciertos tipos de capitales no solo económicos, que desde luego son muy importantes, sino así mismo culturales y de relaciones sociales. Es esta una perspectiva que se comparte con la teoría de P. Bourdieu (1967, 1978), especialmente en cuanto al capital cultural, desde la que se supone también las oportunidades de los individuos a veces más y a veces menos posibles, pero en todo caso obrando en medios sociales que tienen delimitaciones clasistas complejas (desde el ejemplo del profesor y sus preferencias por determinados alumnos dadas unas afinidades, hasta el del gerente de una empresa en el mismo sentido).

Si se remitiera a este tipo de consideraciones lo consecuente sería que el planteamiento de la inversión en capital humano tiene un beneficio: reconocer que la educación (entre otras formas de mejoramiento humano) son elementos si de inversión, pero de inversión social que si bien se establecen cerca de los requerimientos del capital, también lo están del requisito del desarrollo personal y social de las comunidades humanas. Y que, en ese sentido, se trata de engrosar el perfil de las personas y de los grupos sociales en el sentido de acceder a oportunidades económicas, en efecto, pero no exclusivamente pues las oportunidades culturales, políticas y sociales, son también materia de este crecimiento del perfil.

3 En torno a los condicionamientos para la inserción laboral

En términos económicos, la formación de recursos humanos para el trabajo se ubica en torno de diversos condicionamientos, uno muy importante y determinante es el que impone la empresa en cada momento de su desarrollo y consolidación. Pero es claro que el otro condicionamiento parte del Estado y, en menor grado, de las diversas necesidades que se estructuran en torno de estas dos instituciones. En el siguiente capítulo de esta primera parte veremos algunos de los rasgos que adquieren estos condicionamientos para la empresa moderna y el entorno económico de globalización en que se ubican y sugeriremos que ese

entorno también cabe para los condicionamientos planteados por los Estados modernos.

Por ahora, consideramos que los condicionamientos no están constituidos solamente de necesidades técnicas, de determinadas formas de habilitación de los recursos humanos, ni solamente dados a partir de cálculos económicos para la planeación en la formación o preparación de cuadros para la empresa, provenientes de las particulares formas de integrarse a las tecnologías y a la organización del trabajo en los espacios de la organización, la gestión y la decisión de las empresas. Podemos pensar que lo anterior constituye una de las dimensiones, pero que otra de ellas se expresa como condicionamientos sociales, culturales y políticos, es decir, en la estructura de clases de la sociedad y en el modo de conformarse y desarrollarse las políticas de los Estados.

3.1. Condicionamientos de origen social

Los condicionamientos sociales de origen, que desde luego no se pueden concebir como dados e invariantes, actúan generando o limitando posibilidades al individuo. El momento de las relaciones de mercado, o del intercambio en condiciones de oferta y demanda de perfiles de los individuos, y en particular aquellos que destaca la teoría del capital humano, - los educativos y de formación para el trabajo en especial -, constituye ya un momento desde las diferencias y, por esto mismo, no es posible suponer condiciones homogéneas como punto de partida, pues unos perfiles serían mejor posicionados que otros. En consecuencia de este momento, el que le sigue implica un escenario en buena medida determinado por el anterior y no obstante ello, las viabilidades que le dan los individuos, desde su ya diferente situación, puede generar nuevas distinciones e incluso reacomodos de los cuales se han ocupado en buena medida quienes analizan lo que se conoce como la movilidad social o bien, desde otra perspectiva, el proceso que Bordieu (La reproducción, 1981) ha llamado de eventual desclasamiento y reenclasamiento social.

La perspectiva de análisis que este autor nos presenta, parte de sugerir dotación diferente de recursos entre los individuos dada su condición de clase social; partiendo de distinguir el tipo de capital, advierte la importancia que tiene el capital social y el cultural en las posibilidades de las personas, no solo para incrementar sus posibilidades de éxito en el medio laboral, sino que tiene consecuencias sociales y culturales en el sentido integral del individuo.

Retomemos críticamente, para efectos de nuestro análisis, uno de los postulados base de la teoría a la que hemos hecho referencia hasta ahora; la existencia en el mercado de individuos libres y racionales, tal que puedan competir en igualdad de condiciones.

Evidentemente esto no ha podido verificarse en los procesos sociales orientados al mercado, en la medida en que de entrada se presentan diferencias económicas y sociales entre los distintos individuos. Es desde estas diferencias que se verifica, más bien, su presencia en el mercado. Al no querer advertir tales diferencias, la teoría se limita a buscar espacios neutros entre ellos y presupone, en una lógica por demás abstracto e irreal, la presencia de individuos “poseedores de dotaciones iniciales de recursos”.

A ese respecto, también la teoría de la segmentación de los mercados de trabajo, ha hecho sus críticas. La teoría de la segmentación de los mercados de trabajo cuenta con dos principios de observación articulados: uno que sugiere la no homogeneidad de los mercados de trabajo, en el sentido de haber segmentos en ellos, y otro que supone la presencia en ellos de una estructura dual de tal mercado. Descriptivamente el supuesto de esta teoría es que la segmentación implica la existencia de un sector primario y otro secundario cuya distinción es que mientras en el primario tienden a existir buenas condiciones para el trabajador (desde el punto de vista de los ingresos, de la movilidad laboral y en general de buenas condiciones sociales y materiales) en el segundo no. Ahora bien, dentro del segmento primario, ocurre una nueva segmentación, superior e inferior, que revela diferencias importantes de sueldo, status y posibilidades de ascenso. Es interesante destacar que se ubica en el segmento superior del sector primario especialmente a trabajadores profesionales y directivos, cuyas oportunidades, basadas en parte en su formación educativa y en sus actitudes en el trabajo, suponen espacios de diseño y gestión de las estructuras de la empresa.

Todo lo anterior se entiende dentro de una dinámica de movilidad del trabajo de ambos segmentos en el sector primario. Pero ello no parece ocurrir en el sector secundario que no tiene diferenciaciones internas y no hay como en el otro la idea de progresión regular de las cadenas de movilidad pues éstas son más bien aleatorias y se encuentran arraigadas a familias, vecindades y escuelas de clase baja (Brunett y Morell, 1998, 396).

Pero si bien el proceso de acomodo de los individuos en el mercado de trabajo se encuentra mediado por condicionamientos sociales, también se encuentra ligado a las estrategias que los sujetos despliegan en la obtención de tales posiciones en el mercado de trabajo.

En términos de Granovetter (1990), la acción económica no se reduce a un cálculo racional para actuar en el mercado, sino que implica “la configuración de las relaciones entre la organización social y económica y los respectivos marcos nacionales de valores culturales e institucionales, dentro de los cuales aquéllas se constituyen” (Finkel, 1994: 333). En términos de Polanyi (1989), “...El comportamiento recíproco entre individuos sólo integra la economía

si se dan estructuras simétricamente organizadas...” (Tomado de Brunet y Morell, 1998: 374).

3.2. Condicionamientos de la política de Estado

El otro tipo de condicionamientos, que derivan de la política y en particular de la manera en que el Estado comparte los objetivos de educación y de generación de oportunidades para las poblaciones, se encuentra como un factor que podemos considerar también determinante de las delimitaciones para la inserción laboral de los individuos. Pongamos la atención en algunos de los aspectos más relevantes de estos condicionamientos:

a) La perspectiva de economía y política que emergió con el Estado de bienestar dio un modo de regular el proceso económico, y dentro de él al proceso laboral, que generó opciones para las poblaciones de insertarse laboralmente. Esa fundamentación de la política del Estado de bienestar, bien conocida por lo demás, actuó en un sentido de inclusión social, hasta donde le fue posible dados los marcos de la política y la economía, y hasta donde la lógica del poder social lo advirtió como necesario para generar los ambientes de equilibrio y desarrollo, pero sin cambiar substancialmente las cuotas de poder social (de economía y política a la vez);

b) La presencia de otras formas de la política del Estado en torno a la economía y también dentro de ello en torno al ámbito laboral, que se conocen como políticas neoliberales. También es considerable la revisión y análisis de las políticas neoliberales en los distintos Estados y podría decirse que de ellas destaca la desregulación de la economía, y en ello del mercado de trabajo, y la retracción o reducción del llamado gasto social. Por ello, estas políticas han llevado al achicamiento de las oportunidades de las personas y grupos sociales en torno al mercado de trabajo e igualmente el constreñimiento de las relaciones laborales. De este modo, los condicionamientos que estas últimas políticas conforman desde la acción del estado, actúan en un sentido de exclusión social.

Una representación esquemática de que los condicionamientos que provienen del Estado de Bienestar difieren fuertemente de las políticas neoliberales, es posible tenerla desde la tabla siguiente:

Tabla 1. Comparativo de políticas del Estado contemporáneo, según orientación predominante

Estado de Bienestar	Neoliberalismo
Estado	Mercado
Regulación de la economía	Desregulación
Igualdad	Libertad
Igualdad	Eficacia
Igualdad/Eficacia	Desigualdad/Eficacia
Redistribuir	No Redistribuir
Derechos civiles, políticos, sociales: libertades positivas	Derechos civiles: libertades negativas
Democracia	Gobernabilidad
Política	Mercado
Seguridad	Incertidumbre
Estabilidad	Precariedad
Protección	Flexibilidad
Crecimiento	Estabilidad Macroeconómica
Pacto Capital - Trabajo	Capital
Pleno empleo	Tasa natural de desempleo NDTI
Demanda	Oferta
Trabajo uniforme	Trabajo diversificado
Derecho del trabajo	Derecho civil
Demanda	Oferta
Trabajo representativo uniforme	Trabajo diversificado

Fuente: Carlos Vaquero, Globalización, empleo y desigualdad salarial. La utopía de los mercados libres globales, en Antonio Antón (coordinador), et. al., Trabajo, derechos sociales y globalización. Algunos retos para el siglo XXI, Talasa Ediciones, S.L., Madrid, España, 2000.

Desde luego que es necesario matizar estos puntos de diferencia entre ambos tipos de condicionamiento observando sus desarrollos en situaciones concretas, pero la observación cabe en el sentido de que en general constituyen formas contrapuestas que tienen efectos diferentes en cuanto condicionamientos pues, por un lado, la retracción del Estado que se da al mismo tiempo de una ampliación de la libertad de la acción del mercado, conlleva la retracción de las oportunidades de mediación económica y política entre los ciudadanos (así vistos ya como llanamente agentes del mercado).

Y, por otro lado, se expresan condicionamientos que implican serias diferencias en las relaciones laborales y los derechos del trabajo, donde las dinámicas menos reguladas o controladas pueden dar paso a un tratamiento desde el derecho que resultaría, de darse, en una marcha hacia atrás en cuanto a los derechos del trabajo bajo el supuesto de la desigualdad de condiciones entre capital y trabajo. El paso hacia otras condiciones es lo que da pie a pensarlas como derecho civil, justamente basándose en la libre concurrencia de ambos en el mercado.

La cuestión de las políticas del Estado, es que se encuentran en un impasse de condicionamientos frente al mercado, frente al trabajo, frente a las necesidades sociales, por lo menos, lo que implica que por un lado algunos Estados nacionales, sobre todo más

cercanos al tercer mundo o a las llamadas naciones en vías de desarrollo, no pueden obviar las dificultades económicas, sociales y culturales, y por ello se resisten a dejar de actuar en el marco de políticas de bienestar que, por otro lado, sostienen compromisos electorales ineludibles, pero, por el otro lado, no pueden evitar la observación de los organismos internacionales (BM, FMI, OCDE) en el sentido de actuar desregulando el mercado, ampliando la libertad de comercio, es decir, acabar con las formas proteccionistas, como el camino para alcanzar el crecimiento económico en las condiciones de la globalización. Esta situación es más violenta allí donde los rezagos sociales son muy fuertes, en la medida en que orientarse en pro de la liberalización comercial y achicar las responsabilidades sociales del Estado conlleva afectar a más poblaciones.

3.3. Condicionamientos derivados del entorno global

El entorno de la globalización se agrega a los nuevos condicionamientos para el trabajo en general y para el profesional en particular. Ese entorno se imbrica con la lógica del neoliberalismo. Conviene aclarar ello; ¿de qué estamos hablando cuando analizamos el terreno de la globalización?

Estamos hablando, en primer lugar, que la globalización está ligada al mercado abierto, es decir, al rompimiento de las barreras arancelarias, y se expresa en contextos en donde se transforma el mundo en cuanto a la política y a la economía mundiales, de suerte que en sus definiciones posibles habría que incluir, como señala por ejemplo Kacowicz (1999:529): a) el incremento de las relaciones económicas, políticas y culturales a través de las fronteras, b) el periodo histórico que se inicia tras la guerra fría, c) la transformación del mundo por la anarquía de los mercados financieros, d) el triunfo de los valores norteamericanos a través de la agenda combinada del neoliberalismo en la economía y la democracia política, e) la ideología y la ortodoxia sobre la culminación lógica e inevitable de las poderosas tendencias del cambio en el mercado laboral, f) la revolución tecnológica con sus implicaciones sociales y g) la inhabilidad de los países en arreglárselas con los problemas globales que requieren soluciones globales como la demografía, ecología, derechos humanos y la proliferación nuclear.

Tal definición, sin embargo, abarca una diversidad de problemas que tal vez hoy se relacionen con la globalización, pero el contexto de lo global los incluye como a tantas otras cuestiones, y es que el impacto que las sociedades han recibido por el influjo de las relaciones comerciales a nivel planetario con las nuevas tecnologías ha llevado a una tensión y eventual

cambio de las opciones de los países, regiones y estados frente a esta dinámica mundial.

Una definición más acotada puede ubicar a la globalización en un entorno dominado por las políticas neoliberales en economía y a la reorientación de las políticas de los estados hacia la desregulación justamente de los mercados, todo ello bajo la ideología neoliberal.

De manera que se reconoce el mundo global porque se intensifican las prácticas comerciales a partir de eliminar las barreras arancelarias y a partir de ubicar la acción del estado nacional que se caracteriza por privatizar las empresas públicas y por desregular las actividades económicas orientadas al mercado (es decir, la producción, la distribución, el cambio y consumo de bienes y servicios, incluyendo los servicios del trabajo en general y del profesional en particular). Lo que sin embargo, aún hoy no es posible de verificar plenamente ya que aún subsisten límites para los intercambios e incluso las prácticas económicas así orientadas tienen fuertes asimetrías o disparidades, que impactan desfavorablemente a países con economías limitadas frente a un enorme mercado abierto pujante y devorador.

Además, los intercambios abiertos en el mundo laboral de los trabajadores, aún se encuentra en proyecto y sólo posible de realizar allí donde ha habido arreglos complejos, pero en general este también es un campo de asimetrías producto de la globalización (Hirst, 1997). Tal vez, parte de las asimetrías tengan que ver con las transformaciones productivas y organizacionales que se encuentran en proceso en las economías industriales sobre todo, pero que impactan también a las que se clasifican en desarrollo.

Por otro lado, y en cuanto al mundo del trabajo se refiere, algunas veces los cambios habidos han generado la imagen de un mundo laboral simplemente clasificado en dos categorías: los auto programables y los genéricos, unos que ya manejan las tecnologías de la información y se adaptan a los cambios que estas imponen (con un alto valor añadido a los procesos y muy demandados), y otros que realizan trabajos menos importantes y se consideran prescindibles individualmente, si bien no colectivamente (J. Niconoff, 2005).

Claro que esta imagen es extrema y simplista, pero de cualquier modo deja entrever el curso de los acontecimientos y por ello ofrecen una panorámica en perspectiva que no habría que dejar de contemplar como posible, sobre todo en la medida en que previsiblemente el mundo se siga globalizando y la materia laboral sea considerada de un modo más central en las definiciones por venir. En todo caso, como hasta ahora se encuentran organizados los espacios laborales, donde lo característico es que la globalidad entraña e impone diferencias, es la confluencia de los perfiles laborales hacia esos espacios de diferencia que presentan para los trabajadores opciones y dificultades también basadas en las diferencias.

No obstante que la pluriconformación de los mercados de trabajo genera distinción y exclusión, también genera oportunidades en donde la formación profesional, en general, presenta un perfil aún muy importante y de fácil colocación. Pero justamente la diferencia que se impone en ese espacio de oportunidades se ve cruzado por diversas situaciones: aquellas ordenadas por la oferta de empresas que tienen sus propias ideas y prácticas seleccionadoras (donde se deja entrever la preferencia de escuelas y de perfiles personales y sociales de sujetos profesionales) y entonces tenemos selectividad y exclusión con perfiles globales. Y aquellas formuladas por las instituciones formadoras, especialmente las universitarias, que privilegian perfiles que poco son atendidos por los mercados, y en ese sentido se excluyen o encuentran serias barreras para su colocación, o privilegian perfiles que si bien se acomodan en la dimensión de lo global, dejan de atender, en su constitución interna, la exigencia de conocimiento sistemático tanto disciplinar como de tipo cultural y en lo referente al compromiso social y ético de la profesión.

De manera que estamos hablando de una globalización que no los incluye a todos de la misma manera, incluso habría que decir que los más afectados son los trabajadores de los países *periféricos* pues muchos han abierto sus fronteras y no han obtenido el resultado esperado ya que la evidencia muestra lo contrario: 2/3 partes del comercio mundial se realiza solo entre un grupo de países: Estados Unidos, Japón y la Unión europea: o que el 80% de la inversión extranjera directa se realiza entre estos países y sólo el 17% se efectúa entre los países en desarrollo. Por si fuera poco, las prácticas proteccionistas arancelarias han sido orientadas por criterios excluyentes que han forjado un neoproteccionismo del cual gozan los países desarrollados, ya que estos países recurren a nuevas prácticas arancelarias e incluso a las no arancelarias (como los acuerdos voluntarios de exportación, derechos compensatorios, cláusulas antidumping, entre otras).

Entonces, las anteriores observaciones nos ayudan a entender que la dinámica del mercado de trabajo no implica solamente una revisión técnica en la relación de oferta y demanda de trabajo, sino que dentro de ésta ocurren situaciones derivadas de los condicionamientos en los diversos tipos y dimensiones que estos se expresan, y que permiten entender la dinámica real del mercado de trabajo conformada también por estos condicionamientos (insistamos: los de la empresa y sus estrategias, de las condiciones socio-económicas de las poblaciones y su modo de resolverse y, de los condicionamientos expresados en las políticas del Estado).

Para connotar la capacidad de los condicionamientos, veamos lo que en su capítulo tercero, relativo a la educación y la inserción laboral, el Informe Sobre Tendencias Sociales y

Educativas en América Latina, 2006 nos señala: “[Entre 1990 y el año 2003]... las condiciones laborales de los ocupados del sector formal se transformaron significativamente. El proceso de desregulación de los mercados de trabajo –que se hizo efectivo en las reformas de las normativas laborales y que fue expresión de la pérdida del poder orientador de los estados nacionales- se tradujo en un momento de la precariedad de las relaciones salariales. Este hecho impacto en las trayectorias laborales de las personas, cada vez más signadas por la rotación de múltiples posiciones y por la vivencia de momentos de desempleo.” (p.90) De acuerdo con esto, los condicionamientos provenientes del cambio de política de Estado, con tendencias hacia la desregulación de la economía, produjo un deterioro de las condiciones laborales e impactó en el desempleo.

Por otro lado, relacionado con las características de la economía, y diríamos dentro de ellas las exigencias y estrategias de las empresas, el informe comentado establece que: “Se identifican así tres escenarios en los que es posible enmarcar la dinámica de los mercados de trabajo en los países de América Latina. En el primero, formado por los países de mayor nivel de ingreso per cápita, se verifica el mayor crecimiento de las economías basado en un fuerte aumento de la productividad de las ocupaciones existentes y con escasa capacidad de crear nuevas oportunidades. En ese mismo contexto, el sector informal muestra un muy leve crecimiento, por lo que el incremento de la población dispuesta a trabajar genera un fuerte aumento del desempleo.

En el otro extremo está el tercer grupo de países, los más pobres, con menor crecimiento –e incluso con decrecimiento- de sus economías y más baja productividad en sus puestos de trabajo. En estos países se reducen las posiciones en el sector formal de la economía y las personas deben refugiarse en la informalidad. En una situación intermedia, los países del segundo grupo, con una riqueza superior al promedio exhiben un crecimiento del sector formal más significativo y un menor deterioro del panorama ocupacional respecto a los grupos anteriores” (p.98) Habría que aclarar que a México se le ubicó en ese informe dentro de los países del segundo grupo, junto con Brasil y Costa Rica, y dentro del primer grupo a Argentina Chile y Uruguay, finalmente en el grupo de países más pobres se colocó a Guatemala, Honduras, Nicaragua y Paraguay.

En este caso, los condicionamientos derivados de la economía de las empresas, parece generar situaciones controversiales por cuanto a un crecimiento de la productividad no genera necesariamente un fortalecimiento del empleo en el sector formal y, en cambio, se presentan situaciones de empleo precario en el sector informal y de desempleo.

Las credenciales educativas, en el mismo lapso de tiempo, parecen sufrir un menor efecto benéfico entre las poblaciones, ya que resulta menos eficaz portar una mayor educación dado el funcionamiento del mercado de trabajo. El informa que comentamos encuentra que “... hoy las personas que participan activamente del mundo productivo tienen un nivel educativo más alto que diez años atrás. De todos modos, el funcionamiento del mercado de trabajo

limita las posibilidades de que ese crecimiento educativo se traduzca en mejores oportunidades para las personas. A inicios de la década del 90, las posibilidades de insertarse en el sector formal de la economía eran mayores cuanto mayor era el nivel educativo alcanzado, mientras que la inserción en el sector informal o la desocupación era mucho más frecuente entre la población con menor capital educativo.” (p. 100)

El estudio encuentra que las oportunidades de insertarse en el sector formal de las economías latinoamericanas en general se han reducido drásticamente para los que no tienen estudios, pero también ha afectado a los que cuentan con estudios primarios y ahora también afecta a los que cuentan con estudios secundarios. Solamente los que portan credenciales de estudios terciarios han logrado mantenerse en el sector formal de la economía con menos dificultades. “Se trata de una tendencia general cuya intensidad varía en los distintos grupos. El grupo 1 es el que presenta la dinámica laboral más competitiva y por lo tanto donde las credenciales educativas están más devaluadas. El grupo 2 se encuentra en una situación intermedia y cada credencial educativa presenta un valor diferencial frente a las oportunidades de inserción en el sector formal. En el grupo 3 las disparidades educativas entre los ocupados del sector formal son menos acentuadas, lo que coincide con una menor productividad del sector.” (Informe.../2006/106-09)

Capítulo 2.

El perfil del profesionalista en un entorno global.

En términos de la transición de la transición de modelos productivos, si las nuevas TIC son vistas como la parte más activa del proceso en curso y que se expresa tanto a nivel del aparato productivo industrial como con la globalización de las economías, entonces las tendencias a la adecuación de esta realidad por parte de los demás componentes de la vida social y especialmente económica, tendría que ser lo que lo complementa. En este sentido, la adecuación del sistema educativo, en particular, se considera central en la medida en que, al parecer, los avances logrados por estas nuevas tecnologías no han supuesto en paralelo un avance similar de la formación de recursos humanos ad hoc con ellas.

Es del todo comprensible que las nuevas tecnologías son la expresión del alto nivel que ha alcanzado la investigación y el conocimiento científico. En ese sentido las instituciones educativas, especialmente las universidades y los centros e institutos de investigación, conforman la base desde la cual ha sido posible este nivel de revolución científico-tecnológica.⁴¹ Sin embargo, los avances logrados son más perceptibles en la medida en que las universidades se han vinculado a los sectores económicos que finalmente han detonado semejante desarrollo.

Se puede pensar en un proceso de elite y localizado en aquellos países y regiones donde el *input* ha sido considerable (Japón, Alemania, Estados Unidos de América, entre los más destacables). Es por ello altamente posible que sea en esos países y sus regiones en donde se presenten con más fuerza las tendencias al desarrollo de una educación y una profesionalización capaz de ligarse al proceso ya iniciado a partir de los desarrollos y aplicaciones de las TIC.

Pero ello no ha limitado el horizonte de posibilidades de los otros países, como los latinoamericanos, por lo menos en su afán de alcanzar el proceso e incluirse en él, esta parece ser la estrategia firmemente planteada desde los organismos como la CEPAL, para quienes “...la estrategia de ‘transformación productiva con equidad’ tiene como eje el hacer que los recursos humanos sean compatibles con el proceso tecnológico en América Latina, lo cual depende de una amplia reforma de los sistemas educacionales y la capacitación en labores

⁴¹ Cfr. Axel Didriksson (2000) argumenta en este sentido que: “La reconversión tecnológica y económica, es decir, el paso hacia una fase de nuevo desarrollo, depende de los cambios que se realicen en la esfera socioinstitucional, en donde se incluye de manera específica la reforma radical del carácter, la orientación y el funcionamiento del sistema de educación superior (...) esto se debe a la importancia que han adquirido los conocimientos - y, por ende, los sujetos portadores de estos conocimientos – como valor económico” (p.13).

existentes en la región mediante la generación de capacidades endógenas para el aprovechamiento del progreso científico y tecnológico” (Didriksson, 2000, 14)

El punto entonces no es si generamos estructuralmente las condiciones para el desarrollo de las tecnologías que van a la cabeza del proceso, sino de incluirse en ese proceso partiendo del hecho de que tales desarrollos tecnológicos ya están y operan en diversa magnitud en los ambientes productivos, de servicios y de gestión pública. Si fuera posible acompañar en el proceso con alguna propuesta de innovación científico tecnológica, pues eso sería un plus. No esta exenta, desde luego, la posibilidad de que la generación de conocimiento en los muy diversos ambientes en donde se procesan las TIC pudiera ser factible para casos concretos de países latinoamericanos, por ejemplo Brasil o México. Entonces, lo realmente posible es la implementación de las reformas educativas para que se produzcan los recursos humanos que den viabilidad a la incorporación de las TIC en los ambientes nacionales de países como los latinoamericanos, partiendo del supuesto de que las nuevas tecnologías implican el soporte social y humano que lo haga factible⁴².

Nuestra tarea es poder establecer las características y los rangos básicos de esos “perfiles globales” de la formación profesional que deben crearse de modo que sea más viable acompañar el proceso económico marcado por la flexibilidad y la globalización, en el marco del nuevo paradigma técnico-económico que se basa en las nuevas TIC.

Entonces, ¿qué es lo que se dice que se necesita y cómo se dice que se tiene que hacer, hablando del tema de la organización del sistema educativo para la generación de los recursos humanos que hagan factible la inclusión en el tránsito del proceso en curso?

Una primera cuestión, ciertamente a debate, es la de superar el agotamiento de una *educación de masas, por otra basada en la excelencia* lo que pareciera implicar un cambio de modelo educativo y, consecuentemente, de los contenidos, los métodos de enseñanza, e incluso de las estructuras organizativas del sistema educativo (Pérez, 1991, p. 5). Si admitiéramos que ello es así, entonces debería aclararse como habría devenido.

En términos generales es aceptado interpretar el proceso educativo del último siglo (y probablemente de la parte final del siglo XIX) como en el que la fuerza de dirección de la sociedad lo da el desarrollo de la empresa industrial y más determinadamente el modelo productivo taylorista y fordista de la organización del trabajo, pues su irrupción creó el

⁴² Carlota Pérez (1991) ha dicho que en el caso de la implementación del nuevo paradigma técnico-económico, “Al romperse parcialmente la continuidad tecnológica se abren ventanas de posibilidad para dar un salto en el desarrollo. Aprovechar esta oportunidad no es fácil, pero es posible (...) no se trata de una revolución restringida al terreno del equipamiento, ni a la transformación del perfil de productos. La transformación conlleva profundos cambios en los modelos organizativos, en el ‘sentido común’ gerencial y – yendo a un terreno más amplio- en el marco socio-institucional.”(p.5).

ambiente propicio para que, de una parte, se diera la ruptura con la economía doméstica y del trabajo por cuenta propia – justo por el trabajo asalariado ligado al mercado-, y, de otra parte, se generalizaran las nociones de racionalidad y organización, más bien originada en la empresa industrial, como valores que trasminaron a la sociedad en su conjunto, así como de que se fomentara la creación de cuadros para la industria y conocimientos básicos y ligados a la producción (cfr. M. Fernández Enguita, 2001, 28-29).

El proceso económico, marcado por la industria de masas, habría de influir en el proceso educativo al darle objetivos más identificables con este tipo de desarrollo económico y de empresa industrial; cuadros numerosos de trabajo en serie y descualificado (que no requerían más que ciertas habilidades de destreza y obediencia), y el trabajo de diseño y gestión de la producción dirigido por cuadros profesionales cuyo nivel de cualificación empatara con los procesos industriales. Nunca como entonces tomo carácter de objetivo ineludible y estratégico, la creación de todo un sistema de educación capaz de generar los recursos humanos así requeridos, de modo que a este proceso de desarrollo industrial con métodos de racionalización de la producción y organización del trabajo, y del capital, le siguió el de la creación de los Estados sociales que harían posible la instrucción en estas nuevas y masivas dimensiones; de manera que el educativo, al igual que los otros beneficios sociales (como el de la salud y el subsidio del desempleo) se convirtió en una de las bases de los derechos sociales.

Hay que agregar que este proceso incluyó el crecimiento y complejidad del aparato público consecuente con estas formas de la política social, de manera que la burocracia, tanto en el sentido de la administración y operación de la empresa industrial, como en el sentido de la gestión pública de los servicios públicos – por ejemplo la proliferación de sus gestores, pero también de los maestros-, constituyeron un componente muy importante de recursos humanos con cierto nivel de cualificación.

Ahora bien, ¿cómo definir esta educación de masas?, por una parte como la enseñanza de conocimientos básicos para el trabajo en serie (tiempo y movimiento, además de capacidad de obediencia y, en cierta medida, desapego o desinterés por el trabajo mismo) y, por otra parte, como la enseñanza de conocimiento especializado en la operación y resolución de problemas de la gestión productiva. Es claro que junto a ello, la educación como proceso de socialización y de civilidad encontró cause. Es decir, crear un recurso humano industrialmente apto y socialmente interiorizado con los valores nacionales y de la comunidad cultural y política en donde se participa. (cfr. M. Fernández Enguita, 2001)

Los buenos servicios de esta educación parecen terminar, o por lo menos estar en vías de reducirse y eventualmente extinguirse, dada la evolución de los factores que le dieron nacimiento o razón de ser. Un planteamiento recurrente al respecto es que al cambiar las estructuras económicas, o entrar en un proceso de transformación, cambian o tiende a cambiar, las otras formas que le acompañan. En este sentido, la educación y el tipo de recursos formados parecen encontrar su límite ahí donde se avizora un movimiento transformador. Se ha insistido que este movimiento lo da el transitar hacia la sociedad postindustrial que toma la forma de sociedad del conocimiento⁴³.

No es un cambio menor, sino uno trascendental que puede ejemplificarse de la siguiente manera: En la estructura de la empresa, su configuración se puede entender como dada por tres componentes: materia (o medios de producción); energía (o trabajo), e información (digamos como conocimiento útil y adecuado a los fines). Bien, pero cómo y de qué manera operan entre sí estos factores. Si se pensara que los cambios, como procesos de revolución industrial, operan dando predominancia a alguno de estos factores por sobre los demás, entonces tendríamos que, la 1ª. Revolución estuvo marcada por el fuerte desarrollo de los medios de producción (la maquinización de la industria); que la 2ª. Revolución, en cambio, estuvo marcada por la dominancia del factor organizacional del trabajo (el paradigma productivo taylorista y fordista), y que la 3ª. Revolución (en la que nos encontramos actualmente) se significa por la dominancia de la información (es decir, del conocimiento científico y tecnológico) lo que implica un rol más determinante de la cualificación del trabajo en el proceso.

Siguiendo con la esquematización, diríamos que en cada uno de estos procesos de revolución industrial el dominio de cada factor por sobre los otros llevó a que, por ejemplo, en el primer caso la maquinización hizo del trabajo una fuerza de trabajo a su servicio (el trabajo apéndice de la máquina) y dio espacios reducidos para la información (o el conocimiento especializado); así mismo podríamos señalar que la industria taylor-fordista dirigida por los procesos de racionalización, llevaron al uso del trabajo descualificado y a la aplicación científico-técnica limitada a actuar en los contornos del proceso de racionalización.

⁴³ En particular Manuel Castells (1999) ha definido el momento como el del cambio a la sociedad informatizada que se proyecta globalmente como sociedad red. Pero de entonces a acá prácticamente ha tomado carta de naturalización el planteamiento de que nos encontramos (ciertamente hay que aclarar que hay sus severas diferencias entre regiones y países) en la entrada de la sociedad global donde dominan las nuevas TIC, e incluso se sentencia con facilidad que quien no logre operar en ese circuito, obviamente con las herramientas adecuadas, pocas posibilidades tiene de mantenerse en ese ambiente y de poder desarrollarse. El *mito*, de acuerdo con Roberto Donoso Torres (1999) es creer que a la sociedad del conocimiento sólo se le podrá enfrentar con la herramienta del conocimiento que emana de las universidades e institutos de educación superior y que, más complicado, el input viene del sujeto así formado. En un planteamiento de esta naturaleza suele olvidarse la interdependencia de otras dimensiones de la realidad social y a sobredimensionar a la educativa. Ya más adelante volveremos sobre esta perspectiva crítica a la noción imperante.

El actual escenario de la empresa se significa por la predominancia de la información que tiende a reorganizar el tipo de papel de los factores restantes de un modo más dinámico que en el pasado; el desarrollo de las tecnologías de la información ha fomentado unos nuevos medios de producción (más en el sentido de la automatización de los procesos) y un nuevo perfil de trabajo más tendiendo a la cualificación del mismo – si bien con enormes diferencia entre sí. Dependiendo del lugar en que se ubica puede estar marcado por su rol operativo, o de gestión, dirección, planeación y diseño de los procesos, es decir, un cuerpo técnico y directivo cuyos conocimientos y habilidades lo llevan a un rol mucho más ambicioso que en el pasado inmediato, de modo que se convierten en piezas claves de la nueva estructura que se basa para su operación en la dominancia, como decíamos, de la información y el conocimiento (cfr. M. Fernández Enguita, 2001).⁴⁴

A este último movimiento del desarrollo se le llama por ello *economía de la información o sociedad del conocimiento*. En esta fase pues, lo relevante es el rol que tiene el conocimiento y de ello se deriva la importancia de la cualificación de quienes participan en ella, si bien es claro que el proceso divide a sus recursos humanos en cualificados y no cualificados, valga decir, descualificados.

Ahora bien, esta dominancia en la estructura de la producción de la información y, por ello, de la cualificación y profesionalización del trabajo, lleva a un rol más determinante del sistema educativo por cuanto es la institución más sistematizada y compleja desde la cual pueden proveerse los nuevos recursos⁴⁵. Sin embargo, para ello será necesario ajustar las aún operantes estructuras de este sistema, de manera que en la transformación también se considera necesario transformar al propio sistema de educación.

Hay que decir, brevemente, que sobre el sistema educativo se han planteado una serie de críticas tanto en lo relativo a la formación (los procesos de enseñanza), como en la utilidad o capacidad de vincular los perfiles educativos que portan los que de él egresan (en cualquiera de los tres niveles comprendidos – primario, secundario y terciario), con los procesos de la sociedad y del trabajo. Las críticas a los procesos de formación podrían sintetizarse en la estructura de las pedagogías basadas en formas rígidas de enseñanza que han clasificado los

⁴⁴ Donald A. Schon (1998), ya señalaba la importancia central de los profesionales (que encarnarían suficientemente el manejo más sistemático, ordenado y preciso del manejo de la información) para el funcionamiento de la sociedad y ciertamente no solo de la economía, pero sin advertir que el manejo de la información y el conocimiento está trabado entre un conocimiento profesional y un manejo o despliegue del mismo a través del circuito informático.

⁴⁵ “Mientras que la concentración de la propiedad depende principalmente del funcionamiento del mercado (de qué se permite comprar y vender y de la estructura de las dotaciones iniciales), y, la de la autoridad, del desarrollo de las organizaciones (de sus dimensiones y sus reglamentaciones externas e internas), la concentración de la cualificación depende, en lo esencial – aunque no todo-, de la estructura de las oportunidades escolares y del funcionamiento del sistema educativo.” (M. Fernández Enguita, 2001,p. 39)

roles activo y pasivo de los principales protagonistas (maestros y alumnos respectivamente), junto a esto, el sistema organiza un método de filtración, la meritocracia, por el cual se asegura la selección de los alumnos que pasan, o siguen en el sistema, y otros que ya no continúan. Para las nuevas formas de educación lo importante en la enseñanza es la interactividad entre los protagonistas y la utilización de métodos que más que asegurar una clasificación aseguren la madurez del sujeto educado para continuar aprendiendo el resto de su vida, dado que se entiende que los cambios en la sociedad y en la economía son y serán fuertes, de modo que habría que acorazar al sujeto para el porvenir de ajustes y actualizaciones.

Precisamente en torno a los cambios vertiginosos del sistema económico, en particular impulsados por las nuevas TIC, se cree que los todavía actuales perfiles con que egresan los estudiantes, podrían no estar ad hoc con lo que se vive en los procesos económicos y laborales; el tema no es solamente de contenido educativo, sino de las habilidades del sujeto formado para poder incursionar en sistemas de trabajo en constante evolución y bajo tratamientos flexibles para operar laboral y socialmente⁴⁶. Así las cosas, el nuevo perfil de trabajo exige la transformación del sistema educativo, si bien es claro que los aspectos trascendentes de todo proceso educativo seguirán constituyendo elementos fundamentales, como es formar en el pensamiento abstracto y racional y, en la conciencia de los límites para operar las nuevas técnicas, las nuevas metodologías y modelos que explican y resuelven problemas, es decir, un sujeto social con habilidades flexibles, ciertamente, pero con responsabilidades claras de su participación social.

Estas son las cuestiones “duras” que se discuten y ciertamente son las trascendentes para configurar el nuevo perfil de los sujetos formados por el sistema educativo. De manera que cuando se evoca a la calidad de la educación, creemos que se refiere más que nada al hecho de asegurarse que los perfiles cuenten con lo que ahora se demanda del sujeto de trabajo que, además, ocupa lugares de responsabilidad, diseño y gestión en los ambientes de trabajo, de un modo inusual si se piensa en el modelo Taylor fondista que tendía a concentrar estos aspectos y a limitar al hombre de trabajo lo más posible a sus labores bien acotadas⁴⁷.

⁴⁶ “...el trabajador tiene que desplegar una gama más amplia de aptitudes, destrezas, conocimientos, etcétera...[y] una escuela uniformista, autoritaria, modelada en gran medida siguiendo el patrón de la vieja organización del trabajo hoy en crisis, podría quedar por debajo de las expectativas y las exigencias del mundo del empleo o, al menos, de su parte más dinámica y prometedora.” (M. Fernández Enguita, 2001, p. 34-35)

⁴⁷ Al respecto ha habido todo un planteamiento que viene desde la sociología del trabajo inglesa en la figura de Harry Braverman (1978) y que justamente basa su análisis en la tendencia del modelo hacia la descalificación del trabajo. De ello ha habido, ciertamente, un conjunto de reflexiones críticas al planteamiento por considerarse extremo (buscar citas.). Más bien, se diría, hay trabajadores que entran en los ambientes de gestión y creación en la producción y otros que no. Pero esto último, en todo caso, deja claro que habría dos tipos de trabajadores de acuerdo con el lugar que ocupen en el modelo. Para el caso de quienes participan en la gestión y creación del proceso (por ejemplo los diseñadores y los ingenieros, pero también

Podríamos expresar esquemáticamente tales habilidades que responderían a diferentes tipos de trabajadores (digamos desde los de responsabilidad operativa, hasta los de responsabilidad científica y tecnológica, pasando por los propiamente profesionales): 1. El conocimiento operativo (que implica la división de tareas y la aplicación de conocimientos o rutinas); 2. El conocimiento profesional (que deriva de la incertidumbre y conlleva el análisis y diagnóstico de cada situación problemática frente a lo cual determina cuál es el procedimiento o rutina más adecuada a la situación como respuesta o resolución al problema inicialmente planteado); y 3. El conocimiento científico (que es efecto y condición del cambio mismo y que obedece a situaciones, necesidades y posibilidades nuevas a la vez que las crea por sí mismo). Ciertamente por las características que hoy dominan en los ambientes globales y que permiten definir como economía del conocimiento dado el mayor flujo de información, su perspectiva global, así como la diversificación de productos y procesos y la constante innovación que se da en ello, se refuerza la importancia del diagnóstico profesional y de la investigación científica (cfr. M. Fernández Enguita, 2001, 39-41)

Junto a estas formas de conocimiento que se traducen en actividades de trabajo de los sujetos formados por el sistema educativo, se ha insistido que el sujeto de trabajo aporte otras aptitudes y habilidades que se refieren, por ejemplo; a la capacidad para trabajar en equipo (que implica un cambio en el tipo de responsabilidades, más en ambientes colectivos que en individualizados); a la posibilidad de incorporar aspectos innovadores a los existentes en el trabajo (que implica también un cambio con respecto a los viejos métodos que suponían la autosuficiencia del modelo o método de trabajo y que dejaban un limitado espacio para la innovación de quienes participan del trabajo) y, en fin, a la presencia de un sujeto más participativo y adaptable frente a un entorno que se supone cambiante. Un plus de la formación que actualmente se piensa pasa por adaptar al sujeto educado en los ambientes globales que hoy, podría decirse, se definen por la comunicación libre en una doble sintonía: el idioma distinto al nativo (hoy la dominancia está en el inglés, aunque poco a poco en la Internet compete el chino) y la habilidad del manejo de la paquetería informática ad hoc a cada perfil educativo y profesional.

Sin pretender ser suficientes en el planteamiento, estos parecen ser los parámetros en los cuales se mueve o tiende a moverse la demanda por el trabajo profesional y científico y en

los administradores) la cuestión es que su capacidad de intervención en el proceso se encuentra, igualmente, acotada pues el modelo tiende a simplificar y delimitar su radio de acción, no obstante el tener como materia de trabajo, el conocimiento, la información y la creación.

ello estriba su condición de centralidad en el mundo del trabajo en la actualidad⁴⁸. Por ello, del sistema educativo, y especialmente de la parte terciaria, se busca más una formación menos operativa y más abstracta en cuanto al del tipo profesional y aún más abstracta y de capacidad crítica del conocimiento existente, en cuanto al perfil científico⁴⁹.

Así que el perfil del trabajo, y especialmente del profesional, estaría implicando hoy día un cambio ad hoc con las nuevas TIC y dada la dinámica de los cambios, un sujeto adaptable económica y socialmente. Este es el ideal y sin embargo las prácticas aún hacen dudar sobre su generalización pues la economía que se globaliza sigue caminos de recuperación parcial de estos perfiles y, como hemos mostrado en los anteriores apartados de este capítulo, no obstante contener ya tales perfiles, hay mucho trabajo profesional que no logra ser absorbido por el sistema en esta su nueva conformación. Pero, como hipótesis, si el perfil responde a la configuración del mundo desde una lógica de la sociedad del conocimiento, ¿cómo se traduce ello en las visiones y prácticas empresariales? Se traduce, digamos, en una recuperación de la “materia gris” del trabajador (tanto el operativo como el del diseño y la gestión de los procesos productivos en la esfera de la empresa) que exige de él una aportación mayor y de calidad, pero al que no necesariamente se aderezan las condiciones más adecuadas. Esto es algo de lo que hablaremos en lo que sigue.

1. La perspectiva empresarial del perfil profesional

De alguna manera hemos partido de lo que ocurre en la estructura de la empresa en términos de los grandes cambios o transformaciones, por ello la empresa actual, por lo menos como tendencia que busca dominar todos los escenarios, es global en su pretensión y tiende a la redefinición de sus procesos marcados por la dominancia de las nuevas TIC, lo que la ha llevado a renovar tecnologías (hacia la automatización y el manejo en red) y recursos humanos (hacia la flexibilidad de los perfiles tanto cualitativa como cuantitativamente), primero como respuesta a las problemáticas económicas que han abarcado al sistema económico en su conjunto (crisis de los 80 y 90), y luego como estrategia de desarrollo para el presente y el futuro más previsible.

⁴⁸ Lo que no quiere decir que los trabajos no cualificados y semiprofesionales no cuenten ya, sólo que lo hacen fuera del circuito más dinámico de la economía de la información o de la sociedad del conocimiento. Es claro que de este tipo de trabajadores aún se puede decir está más representado cuantitativamente el mercado de trabajo, justo porque una gran variedad de tareas aún tienen formatos que no entran tanto en la automatización y en la normalización de las tareas y siguen dependiendo de la pericia y de las habilidades operativas de las personas.

⁴⁹ Para M. Fernández Enguita (2001, 42), el problema es que se está generando una demanda muy importante de los nuevos perfiles de trabajo más cualificado y profesionalizado, justamente en estos ambientes del pensamiento abstracto y científico, pero sobre todo, más activo (es decir, más crítico frente al saber establecido, pues lo que el científico mejor hace, o debiera hacer, es cuestionar y renovar los conocimientos existentes). Pero a la vez se sigue una tendencia inversa a no demandar tanto el trabajo descualificado (digamos operativo y semiprofesional).

Ahora bien, ¿cuál es la especificidad de ello en términos de los planteamientos y visiones empresariales?

El esquema de empresa flexible podría dar parte de las respuestas al anterior cuestionamiento. La gran revolución de la empresa es que se trascienden los conceptos organizacionales que dominaron el mundo de la economía y de la industria el último siglo (el XX); de la producción en masa, a la producción especializada; de la organización del proceso Taylor – fordísta, a la organización flexible del tipo japonés (lo que ahí domina es el paradigma toyotista), en donde el trabajo en equipo y la autocorrección de las fallas del proceso, lo mismo que la idea de supervisión integrada al momento, parecen ordenar la nueva lógica. El concepto que integra el proceso se llama *mejora continua*⁵⁰.

Hay quienes sugieren que esta transformación tecnológica y organizacional es indisociable de la transformación de los recursos humanos ad hoc para la empresa como habilidades del profesional universitario en particular en por lo menos tres aspectos: 1. potencial de asimilación de nueva información; 2. capacidad de generar innovaciones y 3. hábitos de actualización permanente. Todo ello implica condiciones adecuadas para su operación (Pérez, 1991). Cada una de estos aspectos se ubica en el ámbito no sólo de las aptitudes frente al trabajo (por más que implique una condición proclive a estos nuevos formatos), sino que además involucra literalmente una nueva formación del sujeto profesional tanto técnica y científica como de recursos éticos y de habilidades de la persona en términos incluso de una nueva filosofía de la vida. (Pérez, 1991).

Estas exigencias respecto del perfil del trabajo, parece que no operaban en el esquema productivo anterior, y más bien detenía el desarrollo del potencial humano. Baste recordar que es innato al individuo (sólo o en grupo) establecer con respecto a sus entornos, entre ellos los del trabajo, actitudes de asimilar la información respectiva, buscar la innovación y atender a su sentido de aprendizaje elemental que le exige seguir actualizándose en los asuntos que le involucra su trabajo. Entonces, ¿por qué ya no lo hacía?, al menos esa es la creencia o el supuesto del que ahora se participa con tanta facilidad. La respuesta no es sencilla, pero puede tener que ver, en una de sus aristas, con la lógica del esquema productivo; al parecer no se necesitaba en la producción en masa, que así operara y que tomara esas actitudes respecto de

⁵⁰ Tal concepto de mejora continua se ampara en la consecución de: cero defectos, cero desperdicios, cero inventarios, cero paradas por fallas y la satisfacción creciente del usuario. Estas pretensiones supone el acompañamiento de estructuras tecnológicas ad hoc, como los relativos al equipamiento electrónico de control numérico, de medición y control (CAD – CAM), de procesamiento y transmisión de datos en línea con proveedores y clientes, de autodiagnóstico con sistemas expertos, entre otros (Pérez, 1991). En México, la innovación de parte de estas medidas de mejora continua la podemos ubicar sobre todo hacia inicios de los años 80 en las instalaciones de la empresa japonesa de autos Nissan, aunque los implementos tecnológicos aún no se habían desarrollado como lo que hoy ya se tiene (Rodríguez Lagunas, 1993).

su trabajo (insisto atributos todos ellos de lo humano). A eso parece haber llevado la centralización de la creatividad, del ingenio y de la gestión en el trabajo hacia la gerencia. La idea es que, lo mismo que en el esquema productivo, se formara en base a un standard de las distintas clases de trabajadores incorporados. No obstante ello, la lógica parcial y standard del trabajo en masa, si bien pudo imponer restricciones al trabajo, los talentos, la creatividad y el sentido de aprendizaje, como forma de enfrentar los retos cotidianos, se mantuvo pese a todo si bien en franca subordinación respecto de la organización, diseño, gestión y decisión de la gerencia⁵¹.

Nuestra impresión es que hoy se ha sobresaltado esta actitud respecto del trabajo pues el esquema, o el paradigma productivo, flexible oferta como principales elementos a rescatar para incursionar en el presente y futuro inmediato nada menos que (sic) el talento de las personas en el trabajo. Hay pues, al parecer, una reposición al individuo de su integridad en el escenario del trabajo, pero bajo circunstancias que es necesario esclarecer, pues del estado de éstas será posible decir si hay verdaderos pasos hacia delante o no.

Por lo pronto, esos parecen ser los parámetros de las nuevas exigencias al trabajo y, en particular, al trabajo profesionalizado, o cualificado como hemos dicho en otro momento, que se presentan en la perspectiva empresarial, digamos, de manera cotidiana.

Para introducirnos en los planteamientos empresariales nos hemos propuesto deshilvanar, en una especie de análisis del discurso, las razones y planteamientos más expuestos tanto por empresas, por sus asociaciones, como por sus líderes⁵².

Las razones empresariales más comentadas:

1. Partiendo de que hay que invertir en los recursos humanos (lo que habla de su predilección, lo sepan o no, por la teoría del capital humano), la visión empresarial adopta varios criterios en su operación cotidiana:

a) El reconocimiento de los grados académicos de sus mejores prospectos a ocupar los cargos.

⁵¹ En la sociología del trabajo tomo auge la idea de que el taylor-fordismo llevo a una crucial parcialidad y desprofesionalización del trabajo (Coriat, 1977, Braverman, 1978), pero la posibilidad de romper los límites estuvo también presente desde la perspectiva de los trabajadores. Hay una extensa literatura laboral (para muestra ver Robert Linart, De cadanes y de hombres), que refiere a *estas cruzadas* del trabajo frente a la lógica del capital y en donde se dibuja una constante: el interés de los trabajadores por mantener la integridad del trabajo en un entorno de crecientes imposiciones de una forma inversa de operar. extensa literatura (económica, productiva, histórica, sociológica, antropológica, literaria) que así lo puede probar para la situación del mundo del trabajo industrial del siglo XX.

⁵² Las nociones y planteamientos expuestos son síntesis de planteamientos argumentales muy extensamente usados en los foros empresariales y gerenciales, así como en las varias agencias de colocación del trabajo profesional de corte internacional. En el caso de México es una postura abiertamente señalada por las organizaciones empresariales mexicanas en lo general desde hace, por lo menos, un par de décadas.

b) La pretensión de una “preparación interna” de los recursos seleccionados, con la finalidad de ajustarlos a las necesidades particulares del trabajo.

c) La búsqueda de una constante actualización de su personal y especialmente del más cualificado.

d) La adopción de la filosofía de la empresa, que casi siempre se ubica en el terreno de la calidad y competencia.

e) La adopción, como regla, del criterio de trabajo en equipo y la corresponsabilidad en el trabajo.

f) La búsqueda de la creación, propuesta, mejora e innovación en el trabajo.

2. Partiendo de que en el mercado de trabajo opera sobre la base de competencias y de que la globalización ha hecho a los mercados, incluyendo al del trabajo profesional, más competitivo, las oficinas de reclutamiento (llámese de recursos humanos o de personal) aplican, o buscan aplicar, criterios flexibles de contratación, tales como los siguientes:

a) Contrato temporal.

b) Ingresos a partir de resultados (tal vez entendido como salario sobre la base de la productividad o el desempeño).

c) Asensos también como resultado del bueno o excepcional desempeño.

d) Prestaciones o prerrogativas con similar criterio.

e) Aplicación de la regla de “personal de confianza”.

Los anteriores ni con mucho conforman todo el espectro de prácticas empresariales, pero podrían ser consideradas como las más relevantes. Sobre ellas buscamos hacer algunos comentarios y, luego, exploraremos la afinidad o cercanía que tienen con respecto a los planteamientos que más se han generalizado en el ambiente internacional.

Un inicial comentario sobre el *título escolar*, es claro que éste funciona para las empresas en general como un criterio que se aplica, pero ello no quiere decir que se sea consecuente con las implicaciones que tiene portar un título y en particular el universitario. Ya se ha discutido suficiente sobre ello y, las visiones más críticas, se ha sugerido que el título es un recurso más formal que real para la operación en sí de las labores de las empresas, en la medida en que ofrece un status a quien lo porta pero el conocimiento e información que tiene el sujeto no son suficientes para resolver las necesidades de la empresa sino a condición de una “re-preparación” ahora en el escenario de la empresa misma (cfr., entre otros a Randal

Collins, 1998). Es decir, las labores específicas sólo se aprenden en la empresa. Esto, parece ser consistente con las otras nociones de preparar y de actualizar a los recursos humanos una vez que son parte de la empresa (ya sea en la misma o a través de cursos y actualizaciones foráneas), lo que habla de que se parte de aceptar los límites internos y de las opciones externas, siempre dentro de ciertas perspectivas. De este modo, ni el título, ni el perfil profesional, ni la institución educativa, son para la empresa en general elementos que se integren a su modelo de operación y desarrollo, sino a partir de una revisión de los límites y posibilidades de cada elemento aportante a ella⁵³. Ello, según podemos observar, ocurre más fuertemente dados los nuevos escenarios en que tiene o debe actuar el profesionista que no es ya uno fiable y delimitado (como era sentirse parte de la empresa industrial de masa que lo ubicó especializándolo y creándole una situación estable y, por ello, de certidumbres en torno a su hacer⁵⁴), sino otro que cuyo estado natural parece ser más bien el cambio complejo e inestable.

Desde esta condición de cambio, la transformación, de la filosofía de la empresa o sus principios, se han movido de perspectiva toda vez que se ha movido igualmente la formulación general de la empresa industrial de la producción en masa en la que se ubicaba más la función especializada de las profesiones ligadas al proceso industrial. La producción flexible, supone ese movimiento de perspectiva empresarial que reubica la producción de bienes y servicios ahora ligados a un mercado cualitativamente distinto. Es en ese entorno cambiante en donde surgen los nuevos conceptos, que por lo demás son ahora moneda corriente en el ambiente empresarial e incluso en los ambientes institucionales públicos y, también, en los educativos: calidad, productividad y competitividad, conforman una *triada entrelazada* a través de la cual, y sólo a partir de ella, se está en el medio y se puede sobrevivir.

¿Pero es que antes no se acogían a estas nociones para la producción industrial en masa? Ciertamente, pero no en el grado de importancia que ahora se les da: si la producción

⁵³ Ello es parte de la complejidad del problema de la situación profesional, pues hay quienes ven, además, una “crisis de confianza” en las profesiones que implican, de un lado, el aspecto del conocimiento que portan y sus formas aplicativas, pero, por el otro lado, está “...el carácter cambiante de las situaciones prácticas – la complejidad, incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflictos y valores, que son crecientemente percibidos como centrales para el mundo de la práctica profesional”. (Donald A. Schon, 1998,25) De modo que ya no estamos en una situación sencilla, por lo menos para determinar como problema, sino en otra compleja en donde lo central parece ser que los cambios están generando incertidumbre e inestabilidad de las profesiones en cuanto al modo de encontrar los problemas, representarlos y solucionarlos, justo por darse en un medio complejo y ciertamente cambiante en donde las salidas aplicadas un momento antes ya parecen no tener la misma eficacia en el siguiente momento.

⁵⁴ Una apreciación que podemos encontrar ya en análisis del desarrollo profesional de la primera mitad del siglo XX; “...en general, no es difícil justificar la emergencia de las nuevas profesiones. La organización a gran escala ha favorecido la especialización. Las ocupaciones especializadas han surgido en torno al nuevo conocimiento científico.”(A.M.Carr-Saunders, *Professions: Their Organization and Place in Society*, Oxford, The Clarendon Press, 1928, citado en Donald A. Schon, 1998,31)

de bienes y servicios, adolece de la calidad con los parámetros delimitados y reconocidos en el ambiente, entonces es posible que se dirija al fracaso. El registro de las normas aceptadas internacionalmente (los ISO) son aspectos que delinear las prácticas de la triada, no se pueden soslayar ni alterar, a menos que sea como superación de lo anterior y sea parte de un acuerdo, lo que le dotaría de la normativa suficiente.

La productividad, igualmente, se ha complejizado en la medida en que hacer más del mismo producto en tiempos cada vez menores constituyó una regla de oro del desarrollo económico de la empresa en masa (y fue, para algunos, la caída en la tasa de productividad lo que reveló la gravedad de la crisis económica). Hoy, la productividad adquiere nuevos matices para poder recuperarse, especialmente bajo la forma flexible, en donde alcanzarla no necesariamente tendría que traducirse en mayores costos sino, por el contrario, en la reducción de los mismos, especialmente los referidos al trabajo.

La competencia en el mercado, aspecto toral de toda la economía de mercado, se reinstala ahora de forma renovada pues supone el entrelazamiento de la competencia de calidades y de las renovadas productividades.

En relación con estos campos como tales, no hay autonomía sino interdependencia; no se puede acceder a la triada si sólo se avanza parcialmente, por ejemplo con buenos perfiles profesionales, pero adoleciendo de adecuadas tecnologías o, como se dice, tecnologías de punta y, a la vez, incluyéndose en el circuito global y en la red.

Así pues, las nuevas visiones de la empresa industrial, aspiran a la renovación de sus prácticas y, para ello, renuevan sus conceptos, principios y demás nociones. Son estas nuevas nociones las que habría que explorar más detalladamente como la nueva filosofía para las prácticas empresariales nuevas. Por eso la triada de los conceptos de la empresa en general opera siempre que se asocian al escenario flexible de la economía, y, a su vez, operen internamente con esa lógica para cada parte de sus operaciones que, según observamos, se dirigen a dos campos privilegiados: la tecnología y el trabajo.

En cuanto a la tecnología, desde la década de los años 80 ha habido en el mundo de la economía de la empresa una revolución constante que provocó el paso muy rápido de la mecanización a las formas automáticas y al desarrollo de la red informática. Se ha estudiado mucho sobre sus rasgos y ambientes de operación, pero en todo caso es posible definir como de implementación del concepto de innovación tecnológica aplicado a diversidad de ambientes productivos⁵⁵. La apuesta a la salida de la crisis productiva manifiesta a inicios de

⁵⁵ Para una revisión sistemática de la innovación y aplicación de las tecnologías en el escenario de la empresa ver Matilde Luna y Ricardo Pozas (coord.) (1992): *Relaciones corporativas en un periodo de transición*. En el caso de A.L. es posible

los años 80, fue justamente por las tecnologías, de modo que los desarrollos sobre esta materia, dada la también revolucionada base científica, fueron muy importantes hacia la automatización y hacia la miniaturización de los componentes dominando la microelectrónica y la informática.

Si bien es cierto que se consiguió un mejor rendimiento de la empresa, las tecnologías no pudieron ser toda la solución al problema e incluso no obstante su aportación productiva, los mercados de trabajo se vieron reformados hacia la baja y hacia la su especialización, dada su imponente implementación como la nueva base tecnológica del desarrollo de la empresa industrial. Así, los avances en las tecnologías no fueron acompañados inmediatamente con reformas a la organización del trabajo sino hasta el punto demostrable de que no se podía dar el salto completo solamente con la incorporación tecnológica al proceso. En ese sentido, el otro movimiento de transformación se dio más claramente hacia la organización del trabajo⁵⁶.

De manera que en cuanto al trabajo, o los recursos humanos como se suele decir en el ambiente empresarial, hay que decir que para la filosofía renovada de la empresa, la cuestión se debatía entre un movimiento hacia el perfeccionamiento de los métodos organizativos existentes o una propuesta de cambio que, en los hechos impulsara el tránsito de modelo organizativo. Aparentemente esta cuestión se tradujo en métodos post tayloristas y post fordistas del trabajo, pero la superación de las problemáticas no fue tan contundente como cuando se innovaron los métodos que empezaron a conocerse como toyotistas, por su implementación en las plantas de producción japonesas del automóvil y que se basaban en una ruptura respecto al método dominante por más de medio siglo.

¿En qué consistió el nuevo método de organización del trabajo así denominado?

En principio la concepción del individuo en el trabajo se trastocó de una individualista por otra de tipo grupal o en equipo (del puesto de trabajo al círculo de calidad) que supone, contradictoriamente, la organización del trabajo en equipo pero con tratamientos sobre el trabajo de tipo individualizados; por ejemplo lo que tiene que ver con los resultados en tiempo, calidad, etc., se miden individualmente y, como resultado, se ofrece un pago suplementario de manera que constituye su incentivo y que lleva a una distinción entre un trabajador y otro, no obstante trabajar bajo principios colectivos o, como se entiende en la

encontrar un recuento sistemático en (Marcia de Paula Leite y Roque Aparecido da Silva (2002) y para el caso mexicano se tiene entre los más destacados a Arciniega Arce, Rosa (2002): Modernización empresarial y corporativismo en el sector textil. UAM, Plaza y Valdez. México).

⁵⁶ Las investigaciones sobre el cambio en la organización del trabajo, han merecido mucho más espacio en el mundo entero y desde luego en México. Ver, para el caso de México y A.L. por ejemplo, E. De la Garza, et. al., y para el caso del resto del mundo a Blossfeld, Hans-Peter y Karl Ulric Mayer (1988): "Labor market segmentaction in Federal Republic of Gernay: An empirical study of segmentation theories from life couse perspective", en *European Sociological Review*, vol. 4, pp. 123-140.

perspectiva gerencial, de responsabilidad compartida. Para esta perspectiva organizacional del trabajo, la concepción cambia de: un hombre – una tarea – un puesto de trabajo; a otra en donde lo que priva es la polivalencia del trabajo o, como también se dice, la multihabilidad. Junto a esta lógica de trabajo, se recrea un nuevo campo de obligaciones y responsabilidades para el trabajo que en lo central apuntan hacia el rescate de la creatividad del trabajador o a tomar en cuenta la opinión del mismo para el perfeccionamiento constante de los procesos de trabajo (que no necesariamente de la gestión del trabajo) y, como un plus que evita los mecanismos externos de supervisión y de la calidad del producto, la corrección de las imperfecciones o fallas durante el proceso mismo⁵⁷.

Paralelamente a estos cambios, en la base del proceso de trabajo, se recrean otros en los esquemas propiamente de la organización gerencial y administrativa que tienden a la simplificación de tareas y al trabajo gerencial de equipo; lo que se puede traducir como el desplazamiento de los sistemas burocráticos otrora modernos basados en una estructura fuertemente jerárquica y autoritaria, por otros cuya base de sustentación son, grosso modo, definidos como el “aplanamiento de la administración”, lo que conlleva cambios en las formas de comunicación de las responsabilidades⁵⁸.

En ambos niveles de la reorganización del trabajo, estamos ante la modificación de los perfiles de trabajo exigidos; el concepto genérico capaz de describir esto es el de *flexibilidad* frente a las *rigideces* de las anteriores formas organizativas; en cuanto al proceso de trabajo productivo el nuevo perfil es el de un trabajador con mayores capacidades intelectuales y no sólo manuales y técnicas (pensamiento abstracto y capacidad crítica), con valores y principios de trabajo amparados bajo el uso del criterio personal y de responsabilidad compartida, con capacidad de resolución frente a problemas in situ. En cuanto al perfil en el ámbito gerencial y de gestión del trabajo, las nuevas orientaciones apuntan hacia el especialista o profesionalista cuyo saber sistemático (tecnológico y científico) pueda ser traducido dadas las disyuntivas del trabajo y, por ello, cuente con capacidad de resolución de las diversas situaciones problemáticas, de igual manera se piensa en una figura cuyo aprendizaje sea constante y pueda innovar de igual modo en los retos que le presente su ejercicio profesional. En cuanto a

⁵⁷ Como lo refieren los textos clásicos sobre toyotismo, tal es el caso de B. Coriat: *Pensar al revés. Trabajo y organización en la empresa japonesa*, México; y sobre la flexibilidad del trabajo, tal vez Pioré y Sabel: *La segunda ruptura industrial*, Madrid; y más recientemente los estudios de Enrique de la Garza acerca de reestructuración productiva y flexibilidad del trabajo.

⁵⁸ Los tiempos cambian, y ahora un buen texto o más bien manual de procedimientos administrativos trae como eje que lo articula estas nuevas nociones y, cada vez más, los planteamientos de la otrora administración científica del trabajo quedan en desuso. Lo nuevo y de moda es pues la gestión administrativa que juega el trabajo en equipo a la corresponsabilidad y a una comunicación de las informaciones de la empresa (que llevan necesidades de operación y de gestión productiva, entre otros aspectos) basadas en la “horizontalidad” del proceso comunicativo versus la estructura vertical y jerárquica ya de salida, ver por ejemplo, a Jeffrey Pfeffer, (1998): *La ventaja competitiva a través de la gente*. Compañía Editorial Continental.

la perspectiva administrativa se ha pensado en un perfil que use la lógica de trabajo en equipo y la corresponsabilidad, abierto al diálogo y capaz de ofrecer visiones críticas sobre el contenido y el sentido de su actividad y la de los demás. De tal suerte que en todos los casos estamos ante la exigencia de perfiles que implican la superación de las rigideces del puesto de trabajo (en todos los niveles o ámbitos del trabajo en la empresa) concebido desde el modelo taylor-fordista.

Huelga decir que la educación y habilitación de estos nuevos perfiles flexibles se supone que exige de reformas tanto en el aula como en el currículo escolar, en la medida en que en el actual sistema educativo (dicho esto de un modo muy general) la concepción que se ha privilegiado es otra que, ahora, parece ya no corresponder con los objetivos y necesidades de la empresa.

Hay que aclarar que de los nuevos valores del trabajo; corresponsabilidad, el trabajo en equipo y la búsqueda de la innovación, hay ya una larga reflexión y discusión pero digamos que es lugar común ubicarlos en la lógica según la cual se pasa de una concepción limitada, individualista e instrumental del trabajo, por otra que considera sustancial al individuo como participe y corresponsable de las actividades empresariales, en este sentido se sugiere el paso de un rol pasivo a otro activo del individuo en el trabajo y al rescate de la dupla creación – innovación mas allá del círculo restringido hasta entonces a los especialistas. Lo anterior significa, grosso modo, transitar de un esquema rígido a otro flexible, en donde la centralidad del trabajo se advierte menos coartada por principios que lo abrían excluido en el pasado.

Sin embargo, una estructura flexible del trabajo como esta se adereza con relaciones contractuales y salariales mas bien limitadas, como lo son las formas temporales de contratación que reducen la seguridad y permanencia en el trabajo⁵⁹ Además, la flexibilidad de ingresos que se piensa como fórmula vía la productividad y contra resultados deja al vaivén de las circunstancias laborales la seguridad de ingresos de las personas. Lo mismo ocurre con las prerrogativas o prestaciones a los trabajadores “de confianza”. En estas contradicciones son, vistas brevemente, las cuestiones relevantes en la primera aproximación a los conceptos empresariales.

⁵⁹ Y cuya muestra muy actual y reciente se encuentra en la propuesta, por fortuna fallida, del Contrato de Primer Empleo en Francia y que aseguraría pero a los empresarios poder despedir (hasta antes de los dos años de labor) a los trabajadores jóvenes que ingresen al mercado de trabajo, sin justificación alguna. Hay que aclarar que la media de la población francesa se ubica en estándares educativos relativamente altos (educación secundaria y terciaria) que nos llevarían a señalar que muchos de a quienes se les aplicara esta regla serían, justamente, jóvenes trabajadores bien preparados por el sistema educativo francés. La medida que en cambio se tomó por el presidente Jacques Chirac, ofrece apoyos en habilitación y becas a los jóvenes trabajadores.

¿Por qué se plantean tales contradicciones, si al mejoramiento del perfil laboral debieran de corresponder el mejoramiento de las condiciones de trabajo? De hecho se insiste que al incrementarse los perfiles escolares (como proceso de inversión educativa de las personas) estarían en mejores condiciones de empleo y de ingreso. Pareciera que se confrontan, a la vez, dos teorías; la del capital humano y la proveniente de la sociología del trabajo que establece que la flexibilidad laboral impacta negativamente en los trabajadores, pero no solo entre los que mantienen un “bajo perfil” desde el punto de vista de la cualificación del trabajo, sino también entre los cualificados. Con respecto a la teoría económica, el punto de partida es la dote personal y la capacidad individual de sobresalir (por eso se ha dicho que esta perspectiva está cargada de individualismo metodológico como su forma explicativa), y es dentro de estos parámetros que se explica el salto cualitativo de la inversión en la persona por la persona misma. Una postura teórica de tal forma planteada se acerca con su fuente de inspiración desde la teoría económica neoclásica (la competencia en el mercado, entre más perfecta más tiende al equilibrio). Los procesos sociales y las prácticas institucionales no parecen influir mucho. Pero lo interesante es que la teoría supone que al incrementarse los perfiles personales más beneficio tendrá la persona (en este caso más años de educación redundan, en el futuro, a más prosperidad personal). El tema lo abordaremos con mayor detalle en la siguiente parte del presente trabajo.

Ahora bien, la sociología del trabajo que pone el acento en el análisis de la flexibilidad laboral, en parte desde un primer contacto con la teoría económica de los mercados de trabajo segmentados y con la propiamente denominada de la especialización flexible, (Cfr. Piore, 1983), encuentra que junto al proceso de incrementar los perfiles educativos cada vez más en las poblaciones que van conformando los actuales mercados de trabajo, se asiste también a un proceso de reestructuración productiva⁶⁰ que disuelve o limita al máximo el paradigma productivo taylor – fordista y se conforma un nuevo paradigma basado en la flexibilidad del trabajo tanto a nivel del proceso productivo (círculos de trabajo y de calidad con desestructuración de la materia de trabajo individualizada) como en el ámbito de las relaciones laborales y contractuales. Por un lado, cambian o trasmudan las formas jerárquicas de comunicación para el trabajo por otras que tienden a la *horizontalidad* de la comunicación, y en ese sentido a disolverse paulatinamente la antigua forma jerárquica y a plantearse nuevas formas de control sobre el trabajo, basadas en la búsqueda de los consensos en la producción,

⁶⁰ Una de las teorizaciones que se han dado sobre el tema de la reestructuración productiva es aquella que lo considera en la explicación de la crisis del modelo productivo (como parte de la crisis económica de inicios de los años 80) y que sugiere que es una salida tecnológica y organizacional en el trabajo para recuperar los niveles de productividad de la industria que, a su vez, estaría en la base para recuperar los niveles de competitividad. Todo ello bajo principios de teoría económica neoliberal.

es decir en la opinión y el acuerdo como método de trabajo gerencial, que incluye la mayor apreciación por el saber del sujeto en el trabajo y, en ese sentido, la oportunidad de absolverlo o integrarlo como conocimiento creador e innovador del trabajador (Cfr. Burawoy, 1989). Pero, por otro lado, se asiste a la emergencia de formas flexibles de trato laboral que en primera instancia se presentan como opuestas a los sistemas contractuales y salariales que se fundamentan en las políticas de Estado social y que implican la presencia de negociaciones colectivas de trabajo y formas contractuales del mismo tipo. De manera que la flexibilidad laboral impone un nuevo tipo de trato caracterizado por la limitación del contrato de trabajo de tipo colectivo (es decir negociado sindicalmente) y la mayor utilización del contrato individualizado y no definitivo. Desde esta estructura flexible en lo contractual se formulan los otros parámetros en lo salarial (tanto en la forma directa como en la indirecta).⁶¹

De manera que a la vez que se recrean formas de trabajo participativas y que involucran cada vez más a los trabajadores en los espacios de diseño y de gestión de la producción (lo que por otro lado se encuentra en discusión, pues el dominio del proceso, tanto como sus resultados, aún hacen pensar en el peso de la división del trabajo capitalista y en sus consecuencias entre unas metodologías socializadoras de trabajo y unas distribuciones de los beneficios desiguales), se aplican procedimientos laborales flexibles que provocan, en última instancia y dado lo inequitativo e inseguro, más razones para el conflicto social al nivel de centro de trabajo y también al nivel de la sociedad.(cfr. E. De la Garza, 2000, 161-162).

Así pues, el proceso de transformaciones tecnológicas y organizacionales, que están en la base del modelo económico que se ha amparado en ellos para imponerse y ordenar la salida de la crisis, explica en mucho el sentido de las nuevas necesidades empresariales del trabajo. Un punto central en ello, es que la triada que se impone (calidad – productividad – competitividad) sólo ha podido impulsarse a partir del modelo de organización flexible del trabajo que con su nueva configuración impone los modos y el quantum del trabajo. De manera que visto en esta perspectiva la orientación empresarial se basa en la flexibilidad para impulsarse en los nuevos escenarios de la globalización. Si los fundamentos flexibles implican el perfil de un trabajador con dotes de inteligencia (capacidad de abstracción y conciencia crítica), con capacidades para el trabajo en equipo, con una mentalidad propositiva

⁶¹ Se ha documentado ya con gran variedad de ejemplos (de tipos de países, tipos de sectores económicos y de empresa), que el proceso de flexibilización va acompañado de un incremento considerable del potencial productivo de los establecimientos – en este sentido la búsqueda de la mayor productividad del trabajo se ha traducido en la generación de mayor riqueza con métodos que han sido eficaces y baratos -, pero también se ha documentado que no necesariamente ello va compensando social y económicamente al trabajo y esta sería una de las cuestiones de fondo en el debate de la flexibilidad. Cfr. Entre otros; Boyer R., La flexibilización del trabajo en Europa, Ministerio del Trabajo, Madrid, 1988; Dombois R. Y Ludger Pries, Trabajo industrial en la transición: Experiencias de América latina y Europa. Caracas, Nueva Sociedad, El Colegio de Puebla Fundación Friedrich Eberth de México, 1993.

(innovadora) frente a los problemas y dilemas del trabajo y capaz de realizar diversas labores y no sólo una (como puede ser la de trabajar, administrar y gestionar a la vez los espacios propios y conexos de su trabajo), entonces eso es lo que hoy se busca en el talento de la población laborante.

Además, lo flexible, en lo referido a las relaciones laborales y contractuales, también implica centralmente una negación al modelo de bienestar social del trabajo, tanto en términos de la seguridad del trabajo, como en lo salarial directo e indirecto, que se asume como absolutamente necesaria para acotar el mundo del trabajo actual. Ambas dimensiones de la flexibilidad son síntesis de una elemental contradicción; buen perfil del trabajo (en donde imperen por igual la racionalidad técnica y la capacidad reflexiva que solucione los problemas⁶²), con malas condiciones laborales (en el sentido descrito que, se puede decir, implica eliminar, o reducir a su mínima expresión, el acuerdo social y, a la vez, eliminar las leyes que apoyan contrato, salarios y prerrogativas sociales para el trabajo⁶³).

⁶² A la manera de Donald A. Schon, 1998. Esto es, la racionalidad técnica – me parece que, sin embargo, reformulada, y reflexividad desde la acción. Ciertamente en Schon constituyen entidades antinómicas de los perfiles profesionales que, por ello, se encontrarían en disputa, pero según yo estimo parece más posible una tendencia a la asimilación de opciones y, por ello se percibe el rescate de la racionalidad técnica pero en clave reflexiva, por así decir.

⁶³ A la manera que lo ha dicho, entre otros, Roberto Donoso Torres, 1999 (78-85), en su reflexión de las relaciones entre educación y trabajo en un mundo globalizado, especialmente orientado a la cuestión latinoamericana.

Capítulo 3.

La situación del trabajo profesional en el mundo actual

1. El desarrollo económico y el empleo

Son diversos los planteamientos que se esgrimen para amparar una formulación que sugiere que en las economías actuales, el desarrollo sólo es posible si se es productivo y si se tiene calidad en lo que se hace. La competencia en las economías se ampara en esta simplificación. Pero aún no se explica como habiendo desarrollo económico no se tengan cuentas positivas del empleo y de su calidad laboral. Por ejemplo, de acuerdo con la estadística laboral de la OIT en su 5ª. Edición (OIT, 2007), la tasa de empleo mundial entre 1996 y 2006, había pasado de representar al 62.6% al 61.5%, es decir en el periodo se observa un decrecimiento del empleo en por lo menos 1.1%. El informe destaca que ello es mayor para los hombres, 75.7% y 74.1%, que para las mujeres, 49.5% y 49.0% en el periodo respectivo.

Además hay que considerar la capacidad de emplearse en establecimientos donde obtienen una paga (sueldos y salarios) y donde no: el mismo informe de la OIT (2007) nos ofrece la siguiente información:

Cuadro 1. Empleo mundial según estatus de trabajo, por sexo. 1996-2006

Empleo Mundial por sexo	Trabajo asalariado %		Empleadores o Empresarios %		Trabajo por cuenta propia %		Trabajo en contribución familiar %	
	1996	2006	1996	2006	1996	2006	1996	2006
Ambos sexos	43.1	46.9	3.4	2.9	30.8	33.0	22.7	17.2
Hombres	44.5	47.4	4.2	3.6	36.9	37.6	14.4	11.4
Mujeres	41.1	46.0	2.1	1.9	21.5	26.2	35.4	26.0

Fuente: OIT, (2007). Key Indicators of the Labour Market (KILM), Fifth edition. Versión en Línea.

La cuestión interesante de la información anterior, es que del total del empleo mundial menos de la mitad (46.9% para el año 2006), se ubicó en actividades remuneradas, y un 33.0% se ubicó en actividades por cuenta propia (cifra que además crece en el periodo que referimos) y, a la vez, descendía el de status de empleador o empresario y también el de trabajador en actividades de economía familiar. Resalta pues que no obstante haber un ligero incremento del empleo remunerado, por lo menos una tercera parte del total mundial se encontraba empleándose en actividades por cuenta propia, es decir muy cerca de la condición

de autoempleo. Situación en la que puede darse mucho la inestabilidad laboral sobre todo de actividad y, por consiguiente, de ingresos.

Por otro lado nos encontramos con la situación del desempleo, categoría que tiene diversas connotaciones pues por un lado es desempleado quien lo busca y no lo encuentra, pero deja de ser catalogado en esa categoría si ya no lo busca. De modo que la información de la misma OIT (2007), nos presenta datos mínimos del desempleo que no sobrepasa el 6.4% para los países desarrollados y de la unión europea, y no llega, si bien dobla a lo anterior, al 12.1% en los países del Medio Oriente y al 8.6% en los países de América Latina y el Caribe, en el año 2006. El dato resulta muy placentero, y como traje a la medida, en la cuenta de los países pues se podría decir que en el primer grupo, en el de los desarrollados menos de 1 de cada 10 personas que buscan trabajo, no lo encuentran, y algo muy parecido ocurre en el segundo grupo de países. Pareciera como si todo el mundo tuviera acomodo en la economía. Esto tal vez pudiera ser cercano a lo que ocurre pero, como ya veíamos, en condiciones de autoempleo se daría en, por lo menos, para 1 de cada tres empleados. De este modo visto, parece que los problemas existen, pese a las cuentas alegres. Cuentas que, por lo demás, han observado un incremento histórico del desempleo que en general ha pasado en los países desarrollados de un 4% en los años 60 a un 6% en los 70 y a cerca de un 10% en los 80 con relativas reducciones hasta alcanzar en el año de 1995 un promedio de desempleo de alrededor de un 9% (Navarro, 2000:61)

Ahora bien, al analizar el desempleo que se dice que hay pero ahora considerando la escolaridad de las personas que no encuentran acomodo en la economía, nos encontramos con el supuesto de que la posibilidad de estar en desempleo crece entre quienes menos estudios tienen. Supuesto no uniforme sin embargo, pues puede ocurrir que quienes tienen estudios primarios no tengan tanta posibilidad de entrar en desempleo como quienes tienen estudios terciarios; cuestión que ya se ha analizado y se ha podido evaluar que tal vez ello ocurre dado que quienes tiene más estudios buscan colocarse en empleos con mejores perfiles y, no obstante tardar más, pueden llegar a lograrlo pero pasando más tiempo para que ello ocurra. De manera que la mayor escolaridad se presenta como un *seguro* frente al desempleo. Veamos lo que nos revela la siguiente información:

Cuadro 2. Proporción de desempleo total de acuerdo con el nivel de instrucción educativa (1). Países desarrollados y en desarrollo seleccionados, 2006

Países Desarrollados	Nivel Primario %	Nivel secundario %	Nivel terciario %	Países en Desarrollo	Nivel Primario %	Nivel secundario %	Nivel terciario %
Australia	51.4	29.1	19.3	Argentina	40.3	39.8	18.4
Francia	40.6	39.4	18.7	México	51.7	24.4	21.5
Italia	48.1	39.4	10.7	Panamá	31.7	38.4	29.1
España	53.9	22.1	23.1	Filipinas	15.2	45.2	38.9
Reino Unido	36.7	46.1	16.2	Hong Kong	46.3	39.7	12.6
USA	19.1	35.5	45.4	Rep. Korea	17.4	53.2	29.4

Fuente: OIT, (2007). Key Indicators of the Labour Market (KILM), Fifth edition. Versión en línea.

(1) El nivel primario comprende, aproximadamente, a la instrucción primaria y secundaria; el secundario a los estudios medios tanto del bachillerato como técnicos; el terciario comprende los estudios superiores de licenciatura y posgrado.

La información anterior presenta el contraste que ocurre entre tipos de países frente a la lógica que pudiera creerse tiene el desempleo de afectar más a quienes menos estudios tienen. En términos generales podemos señalar que en los países desarrollados, salvo excepciones, el desempleo afecta más a las poblaciones que menos estudios tienen, mientras que en los países en desarrollo, también con sus excepciones, el desempleo afecta más *uniformemente* a todos y por ello impacta también a poblaciones que tienen más estudios. Podemos aventurar la idea de que lo que pasa en países desarrollados como Estados Unidos si tiene que ver con la argumentación que reconocen los estudios; el desempleo profesional es producto de la exigencia en buscar mejores empleos y por ello ampliarse los tiempos de inactividad. Pero en el caso de los países en desarrollo como Argentina y México, el desempleo parece que afecta más a quienes menos tienen escolaridad, y sin embargo la composición del desempleo global también incluye a los otros estratos de nivel educativo, como el terciario.

Llegado a este punto, nuestra reflexión, que desarrollaremos más en el siguiente capítulo de esta primera parte, nos lleva a examinar en lo posible la calidad de los empleos, incluyendo aquellos que consiguen el grupo ubicado con estudios secundarios y terciarios. Evidentemente esta calidad debe considerar el tipo de actividad, ya que en función de ello irán variando los montos posibles.

Para establecer lo anterior, se tendría que generar, como ya hicimos para el caso concreto, un índice de logro laboral que permitiera saber acerca de la calidad de los empleos. Es decir, ya no es posible desagregar condiciones laborales, sino que habría que considerar, por lo menos, dos de las variables más necesarias en un índice: tipo de contrato y nivel de las remuneraciones. Lamentablemente esto no es posible hacerlo para el caso de las estadísticas internacionales, que ya tienen sus propios problemas para hacer comparables las estadísticas que les proveen los países. En todo caso, algo nos dice, de acuerdo con el KILM de la OIT (2007), el hecho de que el crecimiento de los salarios reales manufactureros entre 1995 y el 2005, es decir en una década, ha sido escaso para los países desarrollados (como Canadá, Japón, USA, Reino Unido) al mantener sus niveles salariales unos y otros obtener incrementos menores a los 10 puntos porcentuales. Incluso hay pérdidas como en el caso muy notorio de Italia que ha tenido un crecimiento negativo hasta del - 40% respecto del año 1995.

En el otro extremo tenemos a los países en desarrollo y de escaso desarrollo, como Chile Argentina y Sudáfrica, que consiguen incipientes crecimientos de sus salarios reales manufactureros de no más de 10%, pero a su lado otros países latinoamericanos como Brasil y Perú que han tenido a lo largo de la década un decrecimiento de los salarios reales de -10% y - 20%. En el caso de México viene de remontar una primera mitad del periodo con crecimientos negativos (de -10% y hasta -20%), para impulsar a partir del año 2001 crecimientos moderados de no más de 6 y 8 puntos porcentuales.

Como sobresa de esta limitada información, no hay crecimientos importantes entre 1995 y 2005 de los salarios reales manufactureros. Las economías desarrolladas y en desarrollo se encuentran sobreviviendo realmente y, por ello, sus trabajadores asalariados también. Habrá que ver que pasa con los salarios en otros sectores muy influyentes por la capacidad que tienen de absorber empleo como es el caso de los servicios. Por ahora el desglose no es posible tenerlo de las cuentas de la OIT.

Desde el punto de vista del modelo de desarrollo económico, se ha discutido sobre la capacidad de los que se asocian con las políticas keynesianas o de Welfare State de la posguerra y hasta muy entrada la década de los 80's, que han tenido en su lógica la generación del pleno empleo – que, hay que decirlo, nunca existió realmente-, vinculándolos al paradigma productivo Taylor-Fordista, orientado a la producción en masa y con grandes cantidades de empleo. Y también sobre la menor capacidad de generar empleos del otro modelo de desarrollo, en donde neoliberalización, globalización y nuevas TIC, constituyen elementos centrales desde los cuales se conforma (Navarro, 2000). Agréguese a lo anterior que en muchos casos dentro de este tipo de países ya se ha avanzado el cambio o transición de

modelos productivos hacia los llamados flexibles de innovación japonesa; la flexibilidad del trabajo trasciende en estas explicaciones justamente porque entre sus lógicas de desarrollo destaca aquella de lograr los mejores índices de productividad con la menor utilización de recursos humanos posibles (Coriat, 1995).

Frente a esta simplificación exagerada que hemos hecho de las capacidades de los modelos de generar empleos, vamos a intentar nuestra aproximación al problema del empleo profesional particularmente del formado en las IES. En estricto sentido no hay información que nos permita señalar que el modelo que está imponiéndose a nivel planetario lleve al desempleo, pero sí que está llevando a problemas de estabilidad laboral y de calidad de los empleos con tendencias a la precarización del trabajo en el sector formal y, mucho más, en el informal de las economías.(OIT,2000) Por otro lado es necesario señalar que no hay suficiente evidencia de que los cambios se han dado ya, ni mucho menos, de manera absoluta y por eso el modelo que se concibe, por lo menos en los discursos, ya abatido aún opera.(Navarro, 2000)

En todo caso las medidas que se aplican por los distintos gobiernos parecen seguir preocupados por el problema global del empleo ya no solo en el sentido de suficientes empleos, sino de la calidad de los mismos. Por lo menos, se asiste a un tipo de economía en donde surge con fuerza la economía informal y la tendencia, como ya lo ilustran los datos anteriormente referidos, al autoempleo.

En esas circunstancias aparece el problema de la precariedad de los empleos como aspecto fuerte de la crisis del empleo en el planeta y, sobre todo, en las economías en desarrollo. Por ello, defendemos la idea de que a nivel planetario existe una línea divisoria del *malestar* del desempleo y del empleo precario (marcado por la inseguridad y la falta de calidad laborales), según se esté en un tipo de economía y sociedad desarrollada, en desarrollo o en estancamiento. Además, es posible señalar también, que dentro de los países en desarrollo, sobre todo, a lo anterior se adicionan otras problemáticas más de corte social y cultural que conforman verdaderos *condicionamientos sociales y culturales* que llevan a la exclusión social o muy cerca de ella, tanto a los que cuentan con menos recursos socioculturales y educativos para defenderse de esta situación, como para quienes al acceder, por lo menos, a mejores niveles educativos esperaban no enfrentarse a dilemas de la exclusión y de la precariedad laboral.

Dado lo anterior, nuestra línea de reflexión la buscamos ubicar en torno de la educación en el sentido de que a mayor educación cabría esperar un cambio de situación social y económica favorable. Ello se ha conformado en un argumento muy asistido para

discutir las problemáticas del empleo y el desempleo planetarios, al punto de que no parece ya haber discursos de gobiernos y de organismos financieros internacionales que no lo coloquen en la base que sustente una explicación y una posible solución a los problemas referidos.

Así que hoy se discute en torno a las razones más palpables de la situación del empleo en el mundo desde un ángulo en particular; la formación idónea de los perfiles laborales para una economía global y una empresa que requiere de incorporar dinámicamente las estructuras tecnológicas y organizacionales más fuertes para estar en condiciones de imponerse en un entorno cada vez más competitivo. O sea, una posible explicación del problema del desempleo, y de los empleos de baja o nula calidad laboral, gravita en torno a la inconsistencia de los sistemas educativos y de preparación de los recursos humanos. Es decir, el problema se explicaría por el desfase entre sistema educativo de formación profesional, en particular, y economía, entendiendo en ello específicamente al aparato productivo y a los sistemas asociados de comercio y servicios.

En esta vertiente explicativa, a la que se acogen organismos financieros y educativos internacionales así como gobiernos nacionales, la solución del desfase es justamente el de adecuar el sistema educativo para efectos de resolver la nueva demanda de trabajo. Se supondría que al resolverse esto, cosa por demás compleja y difícil de traducir en hechos de la noche a la mañana, dadas las muy importantes diferencias que hay en los sistemas educativos en las distintas regiones del mundo,⁶⁴ se estaría en condiciones para lograr emparejar la hasta ahora no consistente relación de dos sistemas; el educativo y el económico, pero sobre todo para que habiendo tal congruencia pudiera darse espacios laborales, o creación de puestos de trabajo – consistentes con ese esquema -, para reducir las tasas de desempleo.

En adelante veremos que muchas de las informaciones que se presentan tienen una clara construcción del dato como para que o bien se verifique lo anterior, o no. Es decir, en la medida en que se avanza en las reformas a los sistemas educativos y en que las poblaciones, sobre todo de jóvenes, asimilan los nuevos perfiles y operan a partir de ellos en los trabajos, será más posible señalar que el empleo crece consistentemente. Lo contrario, una falta o

⁶⁴ Recuérdese que en el mundo entero hay desigual forma de evolucionar de los sistemas educativos y baste señalar que uno de los componentes más fuertes que provocan la diferencia es el *rezago educativo* ya no para el cumplimiento de una meta como contar con educación básica, sino para tener poblaciones alfabetizadas (distintas regiones de Asia, África, así como de América Latina, dan cuenta de ello); a este primer elemento de diferencia en torno al avance de los sistemas educativos se asocian otros, como por ejemplo la falta de consistencia escolar que se traduce en la *deserción escolar* no ya sólo en los ciclos básicos, sino también en los de la educación secundaria y aún terciaria. A estos aspectos muy importantes, le siguen otros no menos fuertes en su influencia, como el desarrollo de *infraestructuras educativas* ligado a las tecnologías para la educación más consistentes con el momento que se vive (o sea, el de las nuevas TIC) y se puede sumar a estos elementos otro más también muy determinante de las diferencias de los sistemas educativos en el mundo; la *calidad de la enseñanza* que está referida a dos elementos centrales; la organización del currículum escolar, por un lado, y a la habilitación y profesionalización del personal docente.

retraso de las reformas y de la promoción de los nuevos perfiles de trabajo y de profesionistas en el medio laboral, traería como consecuencia unas tasas de empleo limitadas y, en cambio, el incremento de las de desempleo, sea porque habiendo estos nuevos puestos de trabajo no logran presentarse los candidatos idóneos, o sea porque la estructura productiva no ha sido suficientemente estimulada para incursionar en esta nueva dimensión y operación de la economía, y ello provocado a su vez por la inexistencia de condiciones – entre ellas las de generación de los nuevos perfiles desde los espacios educativos y de capacitación-, que llevarían a mantenerse sin cambios o ajustes.

Este parteaguas de la situación del empleo, además, se puede percibir de distinta manera entre países desarrollados – para los cuáles las condiciones de reformas educativas se suponen más adelantadas-, y países en desarrollo – en donde los sistemas educativos aún presentan diversos tipos de déficits, entre ellos las bajas tasas de matriculación en todos los niveles de enseñanza, pero en particular del nivel terciario, la inadecuación de infraestructuras educativas y retrasos en la promoción del cambio entre las poblaciones docentes y estudiantiles, entre otros aspectos relacionados.

Hay, desde luego, otras vertientes explicativas del problema del desempleo y del empleo precario que actualmente padecen millones de personas y que, sin soslayar el aspecto educativo, explican la situación debido a que en la conformación y despegue del modelo económico y productivo se tiene como una consecuencia natural del mismo *la reducción paulatina de las necesidades masivas de empleo*, es decir, la tendencia en la nueva economía es a compactar los mercados de trabajo bajo la lógica del paradigma productivo más cargado hacia la incorporación de nuevas tecnologías y que no fácilmente pueden incorporar ni tantos recursos ni los perfiles de trabajo todavía existentes en muchas regiones del mundo. Es decir, el nuevo paradigma económico tiende a redimensionar la necesidad de recursos humanos para poder desarrollarse. En su informe sobre el empleo en el mundo 1998-1999, la OIT expresaba de la siguiente manera su idea de lo que pasa y que se ajusta a lo planteado aquí:

“La mundialización y la rápida evolución tecnológica han demostrado ser espadas de doble filo. Por un lado estas nuevas fuerzas económicas brindan nuevas oportunidades para el desarrollo económico y la expansión del empleo [...] pero el rápido ritmo de mundialización y progreso tecnológico suscita igualmente problemas comunes a todos los países. La competencia cada vez más enconada y los cambios económicos [...] pueden engendrar inestabilidad y dificultades en lo tocante a mantener la empleabilidad de una gran parte de la población activa de un país...” (OIT, 2000, Útiles de prensa, p.5).

Así, el modelo genera oportunidades y riesgos y la salida para acomodarse en la situación es la de organizar recursos con un mayor nivel y calidad del trabajo calificado, de manera, dice el documento de la OIT, que se aprovechan las oportunidades y se reducen al mínimo los costos sociales.

Pero esto último no checa necesariamente en la argumentación de este tipo de organismos, sobre todo porque no hay datos palpables que puedan demostrar que esto es lo que estaría ocurriendo en los distintos lugares y regiones del orbe. La apreciación es más genérica: si en los países se percibe crecimiento económico más estabilidad, entonces se puede aventurar la idea de que ello seguramente traerá aparejado el crecimiento del empleo, pero eso tampoco es fácil de que ocurra, para muestra baste con los propios comentarios de la situación del empleo en algunas regiones del mundo; en América Latina, reconoce el organismo, “han mejorado los indicadores de la producción, pero sin mejorar el empleo (hacia el año 1997 el 5% de crecimiento promedio en la región, se acompañó con un desempleo promedio del 7.4%), o bien, hay empleo precario, es decir, malas condiciones salariales, e inclusive en condiciones de riesgo e insalubres, como también parece ocurrir en países como los del África Subsahariana, en países del Asia Meridional (como India y Pakistán), en varios países del Oriente Medio y en Europa Central y Oriental.

Lo anterior no es privativo de los países en vías de desarrollo, también para los países desarrollados ha resultado complicado emparejar las tasas de crecimiento con las de empleo; por ejemplo entre 1993 y 1997 los países de la Unión Europea conservaron todavía en 1998 tasas de dos dígitos de desempleo, 10.2% promedio, mientras que el débil crecimiento del empleo se vio asociado a un estancamiento del salario real, sin embargo, como lo establece el informe del año 2001 de la OIT, los menos desfavorecidos del desempleo y las malas condiciones del trabajo se ubican justamente en ese lado del mundo. Justamente en este otro informe del organismo, se indica que el sólo crecimiento, si bien es necesario, no es suficiente para garantizar la creación de más de 500 millones de nuevos puestos de trabajo en el mundo para el año 2010, para lo cual se tendrían que enfrentar y resolver otros problemas asociados, como es la falta de inversión adecuada para generar el capital humano y superar la discriminación.

Justamente llegado al punto de la *formación de capital humano* como la medida para resolver las problemáticas del desempleo, o de la precariedad del empleo, hay que aclarar que la dinámica educativa no ha sido similar entre los países del orbe, o sea, no se forma en la misma magnitud ni con el mismo ritmo, ni bajo las mismas condiciones de calidad. El informe de la OIT que comentamos (2001), establece que en cuanto a la dinámica de creación

de capital humano varios de los países del Asia Oriental (como la República de Corea y Singapur) han sido ejemplos de revertir las limitaciones en cuanto a este factor al elevar la escolarización media de la población entre 1960 y 1990 (en la primer década se ubicaban en rangos menores a los de la media de A.L., tres años, pero para fines de los 90 ya se ubicaban en rangos mayores a la media mundial, y ciertamente América Latina apenas llegaba a los 5 años promedio de escolarización).

Ese salto en general ha sido catalogado como de “enseñanza maquinal” y que no fomenta suficientemente el espíritu creador, pero elevó las tasas de empleo, si bien no alcanzó para ajustar hacia arriba los ingresos de los trabajadores. El lado opuesto, lo encontramos en países del Asia Meridional (como India y Pakistán) cuyos avances educativos son menores e incluso orientados a sólo algunos sectores dinámicos, como la informática en el caso de la India, pero con la subsistencia de sectores atrasados de economía local, como la industria del cuero, en donde no se puede revertir el uso masivo de trabajo descalificado y en condiciones laborales precarias. En el caso de Pakistán la situación, al compararse por ejemplo con la República de Corea, deja ver los contrastes; menos centros escolares, menos inversión en capital humano, menos opciones para jóvenes.

En el caso de América latina, a la región se le ubica en una situación intermedia respecto de las anteriores; es decir, por debajo de los países del Asia Oriental, y por encima de los del Asia Meridional.

Bien, este contexto breve de la situación educativa en países en desarrollo contrasta fuertemente con la situación que se tiene en la media de los países desarrollados, donde las tasas de matriculación en todos los niveles educativos es en general alta; en datos del año 1997, promedio superior al 60% para el caso de la educación terciaria en la media de los países de la OCDE, mientras la media de América Latina y el Caribe fue del 19.4%, y los del Asia Oriental incluyendo a China, Hong Kong, Malasia y Tailandia, fue del 30.5% (B. Carlson, 2002), y con la infraestructura más cercana al interés de formación de los nuevos recursos humanos de alto perfil. Eso ocurre en la media de los países de la Unión Europea, en Japón, en los EUA, en Canadá, Australia, etc.

Cuadro 3
Educación y mercado de trabajo en América Latina frente a la Globalización.

Grupos de países:			
Tasas brutas de escolarización en la educación terciaria 1985 a 1995*			
Grupos de países	Tasas brutas de escolarización		
	Educación terciaria		
	1985	1997	Aumento de las tasas (%)
América Latina y el Caribe	15.8	19.4	3.6
Países de la OCDE	39.3	61.1	21.8
EAIR**	14.8	30.5	15.7
Asia Oriental y sudoriental***	5.4	10.8	5.4

Fuente: Carlson, 2002. Cálculos basados en datos de UNESCO (2000*).

* 1997 es el último año para el que se pueden calcular tasas de escolarización regionales e internacionalmente estandarizadas.

** Economías asiáticas de industrialización reciente (EAIR): China, Hong Kong, Malasia, la República de Corea, Singapur y Tailandia.

*** Países en desarrollo solamente, incluido el grupo anterior.

La *brecha educativa* es un factor que tiene que ser considerado para valorar las oportunidades reales que tienen los distintos países para acceder a una educación de calidad y acorde con las nuevas dinámicas de la economía. Lo que apenas con pocos datos puede decirse es que tal brecha es muy fuerte al comparar a países como los de América Latina, los del Asia meridional, los del África Subsahariana, con la media de los países desarrollados.

Desde esta diferencia, es posible encontrarnos con la existencia, también, de disparidades en cuanto a las oportunidades reales de estos tipos de países al competir en los entornos globales, ya que el supuesto es que esta nueva evolución de la economía solo será viable o favorable para quienes cuenten con el capital humano necesario y con el perfil de calificación y profesionalización adecuado.

Lo anterior se traduce en que por un lado entre países, los beneficios de quienes cuentan con educación más allá de la básica, pero sobre todo terciaria, tanto no universitaria como universitaria, tenderá a ser mejor con respecto a los países que no tienen esos perfiles, pero por otro lado, al considerar rasgos de las poblaciones educadas dentro de cada país es factible esperar que quienes cuentan con más facilidades económicas y de posición social adquieran una preparación educativa de mejor perfil y calidad respecto de otras poblaciones y por ello tiendan a ubicarse mejor en las oportunidades de empleo. Lo que queremos decir, es que la brecha educativa de la que hablamos tendrá una doble repercusión; macro (a nivel de las oportunidades entre países) y micro (a nivel de las características de las poblaciones al interior de los países).

La información sobre el empleo y el desempleo nos indica que la tendencia al desempleo es más fuerte cuando se observa a países y regiones en donde la falta de

crecimiento sostenido y el aumento de la productividad del trabajo, no se verifican como factores relevantes, lo contrario permite observar una tendencia a la reducción del desempleo, pero hay sus especificidades y matices dadas circunstancias nacionales (que tienen que ver con la coyuntura pero que involucran en parte los procesos históricos).

2. La asociación entre educación y trabajo. Algunos datos relevantes

Ahora bien, y considerando el tópico educativo, ¿quiénes son más propensos a tener más incidencia en el empleo y quiénes a sufrir el desempleo?

La teoría de la economía de la educación mantiene el teorema de que a mayor educación mayores posibilidades económicas y sociales tendrán las personas, y lógicamente ello implica contar con empleo y buenas remuneraciones. En otro lugar, - capítulo 1 -, ya hemos discutido los alcances de este presupuesto y lo que recuperamos aquí es que las posibilidades del nivel educativo para las personas a la hora de buscar trabajo y abrirse paso laboralmente, se encuentran entrelazadas de diversa manera con las condiciones sociales y económicas de los países y sus economías, de tal suerte que parecen constituir el marco en el que se desenvuelven las posibilidades del perfil educativo de las personas, lo que implica reconocer que las relaciones entre educación, o años de instrucción, y beneficios económicos no se expresan unilateralmente ni habría una forma de interdependencia mutua e inequívoca. De modo que consideramos inviable, desde el punto de vista analítico y explicativo, limitar el presupuesto de la teoría de la economía de la educación (particularmente de la perspectiva de análisis que abre la teoría del capital humano) a una simple ecuación donde a más educación habrá más beneficios, en este caso, económicos⁶⁵. En cambio, - como ya lo indicábamos en el capítulo 1 -, hay en medio de la ecuación, en todo caso, un conjunto de mediaciones sociales, económicas, políticas y culturales, que no son posibles de obviar en la interpretación⁶⁶.

⁶⁵ Además, como ya también lo planteamos en el capítulo referido del presente texto, en la ciencia de la economía de los mercados de trabajo, se dio paso a una fuerte polémica con respecto al planteamiento del capital humano, en la que la teoría del mercado dual o de los segmentos de mercado, presentan el planteamiento más contrastante pues lejos de suponer interdependencia entre educación y trabajo, esta teoría habla de la existencia de segmentos de mercado de trabajo (primario y secundario) en donde al primero corresponden condiciones de empleo y de ingresos muy adecuadas, mientras que al otro segmento corresponden otras condiciones laborales y salariales que pueden considerarse malas, limitadas y aún precarias. Es decir, no se trata de que teniendo una buena educación, se consigan buenos empleos, sino de que hay segmentos en el mercado de trabajo y desiguales oportunidades entre sectores y grupos de la población, concentración de capital y contradicciones e inequidades. Para esta teoría el sistema educativo forma actitudes y habilidades consistentes con las necesidades del empleo en el sector primario y, con ello, refuerza la distinción de clase entre los trabajadores y reproduce la jerarquía social inculcando determinados valores, actitudes y habilidades. (Boyer, op. Cit., Cfr. Axel Didriksson, p.33)

⁶⁶ Debemos aclarar a qué nos referimos con las mediaciones. En términos de una incipiente tipología, referimos a las *sociales* desde el punto de vista del origen social, o de clase, de las personas que buscan un acomodo social y laboral y que ello limita o no en la posible incursión educativa; las *económicas* por su parte refieren al grado de desarrollo de la estructura económica de una sociedad, pero también a las formas de recrearse de las organizaciones y empresas económicas (en el sentido por ejemplo de las reestructuraciones productivas ligadas sobre todo a la organización del trabajo y a la implementación de nuevas tecnologías), lo que expone a una dinámica determinada de incorporación de los mercados de trabajo. En cuanto a las

En nuestra perspectiva pues, son los contextos sociales los que deben ser considerados al valorar la capacidad de aproximarse de las teorías a la realidad. Como prueba de esta pertinencia analítica habría que recordar que el acceso a la educación o al sistema educativo no es homogéneo (y he aquí algo que limita la capacidad explicativa e interpretativa de las evaluaciones en particular de la sociología de la educación de corte funcionalista que habría supuesto un punto de partida similar entre poblaciones de diferente estrato social); por lo menos en la lógica de la educación pública todos son iguales ante ella, de manera que los accesos no se encontrarían limitados. Sin embargo, la limitación de la pobreza, por ejemplo, es determinante para que los niños vayan o no a las escuelas públicas y que puedan permanecer en las aulas.

Se dirá entonces que la educación es la mejor arma contra la pobreza, y nosotros tendríamos que entender que el salto cualitativo de la pobreza a una situación de decoro económico y social *implica que la educación ocurra primero*, pero habría que asegurar las condiciones sociales para que el individuo en concreto y el núcleo familiar al que corresponde obtenga las condiciones materiales que hagan posible el acceso y la permanencia escolar, así pues lo que debe ocurrir primero son *ambas situaciones: acceso a la enseñanza y condiciones sociales propicias*. De manera que al plantearse la ecuación educación-trabajo debería tenerse presente la capacidad de las condiciones sociales.

Por lo demás, si la pobreza es un primer y gran obstáculo al desarrollo de la educación entre las poblaciones, también lo es la ubicación geográfica (los estudios, por lo menos en A.L., han mostrado que quienes viven en localidades rurales tienen menos oportunidades de acceder a la educación).

Dentro de la lógica anterior, el desafío es entender las condiciones en que las sociedades pueden acceder a los niveles educativos más adecuados (y no solo en términos de años escolares), de modo que puedan resolver sus necesidades en un mundo e donde el mercado, y, agregaríamos, la producción se han globalizado y con ello nuevos desafíos para la equidad social se presentan.

En lo que sigue, el desafío en particular de esta parte de nuestras indagaciones es entender cómo operan en general las posibilidades para el desarrollo de los profesionistas en los escenarios laborales y si existen diferencias regionales, nacionales y aún locales que llevan

culturales, que desde luego se dan en la perspectiva de la colectividad desde donde se expresan, se significan más por la actitud, así como por los principios y valores volcados hacia el trabajo y hacia el modo en que se toman las decisiones, entre otras, las empresariales e institucionales y que tienen un efecto en la incorporación del individuo a determinados espacios de trabajo y a determinadas condiciones laborales (incluyendo en ellas especialmente las contractuales, salariales y jerárquicas)(Ver por ejemplo, en el capítulo 1, a Luis Tohaira , H. Braverman o Lucila Finkel)

a otras tantas diferencias de empleo, de condiciones de contrato y salariales entre profesionistas de distintas latitudes. Nuestra pretensión es observar lo más ampliamente posible la situación del trabajo.

Dicho lo anterior, nuestra primera inquietud en el análisis para esta parte, es establecer las mínimas comparaciones posibles de las poblaciones ocupadas, de acuerdo a sus niveles educativos, entre los distintos tipos de países. Una primera consideración, es que las mediaciones que suponemos actúan de manera importante en el curso que siguen en el medio laboral las poblaciones que trabajan y que se han preparado e instruido en las instituciones educativas, de manera que siendo posible ello, encontraremos suficientes diferencias y desfases que permitan sugerir desequilibrios sociales en el proceso de creación de los recursos humanos profesionalizados, y la existencia de mínimas condiciones financieras e infraestructurales para que el perfil del profesionista pueda encontrar un mejor acomodo en los medios laborales profesionales a los que, idealmente, están abocados en primera instancia.

Además, esperamos contar con la información que nos permita señalar que dentro de las mediaciones nacionales de economía, política y cultura, las perspectivas de los protagonistas, especialmente de instituciones y empresariales, dan una valoración si no negativa sí muy elemental y limitada a los recursos profesionales que se intentan incorporar en cada momento a los procesos vitales de su sociedad que pasan, inevitablemente, por el mercado de trabajo, de modo que éste es otro grave problema por el que pasan los profesionistas.

Considerando la *variable educativa* y la *diferencia de género* observada en sólo algunos ejemplos de países de América Latina (Brasil, Chile, México, Paraguay y Uruguay) y contrastándolos con la media de los países de la OCDE, para el año de 1998, (ver cuadro) podemos establecer que: a) En general tanto en los países seleccionados de A. L. como la media de los países de la OCDE resulta cierto que las tasas de participación de la fuerza de trabajo suben a medida que aumentan las calificaciones educativas, es decir, la tasa de empleo crece conforme crece el nivel educativo de la población de trabajo; y b) En cuanto al desempleo hay diferencias entre los países de A. L., seleccionados con respecto a la media de la OCDE; mientras para estos últimos resulta cierto que el desempleo tiende a afectar más a las poblaciones (de entre 25 y 64 años) con menores niveles educativos (digamos en hombres al 8.9% de tasa de desempleo para quienes están por debajo del nivel secundario superior, contra el 3.3% para quienes tienen nivel universitario⁶⁷), para el caso de los países

⁶⁷ El Proyecto CHEERRS (Career After Higher Education: a European Research Study), encuentra para el año de 2002 rangos de empleo y desempleo algo diferentes entre la *población de egresados universitarios*; la tasa de empleo más baja se

seleccionados de A. L., hay diferencias y no se comportan en la dirección anterior México y Paraguay (considerando sólo a los hombres, en el primer caso se pasa de 1.7% a 2.4% al ir de menos a más educación, en el segundo caso se pasa de 2.6% a 2.8%), pero siguen en la lógica de menos desempleo para quienes están más educados Brasil, Chile y Uruguay. No obstante sí se considera sólo a las mujeres, entonces las tendencias de desempleo se parecen a las de la media de los países de la OCDE.⁶⁸

Cuadro 4

América Latina (cinco países): Tasas de desempleo por nivel educativo para la población entre 25 y 64 años, 1998

País	Por género	Desempleo por nivel educativo alcanzado			
		Por debajo del nivel secundario superior (%)	Nivel secundario superior y postsecundario no terciario (%)	Nivel terciario Tipo B (%)	Nivel terciario Tipo A (%)
Brasil	Hombre	5.9	4.7	2.7	3.7
	Mujer	12.5	9.0	3.4	1.5
Chile	Hombre	4.7	4.1	5.6	2.4
	Mujer	3.6	5.0	7.7	2.3
México	Hombre	1.7	2.0	2.1	2.4
	Mujer	3.3	4.6	1.9	2.6
Paraguay	Hombre	2.6	2.8	3.5	2.8
	Mujer	5.5	4.5	2.5	2.7
Uruguay	Hombre	5.4	5.2	**	1.4 c
	Mujer	12.8	8.7	**	2.7 c
Promedio países de la OCDE	Hombre	8.9	5.3	4.3	3.3
	Mujer	10.0	7.6	5.2	4.6

Fuente: Carlson, 2002. Cálculos basados en datos de la OCDE (2000b)

- Los grupos terciarios de tipo B son típicamente más cortos que los de tipo A y apuntan a entregar habilidades prácticas, técnicas u ocupacionales para la entrada directa al mercado del trabajo, aunque es posible que la enseñanza cubra también algunos fundamentos teóricos. Tienen una duración mínima equivalente a dos años de jornada completa.
- Los programas terciarios de tipo A son principalmente de carácter teórico y se han concebido con miras a calificar a los participantes para incorporarse a programas de investigación y a profesiones con muy altas exigencias. Tienen una duración mínima equivalente a tres años con jornada completa, aunque por lo general duran cuatro años o más. También incluyen programas de postgrado como los de maestría.
- Incluye los niveles terciarios de tipo A y B.

A este nivel de construcción del dato, la conclusión es que quienes tienen más educación tienden a ocuparse más y a sufrir menos el desempleo. El caso específico de la

ubica en Francia y es del 79.5%, la más alta se ubica en Finlandia y es de 97.1%. En tanto que la tasa de desempleo más baja se ubica en Suecia y es del 0.7%, mientras que la más alta se ubica en España y es de 7.6%

⁶⁸ Estas diferencias regionales incluyen diferentes modos de construcción del mercado de trabajo particularmente en lo relativo al tipo de trabajadores que, por ejemplo entre los países de la UE o de los países miembros de la OCDE, se basan más en el desarrollo de las nuevas TIC de manera que resulta más comprensible que, como lo reporta el informe sobre la situación del empleo de la OIT para los años 1998-1999; los nuevos empleos creados entre 1981 y 1996 han sido sobre todo para profesionales y técnicos, y advierte que esto es menor en los países en desarrollo en donde, habría que agregar, el empleo no crece tanto en los sectores estructurados de la economía sino en los no estructurados y, por ello, con limitados perfiles de tipo laboral (contrato, puestos, permanencia, salarios, etc.)

población trabajadora con nivel terciario de educación es que ello se traduce en mayor capacidad de emplearse. Esto, por si mismo, no permite hablar de una calidad del empleo similar ni mucho menos, sólo que hay correlación positiva entre mayor nivel educativo y empleo y parece, en este mismo nivel de abstracción del dato, que ello puede ser aplicado de similar manera a hombres que a mujeres, no obstante que entre géneros se observe un diferencial en la correlación en donde sale un poco más favorecido el hombre que la mujer. De manera que habrá que seguir examinando información que pueda dar cuenta de ¿qué calidad de empleo para qué tipo de persona?

En el entendido anterior, veamos alguna información disponible sobre la relación *nivel educativo* y *nivel de remuneración* para poblaciones de trabajo. Tratemos de seguir el comparativo de países de A.L., y de los desarrollados.

En un diagnóstico reciente del Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2004), sobre el mercado laboral en A.L. (periodo 1991-2001), se establece que los diferenciales salariales por niveles de escolaridad muestran que éstos son más importantes al comparar nivel secundario con el terciario que al observar las diferencias entre el nivel primario y el secundario. Es decir, para el primer caso el porcentaje de diferencial salarial en el promedio de los países de A. L., es de 17.26%, en tanto que para el segundo es de 9.85%.

Cuadro 5
Diferencias salariales por nivel de escolaridad, 1990-2001
(Cambio porcentual por año adicional d escolaridad)

País	Numero de observaciones	Escolaridad Secundaria/primaria		Escolaridad Terciaria/secundaria	
		Promedio	Cambio anual	Promedio	Cambio anual
America Latina ^a	81	9.85	-0.19*	17.26	0.40
Argentina	10	9.15	-0.01	15.86	0.39
Bolivia**	6	5.57	-0.05	14.15	1.99
Brasil***	12	15.99	-0.36	23.29	0.40
Chile	5	14.15	0.15	21.27	0.40
Colombia	7	8.47	-0.03	20.38	0.18
Costa Rica	5	9.68	-0.14	16.40	0.06
Ecuador (1998)	6	12.46		6.99	
El Salvador (1999)		8.56		21.56	
Guatemala (1998)		10.74		14.59	
Honduras	5	5.46	-2.11	13.14	-0.88
Mexico	10	8.47	0.09	16.66	0.32
Nicaragua (2001)		10.31		18.46	
Panama	6	9.77		16.36	0.10*
Paraguay (1999)		8.12		0.00	0.72
Perú****	4	8.12	-0.23	15.6	0.72
Uruguay	5	8.29	0.11	12.20	0.46*
Venezuela	5	8.37	-0.05	15.99	0.50
Estados Unidos (1996)		9.18		13.48	

*Significativo al 15%

^aHay 64 observaciones de diferencia salarial en la escolaridad terciaria/secundaria.

**Hay 5 observaciones de diferencia salarial en la escolaridad terciaria/secundaria.

*** Hay 7 observaciones de diferencia salarial en la escolaridad terciaria/secundaria.

**** Los datos respecto de la diferencia salarial en la escolaridad terciaria/secundaria corresponden a 2000.

Nota: Los valores se expresan como porcentaje. Los datos se refieren al rendimiento de niveles de escolaridad completos para los asalariados varones urbanos de 25 a 49 años que trabajan mas de 30 horas por semana. Las diferencias salariales provienen del siguiente modelo de regresión, que se realizo separadamente por cada año y país:

$\text{Log wage} = A + B * \text{educ} + C * X + E$.

La variable dependiente es el logaritmo del salario por hora; las variables independientes representan variables ficticias (dummies) para 7 niveles de escolaridad, y X= la experiencia potencial y su cuadrado. Las tasas se obtienen de dividir el coeficiente de nivel de escolaridad completo por los años necesarios para alcanzar a graduarse. Debido a que se calcularon el promedio la tendencia sobre la base de datos que abarcan tres periodos –inicio (1990-93), mitad (1994-97) y final (1998-2001) –de tres años o mas, no se dispone de datos completos. Las definiciones de nivel de escolaridad varían en cierta medida de un país a otro.

Fuente: Calculo del BID, basados en encuestas de hogares y datos nacionales excepto para Argentina, Bolivia, México, Uruguay y Venezuela, que son urbanos.

Una conclusión similar puede extraerse del estudio de B. Carlson (2002), pues al comparar las primas por educación en las remuneraciones de las personas (a partir de cálculos propios basándose en encuestas de los hogares que se hicieron en la División de Estadística y Proyecciones Económicas de la CEPAL), es claro que las primas en las remuneraciones de quienes cuentan con mayores niveles educativos, digamos secundario y terciario, crecen de manera importante. Ciertamente el estudio encuentra diferencias también importantes entre el

nivel terciario universitario y no universitario (lo que podríamos definir como carreras menos teóricas y más prácticas) que favorecen más al primer tipo, es decir el universitario.

Cuadro 6
Educación y mercado de trabajo en América Latina frente a la Globalización.

América Latina (cinco países):											
Primas por educación en las remuneraciones de las personas de 15 a 64 años, por genero y nivel educativo alcanzado, 1993-1999 (<i>Índice del ciclo secundario superior=100</i>)											
Nivel educativo alcanzado		Argentina		Brasil		Chile		Paraguay		Uruguay	
		1994	1999	1993	1999	1996	1999	1994	1999	1994	1999
Inferior a ciclo secundario superior	Hombre	65	64	44	52	70	61	53	63	63	63
	Mujer	63	62	45	52	71	60	33	58	64	62
Ciclo secundario superior	Hombre	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	Mujer	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Terciario no universitario	Hombre	98	139	..	..	139	118	..	118	..	121
	Mujer	90	123	..	..	108	112	116	132	..	133
Terciario universitario	Hombre	166	203	259 ^a	270 ^a	296	279	228	217	188	196
	Mujer	176	177	233 ^a	272 ^a	224	224	189	214	173	181

Fuente: Carlson, 2002. Cálculos de las primas por educación, basados en tabulaciones especiales preparadas por la División de estadística y Proyecciones Económicas de la CEPAL con datos de las encuestas de hogares.

a. Incluye nivel terciario universitario y no universitario.

Cuadro 7
Educación y mercado de trabajo en América Latina frente a la Globalización.

América Latina (cinco países):											
Primas por educación en las remuneraciones de las personas de 25 a 35 años, por genero y nivel educativo alcanzado, 1993-1999 (<i>Índice del ciclo secundario superior=100</i>)											
Nivel educativo alcanzado		Argentina		Brasil		Chile		Paraguay		Uruguay	
		1994	1999	1993	1999	1996	1999	1994	1999	1994	1999
Inferior a ciclo secundario superior	Hombre	72	71	53	55	64	72	75	64	71	72
	Mujer	69	63	48	56	64	60	64	59	60	55
Ciclo secundario superior	Hombre	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	Mujer	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Terciario no universitario	Hombre	98	131	..	..	127	132	..	100	..	130
	Mujer	96	137	..	..	119	128	102	132	..	110
Terciario universitario	Hombre	164	177	212 ^a	225 ^a	200	267	181	177	144	147
	Mujer	208	168	215 ^a	242 ^a	242	247	170	229	134	159

Fuente: Carlson, 2002. Cálculos de las primas por educación, basados en tabulaciones especiales preparadas por la División de estadística y Proyecciones Económicas de la CEPAL con datos de las encuestas de hogares.

a. Incluye nivel terciario universitario y no universitario.

Esta situación para nosotros no tendría que ser concluyente pues uno de los problemas observados en cuanto al trabajo profesional en México, como lo veremos más adelante, es que no obstante participar de la parte alta de la pirámide salarial, los profesionistas en promedio no ganan sino apenas lo suficiente para estar un poco arriba del umbral de pobreza reconocido por la SEDESOL de México. Habría pues que aportar información suficiente como para poder establecer que si bien a mayor educación mayor ingreso, debemos estar claros en las escalas de esta medición; ¿el ingreso mayor de los profesionistas asegura una adecuada calidad de vida? En este otro sentido, es interesante la información que ahora referimos.

La información del proyecto CHEERRS para países seleccionados de la Unión Europea más Japón, descubre que hacia el año 2002 el ingreso de un joven egresado universitario se sitúa en la parte más baja en poco más de 15 mil euros anuales (corresponde a la media de España), en tanto que el ingreso más alto se sitúa en cerca de los 40 mil euros anuales (que corresponde a la media de Alemania). El estudio establece que los ingresos de los egresados universitarios constituyen entre el 50 y 100% más de las remuneraciones que logran los graduados de la enseñanza secundaria⁶⁹.

Estas diferencias en la región europea, nos recuerda que la pretensión es que al formar parte de la Unión Europea, los países y sus poblaciones tenderán a la homologación de condiciones laborales, mediada antes por una homologación de condiciones para la enseñanza, crecimiento de sectores dinámicos de la economía local, etc., y esto es una factura pendiente aún por cuanto el dato anterior lo revela. Agregaríamos que la globalización siendo posible, entre otras cosas, con el rompimiento de las fronteras económicas, y aún culturales, lo tendrá que ser también del rompimiento de las diferencias sociales, económicas y específicamente laborales de las poblaciones de las distintas partes del mundo, si no es de este modo las disparidades e inequidades (al enfrentarse países con potenciales económicos muy diferentes, y con capacidades de sus poblaciones también), sólo se pronunciarán desde lo ahora conocido.

Llegado a este punto es necesario una aclaración que en parte algunos estudios ya han podido establecer; *las posibilidades de empleo para los profesionistas, así como sus niveles de remuneración, varían dependiendo del estrato socioeconómico al que se pertenezca*, es decir los perfiles de empleo e ingresos tienden a ser mejores entre poblaciones trabajadoras que además de tener estudios en el nivel terciario, forman parte de las poblaciones de ingresos medios y altos. De manera que dependiendo de ello actúa mejor el perfil educativo de las

⁶⁹ Los resultados se publican mensualmente en la revista Capital Humano que edita el proyecto CHEERRS y el IVIE de Valencia, España y de cuyos números 19 y 20 proceden los datos comentados aquí.

personas que trabajan o que buscan trabajar: B. Carlson (2002), establece de acuerdo con un estudio de la CEPAL del año 1998 que los jóvenes que provienen de capas sociales más pobres ganan entre 30% y 40% menos que los que teniendo el mismo nivel de instrucción, provienen de hogares de ingresos más altos (p.124) Por su parte, el diagnóstico del mercado laboral para A.L., (BID, 2004) refiere que en A.L., la mayor parte de las personas que ingresan a los niveles secundario y terciario de la educación *provienen de hogares de ingresos más altos*, con lo que, de acuerdo con este diagnóstico “ se crea un sistema estratificado que no facilita la movilidad y si perpetua las desigualdades actuales” (ibid., p. 36).

Se podrá argumentar que este diferencial si bien coincide con el estrato de ingresos, se basa más en el perfil propiamente del profesionista: preparación y desarrollo de habilidades más asociadas a los rasgos esperados del puesto de trabajo, antecedentes laborales, habilidades de comunicación y de presentación, entre otros elementos que hoy se encuentran en boga justo para argumentar sobre los nuevos perfiles de trabajo. No obstante, el recurso a establecer diferencias en base a *competencias individuales* no puede sustraerse a la comparación de extracción social desde la cual queda más claro el porqué de las diferencias individuales.

Amén de lo anterior, nos encontramos con diferenciales de preparación que pueden tener que ver con la calidad del centro de enseñanza (y aquí es obligado plantear la diferencia pública y privada), con la cultura o el bagaje cultural propio de las personas – socialmente adquirido -, y con el acceso a oportunidades de trabajo precedentes y el tipo de responsabilidades que se ha tenido, pero que constituyen diferencias siempre desde un contexto y condicionamiento social.

Lo que queremos señalar es que junto al acceso y a la permanencia escolar, como factores que posibilitan más el logro educativo, se adicionan los relativos a la calidad de la enseñanza y a los antecedentes culturales y laborales de los grupos sociales en los que se encuentran inmersas las personas que ostentan una profesión, para poder apreciar el potencial de los profesionistas en el medio laboral. No obstante que, al apreciar parcialmente la información, la asociación de buenos trabajos con buenas remuneraciones es mayor de acuerdo con el nivel de enseñanza o, como lo refiere un estudio económico del mercado laboral para A.L., “la desigualdad salarial es en gran medida un reflejo de diferencias en la dotación de calificaciones de los trabajadores” (BID, 2004)⁷⁰.

⁷⁰ El diagnóstico al que nos referimos, establece que la escolaridad incide en la desigualdad y explica aproximadamente ¼ parte de la concentración del ingreso laboral. De acuerdo con este análisis la experiencia laboral representa el 10% de esa concentración y las diferencias de género el 4%.

En la generalidad de los estudios a los que hemos hecho referencia sobre este aspecto de la relación educación y empleo, el enfoque del problema pasa por resolver, entre otras cosas, la desigualdad de los accesos a la educación y especialmente a la educación superior, a la que logran acceder, digamos ‘a cuenta gotas’ o muy pocos de los que inician la enseñanza básica dadas, sobre todo, las limitaciones económicas y sociales para continuar sus estudios. Esto es particularmente relevante para las consecuencias analíticas que aquí buscamos expresar; la información, insistimos, puede dar cuenta de que hay una correlación positiva entre más estudios y mejores condiciones de empleo, pero esto es *luego o después* de haberse, de alguna manera, resuelto el problema importante del acceso y la permanencia en los estudios, ya que, evidentemente, quienes no siguen ese curso o el desarrollo de una carrera educativa hasta la enseñanza superior, o terciaria, tienen limitadas oportunidades de contar con empleos y remuneraciones apreciables.

Es decir, *el problema principal se ubica en los condicionamientos sociales y económicos*; si la educación superior logra actuar como un elemento toral en el equilibrio y la justicia social, será por la capacidad de las instituciones educativas de matricular cada vez más poblaciones al grado de que se cumpla el supuesto de la teoría de la educación; una base lo más uniforme posible que permita hablar de igualdad de oportunidades. Pero junto a lo anterior, la formación profesional deberá contener los elementos básicos y sustantivos de manera que la oportunidad de los trabajos para los profesionistas de distintas disciplinas pueda darse, frente al mercado, del modo más equilibrado posible. Hasta ahora, y sobre todo en los países en desarrollo – aquí valoramos información de América Latina -, en donde las oportunidades se encuentran mediadas por el tipo de formación (que implica el tipo de institución educativa y la calidad de la enseñanza) y teniendo como contexto la extracción social, esta posibilidad formadora es aún limitada.

De manera que las “desiguales dotaciones de calificación de los trabajadores” refiere antes a las desiguales oportunidades de acceso a la educación y también a los desiguales tratos laborales dado el origen social y económico de los portadores de formación en educación superior. Estos tipos de desigualdades no son similares entre países de A.L. y de la UE. Nos queda claro que las posibilidades de acceso a la educación superior hoy son muy importantes en los países de la UE para amplios sectores de la población, no obstante que las oportunidades de acomodo laboral siguen siendo un tema crucial para la juventud en general y la formada en estudios superiores en particular, pues los procesos de transición de los estudios al trabajo indican una fuerte tendencia al desempleo o a “pobres” perfiles de empleo.

Aquí, permítaseme abrir un paréntesis para valorar algunos datos que complementan el análisis. En el caso particular de las juventudes europeas, un estudio de la EESC (European Economic and Social Committee), encontró que en las dos últimas décadas el desempleo ha impactado más a la población juvenil, lo que ha llevado a que los jóvenes busquen incrementar sus estudios y obtener mejores perfiles de calificación y habilidades profesionales. Al parecer se asistió a un *proceso de profesionalización* de los jóvenes que habría permitido que más recientemente estos gocen de mejores oportunidades de empleo y de remuneración. No obstante ello, siguen teniendo marcadas diferencias de acuerdo con los países – por ejemplo Hungría con un desempleo del 10% y Polonia con otro del 40%; o una situación intermedia como la de España de cerca del 20% de desempleo juvenil. De manera que, pese a la presencia de influjos hacia incrementar sus perfiles escolares y de profesionalización, las poblaciones, especialmente juveniles, en la UE aún no son asimiladas en los países que, por su particularidad histórica mantienen desarrollos económicos limitados y, sin embargo, previsiblemente se espera que accederán a ritmos mayores y, con ello, a incorporaciones más pronunciadas de trabajo joven de mayor perfil educativo y con destrezas y habilidades, se dice, más concordantes con la época de las nuevas TIC.

No obstante este panorama menos desolador del empleo, las problemáticas actuales que refieren estos jóvenes, con datos del año 2000, es que el sistema y la curricula escolar parecen no constituir suficientes herramientas para las necesidades del mercado de trabajo actual⁷¹. De acuerdo con el reporte europeo aludido, muchos puestos de trabajo posibles de ocupar han quedado literalmente vacantes (cerca de medio millón de puestos en la UE), justo por el problema de la falta de cumplimiento de los perfiles de trabajo exigidos sobre todo en los ramos de las nuevas TIC en que más sectores económicos han incursionado más dinámicamente y en donde se entiende que son más fuertes y pronunciados los cambios de manera que las actualizaciones aún parecen no coincidir en el tiempo. Tema este último que nos recuerda que dados los fenómenos de la productividad del trabajo, de la fuerte dinámica de incorporación de las nuevas TIC y las nuevas configuraciones globales de las economías de mercado, el tema de las relaciones estudios y trabajo hoy pasan por la resolución de un problema que se ha colocado en el centro de las definiciones: la *calidad de la educación* y el *mejoramiento de las calificaciones del trabajo*, como una fórmula para encontrarse en mejores condiciones frente los nuevos perfiles de trabajo. Es claro que ambas situaciones constituyen una unidad indisociable en la medida en que la calidad de la educación puede

⁷¹ Youth Report. Union European, EESC, Chapter Three, Employment.

verificarse ex post en un mejoramiento de las calificaciones (aquí definitivamente profesionales) del trabajo.

En el capítulo final de esta primera parte, redondearemos los planteamientos y los conceptos vertidos a propósito de las situaciones del trabajo profesional llevándolo a la dimensión nacional y explorando cómo se presentan para el caso de los profesionistas mexicanos.

Capítulo 4.

El trabajo de los profesionistas en México.

1. La panorámica de la última década (los noventa)

La participación de los profesionistas en el medio laboral mexicano ha sido creciente en las últimas décadas, mismas en que también se observa un notable crecimiento de las IES. De manera que la mayor demanda educativa ha llevado a la formación de un número mayor de profesionistas que inciden en el mercado de trabajo y lo presionan.

Este proceso, a su vez, se encuentra inmerso en una dinámica particular del crecimiento poblacional de nuestro país, en donde primero se asiste a la suprema importancia de la población infantil, hasta los años 80, y luego a un despunte de la población juvenil, a partir de los 90 y hasta este momento⁷². Esta transición demográfica, que ya ha merecido la caracterización de *bono demográfico*, ha significado una mayor demanda tanto de estudios medios y superiores, como de la presencia de más jóvenes tocando las puertas del mercado de trabajo en busca de empleo. Esta situación, según las predicciones, se mantendrá en las próximas décadas.

En ese entorno demográfico se plantea la situación de una mayor demanda de trabajos, como decíamos, pero por poblaciones que han transitado paulatinamente hacia mayores niveles educativos, no obstante que en el camino hay pérdidas considerables, pues se ha calculado que por cada 100 que ingresaron a primaria en la década pasada, no más del 10% lograba acceder a la educación superior y menos de esa cifra, 5%, ha podido concluir (OCDE, 1997:138-139).

No obstante las pérdidas en la matrícula escolar, ésta ha tenido un crecimiento pronunciado en los últimos años y hasta el momento actual: tan sólo la educación superior (que incluye licenciatura – universitaria y tecnológica-, normal, técnico superior y posgrado), ha pasado entre 1990, 2000 y 2004, de 1 millón 200 mil, 2 millones 47 mil, y a casi 2 millones 400 mil matriculados en el período referido. Es decir, entre 1990 y 2004 se ha

⁷² En 1950 mientras la población infantil (o a 14 años) implicó al 41.69% de la población total y la juvenil (15 a 24 años), por lo menos referida a la población en edad de estudios medios y superiores, era del 10.29% respecto de la población total, el salto ocurre en los años 90 pues en ese año el registro fue de 38.33% para la población infantil y para la juvenil de 21.53%. Ahora bien, en los siguientes años, hasta el 2005, la población juvenil, por lo menos la considerada aquí, se mantuvo y descendió ligeramente al constituir el 18.47% de la población total, mientras que la infantil seguía reduciendo su importancia en el total hasta ser del 30.64% en ese año. El proceso demográfico descrito, ocurre junto a un descenso de las tasas de fecundidad y natalidad, y a un descenso en la de mortalidad, lo que ha llevado a una reducción de las tasas de crecimiento de la población nacional. Al referir a la estructura de edades, se han fortalecido la de los jóvenes y ha descendido la de los infantes (INEGI, Censos de población y vivienda)

duplicado la matrícula de la educación superior (INEGI/SEP, Estadística básica del sistema educativo nacional).

De manera que las dos últimas décadas presentan una nueva situación para el país en términos de población joven, demandante de empleo y con mayores niveles educativos. Eso lo hace muy diferente y por ello representa un gran reto.

Por otro lado, la situación de la economía, *grosso modo*, durante este período es relativamente inestable: si bien hubo un crecimiento de la economía superior incluso al 6% durante las décadas de los 60 y 70, la que siguió fue de estancamiento productivo y de crecimiento nulo: "...con lo cual se habría reducido de manera significativa los niveles medios de producto por habitante, interrumpiendo el sostenido proceso de crecimiento del PIB *per cápita* que se había alcanzado durante las dos décadas previas." (ANUIES, 2003:161). Los años 90 si bien implicó un crecimiento medio de 3.6% entre 1990 y 1994, la crisis de 1995 llevó a un decrecimiento del PIB del -0.7%. No obstante las medidas que se tomaron pronto funcionaron para retomar la dinámica de la economía de manera que entre 1996 y el año 2000 el crecimiento fue relativamente acelerado y cercano al 5.6% de aumento anual promedio del PIB. La segunda mitad de la década no obstante retomar el crecimiento, mantuvo situaciones complicadas derivadas de la recesión de 1995.

La inflación del 19.1% en el año 1991 al 10% promedio al final de la década, la desocupación, de 2.7% en el año 1990 pasó al 6.6% en el año 1995, si bien desciende paulatinamente hasta alcanzar 2.2% en el año 2000, y la evolución de los salarios reales: decrecimiento salarial parece haber sido más la norma que la excepción: el salario mínimo diario por persona descendió paulatinamente durante toda la década; el salario manufacturero y el salario medio de cotización al IMSS expresaron en términos reales aumentos entre 1990 y 1994, se redujeron entre 1995 y 1997 y recuperaron muy poco en el período restante, de modo que apenas era ligeramente superior al alcanzado una década atrás. Estos tres factores pues, impidieron hablar de un crecimiento económico sin problemas y si de afectación a las poblaciones en su estabilidad e ingresos. (ANUIES, 2003:162-168)

Bien, tomando en cuenta los aspectos demográficos y económicos brevemente comentados, veamos algunos detalles de la ocupación en el país. Justamente entre 1990 y el año 2000, período que, como veremos en las otras partes de este texto, coincide con ser además un período de cambios y ajustes del sistema de formación profesional y también, como ya vimos, con el de la reformulación de las líneas principales de desarrollo económico. Lo que buscamos es tener una radiografía mínima de la situación de la ocupación y establecer sus rasgos característicos atendiendo a los diferentes niveles de instrucción que presentan:

Cuadro 8					
LA OCUPACION POR NIVEL DE INSTRUCCIÓN EN MEXICO					
Nivel de instrucción	1990		2000		TMCA (%)
	Absolutos	%	Absolutos	Porcentaje	
Sin instrucción	2694.2	11.6	2229.0	6.6	-1.6
Primaria	10175.2	43.9	11927.5	35.4	1.6
Secundaria	5558.2	24.0	8169.3	24.2	3.9
Preparatoria o Bachillerato	2077.0	9.0	5256.9	15.6	9.7
Profesional incompleto	632.6	2.7	1331.4	3.9	8.1
Profesional completo y posgrado	2065.3	8.9	3748.6	11.1	6.4
No especificado	-	-	1867.5	3.2	-
Total	23202.5	100	33730.2	100	3.8

FUENTE: ANUIES. Consultoría Internacional Especializada S.A. de C.V. Mercado laboral de profesionistas en México. Diagnóstico (1990-2000)

1) De acuerdo con la información de muestras censales en 1990 se registraron como ocupadas a cerca de 2.1 millones de personas con estudios superiores (profesional y posgrado completo); tal cifra aumentó a poco más de 3.7 millones de profesionistas en el año 2000, lo que representa un aumento de cerca de 1.7 millones de profesionistas en la década, a una tasa media de crecimiento anual del 6.4% (ANUIES, 2003)⁷³. Si además consideramos a la población ocupada con estudios profesionales incompletos (que ha tenido una TMCA del 8.1%, durante el periodo), entonces la población con estudios superiores (incompletos y completos) pasó de representar el 11.6% dentro del total de la población ocupada en 1990, a representar el 15% de la misma en el año 2000. Para tener una idea de la magnitud del cambio, de acuerdo con la OIT (2005) dentro de la PEA de Italia en el año 2000 un 13.1% tenía estudios superiores, en el caso de Francia la cifra es del 24.8%, la de USA el 31.4% y, para comparar con países latinoamericanos, tenemos que Argentina tenía el 32.1%, para el año 2002, y Uruguay el 14.5%, también para el 2002.

Además, se observa también un crecimiento de la población ocupada con estudios medios superiores (bachillerato) que sigue una dinámica aún mayor de incorporación al medio laboral (9.7% en el periodo). Por el contrario, la población sin instrucción como parte de la población ocupada redujo su participación y tuvo un crecimiento negativo, al pasar de representar el 11.6% al 6.6% de la ocupación total, incluso la participación de los que

⁷³ La información que sigue sobre mercado de profesionistas 1990 y 2000, así como sus observaciones analíticas, proceden del estudio de ANUIES (2003) al que hemos hecho referencia en distintos momentos anteriores de este trabajo. Es importante destacar que el estudio mencionado es uno de los pocos, sino el único, que puede ofrecer un diagnóstico de la situación de los profesionistas en el mercado de trabajo a nivel nacional en épocas recientes.

contaban con estudios primarios también se redujo (de 43.9% a 35.4%) si bien tuvo un ligero crecimiento en el periodo de 1.6%.

De acuerdo con la ENECE (Encuesta nacional de educación, capacitación y empleo) de la secretaría del Trabajo de México, en su último reporte que incluye información del año 2004, la proporción de profesionistas dentro del total de ocupados para ese año siguió siendo del 15%, si bien en términos absolutos la porción llegó a poco más de 6 millones, dentro de un total de ocupación de poco más de 43 millones, pero en el mismo reporte se observa un descenso importante de la población ocupada sin estudios al constituir sólo el 7% y con estudios de primaria completos al casi 20% (ciertamente la cifra se eleva al 34% si se considera a los de primaria incompleta).

De manera que, lo que la información nos ilustra puede caracterizarse como un proceso de cambio en la composición de la ocupación desde el punto de vista de los niveles de instrucción: poblaciones con mejores perfiles educativos, parecen paulatinamente sustituir a poblaciones con menores perfiles educativos. Además, llama la atención que no obstante las fuertes presiones de la economía mexicana para alcanzar estabilidad y crecimiento, la PEA crece a un ritmo mayor (un poco por los factores demográficos y otro poco por los factores económicos), pero en todo caso la ocupación crece y, como refiere el estudio comentado, lo hace con un poco más de celeridad la incorporación al medio laboral el personal femenino: la TCMA para hombres fue en el período del 2.2% y la de la mujer del 6.7%. Agregaríamos que en el caso de la incorporación de los profesionistas al medio laboral, las mujeres logran igualmente tasas mayores que los hombres en la década pasada: 9.3% frente al 4.1% (ANUIES, 2003:206)

La ocupación siguió creciendo y también lo hizo el crecimiento de personas en desempleo abierto, ambos en una economía de bajo crecimiento. Los empleos encontrados han sido considerados como de baja productividad y de escasas remuneraciones sobre todo en el sector informal de la economía que alcanzó crecimientos importantes en el período. (ANUIES, 2003:173)

2) Ahora bien, considerando la posición en la ocupación de los profesionistas, la mayoría, 75%, estaba conformada por empleados asalariados, cerca del 15% por profesionistas que trabajan por su cuenta y otro 7% por patrones, el resto, de escasa importancia cuantitativa, está constituido por jornaleros, personas sin pago o por no claramente especificados.

Esta estructura se observa inalterada desde principios de la década de los noventa y, entre otras cosas, significa que los profesionistas aspiran fundamentalmente a ser parte de la

nómina de una empresa o institución pública, no obstante que se ha desarrollado un discurso muy organizado tanto en la empresa privada como en las instituciones públicas, en el sentido de la orientación a la *empresariedad*, como uno de los caminos más oportunos para el desarrollo de los profesionistas en la economía. Es decir, convertirse en microempresarios.

3) En el periodo de referencia, 1990 y 2000, la mayoría de los profesionistas mexicanos, cerca del 60% en promedio para cada año censal, se emplearon en ocupaciones *profesionalizantes*⁷⁴. En el estudio de la ANUIES (2003:176), se denomina grupo 1 constituido por ocupaciones muy profesionalizadas, en las cuales es muy probable que hayan aplicado consistentemente los conocimientos y habilidades adquiridas en las aulas universitarias; Otro 40%, también en promedio para cada año censal, se ubicó en actividades menos profesionalizantes, denominado grupo 2 de ocupaciones *medianamente profesionalizadas* y grupo 3 de ocupaciones *escasamente profesionalizadas*, y consecuentemente con ello, es poco probable que hayan incorporar a su quehacer profesional muchos de los conocimientos adquiridos en sus carreras superiores. Hay que resaltar que comparativamente entre 1990 y el año 2000, hubo ajustes de la proporción de profesionistas sobre todo en los grupos 2 y 3: mientras en 1990 el grupo 2 implicó al 26.7%, en el 2000 la cifra relativa descendió al 24.7%; en tanto que para el grupo 3 hubo un incremento porcentual que pasó del 11.5% al 15.1%. (Ver detalles en cuadro anexo: Clasificación de ocupaciones de acuerdo a la incidencia de profesionistas).

Los datos anteriores ilustran que había, hasta el año 2000, una alta proporción de profesionistas (40%) que desde el punto de vista del tipo de ocupación (de mayor o menor exigencia de conocimientos y habilidades profesionales) se emplearon en ocupaciones que tienen un carácter *residual*, es decir, de alguna manera estos profesionistas se encontraron en una condición de subutilización o subempleo de sus habilidades profesionales para las cuales fueron supuestamente capacitados en las aulas universitarias, lo que muy posiblemente habría tenido consecuencias desde el punto de vista de limitadas relaciones contractuales y salariales.

4) Otro de los rasgos de la población de profesionistas mexicanos que trabajaban hacia el año 2000, es que un 62% de los ocupados proceden de un grupo muy demandado de 10 carreras, cuyo rasgo distintivo es que son parte de las carreras que tradicionalmente tienen un lugar asegurado en la estructura económica mexicana.

⁷⁴ El estudio de ANUIES, reconoce para efectos de su análisis estadístico a 137 ocupaciones, dependiendo del grado de profesionalismo requerido en las mismas; así las ocupaciones muy profesionalizadas corresponden a aquellas en las que se registran más del 50% de ocupados con estudios profesionales; las ocupaciones medianamente profesionalizadas incluyen a las que registran entre el 10% y el 49.9% de sus ocupados con estudios profesionales; y finalmente las ocupaciones escasamente profesionalizadas incluye al resto de las ocupaciones, las que registran entre sus ocupados menos del 10% de personas con estudios profesionales.

**Cuadro 9
PROFESIONES QUE ABARCAN LA OCUPACIÓN EN MÉXICO 1990-2000 (1)**

PROFESIONES	% de población ocupada de profesionistas 2000	% de población ocupada de profesionistas 1990
LAS 10 PROFESIONES MAS OCUPADAS EN MEXICO		
Contaduría	12.1	12.1
Educación básica, secundaria y normal	10.9	8.1
Administración	8.2	6.7
Derecho	7.9	6.5
Ing. Industrial	5.4	6.0
Medicina	3.4	7.2
Ing. Civil	3.1	3.6
Arquitectura	2.9	3.3
Agronomía	3.4	3.3
Ing. Eléctrica	2.9	2.9
Posgrado	8.1	0.6
SUBTOTAL	70%	53 %
LAS 10 MEDIANAMENTE OCUPADAS		
Ing. Química y Química industrial	2.0	2.4
Enfermería	1.9	3.6
Psicología	1.9	1.9
Ciencias de la comunicación	1.9	1.1
odontología	1.8	2.2
Economía	1.3	1.6
Ciencias sociales	1.3	1.7
Veterinaria y zootecnia	1.2	1.5
Pedagogía, educación especial y deportes	1.1	0.9
Química en ciencias biológicas y de la salud	1.0	1.6
SUBTOTAL	15.4	18.5
LAS 10 MENOS OCUPADAS		
Bioquímica	0.2	0.3
Ecología	0.0	0.0
Ciencias de los alimentos	0.3	0.2
Forestales	0.1	0.1
Biomédica	0.0	0.0
Antropología y Arqueología	0.1	0.2
Teología	0.1	0.2
Geografía	0.1	0.2

Teatro y Cinematografía	0.1	0.1
Achivonomia	0.1	0.1
SUBTOTALES	1	1.4

Fuente: ANUIES. Consultoría potencial especializada S.A. de C.V. Mercado laboral de profesionistas en México. Diagnóstico (1990-200). Cuadro 4.7 (b) p. 35

Si se compara su proporción con respecto al censo de 1990 entonces tenemos que ha habido un crecimiento de este grupo de carreras en la demanda laboral ya que entonces congregaban el 51% de la ocupación profesional. En general hay que destacar que también este grupo de carreras ubica a parte importante de sus componentes en ocupaciones que requieren una baja y mediana profesionalización, lo que es posible que continúe en los próximos años, dado que son las carreras que tienden más a la saturación de la población matriculada en IES y que generan un exceso de profesionistas frente a la demanda del mercado de trabajo.

Pero por otro lado las IES, sobre todo las públicas, que rigen la creación de carreras y su desarrollo en base a criterios de desarrollo integral de la sociedad (esto es no solo económicos, sino culturales, sociales y políticos), han generado una gama muy amplia hasta donde vamos, de profesiones que *previsiblemente* son y serán determinantes para la sociedad mexicana, no se han regido exclusivamente por criterios de mercado. Siendo muy loable y oportuno regirse por tales orientaciones, ello, no obstante, no parece aplicable en el corto plazo a la estructura económica ni, en lo particular, a las empresas hasta ahora existentes dada la alta concentración de profesiones en el medio laboral, tal como lo exponen los datos anteriores.

5) Los profesionistas en la estructura ocupacional, se ubican de manera muy determinante en sectores económicos no tradicionales, es decir, alrededor del 60% de los profesionistas se ubicaron en el año 2000 en actividades relacionadas con los servicios, que comparado con el año de 1990 implicó un crecimiento del 5%. Es decir, la actividad industrial y comercial, entre otras, parece que no han incrementado sus demandas por la gama mayor de profesionistas que provienen de las nuevas carreras profesionales y se ha creado un desajuste entre oferta y demanda de profesionistas desde el punto de vista del mercado.

Cuadro 10
Profesionistas ocupados por sector económico, 1990-2000 y tasas de crecimiento media anual (miles de personas)

Sector económico	1990		2000		TMCA (%)
	Abs.	%	Abs.	%	
Agropecuario	64.4	3.1	59.3	1.6	-0.8
Minería	28.2	1.4	23.9	0.6	-1.6
Manufacturas	285.4	13.8	411.8	11.0	3.7
Construcción	89.1	4.3	164.6	4.4	6.3
Electricidad	21.7	1.1	30.6	0.8	3.5
Comercio y hoteles	217.6	10.5	417.0	11.1	6.7
Transportes y comunicaciones	59.5	2.9	164.0	4.4	10.7
Servicios financieros	86.3	4.2	135.9	3.6	4.6
Servicios	1138.3	55.1	2224.2	59.3	6.9
No especificado	75	3.6	117.3	3.1	4.6
Total	2065.5	100	3748.6	100	6.1

Fuente: Mercado Laboral de los profesionistas en México. Diagnóstico (1990-2000). ANUIES, México, p. 217

La referencia del cuadro anterior nos expone una situación preocupante: los profesionistas no parecen encontrar un acomodo adecuado en la economía. Considerando los sectores de actividad, los servicios, han sido determinantes en primera instancia, pero muy de lejos lo hacen el sector manufacturero que desciende en su importancia en el período (13.8% y 11.0% entre 1990 y el año 2000); y las actividades del comercio y la hotelería (10.5% y 11.1% en el período). Pareciera como si los profesionistas estuvieran “terciarizados” y decayera, o fuera disminuyendo, la importancia suya en el resto de la economía. Tal proceso es coincidente con lo que ocurre en general en las economías de los países desarrollados: se reduce el componente laboral en los sectores tradicionales y crece, hasta el grado de ser ya lo dominante, en los sectores de servicios. Sin embargo, no habría sido muy coincidente con lo que ocurre en los países en vías de desarrollo, donde se ubica más a México, pues en estos permanecería la importancia de los sectores tradicionales, sobre todo el industrial, como concentradores de altos recursos de trabajo (Cfr. M. Castells, 1999)

Por otro lado, es posible que los ajustes de la estructura productiva, que durante los años 90 justamente orientó más recursos a la generación de bienes y servicios para la exportación, no hayan provocado diversidad de usos profesionales. Posiblemente ello se explique porque aún no se han generado desarrollos empresariales en el sentido de incorporar la innovación y el desarrollo en sus diferentes facetas.

6) Un rasgo más que caracteriza la situación de los profesionistas, es que constituyen la parte más alta de la escala de las remuneraciones medias dentro del total de las ocupaciones; 8,320 pesos del 2000, frente a 1,664 pesos de la población ocupada sin instrucción, en tanto que el ocupado con estudios medios (preparatoria o bachillerato) la remuneración media fue de 3,717 pesos del año 2000.

Cuadro 11			
REMUNERACION MEDIA POR PERSONA OCUPADA EN TERMINOS REALES POR NIVEL DE INSTRUCCION EN MÉXICO (PESOS DE 2000)			
Nivel de instrucción	1990	2000	TMCA (%)
Sin instrucción	2311	1664	-3.2
Primaria	2994	2199	-2.8
Secundaria	3534	2746	-2.5
Preparatoria o Bachillerato	4717	3717	-2.3
Profesional incompleto	6094	5354	-1.3
Profesional completo o posgrado	8380	8320	-0.1
No especificado	-	4283	-
Total	3806	3440	-1.0
Coefficiente de variación	0.483	0.628	

FUENTE: ANUIES. Consultoría potencial especializada S.A. de C.V. Mercado laboral de profesionistas en México. Diagnóstico (1990-2000) . p. 6 secc 3 cap. 6

Pero, otro dato que resalta de la información es que los ingresos en general no se incrementaron en la década, incluso hubo crecimiento negativo que impacto ciertamente más a la población ocupada con menos instrucción, pero también afectó a los de mayor nivel de instrucción, si bien de manera diferencial. Al comparar el comportamiento de las remuneraciones de los profesionistas de acuerdo con su ubicación en los grupos de ocupaciones 1, 2 y 3, arroja los siguientes resultados: para 1990, las remuneraciones estandarizadas de los profesionistas que laboran en el grupo 1 de ocupaciones eran 60.2% mayores que las del grupo 3, en tanto que las del grupo 2 eran 34.9% mayores que las del grupo 3. Sin embargo, para el año 2000 tales diferencias disminuyeron a solo 48.8 % y 32.2% respectivamente. (ANUIES, 2003)

7) Ahora bien, en términos agregados, la oferta neta de profesionistas durante la década habría ascendido a 1.9 millones de personas en tanto que la demanda agregada se habría acercado a 1.8 millones de profesionistas, lo que significa que se habría registrado un excedente neto de oferta equivalente a 135 mil personas, el 7% de la oferta acumulada en el decenio, y nos indica la capacidad de la economía mexicana para absorber al 93% de la oferta de profesionistas (ANUIES, 2003:285).

No obstante, es necesario matizar esta aparente capacidad de incorporación del trabajo profesional ya que si consideramos la *calidad* o lo *adecuado* de esos empleos, tal y como antes señalábamos, encontramos una demanda menos fuerte de trabajos en actividades ligadas al conocimiento profesional adquirido en las aulas. Considerando la oferta neta de

profesionistas, 1 millón 921 mil (100%) respecto de la demanda del grupo 1, 1,043173 mil (53.3%), tenemos un saldo de 877 mil 888 profesionistas que no fueron llamados. Así visto, esto nos plantea el problema de una menor capacidad del mercado de trabajo generado por la economía mexicana y sugiere que hay la incorporación del trabajo de los profesionistas en actividades que *no demandaron* propiamente su trabajo profesional (ANUIES, 2003:286).

Aunado a lo anterior, la información de la OIT sobre el desempleo, de acuerdo con el nivel de estudios, arroja para el país un desempleo del 19.9% para quienes tienen estudios superiores en el año 2000 y de 24.8% para el año 2004 (OIT, 2005). Es decir, comparado con los datos del estudio que hemos venido comentando - en donde recordemos que en promedio cerca del 91% de los componentes profesionales tuvo acceso al empleo -, las condiciones y oportunidades para el trabajo profesional empiezan a constreñirse⁷⁵.

Lo que hasta ahora hemos referido, nos plantea disyuntivas tales como las siguientes:

- El número de egresados necesarios para laborar en ocupaciones de carácter profesional es mucho menor que el número total de egresados del sistema de educación superior del país, es decir, que aparentemente tenemos un excedente de profesionistas, o bien una demanda deficiente, según se vea. Es la primera vez en la historia del país en que se tiene al mayor número de personas educadas y capacitadas y al mismo tiempo son mayores los índices de desempleo y subempleo de estos recursos humanos (Observatorio Ciudadano de la Educación, Comunicado, 20).
- La competencia por el puesto de trabajo profesional se ha incrementado y complicado a la vez. Si en la década de los sesenta, por cada profesionista había a disposición tres puestos de trabajo, ahora por cada puesto de trabajo compiten por lo menos tres profesionistas (Muñoz Izquierdo, 2000 y Observatorio Ciudadano de la Educación, Comunicado, 20)
- Este excedente de profesionistas tiene empleo en ocupaciones de carácter *residual*, lo cual sugiere que los egresados universitarios se desempeñan en actividades no adecuadas para las que fueron preparados. Además, este tipo de trabajo profesional tiende a *desplazar* a trabajadores con menores niveles de instrucción de espacios de trabajo que no son muy adecuados para los profesionistas, y sí más adecuados para los de menores estudios. El resultado es pues doble: hay un proceso de subutilización del trabajo profesional, que seguramente conlleva menos prerrogativas contractuales y

⁷⁵ La información del desempleo al compararse con la de otros países nos expone la gravedad del problema: España 7.3% y 7.5%, 2000 y 2004; Francia 17.7% en ambos años; USA, 12.1% y 14% mismos años y, respecto de países de América Latina, Argentina 14.8% y 17.7% y Chile 11.4% y 12.9%. (OIT, 2005)

salariales por el tipo de puesto, y, por otro lado, la *presión* ejercida por el trabajo profesional respecto de trabajos de menor calificación, se repite para otras categorías de trabajadores ubicados en una escala menor.

- Es relativamente grave que la incorporación de profesionistas en una proporción de 60% del total ocupado, ocurra dentro de un grupo limitado a 10 profesiones muy demandadas, y que son ya tradicionales en el mercado de trabajo profesional (maestro, médico, ingeniero, etc.), en tanto que el resto de profesiones, digamos más modernas, tiene menos demanda real del mercado de trabajo. Así que demanda insuficiente, se liga a demanda concentrada, denotando o dejando ver otros problemas relacionados con la estructura económica, productiva y de servicios, del país.
- En términos de los sectores de actividad económica, los profesionistas se ubican más en actividades del sector servicios (59.8% en 1990 y 74% en el año 2000, en servicios en general, financieros, del comercio y hotelería), que de otros como la manufactura, que más bien vieron decaer la capacidad de incorporación de personal profesional: de 13.8% en 1990 a 11.0% en el año 2000. Esto no parece ser congruente con la nueva orientación del crecimiento económico hacia fuera, en donde de lo que se trata es de generar un fortalecimiento del sector exportador y, con ello, un crecimiento del empleo profesional.
- En cuanto a las remuneraciones obtenidas, los profesionistas cuentan con mayores remuneraciones respecto de ocupados que tienen menos estudios o no tienen estudios. Sin embargo, la década nos ilustra la falta de crecimiento de los ingresos en general y, por consecuencia, la pérdida de la capacidad adquisitiva de los mismos. Tal situación no excluye a los ingresos de los profesionistas, si bien su condición de ocupados con mayores niveles de instrucción habría provocado una pérdida *menor* de sus ingresos. Además, internamente el componente profesional en la estructura de ocupación nos muestra que los del grupo 1 respecto del 3, tienen más del 60% de ingresos. De manera que nos encontramos con que además de una falta de crecimiento de las remuneraciones durante la década pasada, una parte no desdeñable de la ocupación profesional (los colocados más hacia el grupo 3), no parecen contar ni con empleos ni con ingresos adecuados.

Frente a esta situación, se opina que posiblemente haya necesidad de redimensionar la oferta de carreras profesionales, a fin de que la presión sobre ocupaciones de menor exigencia profesional, disminuya y se generen mayores

expectativas para los profesionistas⁷⁶. Pero, más allá de una relación de oferta y demanda de mercado, ello no parece inviable y pudiera generar procesos de *empobrecimiento* en la generación de recursos humanos por el sistema educativo. La alternativa, nos parece, es de impulso y no de retracción. Impulsar a la economía para que sea capaz de absorber adecuadamente en calidad y oportunidad carreras y profesiones muy avanzadas sin desalentar a las otras. (Posición que se comparte también por Muñoz Izquierdo, 2000).

Además, hay problemas asociados a los anteriores que algunos especialistas han resaltado, como por ejemplo: El proceso de feminización de varias carreras profesionales y de una alta tasa de incorporación de las mujeres a otras, empieza a caracterizar al mercado de trabajo; pasaron de representar el 19.4% del mercado de profesionistas en 1979 a representar el 33.8% en 1990. Ello aparentemente no ha traído todavía una homogeneización de los esquemas de inserción y de recorrido laborales de las mujeres con los de los hombres (Sylvie D. Aupetit, 2000).

La concentración de profesionistas en términos espaciales, es otro de los dilemas pues la mayor parte se ubica en espacios donde el desarrollo industrial es elevado, como el D.F., y Nuevo León y en donde también se ubican las principales sedes universitarias. Tan sólo la Ciudad de México concentra el 57.3% de los profesionistas y, sumando Guadalajara, Monterrey y Puebla, la cifra es del 71.8%. Posiblemente ello tienda a cambiar en los siguientes lustros o décadas en la medida en que se generaron opciones regionales de desarrollo y una mayor presencia de las IES en los estados del país. Pero en la actualidad la situación es de concentración.

Otro problema del trabajo profesional, es el impacto que tiene su escasa presencia en la estructura de dirección y operación de las empresas. El reporte que dio a conocer CONACYT en el año 2003, expresa que más de dos terceras partes de los profesionistas que laboran en México, lo hacen sin mayor ingerencia en los procesos de dirección y de gestión. Esto nos advierte, además, sobre las dinámicas en la organización de la empresa mexicana, ya que la velocidad del cambio es más bien baja. Por lo menos en la década pasada, los noventa, el proceso de cambios o ajustes aún era muy bajo. Una investigación que seleccionó casos representativos a nivel de varios centros industriales en el país (E. de

⁷⁶ Para el estudio de ANUIES que hemos venido comentando, los resultados de la investigación del mercado de profesionistas, podría indicar que el mercado laboral reconoce y premia monetariamente el trabajo de los profesionistas en México, sin embargo, durante la década comentada, tendió a reducir los diferenciales en las remuneraciones que devengan las ocupaciones adecuadas para sus conocimientos y competencias *vis a vis* las que reciben los que laboran en ocupaciones menos adecuadas desde el punto de vista profesional. Ello es indicativo de que a lo largo del decenio se tendió a conformar un mercado más homogéneo de profesionales, caracterizado por una mayor movilidad entre géneros, carreras y ocupaciones. Ello podría ser resultado de una oferta neta excedente, que tiende a reducir las diferencias en las remuneraciones entre los profesionales.

la Garza, 1998), ha encontrado que los “polos de industrialización” en el país refieren a una situación de *evoluciones en paralelo* caracterizadas por una franja de empresas, de gran tamaño y extranjeras sobre todo, que mantenían una dinámica de cambios producto del hecho de ser sucursales de grandes corporaciones internacionales y en donde la necesidad de los ajustes era evidente. Pero, por el otro lado, se encontró con que la baja o nula velocidad del cambio técnica y organizacional era evidente entre las empresas nacionales de tamaño medio y pequeñas. De manera que, hasta ese momento, había una situación polarizada entre las empresas industriales en el país en la dirección de los cambios desde la reestructuración productiva y el acomodo en la globalización.

En lo que sigue, buscamos establecer la forma en que se refleja la situación esbozada del trabajo profesional en la década pasada en términos nacionales, en un caso concreto. Ciertamente hay algunos datos posibles de contrastar (porcentaje de ocupación, remuneraciones, carreras y sectores económicos), y otros más tienen la intención de profundizar en el conocimiento de la situación profesional pero derivados hacia una experiencia particular, tales como los contextos socio-familiares, la dinámica de estudios superiores que siguen los profesionistas, las estrategias seguidas para incursionar en el mercado de trabajo, su perspectiva de futuro laboral, entre otros aspectos muy relevantes en el conocimiento del trabajo profesional que sólo es posible, hasta ahora, analizar haciendo ejercicios de investigación específicos como son los estudios de caso. En lo que sigue examinaremos pues la situación de los egresados de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

2. El trabajo del profesionista egresado de la UAM

La UAM, junto con otras instituciones de educación superior pública y privada, ha sido objeto de evaluaciones específicamente relacionadas con los egresados y su forma de incorporarse a los medios laborales⁷⁷. Sin embargo, sólo parcialmente estas investigaciones cuentan con objetivos parecidos, y como es recurrente en este tipo de estudios resulta complicado dar seguimiento a los casos con similares metodologías tanto para determinación de las muestras, pues siempre hay que hacer ajustes en el camino, como para adoptar los indicadores, pues los juicios de los investigadores varían. En el caso de la UAM, algunas de las investigaciones fueron realizadas hacia finales de la década de los años 80 (Rodríguez y Azuela, 1990), otras durante la primera mitad de los años 90 (Muñoz Izquierdo, 1996 y Valenti Nigrini, 1995) y en la segunda mitad de esa misma década, (UAM-A, 2001), aunque enfocada a los egresados de una sola de las tres unidades.

Recientemente, luego de varios años transcurridos, se retomaron los estudios de los egresados de la UAM, tanto a nivel de una unidad académica (Rodríguez, 2005, y Rodríguez y Hernández, 2005, para el caso de la UAM-I), como del conjunto de la institución (SIEEE, UAM, 2006). De manera que si por un lado, se tiene a través de estas experiencias de investigación un campo de observación interesante y amplio, por otro lado, los ejercicios no permiten su total comparación y obligan a ser retomados en sus hallazgos de modo individual, lo que, no obstante las limitaciones, no deja de aportar en el conocimiento de lo que ocurre con los egresados de una institución universitaria como la UAM.

Bien, aclarado lo anterior, lo que aquí referiremos busca, como ya lo indicamos, observar los puntos de confluencia y de diferencia con respecto a la situación que en el ámbito nacional ya hemos observado.

De manera que una pregunta salta a la vista y es con ella que buscamos iniciar nuestra exposición de lo que hayamos: ¿viven los egresados de la UAM similares condiciones de su incorporación en el medio laboral que las observadas en el ámbito nacional? Tal es un asunto que en las líneas que siguen trataremos de responder.

1) La ocupación del egresado UAM que históricamente podemos observar, de acuerdo con la información que revela el cuadro 3, ya nos plantean una situación de reducción o baja en las capacidades de los egresados de la UAM para ubicarse en el medio laboral.

⁷⁷ Muñoz Izquierdo (1996) valoró la situación de incorporación en el medio laboral del egresado de la UNAM, UAM, ITESM, UIA y la UAEM.

Cuadro 12

% DE OCUPACION DEL EGRESADO UAM					
Estudios realizados durante el siguiente periodo: 1988-2002					
Autores	Rodríguez y Azuela	Valenti*	Muñoz Izquierdo	Rodríguez Lagunas*	SIEEE, UAM
Periodo	1988	1989-1991	1995	1998-2002	2002
% de ocupación	91.6%	90.7%	88%	68%	74.5%

*Solo se refiere a los resultados obtenidos en la Unidad Iztapalapa.

Fuente: Elaboración propia con base en los siguientes estudios:

Rodríguez José, y Ernesto Azuela B., (1990): *Evaluación de la universidad desde la perspectiva de los egresados. Una visión particular de la Universidad Autónoma Metropolitana*, UAM, México.

Valenti Nigrini, Giovanna; (1995): "Investigación para evaluar la calidad de los servicios educativos de la UAM en el nivel de licenciatura", *Informe final sobre la Unidad Iztapalapa*, UAM, México, noviembre.

Muñoz Izquierdo, Carlos, (1996): *Diferenciación institucional de la educación superior y mercados de trabajo*, ANUIES, México.

Rodríguez Lagunas, Javier, et al. (2005): *Formación profesional y situación laboral de los egresados de la UAM-I, UAM-I*, México.

SIEEE, (2005): *Estudio de Seguimiento de egresados. Generaciones 1997-2002. Sistema de información de estudiantes, egresados y empleadores*. UAM-Rectoría General, UAM, México.

De modo que visto al inicio y final de esa década y media, 1988 y 2002, y en base a diversos estudios de aproximación al fenómeno, tenemos que se ha reducido la capacidad de incorporación del egresado UAM en el medio laboral. Evidentemente hay diversas circunstancias que pueden ayudar a explicar esta situación. Dentro de ellas, podemos establecer que las condiciones de la economía durante el periodo han sido, como ya anotamos antes, delicadas por decir lo menos y ello posiblemente impactó al egresado UAMI. Además, el ambiente laboral ha recibido, como también observamos, una mayor oferta de profesionistas que presionan al mercado de trabajo del país, pero que también tiende a concentrarse en la región central del territorio, justo donde se encuentra el egreso de la UAM.

Además, hay que considerar los rasgos o características del egresado UAM y de cómo con ellas habría logrado posicionamientos en el medio laboral. Específicamente podemos considerar la posibilidad de que el perfil profesional de los egresados, se encuentre entre las razones o por lo menos se relacione parcialmente con esta menor capacidad de ubicación de los profesionistas que egresan de la UAM. Pero también hay que considerar las habilidades o recursos de estos profesionistas para buscar el empleo profesional o bien para ubicarse en actividades productivas que le reditúen algún beneficio económico. Es decir, las estrategias que despliegan para encontrar acomodo en las actividades económicas.

La presión por el puesto de trabajo, dado el incremento de la oferta de trabajo profesional, ha sido observada ya en otros estudios, como el de Muñoz Izquierdo y Lorey (1994), quienes han calculado que entre 1960 y 1990, se asiste a una inversión de la relación puestos de trabajo por profesionistas: en los 60 hubo por lo menos 3 puestos por cada profesionista y en los 90 lo que ocurre es que habría 3 o 4 profesionistas por cada puesto de

trabajo. Así que el crecimiento de la oferta junto a un menor dinamismo de la demanda por el trabajo profesional parecen ser, globalmente visto, causantes del problema.

En ese entramado de la economía y sus transformaciones, la situación peculiar de los profesionistas que egresan de la UAM da cuenta de fenómenos de incorporación laboral en donde intervienen factores de orden social que ayudan en la comprensión de un fenómeno que así muestra su complejidad. De acuerdo con el estudio de seguimiento de egresados de distintas instituciones de educación superior, tres públicas y dos privadas, (Muñoz Izquierdo, 1996) la información obtenida permite establecer que las oportunidades crecen para los profesionistas más adultos (de 27 y más años, dado su mayor exposición al medio laboral), pero que también crecen las oportunidades para los profesionistas que egresan de instituciones privadas. En el caso de ese estudio, la muestra en su conjunto estableció una tasa de ocupación del 89.3% y específicamente del 88% para el caso de los egresados de la UAM, así como una diferencia de tasa de ocupación del 8.4% entre la ocupación inicial y la final que para el caso de la UAM fue del 9.87%. (Muñoz Izquierdo, 1996, cap. 2 2ª. Parte)⁷⁸

Ahora bien, la dinámica de incorporación laboral de los profesionistas de la UAM, nos revela que hay una cierta *experiencia* de tipo laboral en los egresados, en la medida en que al revisar sus historias en esa dirección, nos encontramos con que ha habido vínculos con el medio laboral aún antes de concluir sus estudios. Ello posiblemente los *habilite* mejor para los siguientes momentos. Veamos la información de los cuadros siguientes.

Cuadro 13

Proceso de Incorporación laboral de los egresados de la UAM. Estudio de Giovanna Valenti			
Durante los estudios (%)	Ultimo año de estudios (%)	Al momento del egreso (%)	Un año después del egreso (%)
29.6	53.7	56.0	88.1

Fuente: Elaboración propia con base en:
Valenti Nigrini, Giovanna (1997): Los egresados de la UAM en el mercado de trabajo. Investigación evaluativa sobre la calidad de la oferta de los servicios educativos, UAM, México.

⁷⁸ En el caso de la UAM, se eligió una muestra de 152 casos de cuatro carreras (38 por cada una de ellas): Lic. en Ciencias de la Comunicación, Lic. en Administración, Ing. Mecánico e Ing. Civil. Estos casos refieren casi con seguridad a egresados de la UAM-A (por las ingenierías) y a la UAM-X (por la Lic. en Ciencias de la Comunicación, aunque no es claro de donde procede la Administración pues se imparte en las tres unidades.

Cuadro 14

Proceso de Incorporación laboral de los egresados de la UAM. Generación 2002			
Generación 1997	Durante los estudios (%)	Al momento del egreso (%)	Al momento de levantamiento de la encuesta (%)
86.4*	57.3	42.7	74.5

*Comparación generación 1997 sin distinción de tiempos.

Fuente: Elaboración propia con base en:

SIEEE, (2005): Informe del Sistema de información de estudiantes, egresados y empleadores. UAM-Rectoría General, UAM, México

Posiblemente la relativa baja de la ocupación al momento del egreso, para el caso de la generación de 2002, tenga que ver con la idea de cederle más tiempo a la finalización de los estudios y así poder tener más oportunidades de obtener el título. Tal decisión, de haberse tomado, resulta aconsejable toda vez que entre los propios egresados se ha externado el juicio de que es mejor enfrentar el medio laboral con el título universitario⁷⁹. Sin embargo, no sabemos si este fue el caso o si se debió a un problema real de incorporación laboral. Pero en general, la anterior información indica que hay vínculos con el medio laboral que pueden ser importantes para explicar su incorporación laboral ya como profesionistas.

No obstante ello, hay problemáticas en la economía y en la conformación posiblemente de los perfiles profesionales, que conducen a que en general la incorporación laboral del profesionista egresado de la UAM sea menor. Esta primera circunstancia en la valoración del estudio de caso, nos muestra que en general las problemáticas de ocupación que hemos observado en el resto parecen impactar también a los profesionistas que egresan de la UAM.

Al valorar la información de la encuesta del SIEEE referida a la condición de trabajo, podemos observar un proceso creciente de autoempleo, en la medida en que un 23.6% de los casos de la cohorte de 1997 dijo ser propietario, socio o bien trabajador independiente. Para la cohorte del año 2002 la cifra fue del 18.8%. Es decir, y no obstante la reducción del porcentaje entre cohortes de estudio, el autoempleo, es un recurso usado en condiciones de dificultad para conseguir empleos. Sin embargo, y pese a la problemática de conseguir empleo, es claro que los egresados de la UAM tienen en su horizonte de opciones muy ubicado en primera importancia la de ser empleado de un establecimiento, antes que entrar en la lógica de la autoempleabilidad. La cultura de empleo remunerado, es aún más fuerte, o bien la estrategia de buscar trabajo en un medio laboral que cada vez exige más aditamentos para

⁷⁹ Esta apreciación vale igualmente para otros momentos. Valentí (1997) encuentra que un 46.2% de los egresados encuestados así lo consideró, si bien otro 44.7% valoró que coincidir con el perfil demandado era también un asunto determinante.

ser contratado, sigue siendo mejor opción que la cultura de la *empresariedad* en un medio económico que no es fácil de incursionar, y dentro de una cultura de gobierno que impone una buena cantidad de trabas para abrir un negocio personal.

Veamos ahora las características de los empleos conseguidos por los egresados UAM. Cabe aclarar aquí que contar con trabajo no asegura que sea un buen trabajo. Ya hemos visto, en términos del empleo profesional en el país, que la posibilidad de contar con empleos en parte ha implicado optar por aceptar empleos de menor calidad sobre todo, aunque no exclusivamente, de ingresos.

Pensamos que si se tiene un empleo estable contractualmente, de relativos buenos ingresos, si se ubica en un rango adecuado de la jerarquía laboral, con algún mando, si se piensa que se trabaja en algo relacionado con sus estudios, y si el horizonte de oportunidades se presenta o visualiza favorablemente, entonces puede pensarse en un acomodo laboral adecuado. Siguiendo este supuesto, revisemos otras informaciones.

La situación que refiere Valentí (1997) para los egresados de inicios de la década pasada es que de un 72% de los que dijeron trabajar entonces, 59.3% tenían empleos con contratos de tiempo indeterminado y un 12.8% dijeron ser su propio patrón. Por los datos referidos, podemos considerar que a inicios de la década pasada, había relativamente mejores condiciones de empleabilidad, es decir estabilidad de ocupación. Por otro lado, al considerar los ingresos un 68.3% de los egresados de entonces se ubicó en ingresos medios, 40.9% y altos, 27.4%, lo que implica una relativa buena situación para una mayor parte. Además en cuanto a la jerarquía laboral, un 52.4% de los casos analizados con empleo señaló ubicarse en la franja intermedia, y otro 33.5% dijo tener mando en su trabajo, situación también posible de considerar adecuada. En cuanto a la relación de los estudios y el trabajo, la investigación referida encontró que para un 39.3% habría una coincidencia regular, para otro 37.2% una coincidencia alta y para una cifra menor, el 23.5%, la coincidencia era más bien poca o nula. Así que tales indicadores refieren en su conjunto una perspectiva favorable de la ocupación de los profesionistas egresados de la UAM.

Ahora bien, ¿qué tanta oportunidad de desarrollo profesional se tenía en esos trabajos? El estudio refiere que para un 43.8% de los casos evaluados que tenían empleo en el momento del levantamiento de la encuesta, había en sus trabajos la posibilidad de realizar ideas propias, dado lo cual se les veía con alta satisfacción desde el punto de vista profesional. Además, para un 36.7% de ellos los trabajos les permitían articular su formación al ejercicio profesional permanentemente. Lo anterior permite observar que tenían un adecuado horizonte laboral o por lo menos se tenía una noción positiva sobre ello.

La investigación referida le dio seguimiento a los casos valorados en 1994, para el año de 1997. Lo que encontró parece ubicar una perspectiva favorable de los egresados de la UAM, en la mayor parte de las variables revisadas: el porcentaje de ocupados creció (de 88.1% al 89.9%); el nivel de los ingresos también tuvo mejoría ya que en el estrato medio (más de 5 y hasta 11 salarios mínimos) pasó de 40.9% al 47.4%; pero en los ingresos altos (más de 11 salarios mínimos), hubo una ligera reducción al pasar del 27.4% al 23.5%, de manera que más bien en este aspecto parece que se concentró hacia los ingresos medios perdiendo en los altos.

Por lo que hace a la ubicación jerárquica, hubo mejoría ya que por un lado descendió la proporción de profesionistas en mandos medios (52.4% a 38.3%) y se concentró más en los mandos altos (33.5% a 51.1% respectivamente). La relación de los estudios y el trabajo también se reforzó pues se redujo la proporción de profesionistas UAM en un nivel de coincidencia regular (39.3% a 31.8%) y se avanzó en el nivel de coincidencia alto (37.2% a 53.2% respectivamente). Esta última información permite entrever que las actividades de los profesionistas egresados de la UAM pudieran haberse encontrado más cerca de su sentido profesional. Es decir, actividades para las cuáles requieren de los conocimientos y habilidades adquiridas en el aula universitaria.

De acuerdo con estos datos de la década (en dos momentos 1994 y 1997), parecía haber una situación relativamente adecuada de los profesionistas de la UAM en el medio laboral, no obstante la crisis económica del año 1995, de la que el comentario de los egresados de la encuesta del año 1997 refiere con poca incidencia en su desempeño laboral: 77.8% decían que no tenía incidencia contra un 17.3% que decían que sí había tenido incidencia.

Las investigaciones posteriores marcarían diferencias con respecto a los anteriores resultados, a veces muy contrastantes. Al valorar los resultados del estudio aplicado para egresados de la generación del año 2002 (UAM, SIEEE, 2005), las cosas parecen transitar a escenarios no tan promisorios en los que muy probablemente haya influido particularmente el contexto económico al que ya hemos hecho alusión. De hecho al revalorar la información relacionada con la generación del año 1997, se puede observar un desaliento en las condiciones generales de empleo profesional para los egresados UAM. Veamos algunas particularidades del contraste de lo encontrado en esta otra investigación.

Los resultados del estudio señalado (UAM, SIEEE, 2005) indican que tanto para los de la generación del año 1997 como para los de la 2002 los empleos logrados *transitaron hacia la inestabilidad laboral*. Si observamos los datos referidos a los tipos de contrato, como

lo indica la información del cuadro siguiente, hay una relativa reducción de las proporciones ubicadas en contratos indeterminados, que junto con los por tiempo determinado, nos muestran una situación de inestabilidad mayor en uno que en otro momento.

Cuadro 15
TIPO DE CONTRATO 1997-2002 (%)

	1997	2002
Por tiempo determinado	13.8	21.6
Por tiempo indeterminado	15.1	14.1
Por obra determinada	63.2	57.3
Otro	7.9	6.9
Total	100	100

Fuente: SIEEE, (2005): Estudio de Seguimiento de egresados. Generaciones 1997-2002. Sistema de información de estudiantes, egresados y empleadores. UAM-Rectoría General, UAM, México.

En cuanto a los ingresos logrados, el estudio pone énfasis en la media alcanzada: 12 mil 172 pesos y 8 mil 648 pesos respectivamente, lo que muestra un evidente descenso en las remuneraciones alcanzadas.

Por otro lado, y si bien se siguió otra metodología para apreciar la jerarquía laboral (basadas en definición de puestos) de todos modos es significativo que lo que podría considerarse una participación media en la jerarquía; esto es el de ejecutar labores profesionales, pero sin mando habría ocupado a una buena proporción de los evaluados; 30.1% y 36.6% para los años referidos de 1997 y 2002, en tanto que los puestos gerenciales y de mando tendían a diluirse y descender en el conjunto de la estructura jerárquica; 7.3% y 6.9% de cargos de gerente y jefe de departamento respectivamente para el año de 1997, en tanto que en el 2002 los datos fueron de 3.9% y de 5.1%. Ahora bien, la relativa cercanía con actividades propias de su profesión, pudo descender entre 1997 y 2002 si consideramos que un 7.4% en 1997 y luego un 14.6% de los casos evaluados, se habían dedicado a actividades para las cuáles no requería propiamente de su conocimiento y habilidad profesional (vendedores, supervisores, empleados auxiliares, etc.). Esto, sin embargo, no necesariamente es lo que perciben los propios encuestados, ya que en su opinión hay una adecuada relación entre los estudios y sus trabajos desempeñados: los datos muestran que un 27.2% y 56.5% del año 1997 apreciaban una relación de coincidencia, digamos media o total, en tanto que para el año 2002 esta relación descendía a 25.5% y 53.2% respectivamente. Así que no obstante haber menos casos que muestren relación media y alta entre estudios y trabajo, aún se percibe favorablemente por parte de los egresados.

Cuadro 16
COINCIDENCIA ESTUDIOS TRABAJO 1997-2002 (%)

	1997	2002
Nula coincidencia	6.5	8.6
Baja coincidencia	9.8	12.7
Existe coincidencia	27.2	25.5
Total coincidencia	56.5	53.2
Total	100	100

Fuente: SIEEE, (2005): Estudio de Seguimiento de egresados. Generaciones 1997-2002. Sistema de información de estudiantes, egresados y empleadores. UAM-Rectoría General, UAM, México.

Algo que debemos considerar sobre la relativa baja de condiciones en el trabajo de los profesionistas egresados de la UAM, al contrastar entre los años 90 y el año 2002, es que las condiciones del contexto podrían haber impactado negativamente en los trabajos de los egresados; un contexto, como veíamos, en donde progresivamente se ha ido hacia la masificación de profesionistas en el medio laboral, lo que se traduce en una oferta que posiblemente sea mayor a la demanda por varias razones: una primera es que la economía de las empresas, sobre todo las micro, pequeñas y medianas, no habrían resuelto favorablemente su situación en un medio relativamente constreñido en donde parecen actuar dos situaciones macro: crisis económica y globalización.

Pero, una segunda razón, es que la economía de la empresa grande, tanto nacional como extranjera, habría experimentado cambios de distinta magnitud en sus estructuras productivas y esquemas de organización del trabajo, lo que aunado a un fortalecimiento de las TIC, podría haberse traducido en una modernización de la estructura de este tipo de empresas con la consiguiente baja en la necesidad de empleo. Es decir, un fenómeno de reestructuración productiva con flexibilidad del trabajo que estaría provocando la recomposición y ajuste de los puestos de trabajo, así como la renovación de los perfiles de trabajo más en el sentido de las novedades de una era fuertemente influenciada por la informática y la microelectrónica. Ambas razones han venido documentándose en recientes investigaciones del cambio tecnológico en las empresas mexicanas⁸⁰.

⁸⁰ Ver, por ejemplo, algunas investigaciones de Enrique de la Garza, tales como: *Modelos de Industrialización en México* editado por la UAM-I; o también el libro escrito por De la Garza; E., C. Salas y J. L. Torres (2001), *Modelos de Organización y Flexibilidad de Trabajo en la Industria Manufacturera de México*. México, STyPS. Otros trabajos referidos al mismo tema pueden ser: Hernández, E. et al. (2000), *Productividad y mercado de trabajo en México*, Plaza y Valdés Editores, México; Pries, L. (1991), "El cambio industrial en las sociedades modernas como sociedades de riesgo", en *Sociología del Trabajo*, núm. 12, Barcelona, España, pp. 59-82.

De manera que el panorama del cambio está teniendo un efecto complicado para los trabajadores en general y no menos complejo para los profesionistas, pues no obstante mantener el empleo, la precarización de la situación laboral parece ser uno de sus resultados no deseados.

Ahora bien, si consideramos otros datos de las investigaciones referidas, vemos que no obstante los cambios, aún hay una menor pérdida, por decirlo así, del mando en la jerarquía. Y es que, al parecer, se ajustan las condiciones contractuales y salariales pero se mantienen relativamente los niveles de responsabilidad y se sigue colocando el trabajo profesional en los puestos de trabajo en donde pueden justamente desarrollar lo que saben, en ese sentido parece no afectarse gravemente la relación de los estudios con el trabajo. O sea, parece mantenerse al personal profesionalizado en puestos de trabajo que implican un conocimiento especializado, pero se les aplica una política laboral que se parece más a una *flexibilidad con precarización de las condiciones de trabajo*.

De acuerdo con la información del SIEEE, la anterior posibilidad tiene desde luego sus matices, no todos concurren a eso pues hay una parte menor que mantiene las condiciones de un trabajo profesional con decoro. Para los demás, la necesidad de buscar formas de complementar los ingresos va tornándose ineludible: 23% y 22% de los años 1997 y 2002 tuvieron que hacer esto bajo la forma, en muchos casos (cerca del 50% de los que lo hicieron), de empleos de tiempo parcial, o bien la de estar buscando un mejor empleo (lo que ocupa a casi el 40% de los valorados en el año 2002).

Ahora bien, esta perspectiva del problema de los empleos profesionales también puede verse matizada por la opinión que expresan los propios egresados ya que en una parte muy importante, cercano al 60% de los casos para ambos periodos de estudio, los trabajos que tenían al egresar eran peores de los que luego se consiguieron, de modo que para ellos hubo una mejoría en el tiempo pues pasaron de empleos donde las remuneraciones promedios llegaban a 4 o 5 mil pesos (para los años 1997 y 2002 respectivamente) a los que ya luego conocieron: 8 y 12 mil pesos en promedio. Ello es comprensible, ya que el empleo como estudiante recién egresado de una carrera se presenta con la lógica de “picar piedra” en el mercado de trabajo, es decir, tomar empleos con bajo perfil laboral (contrato y salarios sobre todo) pero que les permita llenar el currículum para luego aspirar a algo mejor. Si, en efecto, eran más malos que los que luego se consiguieron, pero estos últimos tienen la clase de dificultades que ya hemos expuesto.

Un dato que permite sugerir lo anterior, es que no obstante la buena opinión sobre los empleos actuales, respecto del momento del egreso, el profesionista se genera estrategias de búsqueda de nuevos trabajos: 26.1% de los casos en la muestra del año 1997 y el 38.8% de los casos del 2002. Admitiendo que la lógica de buscar nuevos y mejores empleos es natural, lo cierto es que en una época de dificultades para conseguir empleo, sólo es factible intentarlo si, además, el que se tiene no es de lo mejor.

Además estamos hablando de unas poblaciones de profesionistas de la UAM que tradicionalmente se han enfrentado a la necesidad de estudiar y trabajar al mismo tiempo: 47% y 50% de los casos estudiados así lo hicieron. Esta circunstancia es muy especial, ya que por un lado, nos remite a la existencia de un perfil socioeconómico bajo de los estudiantes que les plantea trabajar casi inevitablemente. También es posible que la experiencia en los trabajos les genere un *plus* que puede redundar en mayores posibilidades por lo menos para ubicarse con cierta agilidad en los trabajos.

Pero, por otro lado, estamos ante un perfil que podemos definir de *estudiante-trabajador* y ello tiene consecuencias, no necesariamente negativas, en términos de los tiempos de estudio y de la capacidad de aprendizaje; pero también podría tener consecuencias en términos de la práctica, con sus reservas y limitaciones, de lo aprendido en el trabajo mismo.

Por lo que hace a su ubicación en las actividades económicas, la información de que se dispone permite sugerir que se sigue una lógica parecida a la observada a nivel del trabajo de los profesionistas en el país: menor presencia en las actividades tradicionales como la industria y la agricultura, y una cada vez más definida presencia en el macro sector de los servicios, pero ahora no únicamente delimitado por las actividades de los servicios tipo gubernamentales, comerciales y financieros. La presencia de este tipo de profesionistas se ubica más en el campo de los servicios educativos, de salud, de gobierno y los propiamente servicios profesionales y técnicos. De acuerdo con lo encontrado por Valentí (1997) y el estudio del SIEEE (2006) referido, hasta prácticamente el año 2002, no han variado sustancialmente.

Cuadro 17
SECTOR ECONOMICO 1997-2002 (%)

	1997	2002
Agrícola - Ganadero, silvícola, etc.	1.6%	2.3%
Industria extractiva	.3%	.3%
Industria de la transformación	5.8%	5.8%
Industria de la construcción	6.1%	4.9%
Comercio	9.5%	12.4%
Servicios bancarios, financieros y seguros	4.2%	4.4%
Transporte / comunicaciones	6.3%	6.4%
Turismo	.5%	.3%
Educación	18.9%	16.8%
Servicios profesionales y técnicos	15.3%	14.0%
Servicios de salud	18.6%	20.2%
Servicios de gobierno	11.6%	11.1%
Otro	1.3%	1.1%
TOTAL	100.0%	100.0%

Fuente: SIEEE, (2005): Estudio de Seguimiento de egresados. Generaciones 1997-2002. Sistema de información de estudiantes, egresados y empleadores. UAM-Rectoría General, UAM, México.

Resumiendo de lo hasta ahora encontrado para el caso de los egresados de la UAM:

- En términos generales, durante la década pasada y el inicio de la actual, los egresos profesionales de esta institución, se enfrentan a un mercado de trabajo profesional en donde resulta más complicado encontrar acomodo.
- Ligado a lo anterior cada vez menos acceden a contratos estables, de manera que la contratación eventual y por tiempos definidos, resulta ser más recurrente.
- Junto al trabajo eventual, como una condición a la que cada vez están más expuestos, la generación de nuevas estrategias, como el autoempleo, son vistas como una opción menor. El trabajo remunerado sigue siendo la principal estrategia de los profesionistas egresados de la UAM.
- Junto a estas condiciones de contrato y estrategias de empleo, los empleos remunerados presentan un ajuste, dado que cada vez son menos los que tienen ingresos por arriba de la media.
- Algo similar a lo anterior ocurre con la presencia de los profesionistas de la UAM en la jerarquía de las empresas. Cada vez menos se ubican en puestos de tipo gerencial o de mando y cada vez más se aprecia una concurrencia hacia la estructura media u operativa de las empresas.

- Al igual que el resto de los profesionistas, su incursión en los sectores económicos es menos en los tradicionales y más en los relacionados con el gran sector de los servicios.
- Un dato peculiar del profesionista de la UAM, es que durante los estudios partes importante de ellos tuvo la condición doble de ser estudiante y trabajador a la vez.
- Desde el punto de vista de la profesionalidad de los trabajos, es decir, trabajos para los cuáles se requiere el conocimiento y las habilidades profesionales adquiridas en el aula universitaria, no hay un dato fidedigno. Sin embargo, subjetivamente los egresados de la UAM perciben una buena cercanía en la relación estudios-trabajo.

De manera que parece presentarse una línea de desarrollo en el tiempo, durante la última década y lo que va de la actual, que nos lleva a sugerir que el trabajo en México para los profesionistas que egresan de las instituciones de educación superior, en el caso concreto de las universidades como la UAM, va encontrando más resistencias que oportunidades en un medio laboral que en términos macroeconómicos presenta un bajo crecimiento y periodos de estancamiento, que se traduce en una desmejora de las condiciones laborales y de ingreso. A la vez, parece achicarse la perspectiva de futuro laboral, lo que ha llevado a considerar como estrategia el acomodo en otros trabajos, de modo de complementar los ingresos obtenidos en sus empleos principales, y a la vez a incursionar en el autoempleo que, como se sabe, las condiciones no necesariamente son mejores, pese a la relativamente nueva publicidad que se da desde medios gubernamentales y aún en los espacios universitarios para que los universitarios que egresan “emprendan” sus propios negocios.

Este panorama no parece concordante con el discurso que se ofrece en medios económicos y de la educación, tanto en el país como en el extranjero, respecto de la renovada y mayor importancia de la educación y el conocimiento para el futuro porvenir de nuestras sociedades.

Hasta aquí el tipo de información permite establecer algunos presupuestos que se aplican a los profesionistas de la UAM. Sin embargo, es necesario establecer con mayor precisión lo que podríamos denominar las singularidades del proceso laboral de los profesionistas de esta institución que hemos tomado como caso. ¿Se trata de todos por igual, es decir hombres y mujeres, se trata de cualquier tipo de carrera, o son unas carreras mejor atendidas que otras, se trata de equivalentes rasgos de desempeño escolar, o hay diferencias de acuerdo con haber tenido un regular o excelente desempeño escolar? Estas serían, por lo menos, algunas de las cuestiones a resolver que podrían dar mayor consistencia a nuestros

planteamientos anteriores. A ello dedicaremos las próximas páginas, pero acotando el universo de observación hacia los casos de la UAM unidad Iztapalapa (UAMI) pues la información que hemos considerado para toda la UAM no ha sido trabajada aún para poder establecer este otro tipo de indagaciones.

3. La situación laboral de los profesionistas egresados de la UAM Iztapalapa (UAM-I)

Siguiendo la línea de análisis relativa a la capacidad de incorporación laboral, así como a la tipificación de las condiciones de empleo, ahora exploraremos estas situaciones encontradas a partir del caso concreto de la UAM Iztapalapa (UAM-I) resaltando la dimensión de género y destacando el ámbito divisional (Ciencias básica e ingeniería, CBI, Ciencias Biológicas y de la Salud, CBS, y Ciencias Sociales y Humanidades, CSH) así como considerando el tipo de carreras o licenciaturas a que corresponden los profesionistas. Todo ello basándonos en los resultados de la investigación que hemos realizado para las cohortes de estudio de los años 1998 a 2002, consideradas en conjunto. Nuestra orientación de análisis va a privilegiar una revisión de la situación laboral de los egresados a partir del concepto de *logro laboral*, mismo que hemos acuñado para la interpretación combinada de los datos arrojados en la encuesta que se realizó para el efecto.

Una aclaración es pertinente. La UAM cuenta con cuatro sedes académicas: Azcapotzalco (UAM-A), Iztapalapa (UAM-I), Xochimilco (UAM-X), y recientemente, en el 2006, se incorpora la sede Cuajimalpa (UAM-C). Por lo que respecta a su modelo organizativo globalmente, como ya lo veremos en otro momento del estudio con mayor profundidad, todos se inscriben en el modelo departamental o matricial. No obstante en lo que respecta al modelo propiamente educativo, hay algunas diferencias que permiten suponer que los perfiles profesionales que exhiben sus egresados pudieran contener matices y aún diferencias más sustantivas. Por lo tanto, no es lo mismo referir a una que a otra de las sedes académicas. Nuestra elección por UAM-I ya la hemos indicado en nuestra introducción, pero adicionamos a ello el hecho de que esta unidad académica congrega a poblaciones de alumnos que son desde el punto de vista socioeconómico y cultural, de menores perfiles, asunto al que referiremos en la tercera parte de este documento, y por ello la valoración de este caso podría ser relevante.

Quisiéramos iniciar lo encontrado sobre los egresados de la UAMI, advirtiendo de entrada lo que ya comentamos para el caso del conjunto UAM: su proclividad a tener una relación laboral durante los estudios: prácticamente 7 de cada 10 casos considerados en la encuesta, así lo manifestó. Esto marca una diferencia de modo muy definitivo, pues estaremos evaluando la situación laboral de egresados que han tenido como uno de sus rasgos

fundamentales haber sido *estudiantes-trabajadores*, incluso en una proporción mayor a las de sus similares de la década pasada⁸¹.

Esta primera cuestión ya marca, de algún modo, el escenario que estamos observando.

Supongamos que esa condición peculiar del egresado que analizamos, se encuentra inmersa dentro de un conjunto de condiciones sociales y familiares tales que le llevan, o le obligan, a tener que trabajar durante los estudios: familias con limitaciones económicas y condiciones sociales y culturales de similar naturaleza. Veamos algunos datos básicos respecto de ello:

- El 65.7% de las familias de los egresados de la UAMI se ubicó hasta el rango de 6 veces el s.m. como ingreso familiar (calculando los s.m. relativos al año 2003), pero en donde un 24.6% de ellos se ubicó en el rango de hasta 3 s.m., y tan sólo el 9.6% de los casos provino de familias con ingresos superiores a los 12 s.m.
- El 57.7% de los padres de los egresados contó con una educación básica (primaria y secundaria), si bien un 21.7% tenía estudios superiores.
- Ambos aspectos analizados dentro de un índice (ingreso familiar y escolaridad del padre o jefe de familia) denotan que el antecedente socioeconómico familiar es bajo para el 68.5% de los casos y, en el otro extremo, es alto en un 14.3%.
- Si bien un 74.0% de los padres tenía ocupación, un 60.6% de las madres no tenía una ocupación remunerada.

Ahora bien, esta circunstancia de *estudiante-trabajador* no necesariamente constituye un problema grave desde el punto de vista del desempeño escolar, no obstante que los tiempos para el estudio, obviamente, se reducen sobre todo al compararse con un estudiante que no dedica tiempo para trabajar. En general, el egresado que se valoró en la encuesta ubicó al 36% de casos en un rango bajo de desempeño escolar (el índice está compuesto por: promedio de calificaciones en licenciatura y el número natural de trimestres cursados); pero ubicó al resto. Esto es un 64%, en rangos medios y altos (estos últimos en proporción casi equivalente a la del estrato bajo, es decir un 34.6%).

⁸¹ La información de estudios como el de Valentí, pero ahora en específico para el caso de los egresados de la UAMI, la cohorte evaluada por ese estudio (1988-1991), mostró que 34.5% de los casos trabajó durante los estudios y que la cifra se eleva al 56.6% de los casos que trabajaron un año antes de terminar sus estudios.

Cuadro 18
Desempeño escolar (1) por sexo y división (%)

	Hombre Cramer = .336 Sig.= .000			Mujer V Cramer = .253 Sig.= .000			UAMI V Cramer = .127 Sig.= .001		
	CBI	CBS	CSH	CBI	CBS	CSH	Hombre	Mujer	Total
Bajo	61.4	68.1	19.3	49.2	52.1	19.4	41.9	30.8	36.0
Medio	26.1	19.1	33.7	32.2	26.6	30.4	28.9	29.8	29.4
Alto	12.4	12.8	47.1	18.6	21.3	50.2	29.2	39.4	34.6
	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

(1). Índice compuesto por las variables: *promedio de calificaciones en licenciatura y número natural de trimestres en la UAM* (Número de trimestres transcurridos desde el ingreso, hasta el último trimestre de actividad académica o de reinscripción.
Fuente: Rodríguez L. Javier y Juan Manuel Hernández, (2005): *El egresado UAM-I: Su logro Laboral y su percepción de la Universidad, 1998-2002*. UAM-I, México.

Lo anterior, en una perspectiva de género nos llevaría a considerar que hay alguna diferencia en cuanto a la condición de ser *estudiante-trabajador*: las mujeres ubicaron en esta condición al 61.4% de los casos y los hombres al 77.1%. Es decir, esta situación ubica a porciones mayores de hombres que de mujeres. Por otro lado, y siguiendo con esta perspectiva de género, las diferencias se reducen en cuanto a provenir de tipos de familias en donde la condición socioeconómica es muy similar: en ambos casos ubican a porciones relativamente parecidas en el índice bajo: 66.7% y 70.4% de mujeres y hombres respectivamente. Ahora bien, en cuanto al desempeño escolar podemos resaltar que hay una situación de contraste que es relevante: mientras los hombre ubican al 41.9% en el índice bajo, las mujeres lo hicieron con el 30.8%, pero en el otro extremo, es decir el alto desempeño escolar, mientras que el hombre ubicó sólo al 29.2%, las mujeres lo hicieron con el 39.4%.

Género y trabajo entre los egresados de la UAM-I⁸².

Las diferencias mostradas entre hombres y mujeres en cuanto a su condición de estudiante-trabajador, sirve de base para intentar una evaluación de su incursión al medio laboral como profesionistas egresados de la UAM-I. Sin duda habría que reconocer que el status social de ambos implica la resolución de un conjunto de roles que no son similares entre ellos; obligaciones del hogar, por un lado, y la adquisición de responsabilidades económicas, por el otro lado. Además tenemos que considerar los ambientes de trabajo en donde tradicionalmente subsiste una cultura laboral más proclive a ver al hombre en primera

⁸² Debemos aclarar que las dificultades de contar con entrevistados femeninos suficientemente, nos llevó a que si bien en términos generales contamos con una muestra en donde el 48.7% son mujeres, en términos divisionales fue muy difícil ubicar casos para la división de CBI, en donde la población femenina es menor a una tercera parte, mientras que en las otras dos divisiones, CBS y CSH, nuestra muestra abarcó un poco más de población femenina: 58.7% y 54.8% respectivamente. De esta forma la comparación por género no parte de muestras suficientemente comparables.

instancia, quizás debido a que cubre un perfil de más disponibilidad de tiempos y de acomodarse a posibles traslados por necesidades de los trabajos. Como sea estas situaciones llevan, en última instancia, a observar una cultura laboral deficitaria en cuanto a la igualdad de oportunidades entre géneros que otros estudios ya han analizado⁸³.

En principio, algo de lo que hemos insistido es que parece haber una tendencia de menor ocupación entre los egresados de la UAM que podemos confirmar para el caso de los de la UAM-I: Entre 1988 y 1991 se tuvo una ocupación del 86.9% de los casos valorados por Valentí (1995) tan sólo para los de UAM-I, situación que se reduce para las generaciones evaluadas entre 1998 y 2002 al 68% global. Recuperando esta situación, observemos pues lo que ocurre en la actualidad en cuanto al trabajo de los profesionistas egresados de UAM-I advirtiendo las diferencias que se presentan entre hombres y mujeres.

De acuerdo con la información del cuadro 8, la capacidad de incorporación laboral decrece entre el momento del egreso y el momento del levantamiento de la encuesta, 2002, lo que llama la atención ya que se esperaría que conforme se asienta en el medio laboral deberían también crecer las oportunidades de ocupación. No obstante la diferencia de casi 6 puntos porcentuales, puede deberse a razones diversas al mercado de trabajo, por ejemplo la de incursionar en otros estudios, de actualización o de posgrado. Esa situación, también se presenta al considerar la cuestión de género, si bien en las mujeres parece tener un efecto mayor.

Si se considera la información a partir de las divisiones académicas, CBI, CBS y CSH, entonces podemos observar mayores contrastes importantes de la incorporación laboral. Lo destacable, según la información del mismo cuadro 8, es que en una división marcada por una presencia dominante de los hombres, como es la de CBI, hayan sido las mujeres las que más dinamismo hayan mostrado en su capacidad de incorporación laboral sobre todo en dos momentos; al egreso (86.0% frente al 78.5% de los hombres) y en el momento del levantamiento de la encuesta (77.2% frente al 75.7% de los hombres). En las otras divisiones académicas (CBS y CSH) no parece haber contrastes de la misma naturaleza no obstante que en el caso de CBS en el momento del egreso si se percibe una incorporación mayor de la mujer (75.3% frente al 73.1%), pero en el momento del levantamiento de la encuesta el dato

⁸³ Ver, por ejemplo, “*Mercado de Trabajo y desigualdades sociales: el papel de la formación*” de Ignasi Brunet Icart e Inmaculada Pastor Gosálbez publicado por la Revista universitaria de ciencias del trabajo, pag. 397-428; destacan también los trabajos de Roció Guadarrama dirigidos al estudio del género y el trabajo en América Latina, tales como: “*Género, trabajo y flexibilidad laboral en América Latina*”, publicado en: *Teorías Sociales Y estudios del trabajo: Nuevos enfoques*, coordinado por Enrique de la Garza en el año 2006 ó Guadarrama, R. y J. L. Torres, 2005, “*Identidades laborales en transición. Costureras y maestras en Costa Rica y México*”, *Revista Centroamericana de Ciencias Sociales*, vol. II, núm. 2.

es que los hombres tienen más ocupación; en CBS es de 63.8% frente al 52.7%, y en CSH es de 69.9% frente al 66.2%.

Cuadro 19

Ocupación por género y división según etapa de vida laboral (%)									
División	Durante la licenciatura			Al egreso			Actual		
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
CBI	77.1	61.4	72.2	78.5	86.0	81.0	75.7	77.2	75.5
CBS	76.6	48.4	59.4	54.5	65.6	62.9	63.8	52.7	59.6
CSH	71.7	63.7	66.8	73.1	75.3	74.1	69.9	66.2	67.1
UAMI	74.4	60.0	66.9	73.1	74.6	73.9	71.4	64.8	68.0

Fuente: Rodríguez L. y J.M. Hernández (2005): *El Egresado de la UAM-I. Su logro laboral y su percepción de la universidad, 1998-2002* UAM-I, México

Lo anterior no necesariamente implica una sustancial diferencia de capacidades de incorporación laboral entre géneros, en todo caso ilustra que las distancias entre género respecto de su inclusión laboral, se van cerrando. Es decir, parece crecer la capacidad de las mujeres profesionistas para encontrar empleo, dada no solo en función de sus perfiles, ya que las mujeres, como ya lo dejamos observado, parecen tener mejores desempeños escolares, sino también a un posible cambio en la percepción del medio laboral que habría que determinar más, pero que en todo caso pudiera basarse en la idea de que la mujer laboralmente puede ser mejor y no exigir, o no estar en condiciones de exigir mucho. En breve veremos que hay una cierta discriminación salarial de que son objeto las mujeres.

Ahora bien, otro de los aspectos que nos han llevado a caracterizar una baja de la situación laboral de los egresados de la UAM en general, es la de una reducción de la estabilidad o seguridad en el empleo de este tipo de profesionistas, sobre todo proveniente del tipo de contrato. Tal situación, que hemos valorado en el anterior apartado, puede verse igualmente para el caso de los egresados de la UAM-I: Considerando el mismo periodo que hemos usado, esto es el año 1988-1991, la información del estudio al que hemos aludido nos muestra que el contrato por tiempo indeterminado congrega al 67.2% de los casos valorados, mientras que en nuestra investigación tuvimos que ello implicó a tan sólo un 49.8% de los casos y, en efecto se elevó el de los contratos por tiempo determinado, de 11.5% a 19.9%, y por honorarios, de 11.5% a 19.6%.

Bien, dentro de esa situación de relativa pérdida de la estabilidad laboral, limitada u observada aquí a partir del tipo de contrato, ubiquemos la situación desde una perspectiva de género, tal y como la presenta el cuadro siguiente, en donde hacemos una combinación de dos variables: contrato indeterminado y propietarios, para organizar un índice que denominamos *empleo estable*.

Cuadro 20
Empleo estable (1) por género y división, según etapa de vida laboral (%)

División	Al egreso			Actual		
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
CBI	41.9	24.5	36.7	56.6	63.6	58.6
CBS	45.8	50.8	49.4	46.7	62.2	56.0
CSH	36.8	36.8	36.8	50.8	54.2	52.8
UAMI	39.7	37.6	38.6	52.7	57.1	54.9

(1). Incluye a contratados por tiempo indeterminado y propietarios.

Fuente: Rodríguez L. Javier y Juan Manuel Hernández, (2005): *El egresado UAM-I: Su logro Laboral y su percepción de la Universidad, 1998-2002*. UAM-I, México.

Lo relevante de la anterior información, es por principio de cuentas que dentro de la estabilidad laboral sólo cabe el 38.6% en el momento del egreso y un 54.9% en el momento del levantamiento de la encuesta, esto es en el año 2002. La diferencia entre géneros sobre esta situación, por lo menos en términos del conjunto, no es muy pronunciada, pero deja ver que las mujeres parecen posicionarse mejor en los empleos considerando el índice de estabilidad de empleo: 57.1% para mujeres y 52.7% para hombres.

Ahora bien, es entre las divisiones en donde se encuentran las diferencias de género más pronunciadas para el caso de los egresados de CBS y de CBI. Lo primero destacable ocurre en CBS, las mujeres lograron tener mayores componentes de estabilidad, 62.2%, que los hombres, 46.7%, en el momento del levantamiento de la encuesta, lo que refuerza lo ocurrido uno años antes, en el momento del egreso. En CBI, por su parte, tenemos una situación similar que la anterior división para el caso del momento del levantamiento de la encuesta: también lograron ubicar más componentes, 63.6%, que los hombres, 56.6%, en condiciones de estabilidad, pero además, esto revirtió la fuerte inestabilidad de empleo tenida al egresar de los estudios universitarios. Finalmente es en CSH en donde menor diferencia existe al haber porciones similares de empleo estable entre mujeres, 54.2%, y hombres, 50.8%.

De manera que la estabilidad de empleo parece ser mayor entre las mujeres, lo que posiblemente indique una predilección creciente del medio laboral por el trabajo femenino, por lo menos por el profesional. Y es que la dinámica de incorporación de las mujeres en la PEA en general y en la profesional en particular ha sido creciente; de manera que ello parece impactar en el hecho de que se posiciones fuertemente también en el medio laboral.

Una tercera situación laboral que consideramos viene deteriorándose entre los egresados de la UAM en general son, como ya lo vimos en el apartado anterior, las remuneraciones alcanzadas. Tal tendencia que hemos apreciado a lo largo de la década pasada

y hacia el año 2002, se observa al ver sólo a los egresados de la UAM-I: entre 1988 - 1991 se ubicaba en el rango de hasta 6 s.m. a un 32.5%, en tanto que para el periodo 1998 -2002 en este mismo rango de ingresos se ubicó al 53.5% del total de casos. En el extremo alto, de más de 12 s.m., en el primer periodo tenemos a un 19.6% y en el segundo periodo a un 11.3%.

Ahora bien, para examinar la situación de los ingresos, hemos optado por construir un indicador basándonos en el utilizado por SEDESOL, que denominamos *umbral de pobreza*⁸⁴, que nos indica lo mínimo necesario para no estar en situación de pobreza. Bien, el cuadro siguiente, nos ilustra diversas situaciones. Una primera relevante, es que el egresado UAM-I vive una situación de ingresos muy deplorable en el momento del egreso justamente: sólo un 17.9% del total que dijo haber trabajado en el momento de terminar, se colocó por arriba del umbral de pobreza. Situación que mejora en el momento del levantamiento de la encuesta, es decir para el año 2002, al colocar por arriba de ese umbral al 46.4% del total de encuestados que trabajaron. No obstante esta recuperación, es obvio el problema que atraviesan ya que más de la mitad de los que trabajaron en el 2002 se colocaron por abajo del umbral de pobreza.

Además, la información del cuadro aludido, establece diferencias de ingreso respecto del género, y lo relevante es que a las mujeres profesionistas de la UAM-I les va peor que a los hombres: al egreso 13.2% de ellas se colocaron por arriba del umbral de pobreza, en tanto que los hombres colocaron al 23.2%. Si bien la situación mejora relativamente para el 2002, la diferencia de género persiste y se profundiza: 36.5% del componente femenino, frente al 55.9% del masculino. Es decir, para los hombres la situación mejora, pero para el componente femenino esta mejoría es menor.

Cuadro 21

Ingreso salarial mensual superior al Umbral de Pobreza (1) por género y división según etapa de vida laboral (%)						
División	Al egreso			Actual		
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
CBI	27.9	22.7	26.5	71.6	59.0	68.5
CBS	25.0	5.4	13.4	43.3	39.5	42.3
CSH	18.5	13.3	14.8	44.3	30.2	35.8
UAMI	23.2	13.2	17.9	55.9	36.5	46.4

Fuente: Rodríguez L. et al. (2005): *Formación profesional y situación laboral de los egresados de la UAM-I.*, UAM-I, México (1). Aquí se considera Umbral de Pobreza al llamado por la SEDESOL(2003) "Umbral del desarrollo del patrimonio", que corresponde al ingreso mínimo necesario para cubrir las necesidades de alimentación, educación, salud, vestido, calzado, vivienda y transporte público; y lo calcula en 41.8 pesos diarios del 2000 por persona en zonas urbanas. Así, una familia urbana promedio de 4 miembros requirió de al menos 5981.46 pesos mensuales en noviembre de 2003, para estar en este umbral de pobreza.

⁸⁴ De acuerdo con la definición de "Umbral de desarrollo del patrimonio" dado por la SEDESOL para el año 2003, correspondiente al ingreso mínimo necesario para cubrir las necesidades de alimentación, educación, salud, vestido, calzado, vivienda y transporte público. El cálculo que realiza el estudio es que a noviembre de 2003 una familia de cuatro miembros requirió al menos de 5 981.46 pesos para estar en este umbral de pobreza.

Ahora bien, la información del cuadro, también permite observar que la mejora es siempre menor para las mujeres a nivel de las divisiones académicas, si bien mejora entre el egreso y el año de la encuesta, 2002.

Hasta aquí, lo que parece quedar claro en el ejemplo de los egresados UAM-I es que las mujeres profesionistas tienen un mayor grado de incorporación laboral, que incluso le favorece desde el punto de vista de la estabilidad del empleo, pero sea por el tipo de trabajos, o por los lugares dentro de la economía en donde se ubica, lo cierto es que hay una problemática importante en cuanto a los ingresos que perciben, son mal retribuidas.

De acuerdo con lo que hemos venido investigando, para nosotros hay un cuarto componente problemático para los profesionistas de la UAM en general, y es el relacionado con su creciente participación en la estructura jerárquica de la organización en las empresas. Pero esta participación en la organización de las empresas, no parece tener un adecuado reconocimiento en términos materiales.

Llama la atención que en la década pasada, los egresados UAM hayan, por así decirlo, escalado en la estructura jerárquica de la organización pues pasaron de representar una tercera parte que se ubicaba en tareas de mando y dirección, a un poco más de la mitad, según establecimos en el apartado anterior de este mismo capítulo. Ahora bien, por lo que hace al caso específico de los egresados de la UAM-I, esta situación se mantiene, pues el 51.4% de los casos evaluados dijo que sus actividades tenían que ver con mando y dirección que en nuestra clasificación pudimos referir a mandos medios y altos. Hay que agregar que, en ese sentido, las mujeres participan muy al parejo que los hombres en la estructura de mando y dirección de la organización: 58.9% de participación en es aparte de la jerarquía, frente al 65.3% de los hombres. Es interesante observar que al interior de las divisiones académicas las diferencias se diluyen mucho en el caso de CBS (67.3% y 66.7% entre mujeres y hombres respectivamente) y CSH (60.3% y 60.6%, entre mujeres y hombres), pero se pronuncian en el caso de CBI (44.7% y 70.4% entre mujeres y hombres respectivamente).

En una perspectiva de conjunto de las condiciones de empleo que hemos revisado hasta aquí, considerando la diferencia de género, examinemos como opera el índice de *logro laboral* ya comentado antes⁸⁵. Una primera cuestión que resaltamos de la información del cuadro siguiente, es que un poco menos de la mitad de los encuestados que trabajaron, 42.7%,

⁸⁵ Este índice es la resultante de la conjunción de cuatro aspectos: ocupación, tipo de contratación, nivel jerárquico e ingreso salarial mensual. Como todo índice nos da una perspectiva desde una nueva dimensión del problema que hemos venido observando considerando por separado tales variables que son, a la vez, resultado de nuestra investigación de campo.

se ubicó en un bajo o nulo logro laboral y, por otro lado, un medio y alto logro laboral congregó al resto, 57.4%, repartido en porciones menores para el medio logro laboral, 20.2%, y un poco mayores, 37.1%, para el alto logro laboral. Esto es, el trabajo de los profesionistas que egresaron de UAM-I no encuentra, en casi la mitad de ellos, una condición laboral mínimamente aceptable. Este es el problema que hemos querido ubicar y resaltar con las revisiones a nivel del país y de la UAM en general. No es un asunto menor sino absolutamente trascendente pues vemos que revela un medio laboral que a lo mejor es exigente, pero que sin duda no trata con decoro a porciones importantes de sus empleados, en particular a los profesionales.

Pero en términos de las diferencias de género, destaca que son los hombres los que colocan más casos de logro laboral medio y alto que las mujeres: 61.7% frente al 53.2%. Si comparamos esto con la etapa del egreso, entonces podemos plantear que hubo un movimiento ascendente del logro laboral para el conjunto de los casos y que, desde el punto de vista del género, fue un poco más favorable para los hombres.

Cuadro 22

Logro laboral UAMI por género, según etapa de vida laboral (%)						
	Al egreso V Cramer = .080 Sig.= .095			Actual V Cramer = .134 Sig.= .001		
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
Bajo o Nulo	48.0	48.2	48.1	38.3	46.8	42.7
Medio	26.0	31.6	28.9	17.9	22.4	20.2
Alto	26.0	20.2	23.0	43.8	30.8	37.1
	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Rodríguez L. Javier y Juan Manuel Hernández, (2005): *El egresado UAM-I: Su logro Laboral y su percepción de la Universidad, 1998-2002*. UAM-I, México.

Las diferencias que se observan en la incorporación a los trabajos y sus acomodos laborales nos indican que hay ciertas orientaciones del medio laboral, que en general parecen ser menos graves que en el pasado, pero que pueden favorecer más al hombre que a la mujer. Tal situación no necesariamente refleja menores o mayores capacidades profesionales en estricto sentido, puede dejarnos ver también que las estrategias que usan difieren entre hombres y mujeres y que la cultura de empresa, en general, parece aún no resolver suficientemente la diferencia de género a la hora de dar los empleos y de aplicar las prerrogativas laborales: parece que no es que se favorezca más al hombre, sino que se perjudica más a la mujer.

Así pues, en la revisión de los problemas laborales que hemos sugerido en nuestra interpretación de la situación laboral de los profesionistas en una perspectiva de género, nos expresa una realidad relativamente distinta entre las mujeres y los hombres profesionistas que

hemos tratado de ejemplificar a través de las investigaciones referidas al caso de la UAM-I. Podemos sintéticamente señalar que esta *realidad dividida* entre los profesionistas, se suma a lo que hemos venido analizando para el caso de los profesionistas de la UAM; Es decir, la baja de las oportunidades laborales para los egresados UAM; la dificultad de encontrar relaciones laborales estables; lo constreñido de las remuneraciones salariales y la subvaluación implícita al usufructuar el trabajo de estos profesionistas colocándolos en lugares de responsabilidad ciertamente profesional, pero no haber el debido reconocimiento por ello. En fin, frente a estas problemáticas, se suma la de la desigual incorporación, ya dentro de ellas, al trabajo de la mujer profesionista de la UAM-I.

El logro laboral de los egresados de la UAM-I, según divisiones académicas y carreras.

En esta sección concentraremos nuestra atención en la perspectiva del *logro laboral*. Ya adelantábamos al final de la sección anterior, la forma en que se presenta este índice entre los profesionistas según género, ahora nos ocuparemos de examinar como se expresa en las divisiones académicas y, dentro de ellas, en las carreras que se imparten en la UAM-I. El supuesto del cual partimos en esta sección, es que hay diferencias importantes de situación laboral de acuerdo con la licenciatura de los egresados, de tal modo que hay una cierta categorización de las carreras en el mercado de trabajo que se traducen en diferencias en cuanto a la situación laboral: contrato, salarios, jerarquía en la organización (Rodríguez y Hernández, 2005). No nos referimos en este momento a la demanda existente sobre determinadas profesiones, pues ya hemos señalado antes que ello implica una concentración exagerada de tal demanda que deja con pocas o mínimas opciones a las otras ofertas profesionales. No, ello es ya un problema mayúsculo por sí mismo. Aquí sólo intentamos establecer las diferencias que nos permitan *tipificar* divisiones académicas y carreras que son o no destacadas en función del logro laboral que los profesionistas obtienen. De manera que en lo que sigue abordaremos aspectos de ocupación y condiciones de trabajo para los profesionistas de la UAMI, considerando primero a las divisiones académicas y luego a las carreras.

En cuanto a las tres **divisiones académicas** en que se organiza la UAM-I, CBI, CBS y CSH, éstas congregan a 26 profesiones a nivel licenciatura, pero dado que una de ellas, la de Geografía Humana, es muy reciente no se tuvo casos que revisar de egresados. Bien, en ese

caso tenemos que CBI maneja 9 licenciaturas, CBS maneja 6 y CSH maneja 11. De acuerdo con los resultados de la muestra que la investigación que realizamos tomó, es la división de CBI la que tiene la mayor ocupación relativa, 76.1% frente al 67.7% de CSH y al 56.5% de CBS. Esta primera situación podría mostrarnos a una división que tiene una relativa buena acogida en el medio laboral, por lo pronto hablando de los profesionistas a nivel licenciatura.

Si examinamos el logro laboral conseguido por la unidad y sus divisiones académicas, encontramos que la UAM-I en general tiende al bajo logro laboral, 42.7%, más que al alto, 37.1%. Entre las divisiones esto se mantiene excepto para CBI quien alcanza un 53.3% de sus componentes en el alto logro laboral y un 31.5% en el bajo. Por ello nuestro análisis tendría que llevarnos a concluir que el profesionista egresado de UAM-I en general tiene una experiencia difícil en su incorporación laboral, en la medida en que más partes del conjunto se ubican en bajos logros laborales. Podríamos decir, que en la ya complicada situación de los profesionistas del país en su incursión laboral, en la experiencia de los profesionistas de la UAM-I son un componente extremo, debido a que casi uno de cada 2 se ve inmerso en una situación laboral en donde la relación contractual es inestable, los ingresos tienden a bajos y su perfil profesional no es llevado a posiciones de importancia en la jerarquía de la organización de empresas e instituciones.

Cuadro 23
Logro laboral (1) por división, según etapa de vida laboral (%)

	Al egreso V Cramer =. 071 Sig.= .113				Actual V Cramer =. 150 Sig.= .000			
	CBI	CBS	CSH	UAMI	CBI	CBS	CSH	UAMI
Bajo o Nulo	44.3	57.3	47.0	48.1	31.5	52.3	44.9	42.7
Medio	28.9	22.1	31.1	28.9	15.2	16.7	23.6	20.2
Alto	26.8	20.6	21.9	23.0	53.3	31.1	31.4	37.1
	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

(1). Índice compuesto por las variables: *posesión de empleo, tipo de contratación, nivel jerárquico e ingreso salarial mensual.*
Fuente: Rodríguez L. Javier y Juan Manuel Hernández, (2005): *El egresado UAM-I: Su logro Laboral y su percepción de la Universidad, 1998-2002.* UAM-I, México.

¿Que tanto influyen factores externos e internos a la universidad en estos resultados? Podemos considerar como parte de los factores internos de posible influencia el Antecedente Socioeconómico Familiar (ASF) y hacer el ejercicio de correlación respectiva con el logro laboral, ¿qué tenemos? Recordemos primero que de la UAM los de la UAM-I tienen de los más bajos perfiles socioeconómicos (ver apartado 1.2. del presente capítulo). De manera que desde esa ya su circunstancia particular, debemos establecer nuestro análisis, y pensar la

forma en que influyen las condiciones del contexto social en el desarrollo profesional en su inserción al medio laboral.

Bien, consideremos la información del cuadro siguiente en nuestra interpretación de esta dirección del problema. Veamos.

Cuadro 24
Logro laboral Vs. Antecedente socioeconómico familiar por división (%)

Logro laboral actual	Antecedente socioeconómico familiar											
	CBI Gamma = .255 Sig.= .048			CBS Gamma = -.198 Sig.= .251			CSH Gamma = .301 Sig.= .001			UAMI Gamma = .213 Sig.= .002		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Bajo	36.0	28.0	27.3	50.0	78.3	45.5	50.2	37.5	32.6	46.4	44.2	32.2
Medio	19.8	16.0	6.1	19.4	4.3	18.2	25.3	21.4	18.6	22.8	16.3	13.8
Alto	44.1	56.0	66.7	30.6	17.4	36.4	24.5	41.1	48.8	30.8	39.4	54.0
	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Rodríguez L. Javier y Juan Manuel Hernández, (2005): *El egresado UAM-I: Su logro Laboral y su percepción de la Universidad, 1998-2002.* UAM-I, México.

A nivel de la UAM-I encontramos un contraste en donde por un lado un alto ASF se correlaciona positivamente con un alto logro laboral (54% en esa relación), pero donde el bajo y medio ASF tienen componentes no desdeñables en el alto logro laboral (30.8% y 39.4% respectivamente), si bien, por el otro lado, el ASF bajo se relaciona con el bajo logro de manera importante también, 46.4%. Es decir, no parece determinante que habiendo un ASF alto ocurra fuertemente un alto logro laboral, y si que el bajo y medio ASF puede también participar de altos logros laborales. De otra manera dicho, no obstante las complicadas condiciones socioeconómicas se abren las opciones si bien limitadamente, para que más componentes se incorporen a mejores condiciones de trabajo. Por el otro lado, visto desde lo que no se alcanza de logros laborales, el fenómeno que se advierte nos plantea que a limitadas condiciones del contexto socioeconómico corresponderán mayores problemas para remontar bajos perfiles laborales y, en muchas ocasiones se cae en ello.

Al mirar la perspectiva de las divisiones, ambas posibilidades analizadas es posible advertirlas. Esto es, que nos encontramos una situación en donde una división, la de CBI, llega a altos logros de manera fuerte para todos sus estratos de ASF (66.7%; 56%; y 44.1% para alto, medio y bajo ASF respectivamente). Pero también que otras divisiones ven constreñidas y hasta mermadas esas posibilidades de colocar componentes profesionales en estratos altos de logro laboral: CSH apenas logra colocar de su estrato alto de ASF a una parte similar de la alcanzada por el estrato bajo de ASF de CBI: 48.8% y se reduce para los otros estratos, el medio y bajo ASF, allanar el estrato alto de logro laboral, 41.1% y 24.5%; pero CBS se ubica aún por debajo de CSH: colocando apenas el 36.4% del estrato alto de ASF en

el estrato también alto de logro laboral y reduciéndose aún más para los otros estratos ASF el acceso a este nivel laboral.

Por otra parte, si bien se accede a espacios laborales, la dificultad para remontar la problemática de estratos bajos o nulos de logro laboral, alcanza a componentes importantes de las divisiones y que sólo los de CBI pueden remontar de manera importante este escenario.

Así que, la información permite señalar que entre las divisiones destaca hacia altos logros CBI y hacia bajos logros CBS y con una situación digamos intermedia tenemos a la división de CSH.

Otros de los factores, digamos externos a la institución universitaria, son, por un lado el antecedente laboral y, por otro lado, la pertenencia a una red social, pues como ya hemos visto hay cierta influencia advertida de estos factores en la determinación de la situación laboral, al considerar la perspectiva de género.

Bien, considerando estos dos factores para ligarlos con el logro laboral, veamos lo que ocurre con el primero, es decir con el antecedente laboral. Aquí destacamos ya el antecedente laboral considerando el trabajo durante los estudios, ahora lo usaremos en esta nueva correlación señalando además el número de trabajos tenidos durante ese tiempo. Veamos lo primero, es decir el trabajo durante los estudios.

Cuadro 25
Trabajó durante los estudios de Licenciatura Vs. Logro laboral actual, por división (%)

Trabajo	Logro laboral actual											
	CBI V Cramer = .136 Sig.= .165			CBS V Cramer = .234 Sig.= .027			CSH V Cramer = .120 Sig.= .048			UAMI V Cramer = .121 Sig.= .004		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
NO	29.5	40.0	22.9	50.7	18.2	41.5	38.9	30.3	26.3	39.7	30.5	27.2
SI	70.5	60.0	77.1	49.3	81.8	58.5	61.1	69.7	73.7	60.3	69.5	72.8
	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Rodríguez L. Javier y Juan Manuel Hernández, (2005): *El egresado UAM-I: Su logro Laboral y su percepción de la Universidad, 1998-2002*. UAM-I, México.

La información del cuadro anterior, permite inferir que a nivel UAM-I hay cierta correlación entre el logro laboral y haber tenido trabajo durante los estudios, si bien no es exclusivo del alto logro laboral, pues también ocurre con el bajo logro laboral (en un caso congregó al 72.8% y en el otro al 60.3%. Pero en todo caso la asociación es observable. Ahora bien, en el caso de las divisiones resalta en particular que la escala de alto logro laboral se correlacione más con quienes si tuvieron actividad laboral durante los estudios, sólo en CBS no se infiere lo anterior con claridad, pero en CBI y CSH sí..

De modo que es muy posible indicar que el antecedente laboral es un factor influyente para acceder a buenos y no tan buenos logros laborales, pero al contrario, el no haber tenido el antecedente laboral parece actuar más en contra de ello, ya que se asocia proporcionalmente con bajos logros laborales. Además, recordemos que esta situación es justamente un rasgo distintivo del egresado UAM-I, esto es, ser un *estudiante-trabajador*. De modo que para ser más apreciado este aspecto, veamos si hay diferencias que tengan que ver con el número de trabajos que han tenido en la época de los estudios ya que esto es universalmente considerado como un buen signo de experiencia laboral y en las más de las veces es uno de los primeros requisitos para los empleos.

CUADRO 26
Empleos que tuvo durante la licenciatura (%)

	UAM-I (%)	CBI (%)	CBS (%)	CSH (%)
DE 1 A 3	80.3	77.1	92.3	78.0
DE 4 A 5	19.7	22.9	7.7	22.0
TOTAL	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Rodríguez L. et al. (2005): *Formación profesional y situación laboral de los egresados de la UAM-I*, UAM-I, México

El cuadro anterior revela sólo para el caso e los egresados que tuvieron trabajo durante los estudios, que en su gran mayoría los egresados probaron varias veces, en el rango de entre 1 y 3 caen el 80.3% del total de casos a nivel de la UAM-I. Esto parecería suficiente ya que el 19.7% restante abarcó de 4 a 5 empleos durante sus estudios. A nivel de las divisiones hay una clara diferencia entre CBS y el resto en cuanto a ubicarse más en el rango de 1 a 3 empleos durante los estudios, y menos en el rango de 4 a 5 en donde las otras divisiones justamente presentan mayor definición. En fin, los datos revelan que no es una excepción sino regla del promedio de egresados UAM-I el contar con antecedente laboral y, además, tener varios empleos durante los estudios universitarios.

Este factor, es interesante en sus implicaciones ya que cualquiera sabe que un elemento apreciado en la consecución de un empleo y, eventualmente, de un buen empleo, de modo que tener este antecedente debió operar favorablemente para los egresados de la UAM-I. No obstante su fuerza no fue tan determinante como para asegurar que mayores componentes se ubicaran en escalas altas de logro laboral. De modo que el límite del antecedente laboral es justamente que deben intervenir otros factores como para que su presencia potencie mejor el acceso a mejores situaciones laborales para más componentes sociales que buscan, como los profesionistas egresados de la UAM-I, emplearse.

Hasta ahora esta circunstancia ocurre de un modo libre y azaroso por parte de cada uno de ellos, pero lo cierto es que por la magnitud que muestra esta circunstancia muy especial, posiblemente deba darse paso a una evaluación académica de la misma en el sentido de reconstituir la formación considerando este elemento ya que bien pensado la universidad forma esencialmente a *estudiantes-trabajadores*.

Veamos ahora lo que nos indica la otra posibilidad de examen para resolver la incógnita planteada líneas arriba: la pertenencia a la red social⁸⁶. Consideramos que la organización de las relaciones sociales orientadas hacia los fines laborales de las personas puede apoyar o influir tanto a mejorar las oportunidades de acceso al empleo como de *escalar* laboralmente.

Para establecer un inicial análisis de estas cuestiones, en la investigación que realizamos desarrollamos algunas preguntas básicas que nos aportarían en esta dirección. La información del cuadro siguiente, establece el índice de pertenencia a la red social conformado por tres aspectos: acceso a red social, la formación de un directorio de red y si se ha apoyado a alguien para conseguir empleo.

Cuadro 27
Pertenencia a red social (1) por sexo y división (%)

	Hombre V Cramer = .079 Sig.= .319			Mujer V Cramer = .055 Sig.= .645			UAMI V Cramer = .083 Sig.= .066		
	CBI	CBS	CSH	CBI	CBS	CSH	Hombre	Mujer	Total
Escasa	45.3	42.6	36.3	47.4	55.2	46.6	40.7	48.5	44.8
Media	32.7	34.0	43.6	36.8	32.2	35.2	38.0	34.8	36.4
Alta	22.0	23.4	20.1	15.8	12.6	18.2	21.3	16.7	18.9
	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

(1) Índice compuesto por las variables: *acceso a red social, tiene elaborado un directorio de red y ha ayudado a alguien a conseguir empleo.*

Fuente: Rodríguez L. Javier y Juan Manuel Hernández, (2005): *El egresado UAM-I: Su logro Laboral y su percepción de la Universidad, 1998-2002*. UAM-I, México

Lo primero destacable es que el egresado UAM-I se caracteriza más por su escasa pertenencia a redes sociales, ello es más pronunciado entre las mujeres. Esta situación se verifica también en el ámbito divisional de manera muy similar. Dos cosas son necesarias de matizar de lo encontrado: Una es que el que los hombres tengan mayor frecuencia de casos con pertenencia a redes, lleva a sugerir cierta relación con el hecho de que hayan sido

⁸⁶ La utilización del concepto de red social tiene más connotaciones que tan sólo advertir la capacidad de relacionarse de las personas y de mantenerse en ellas. La sociología económica ha puesto especial énfasis en esta situación para explicar la vida económica con base en el análisis de los *encuadramientos sociales* (Granovetter, 1985), que es tanto como señalar que el comportamiento económico de las personas y grupos sociales, está encuadrado en las redes de las relaciones interpersonales. Esta sugerencia analítica la tomamos en su aportación básica para establecer nuestro análisis de las redes sociales de los egresados de UAM-I.

justamente los hombres los que presentan mejores perfiles de trabajo, pero también lleva a sugerir que, en efecto la menor pertenencia a redes por parte de las mujeres representa un obstáculo mas para encontrar mejores situaciones; y la otra, es que destaca que a nivel de las divisiones que CBS tiene menos pertenencia a redes y donde las mujeres sobresalen, 55.2%.

La red social parece jugar un papel importante en la explicación de mejores inserciones al medio laboral, por lo menos así lo sugiere el planteamiento del *capital social* que se esgrime en algunos estudios, por ejemplo los que un sondeo internacional hace algunos años encontró al cuestionar entre los profesionistas la importancia de por ejemplo hacerse de un buen directorio telefónico, como indicador de cercanía a redes sociales, lo que fue señalado con mayor importancia frente a, entre otros factores, el portar un título escolar. (Jorge Zepeda P.2003). Así que cuando observamos, tan sólo con los indicadores que en esta investigación logramos incorporar, que los egresados UAM-I no han generado ni se han sumado a las suficientes redes sociales como para apoyarse en ello a la hora de incursionar en el medio laboral, parece pues que adolecer de ello constituye un rezago en las estrategias profesionales.

Por otro lado, si atendemos al *logro laboral*, como se observa en el cuadro siguiente, resulta que una alta pertenencia a la red social, cuando se consigue, no parece correlacionarse con un alto logro laboral, sino más con un mediano logro laboral. En cuanto a las divisiones se refiere encontramos que esta situación no impera en el caso de CBI en donde la correlación es mayor entre alta pertenencia a red social y alto logro laboral, pero no es el caso de CSH, donde no parece tener consecuencias directas y, en cambio, es más clara la asociación de una mediana pertenencia a red social con el alto logro laboral. CBS sigue presentando una situación de falta de correlación y, por ello, no es claro que la pertenencia a la red social, que ya de por sí veíamos es pobre, influya en el logro laboral.

Cuadro 28
Logro laboral Vs. Pertenencia a red social por división (%)

Logro laboral actual	Pertenencia a red social											
	CBI Gamma = .095 Sig.= .371			CBS Gamma = .104 Sig.= .439			CSH Gamma = -.040 Sig.= .548			UAMI Gamma = .020 Sig.= .703		
	Escasa	Media	Alta	Escasa	Media	Alta	Escasa	Media	Alta	Escasa	Media	Alta
Bajo	33.7	32.8	24.3	55.4	42.9	47.4	44.9	39.0	53.9	43.9	38.1	44.7
Medio	14.6	16.4	13.5	12.3	26.2	15.8	26.3	20.1	27.6	20.2	20.1	22.0
Alto	51.7	50.7	62.2	32.3	31.0	36.8	28.7	40.9	18.4	35.8	41.8	33.3
	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Rodríguez L. Javier y Juan Manuel Hernández, (2005): *El egresado UAM-I: Su logro Laboral y su percepción de la Universidad, 1998-2002*. UAM-I, México.

¿Cómo remontar ese escenario?, es una cuestión que, por lo menos, implicará un reforzamiento de la socialización de los egresados que no puede pensarse propiamente que no tienen, pues en realidad el ser *estudiantes -trabajadores* seguro los ha dotado de tal capacidad. En todo caso, ese reforzamiento debería de surgir de manera sistemática en el escenario universitario, tal vez, como ya en parte se hace, en la organización de talleres y cursos orientados a generar estrategias de los egresados para incursionar, pero con más éxito, en el medio laboral. Ello porque es claro que la formación profesional se orienta de manera casi exclusiva a la incorporación de información, conocimiento, metodologías y teorías especializadas en el campo disciplinar concreto, pero no parece que hasta ahora sea un objetivo deliberado y claro por parte de la academia el formar a sus egresados para su incursión en el medio laboral.

Analicemos ahora el último factor considerado aquí para acercarnos a una explicación relacionada con el logro laboral, el *desempeño escolar*⁸⁷. Es decir, podríamos suponer que un buen desempeño escolar se encuentra respaldando mejor a un egresado que se proyecta en el medio laboral, y que una falta del mismo podría revelar la existencia de problemáticas laborales.

La información del cuadro siguiente nos da la oportunidad de examinar con algún detalle esta perspectiva de análisis, al describir el desempeño escolar de los egresados durante los estudios.

Cuadro 29

Logro laboral Vs. Desempeño Escolar por división (%)												
Logro laboral actual	Desempeño escolar											
	CBI Gamma = -.241 Sig.= .028			CBS Gamma= -.138 Sig.= .287			CSH Gamma = -.158 Sig.= .006			UAMI Gamma = -.233 Sig.= .000		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Bajo	27.8	32.7	44.4	51.3	40.6	70.8	27.2	48.1	49.8	34.2	43.2	51.2
Medio	12.2	20.0	18.5	15.8	18.8	16.7	29.6	23.3	21.5	18.4	21.8	20.8
Alto	60.0	47.3	37.0	32.9	40.6	12.5	43.2	28.6	28.7	47.4	35.0	28.1
	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Rodríguez L. Javier y Juan Manuel Hernández, (2005): *El egresado UAM-I: Su logro Laboral y su percepción de la Universidad, 1998-2002*. UAM-I, México.

Lo primero destacable es que parece haber una ligera asociación inversa y estadísticamente significativa entre estratos de desempeño escolar y de logro laboral. En este

⁸⁷ En nuestro estudio consideramos la construcción de un índice de desempeño escolar compuesto por: promedio de calificaciones en la licenciatura y número de trimestres en la UAM. De suerte que un alto desempeño tiene que ver con promedios altos de calificaciones finales y con cubrir los estudios en el tiempo reglamentario formalmente.

sentido resulta significativo, considerando el conjunto de la UAM-I, que la asociación del alto logro laboral se da más con respecto a un bajo desempeño escolar, 47.4%, que con respecto a uno alto, 28.1%, y, a la inversa que un bajo logro laboral, se correlaciona más con un alto desempeño escolar. Una segunda situación destacable del cuadro anterior, es que a nivel divisional lo observado se da más en CBI y CSH, pero no es así en CBS justamente porque en este caso no hay relación significativa del logro con respecto al desempeño escolar, de manera que pareciera que independientemente de ello siempre se apunta hacia categorías bajas de logro laboral.

Ahora bien, recordemos que en general en la UAM-I este componente de egresados que valoramos se ubican más en escalas bajas (36%) y medias (29.4%) del desempeño escolar, por lo que no es tan extraño encontrar la anterior asociación. No obstante, lo que encontramos es complejo de analizarse ya que se esperaría que un buen desempeño escolar actuara favorablemente, si bien no determinante y exclusivamente ya que parece ser más un resultado de diversas condiciones, en la obtención de buenos espacios laborales, o como aquí hemos dicho, buenos logros laborales. Ha de tomarse con cautela el dato y considerarse que debe dar pie a nuevas revisiones más puntuales para poder determinar porque se da esto. Sobre todo debe considerarse que no es automática la traducción de una buena nota de calificación con, por ejemplo, el perfil laboral del profesionista, los elementos que median como son los contextos sociales y culturales que se expresan en el medio laboral y que no necesariamente examinan el perfil del profesionista por el lado de su desempeño escolar.

Por lo pronto, es claro que la nota de calificaciones está condicionada a una entrega importante de tiempo, esfuerzo y dedicación a los estudios y que en este punto tendremos que convenir que los egresados como estudiantes que trabajaron en una alta proporción, en efecto no contaron con el tiempo suficiente para entregarlo a la actividad escolar, en todo caso hubo siempre, suponemos, una *tensión* en el reparto del tiempo. Consecuentemente con ello el proceso escolar tuvo que haber sido un poco más complicado que lo acostumbrado y la nota escolar baja una resultante esperada.

Lo que sí parece ser una estrategia, pero de sobrevivencia, es la de estudiar y trabajar a la vez. Al final esta *estrategia forzada* parece haberle retribuido favorablemente al permitirle un conocimiento mayor que a otros (por ejemplo los que no trabajaron durante los estudios) del medio laboral.

Entonces, antecedente laboral con experiencia en los trabajos, ligado a la mayor o menor capacidad de entrar o formar una red social que de oportunidades laborales, ayudan parcialmente en la interpretación de la consecución de logros laborales. Ello constituye un

ámbito más ligado a las estrategias de las personas para establecer un vínculo con los mercados de trabajo. En el caso examinado, esta posibilidad se expresa con mucha mayor fuerza en una de sus expresiones, es decir en el antecedente laboral. En cambio, la estrategia de la pertenencia a red social si bien se presenta, aún es un componente que interviene poco en la estrategia de los egresados de la UAM-I y, consecuentemente, su falta o casi ausencia pudiera haber operado en sentido contrario para la consecución de logros laborales más allá de los medianos. Por otro lado, el papel que juega el desempeño escolar de los egresados a la hora de correlacionarlo con los logros laborales, nos revela una perspectiva contradictoria si bien explicable: el desempeño escolar no parece actuar con contundencia como factor que potencia las oportunidades laborales de las personas, pero, a la inversa, el bajo desempeño escolar no pareció influir mucho como para que se convirtiera en una barrera para conseguir logros laborales importantes.

Si lo viéramos desde la perspectiva de la empresa, entonces parecería como si la empresa pusiera mucha más atención en los antecedentes y en el título en sí mismo y minimizara su atención a los otros elementos que el profesionista porta, tal como es el caso del desempeño escolar. En otro momento, por cierto, veremos cuáles son las consideraciones más relevantes que tienen los empresarios en su noción de los perfiles profesionales cuestión que, creemos, daría más claridad explicativa de los resultados que aquí valoramos.

Por otra parte, si consideramos de manera integral estos factores, debemos resolver que en el caso de los egresados de la UAM-I se presenta de manera muy desajustada e incluso desarticulada la triada de componentes que hemos comentado. Lejos de creer que el desempeño escolar no influye, lo que podríamos establecer es que pese a no darse en la magnitud adecuada un buen desempeño, los egresados han logrado, pero quizás no todo lo que se deseara, remontar las dificultades para incorporarse a los trabajos y, aunque menos, a buenos trabajos. Pensemos entonces lo que pasaría de haber mejores desempeños escolares de aquellos estudiantes que lograron incursionar mejor en el medio laboral. Por ello, reconstituir las carreras considerando el perfil de *estudiante-trabajador* de muchos de sus alumnos, podría redundar en una mejora de los desempeños escolares de estos.

Por otro lado, pensemos también en que el no contar con antecedentes laborales puede ayudar a desempeñarse mejor como estudiantes de tiempo completo logrando mejores desempeños, pero si se tuviera suficientes experiencias de vinculación con el medio laboral por parte de este tipo de estudiantes, tal vez el resultado podría potenciar el logro laboral de quienes no lo tienen como parte de sus experiencias. En ese sentido, sería acertado por parte de la UAM-I, y en este punto de cualquier institución universitaria con más o menos énfasis,

establecer mecanismos de vinculación para que los estudiantes sean de este modo incorporados a los espacios del medio laboral bajo la tutela y protección de la institución educativa.

Hagamos una última consideración sobre el logro laboral desde la perspectiva de las divisiones advirtiendo en donde parece ocurrir más desde el punto de vista de los sectores de actividad económica. Lo primero que podemos decir es que los profesionistas egresados de la UAM-I encuentran más ocupación en sectores como los que destaca la información del cuadro siguiente: Educación, 29.2%, servicios de gobierno, 15.7%, servicios profesionales más técnicos, 12.4%, Industria de la transformación, 8.3% y comercio, 7.7%. Nada más dentro de estos sectores tenemos una concentración del 73.3% del total.

Cuadro 30
Clase de actividad por sexo y división (%)

Clase de actividad	Hombre			Mujer			Total por Sexo		Total por Divisiones			UAMI
	CBI	CBS	CSH	CBI	CBS	CSH	Hombre	Mujer	CBI	CBS	CSH	
AGRICOLA O GANADERA		3.3	.8			.6	.7	.4		1.3	.7	.6
IND. EXTRACTIVA	.9			2.3	2.2		.4	.7	1.3	1.3		.6
IND. DE LA TRANSFORMACION	5.2	36.7	3.9	9.1	30.4	2.8	8.1	8.5	6.3	32.9	3.3	8.3
COMERCIO	5.2	3.3	10.2	4.5	10.9	8.3	7.4	8.1	5.0	7.9	9.1	7.7
EDUCACIÓN	15.7	23.3	29.9	31.8	17.4	40.6	23.2	35.2	20.1	19.7	36.2	29.2
SERV. BANCARIOS, FINANCIEROS Y SEGUROS	6.1		3.1	18.2	2.2	6.1	4.0	7.4	9.4	1.3	4.9	5.7
SERVICIOS PROFESIONALES	17.4		11.0	11.4		5.0	12.5	5.2	15.7		7.5	8.9
TRANSPORTE Y COMUNICACIONES	6.1		4.7	4.5		3.9	4.8	3.3	5.7		4.2	4.1
SERVICIOS DE SEGURIDAD	1.7					1.1	.7	.7	1.3		.7	.7
TURISMO	.9	3.3					.7		.6	1.3		.4
SERVICIOS TECNICOS	8.7		2.4	6.8		1.7	4.8	2.2	8.2		2.0	3.5
ATENCION A LA SALUD	9.6	16.7	1.6	6.8	13.0	4.4	6.6	6.3	8.8	14.5	3.3	6.5
SERVICIOS DE GOBIERNO	10.4	6.7	26.0		13.0	17.8	17.3	14.1	7.5	10.5	21.2	15.7
OTRA	12.2	6.7	6.3	4.5	10.9	7.8	8.8	7.8	10.1	9.2	7.2	8.3
	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Rodríguez L. Javier y Juan Manuel Hernández, (2005): *El egresado UAM-I: Su logro Laboral y su percepción de la Universidad, 1998-2002*. UAM-I, México.

Así que, y de acuerdo con esta ubicación de los profesionistas egresados de la UAM-I en los sectores económicos, podemos ahora correlacionar esta ubicación con los logros laborales. Tal posibilidad nos la ofrece la información del cuadro siguiente:

Cuadro 31
Logro laboral por división Vs. Clase de actividad

Logro laboral actual		Clase de actividad**													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
CBI V Cramer = .298 Sig. = .351	Bajo		50.0			17.9		8.7	12.5					8.3	14.3
	Medio				25.0	28.6	28.6	21.7				38.5	23.1	16.7	7.1
	Alto		50.0	100.0	75.0	53.6	71.4	69.6	87.5	100.0	100.0	61.5	76.9	75.0	78.6
	Total		100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
CBS V Cramer = .422 Sig. = .118	Bajo			4.5		33.3	100.0						9.1	14.3	
	Medio	100.0		22.7	20.0	40.0					100.0		27.3	14.3	42.9
	Alto		100.0	72.7	80.0	26.7		100.0					63.6	71.4	57.1
	Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0			100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
CSH V Cramer = .226 Sig. = .179	Bajo			12.5		24.0	16.7	9.1	16.7			20.0	22.2	14.0	5.6
	Medio			25.0	34.6	43.0	41.7	22.7	33.3			40.0	22.2	33.3	44.4
	Alto	100.0		62.5	65.4	33.0	41.7	68.2	50.0	100.0		40.0	55.6	52.6	50.0
	Total	100.0		100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0		100.0	100.0	100.0	100.0
UAMI V Cramer = .231 Sig. = .002	Bajo		33.3	5.0		23.8	11.1	8.9	15.0			5.6	9.1	13.2	7.7
	Medio	33.3		20.0	31.6	39.9	33.3	22.2	20.0		50.0	38.9	24.2	28.9	30.8
	Alto	66.7	66.7	75.0	68.4	36.4	55.6	68.9	65.0	100.0	50.0	55.6	66.7	57.9	61.5
	Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

** 1= AGRICOLA O GANADERA; 2=IND. EXTRACTIVA; 3=IND. DE LA TRANSFORMACIÓN; 4=COMERCIO; 5= EDUCACIÓN; 6=SERVICIOS BANCARIOS, FINANCIEROS Y SEGUROS; 7= SERVICIOS PROFESIONALES; 8= TRANSPORTE Y COMUNICACIONES; 9= SERVICIOS DE SEGURIDAD; 10= TURISMO; 11= SERVICIOS TÉCNICOS; 12= ATENCIÓN A LA SALUD; 13= SERVICIOS DE GOBIERNO; 14= OTRA
Fuente: Rodríguez L. Javier y Juan Manuel Hernández, (2005): *El egresado UAM-I: Su logro Laboral y su percepción de la Universidad, 1998-2002*. UAM-I, México.

Es destacable que el sector educativo, que es donde se incorporan más egresados, el logro laboral no es el que representa altos logros laborales y que ello si se perciba mejor en el caso de los servicios de gobierno, de la industria de la transformación y del comercio, de los servicios profesionales y técnicos. Es decir, el sector educativo no parece un buen sitio para el desarrollo de altos logros laborales, pero en él se ocupan partes importantes de los egresados UAM-I. Esta situación en términos divisionales sólo se revierte en CBI. Por otro lado, la ocurrencia de altos logros, y también medianos logros, en los otros sectores ya destacados, es posible advertirlo no solo para CBI sino también para CBS y CSH.

Pasemos ahora a analizar el logro laboral desde la perspectiva de **las carreras o disciplinas**. Recuperemos para este fin el hecho de que es CBI la división en donde mejor se expresa el logro laboral, que a esta división le sigue CSH en la consecución de logros laborales y que a la zaga del proceso se ubica a la división de CBS en el sentido de que es la que menos fuerza presenta en la consecución de altos logros laborales y en donde las correlaciones, a diferencia de las anteriores, con el antecedente laboral, el desempeño escolar y la red social son muy débiles y casi inexistentes.

En la medida en que desde el principio del presente capítulo mostramos como a nivel nacional hay procesos de concentración de la demanda de recursos profesionales hacia un cúmulo reducido de carreras en el medio laboral, y problemas en cuanto a que los profesionistas se ubiquen en actividades propiamente profesionales, desde el punto de vista de

desarrollar los conocimientos, habilidades, teorías y metodologías aprendidos en las aulas universitarias. En esa medida, resulta muy necesario esclarecer cómo ocurren los procesos de incorporación laboral considerando las carreras de procedencia específicamente. Trataremos de abordar, hasta donde nos ha sido posible contar con productos de investigación del estudio de caso, esta perspectiva de las carreras y sus disyuntivas.

Partamos de establecer la posibilidad de que en el caso de la UAM-I, la concentración se exprese tanto en las carreras tradicionalmente fuertes en incorporación laboral (y que como veremos en buena medida forman parte del grupo de las 10 carreras más demandadas en el país), como en las de nuevo o relativamente reciente impulso. Partamos también de sugerir que el proceso de incorporación se vuelve más difícil para egresados de carreras cuya principal actividad para desarrollarse no parece ubicarse, o se ubica poco, en los lugares como son la ciudad de México y su zona metropolitana, y que en ese sentido el problema podría estar en lo reducido de oportunidades y la falta de decisión del profesionista para acceder a otros lugares donde crezcan las oportunidades. Pero también partamos de que las carreras pueden potenciarse más o menos debido al perfil de sus egresados en el sentido en que hemos buscado observar las causas de determinado logro laboral, es decir, considerando los antecedentes laborales, su desempeño escolar y, aunque en menor medida según pudimos destacar, la pertenencia a redes sociales.

De entrada, presentemos las carreras a las que en las siguientes páginas dirigiremos nuestra atención.

Carreras de CBI	Carreras de CBS	Carreras de CSH
Ingeniería Biomédica	Biología	Administración
Ingeniería Hidrológica	Biología Experimental	Antropología Social
Ingeniería Química	Hidrobiología	Letras Hispánicas
Ingeniería en Energía	Producción Animal	Filosofía
Física	Ingeniería Bioquímica	Economía
Ingeniería Electrónica	Industrial	Sociología
Matemáticas	Ingeniería de los Alimentos	Historia
Química		Lingüística
Computación		Ciencia Política
		Psicología Social

Consideremos, ahora, que estas carreras tienen diferente demanda en su matrícula. Así por ejemplo, de acuerdo con la información del cuadro siguiente, en CBI las carreras con mayor demanda son sobre todo Computación, Ingeniería Biomédica, Ingeniería Electrónica; en el caso de CBS Biología, Ingeniería Bioquímica Industrial e Ingeniería de los Alimentos, y

en el caso de CSH las carreras más demandadas son Administración, Psicología Social y Ciencia Política. Esto, hay que decirlo, no siempre ha sido así, pues ha habido sus ajustes en la última década. En tal caso lo que señalamos constituye lo que más ocurre recientemente.

CUADRO 32
Demanda de primer ingreso por género, según plan de estudios.
Unidad Iztapalapa

PLAN DE ESTUDIOS	F	M	Total
COMPUTACION	455	935	1390
FISICA	21	52	73
INGENIERIA BIOMEDICA	122	196	318
INGENIERIA ELECTRONICA	45	553	598
INGENIERIA EN ENERGIA	8	83	91
INGENIERIA HIDROLOGICA	15	30	45
INGENIERIA QUIMICA	81	127	208
MATEMATICAS	91	135	226
QUIMICA	31	29	60
CBI	869	2140	3009
BIOLOGIA	207	136	343
BIOLOGIA EXPERIMENTAL	133	80	213
HIDROBIOLOGIA	81	36	117
INGENIERIA BIOQUIMICA INDUSTRIAL	114	118	232
INGENIERIA DE LOS ALIMENTOS	356	177	533
PRODUCCION ANIMAL	17	29	46
CBS	908	576	1484
ADMINISTRACION	1090	717	1807
ANTROPOLOGIA SOCIAL	143	90	233
CIENCIA POLITICA	310	325	635
ECONOMIA	114	111	225
FILOSOFIA	106	129	235
GEOGRAFIA HUMANA	64	35	99
HISTORIA	123	172	295
LETRAS HISPANICAS	137	65	202
LINGÜÍSTICA	66	32	98
PSICOLOGIA SOCIAL	997	263	1260
SOCIOLOGIA	114	60	174
CSH	3264	1999	5263
IZTAPALAPA	5041	4715	9756

*Incluye todos los aspirantes que presentaron examen de admisión.

Fuente: Departamento de Admisión, Coordinación General de Información Institucional. Dirección de Planeación. Anuario Estadístico, 2006.

Esta demanda de los estudiantes por determinadas carreras, en buena medida expresa una orientación relativa a su *potencial* en el medio laboral, es decir, casi todas coinciden también con la demanda sobre estas profesiones en el medio laboral. Desde luego, hay sus

excepciones. Por otro lado, es interesante que estas carreras sean también las que coinciden con presentar, para el caso de las experiencias laborales de los egresados de la UAM-I, los perfiles de mejor logro laboral. Veamos los detalles de las anteriores apreciaciones.

En el caso de las carreras de CBI, varias de las de mayor demanda (si consideramos la tasa de ocupación de sus egresados), se ubican en las ingenierías: Biomédica, con un 88.0%, Electrónica, 86.0%, así como en Matemáticas, 82.4%, e igualmente en Computación, 81.6%. Son justamente estas Ingenierías más Computación en donde se refleja una porción mayor de casos con alto logro laboral: Ing. Biomédica con 69.6% de sus casos, Ing. Electrónica con 64.9% de los casos y Computación con el 63.8%. En cambio Matemáticas se ubica con muchos menos componentes en el alto logro laboral; 35.7%. En el otro extremo, el bajo o nulo logro laboral, se ubica entre los egresados de las carreras de Física, 83.3%, Ing. Hidrológica, 66.7%, e Ing. Química, 64.7%.

Cuadro 33
Logro laboral actual (1) por carrera: CBI (%)

	Física	Matemáticas	Química	Ing. Hidrológica	Ing. Química	Ing. Energía	Ing. Electronica	Ing. Biomédica	Computación
Bajo	83.3	35.7	41.7	66.7	64.7	46.7	19.3	17.4	21.3
Medio		28.6	25.0	16.7	11.8	6.7	15.8	13.0	14.9
Alto	16.7	35.7	33.3	16.7	23.5	46.7	64.9	69.6	63.8
	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

(1). Índice compuesto por las variables: *posesión de empleo, tipo de contratación, nivel jerárquico e ingreso salarial mensual*.
Fuente: Rodríguez L. Javier y Juan Manuel Hernández, (2005): *El egresado UAM-I: Su logro Laboral y su percepción de la Universidad, 1998-2002*. UAM-I, México.

En la división de CBS, las carreras que mayor demanda parecen tener son las Ingenierías de los Alimentos y de Bioquímica (con un 72.7% y un 66.7% de tasas de ocupación entre sus egresados), mientras que las de menor demanda son Biología (34.4%) y Producción Animal (40.0%). Ahora bien, son justamente las Ingenierías, de los Alimentos y de Bioquímica I., las que más componentes de egresados han tenido en el alto logro laboral (47.5% y 40.7%).

Cuadro 34
Logro laboral actual (1) por carrera: CBS (%)

	Biología	Biología Experimental	Hidrobiología	Producción Animal	Ing. Bioquímica I.	Ing. De los Alimentos
Bajo	80.6	57.1	53.3	80.0	37.0	35.0
Medio	3.2	21.4	26.7	20.0	22.2	17.5
Alto	16.1	21.4	20.0		40.7	47.5
	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

(1). Índice compuesto por las variables: *posesión de empleo, tipo de contratación, nivel jerárquico e ingreso salarial mensual.*

Fuente: Rodríguez L. Javier y Juan Manuel Hernández, (2005): *El egresado UAM-I: Su logro Laboral y su percepción de la Universidad, 1998-2002.* UAM-I, México.

Reconsideremos lo encontrado hasta aquí. Las carreras relacionadas con la Ingeniería parecen ser las que mejor posicionamiento en los logros laborales obtienen. Esto es válido no solo para CBI sino también para CBS. En cambio las carreras de ciencias básicas más Ingeniería Hidrológica en CBI, y con la Biología tradicional y la Producción Animal, y en menor medida en Biología Experimental e Hidrobiología en CBS, la situación se invierte.

Finalmente en la división de CSH, las carreras en donde las tasas de ocupación son mayores son: Lingüística (83.3%), Psicología Social (74.6%), Ciencia Política (72.5%) y Letras Hispánicas (70.0%), pero en este caso esta situación no necesariamente se corresponde con ser las de mayor demanda, por lo menos no en todos los casos, pues como sabemos a nivel nacional nos encontramos con la carrera de Administración como una de las más demandadas, pero en este caso sus egresados han tenido una tasa de ocupación del 66.2% por debajo incluso de la obtenida por los de Economía (68.5%). También la situación del logro laboral tiene sus matices, pues ciertamente Administración logra colocar a un 38.3% en el alto logro laboral, y le siguen Ciencia Política (36.7%), Economía (35.3%), Historia (29.0%) y Psicología Social (28.3%). De modo que la mayor ocupación laboral de las carreras, aquí no parece coincidir con los logros laborales obtenidos.

Cuadro 35
Logro laboral actual (1) por carrera: CSH (%)

	Administración	Economía	Sociología	Psicología Social	Ciencia Política	Antropología Social	Letras Hispánicas	Filosofía	Historia	Lingüística
Bajo	43.3	39.2	52.9	36.7	42.9	67.9	40.0	41.2	48.4	50.0
Medio	18.3	25.5	23.5	35.0	20.4	10.7	40.0	35.3	22.6	33.3
Alto	38.3	35.3	23.5	28.3	36.7	21.4	20.0	23.5	29.0	16.7
	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

(1). Índice compuesto por las variables: *posesión de empleo, tipo de contratación, nivel jerárquico e ingreso salarial mensual.*
Fuente: Rodríguez L. Javier y Juan Manuel Hernández, (2005): *El egresado UAM-I: Su logro Laboral y su percepción de la Universidad, 1998-2002.* UAM-I, México..

En general se percibe bajas proporciones de estas licenciaturas en el alto logro laboral e incluso podemos encontrar en estas mismas carreras fuertes contrastes en el sentido de incluso haber más componentes en el bajo o nulo logro laboral. Esta situación particular de las carreras de CSH, y agregaríamos de las de CBS ya comentadas, nos permite señalar la existencia de una situación de mayor inestabilidad e inclusive de precariedad laboral que no solo se percibe, como en el caso de las menos favorecidas de las otras dos divisiones, entre las carreras de baja tasa de ocupación, sino que incluso implica a las que tienen tasa de ocupación mayores.

Hay que recordar, como ya lo establecimos en un momento anterior en este apartado, que es importante dónde se ubiquen los profesionistas en términos de el giro y tipo de establecimiento, ya que resulta relativamente advertible la existencia de espacios laborales que pueden ser tipificados como de menores posibilidades laborales para los profesionistas. Por ejemplo los establecimientos públicos, frente a los privados, parecen mantener estándares laborales de menor calidad; el alto logro laboral en el caso de la encuesta que estamos valorando, se percibe con mayor fuerza entre los establecimientos del sector privado que del público.

Cuadro 36
Logro laboral Vs. Sector de actividad por división (%)

Logro laboral actual	Sector de actividad							
	CBI		CBS		CSH		UAMI	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Bajo	16.0	4.1	18.5	9.1	20.1	11.1	19.0	8.2
Medio	22.0	19.6	48.1	20.5	33.6	38.9	32.7	28.8
Alto	62.0	76.3	33.3	70.5	46.3	50.0	48.2	62.9
	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Rodríguez L. Javier y Juan Manuel Hernández, (2005): *El egresado UAM-I: Su logro Laboral y su percepción de la Universidad, 1998-2002*. UAM-I, México..

Lo anterior coincide en mucho con las carreras que tuvieron más componentes en los estratos altos de logro laboral y hacerlo en el sector privado y, a la inversa, las que tuvieron componentes fuertes en los estratos de bajo logro laboral, y que coinciden con haberlo hecho en el sector público. Es decir, parece que la posibilidad de encontrarse con mayores oportunidades laborales crece en la medida en que se ubica en el sector privado.

Por otro lado, la ubicación de los egresados de la UAM-I en los sectores de actividad económica, como ya antes referimos, tiende a concentrarse en un grupo definido por cinco sectores: Educación, Gobierno, Servicios profesionales y técnicos, Industria de la

transformación y Comercio. Ello es importante en este momento porque nos permite establecer por lo pronto en donde se ubican los egresados de carreras que tienen un buen acomodo laboral. Por ejemplo entre las carreras de CBI sólo las ciencias básicas colocan mucho de sus recursos en la educación, las ingenierías no, pero tienden a incorporarse más a las actividades de Servicios profesionales y técnicos. También podemos ubicar ciertos “nichos de mercado” por ejemplo la carrera de computación ubicó al 30% de sus egresados en el sector de los Servicios bancarios, financieros y de seguros, o la Ingeniería Biomédica en el caso del sector de atención a la Salud, 50%. (Ver detalles en el cuadro siguiente).

Cuadro 37
Clase de actividad por carrera: CBI (%)**
 V Cramer=.422 ; Sig.= .000

	Física	Matemáticas	Química	Ing. Hidrológica	Ing. Química	Ing. Energía	Ing. Electrónica	Ing. Biomédica	Computación
1									
2					12.5		2.0		
3			50.0		37.5	8.3	2.0		2.5
4				50.0	12.5		8.0	4.5	2.5
5	100.0	71.4	37.5		12.5	8.3	16.0	13.6	7.5
6							6.0		30.0
7		7.1	12.5		25.0	25.0	12.0	22.7	17.5
8							14.0		5.0
9		7.1					2.0		
10						8.3			
11						16.7	12.0		12.5
12		7.1					2.0	50.0	2.5
13				50.0		8.3	12.0	4.5	7.5
14		7.1				25.0	12.0	4.5	12.5
	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

E** 1= AGRÍCOLA O GANADERA; 2= IND. EXTRACTIVA; 3= IND. DE LA TRANSFORMACIÓN; 4= COMERCIO; 5= EDUCACIÓN; 6= SERVICIOS BANCARIOS, FINANCIEROS Y SEGUROS; 7= SERVICIOS PROFESIONALES; 8= TRANSPORTE Y COMUNICACIONES; 9= SERVICIOS DE SEGURIDAD; 10= TURISMO; 11= SERVICIOS TÉCNICOS; 12= ATENCIÓN A LA SALUD; 13= SERVICIOS DE GOBIERNO; 14= OTRA

Fuente: Rodríguez L. Javier y Juan Manuel Hernández, (2005): *El egresado UAM-I: Su logro Laboral y su percepción de la Universidad, 1998-2002*. UAM-I, México

En cuanto a las carreras de la división de CBS ocurre que coinciden las incorporaciones a una actividad como la educativa en carreras tradicionales como Biología o Producción Animal, 50% de sus componentes en cada caso, que además hemos descubierto que tienen poco logro laboral. En cambio “nichos de mercado” que además resultaron favorables los tenemos en la industria de la transformación para carreras como Ingeniería

Bioquímica I., y la Ingeniería de los Alimentos, 38.9% y 50% respectivamente. (Ver detalles en cuadro siguiente).

Cuadro 38
Clase de actividad por carrera **: CBS (%)

V Cramer=.495; Sig.= .000

	<i>Biología</i>	Biología Experimental	Hidrobiología	Producción Animal	Ing. Bioquímica	Ing. de los Alimentos
1				50.0		
2						3.4
3			14.3		38.9	55.2
4	10.0	20.0				13.8
5	50.0	30.0	14.3	50.0	22.2	3.4
6						3.4
7						
8						
9						
10			14.3			
11						
12	10.0	30.0	28.6		22.2	3.4
13	20.0	20.0	14.3		11.1	3.4
14	10.0		14.3		5.6	13.8
	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

** 1= AGRÍCOLA O GANADERA; 2= IND. EXTRACTIVA; 3= IND. DE LA TRANSFORMACIÓN; 4= COMERCIO; 5= EDUCACIÓN; 6= SERVICIOS BANCARIOS, FINANCIEROS Y SEGUROS; 7= SERVICIOS PROFESIONALES; 8= TRANSPORTE Y COMUNICACIONES; 9= SERVICIOS DE SEGURIDAD; 10= TURISMO; 11= SERVICIOS TÉCNICOS; 12= ATENCIÓN A LA SALUD; 13= SERVICIOS DE GOBIERNO; 14= OTRA

Fuente: Rodríguez L. Javier y Juan Manuel Hernández, (2005): *El egresado UAM-I: Su logro Laboral y su percepción de la Universidad, 1998-2002*. UAM-I, México

Finalmente en el caso de las carreras de CSH es destacable que las carreras que hemos notado se comportan con bajos logros laborales, tienden a ubicar parte importante de sus recursos en el sector educativo, los casos extremos son Filosofía, 100 %, Lingüística, 100% y Letras Hispánicas, 85.7%. Si bien hay otras carreras que obtienen un poco mejor resultado y también ubican parte, si bien menor, de sus recursos en el sector educativo. Carreras que han logrado tener mejores resultados en el logro laboral de sus egresados, como se observa de la información del cuadro siguiente, lo hacen desplegando sus recursos en un abanico amplio de actividades, tal y como es el caso de Administración, Economía y Ciencia Política.

Cuadro 39
Clase de actividad por carrera **: CSH (%)
V Cramer=.243; Sig.= .000

	Administración	Economía	Sociología	Psicología Social	Ciencia Política	Antropología Social	Letras Hispánicas	Filosofía	Historia	Lingüística
1	2.3									
2										
3	8.0		2.9	4.0						
4	21.8	5.7	5.7	4.0	5.4				4.2	
5	10.3	20.0	34.3	50.0	29.7	47.1	85.7	100.0	75.0	100.0
6	9.2	14.3	2.9	2.0						
7	11.5	8.6	14.3	6.0		5.9			4.2	
8	9.2	2.9	2.9	2.0	5.4					
9	1.1	2.9								
10										
11	3.4	2.9			2.7	5.9				
12	3.4	2.9	2.9	6.0	5.4					
13	17.2	22.9	22.9	20.0	37.8	29.4	14.3		16.7	
14	2.3	17.1	11.4	6.0	13.5	11.8				
	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

** 1= AGRÍCOLA O GANADERA; 2= IND. EXTRACTIVA; 3= IND. DE LA TRANSFORMACIÓN; 4= COMERCIO; 5= EDUCACIÓN; 6= SERVICIOS BANCARIOS, FINANCIEROS Y SEGUROS; 7= SERVICIOS PROFESIONALES; 8= TRANSPORTE Y COMUNICACIONES; 9= SERVICIOS DE SEGURIDAD; 10= TURISMO; 11= SERVICIOS TÉCNICOS; 12= ATENCIÓN A LA SALUD; 13= SERVICIOS DE GOBIERNO; 14= OTRA
Fuente: Rodríguez L. Javier y Juan Manuel Hernández, (2005): *El egresado UAM-I: Su logro Laboral y su percepción de la Universidad, 1998-2002*. UAM-I, México

Consideraciones finales de la Parte I

El mundo del trabajo atraviesa por un sendero de transformaciones evidentes y profundas. La globalización y el modelo productivo que le es propio, establece sus parámetros que inciden redefiniendo al trabajo y su composición, así como modificando las relaciones laborales conocidas. El trabajo de los profesionistas formados por las IES, no obstante que son clasificados como la parte más alta de la pirámide laboral, es igualmente objeto de ajustes y redefiniciones que le impactan en su condición de élite social de trabajo.

Los cambios hasta ahora planteados ya permiten señalar que hay una dimensión de transición que se analiza y valora, pero que aún no es posible determinar todas sus formas y alcances.

Sin embargo, es posible generar escenarios de lo observable a distinta dimensión:

1. El paradigma educación - trabajo

- Las nociones que han imperado en torno del asunto educativo y particularmente dos que nos parece que han articulado toda una forma de ver, hacer, ordenar, gestionar y planear la educación, como son la noción de la igualdad de oportunidades y la de inversión en la educación bajo la noción económica del capital humano. Son nociones que aún constituyen el paradigma de la relación educación y trabajo en el mundo actual.
- Sin embargo, la capacidad para seguirse desarrollando en los entornos educativos, económicos y políticos se ha reducido toda vez que tanto teórica como prácticamente no se ven resueltas consistentemente en la realidad de las sociedades y de las poblaciones.
- El escenario actual muestra eventos contradictorios: un ascenso como nunca antes visto, de poblaciones incorporadas a la educación y portando los títulos escolares en las distintas modalidades, y con tendencia a crecer ya no solo en la enseñanza básica y media sino también en la superior; pero, junto a ello, un estrechamiento de las opciones de trabajo y empleo para partes importantes de poblaciones cuyo perfil educativo se relaciona con los ciclos primario y secundario.
- La competencia en el mercado de trabajo en muchos lugares la está ganando aquellas personas que tienen los estudios superiores, o del ciclo terciario, pero a costa de generar nuevas formas de inequidad en el trabajo y de precariedad de los empleos tanto en el interior del grupo de trabajo conformado por los de estudios superiores, como dentro de otros componentes con menores calificaciones.
- Este sesgo social del perfil educativo de las poblaciones coloca en una situación muy

precaria la idea de que con la educación se generaría una dinámica de capilaridad social que tendría que llevar a mayores equilibrios sociales.

- El paradigma educación y trabajo como tradicionalmente se ha entendido, ha estado cediendo espacios a la lógica del mercado que, en la medida en que se reducen las posibilidades de regulación de la economía, se erige como la mano invisible que el liberalismo económico concibió, pero que, a diferencia de lo planteado, no tiende al equilibrio.
- Los condicionamientos para la inserción laboral de las poblaciones parecen conformar una triada que reduce las opciones de trabajo y genera limitaciones nuevas para aquellos que han hecho la tarea de educarse. Esta triada la conforman los condicionamientos de origen social, de la transformación de la política del Estado y de las prácticas de las empresas que estratégicamente reducen los espacios de trabajo, dados los contextos globales.
- Por un lado, las poblaciones menos preparadas y de origen social bajo y precario no encuentran acomodos fácilmente en el medio laboral y, muchas veces, son llevadas a la informalidad y al desempleo. Por otro lado, las posibilidades de superación personal y social de poblaciones preparadas pero de origen social bajo o medio, encuentran reducidas opciones en sus trabajos. En cambio, las poblaciones preparadas y de origen social alto, encuentran condiciones excepcionales para superarse y desarrollarse laboralmente o emprender negocios. Este proceso es más claro en los países pobres y de menor desarrollo.
- La política del Estado, que viró en muchos lugares hacia posturas neoliberales, establece cada vez más objetivos de desregulación económica y del mercado de trabajo. Ello tiene sus singularidades, sin duda, pero las nociones descritas orientan la política del Estado en lugares en donde es visible la desigualdad y crítico el desarrollo de un mercado abierto o liberalizado porque genera nuevas desprotecciones.
- La política social del Estado, también en muchas naciones, se construye bajo el concepto de restringir las prácticas asistenciales y de justicia social que tradicionalmente desarrollaron los Estados Welfare. Ello tiene efectos también en ámbito educativo. El desarrollo de ese tipo de política genera inequidad y exclusión social.
- Siempre ha sido más o menos clara la fuerza determinante del mercado en los procesos de vida de la sociedad, pero nunca como ahora, excepto en el siglo de oro del

liberalismo, se le ha dejado tan libre de mediaciones sociales, políticas y culturales. Por ello, parece como si el mercado se robusteciera en el actual escenario y colocara en serios riesgos a la sociedad y, por lo menos, a dos de sus pilares fundamentales: la educación y el Estado.

2. El nuevo perfil profesional

- La globalización de las economías está implicando nuevas exigencias al mundo del trabajo. Es claro que las necesidades planteadas al mercado laboral se están redefiniendo; cada vez ocurre más la demanda sobre el trabajo cualificado que sobre el descualificado. Ello no quiere decir que el segundo ya no opere, sólo que lo hará en un escenario que previsiblemente dejará de usarlo cada vez más en el futuro cercano. Las informaciones son, sin embargo, contrastantes; mientras que para las economías del primer mundo, o economías industriales desarrolladas, la tendencia es la descrita; para las economías menos desarrolladas o en desarrollo, la incorporación de fuerza de trabajo aún con el perfil menos cualificado, o el que ya se está dejando de usar en las otras economías, permanece si bien es observable que los perfiles de mayor educación y capacitación están ocupando cada vez más espacios. No obstante, el mundo global con su dinámica no necesariamente podrá esperar el empate de los componentes y aún la dominancia del nuevo perfil en las economías en desarrollo.
- El mundo, hoy global, tiene frente a sí que resolver el problema de qué es lo que hará con la fuerza laboral que no será incorporada ni ahora ni en el futuro inmediato. En el momento actual la cifra de 500 millones de personas con necesidad de trabajo, constituye el principal reto en materia de capacidad de empleo. Pese a que se ha puesto a la formación de capital humano como la fórmula más importante para resolver el desempleo, la cuestión es que las disparidades y desequilibrios entre países y al interior de estos, sobre todo más inequitativo para el caso de los países del tercer mundo, en materia de educación lleva a reubicar las capacidades que se tendrán en estos tipos de países para resolver la demanda de formación de capital humano. Entonces, parece que primero nos enfrentamos a los desequilibrios sociales existentes que se articulan tanto en materia de economía doméstica como en materia de rezagos educativos, para, después, poder decir que con más capital humano habrá desarrollo de las economías y, por ende, bienestar social.

- La información del mundo laboral señala que el beneficio económico hacia el trabajo circula más rápidamente para quienes han “*hecho la tarea*” y compiten en los mercados de trabajo con mayor educación y habilidades profesionales, sin embargo, hay por lo menos un par de mediaciones para interpretar mejor lo que parece ocurrir: por un lado el acceso a la educación nos revela inequidades, pues parece ocurrir que el acceso y la permanencia en la escuela y el arribo y conclusión a los niveles superiores, ocurre más entre las poblaciones de medios y altos recursos económicos y, por otro lado, esta primera delimitación social se traslada o impone como un elemento en la segunda compuerta; varios estudios han revelado, sobre todo para el caso específico de América Latina que los perfiles laborales cualificados y profesionalizados se nutren más de las filas de quienes participan de una condición socioeconómica relativamente favorable o muy favorable. De modo que la idea de hacer de la formación de recursos humanos la palanca de desarrollo es una cuestión cuyas prácticas son recortadas socialmente; el mundo laboral cualificado es menos el mundo de los pobres o de los que tienen una condición social limitada.
- Si el mundo se ha propuesto, por lo menos en el terreno económico, ser global, lo que ha llevado al rompimiento de las fronteras comerciales nacionales, parece que su globalidad deberá romper otras barreras; las culturales (que ya lo está haciendo pero quizá de un modo del que hasta ahora se tiene dudas importantes sobre el respeto a las identidades regionales y locales), así como las barreras sociales, por lo menos en cuanto al acceso a las oportunidades (pero no en el terreno de las opciones individuales, sino en el de los recursos sociales y públicos). De esta manera parece que los que tenemos hoy se parece más a una *globalidad trunca* que se nutre de las inequidades regionales y locales, más que a una *globalidad integral y equitativa*. En esa lógica es comprensible que un mismo ejercicio profesional tenga pagos tan diferentes entre países, incluso de una misma región como es la Unión Europea.
- El perfil profesional que hoy está en discusión, del que hasta ahora se tiene una especie de confrontación entre rigidez y flexibilidad, va tomando forma – como en muchos otros casos de la realidad social -, a partir de figuras compuestas; es decir, parece que si bien se asiste a una nueva demanda de trabajo cualificado y profesionalizado (donde emerge con fuerza la corresponsabilidad y la creatividad, por sólo nombrar dos de los aspectos exigidos), según las lógicas globales y de la sociedad en red, su incorporación se encuentra limitada por métodos laborales que parecen corresponder no sólo al pasado, sino al antepasado de las relaciones de trabajo, en la

medida en que lo que priva, o tiende a privar, son relaciones contractuales temporales y salarios flexibles (pero más bien determinados unilateralmente). A esta figura compuesta obedecería el nuevo perfil laboral del que ya podemos nombrar *profesional globalizado*.

- De manera aleatoria, no se puede eludir dentro de la conformación del perfil profesional, las dinámicas más complejas y no solo técnicas y operativas del trabajo profesional. Nos referimos a la cuestión de la función social del profesionista-universitario que podemos sintetizar en dos hemisferios: el del trabajo profesional que resuelve en distintas esferas de la sociedad y de la economía los problemas técnicos, metodológicos y operativos en el ámbito de su capacidad disciplinar, y el hemisferio del compromiso social en donde su actividad supone la habilidad de cuestionar, orientar, aclarar problemáticas más allá de lo instrumental que conllevan una posición intelectual pero también moral y social de su quehacer, que se expresa en los distintos escenarios de su desempeño y que implica la observación de su sentido ético y profesional con el que la institución superior los ha formado. Tal asunto, no queda en los márgenes de una definición abstracta de lo que es o debe ser el profesional-universitario, sino que implica centralmente las decisiones universitarias de toda institución superior pública o privada, no obstante que en el caso de esta última pesan sobre sí objetivos más relacionados con el hemisferio de “resolución de problemas” y poco énfasis se hace del otro. Descriptivamente las decisiones implican una determinada orientación en los objetivos de las carreras, la manera en que organizan sus planes y programas de estudios, el sistema de docencia que en lo pedagógico implica también una “orientación universitaria” y, en fin, en el conjunto de actividades académicas y de extensión y difusión de la cultura universitaria que toda IES se da y desarrolla de un modo particular.

3. El trabajo profesional en México

- Los profesionistas en México padecen una situación difícil proveniente tanto de las limitaciones o el escaso desarrollo de la economía mexicana, así como de las nuevas dinámicas en que se ve inmerso el trabajo en el país. Desde el punto de vista de la macroeconomía, puede que haya cambios de importancia, provenientes de la transición del país a un escenario de libre mercado global; el TLC ha derivado en que la economía industrial vaya siendo más pujante (por lo menos en términos de la balanza de pagos y en la obtención de divisas ya no solo provenientes, aunque aún es

determinante, del petróleo), pero estos cambios, como lo demuestran varios estudios y diagnósticos⁸⁸, ni son todo lo necesario ni han generado oportunidades cualitativamente distintas para los trabajadores en general y para los profesionistas en particular.

- El trabajo de los profesionistas ya en sí mismo, encierra todo un complejo de situaciones difíciles pues la concentración del empleo en un racimo de profesiones deja entrever la aparente inviabilidad de la generación de recursos humanos profesionalizados en muchos campos disciplinares. De ello derivan muy posiblemente otras problemáticas ya que la demanda por el trabajo profesional podría participar de una cierta distorsión en la medida en que se presenta sesgada hacia unas mínimas carreras y podría dar paso al uso limitado de las habilidades profesionales de muchas disciplinas, pues los que buscan el trabajo muchas veces optan por un tipo de empleo que no necesariamente es acorde con su condición de profesionista en un determinado ramo, y sin embargo lo requieren en la forma más básica de cualquier buscador de empleo: para tener un medio de subsistencia que, en estos casos, no necesariamente es suficiente.
- Así que tanto por la debilidad y limitaciones propias de la economía mexicana, como por las distorsiones a que es llevado el trabajo de los profesionistas, nos encontramos con algunos datos que reflejan que habiendo apremio por el trabajo, se ha entrado en una dinámica de baja en los perfiles laborales que deprecian el valor monetario del trabajo de los profesionistas y conllevan una precarización de sus condiciones de empleo.
- Los escenarios particulares que hemos referido considerando a los egresados profesionales de la UAM, no obstante presentar una importante inserción laboral, permite observar una cierta tendencia que consiste en la reducción paulatina de las oportunidades de empleo para estos egresados. Junto a ello también hemos podido constatar que en buena medida reflejan la situación imperante en el país para el empleo de los profesionistas: relativamente bajas remuneraciones (en muchos casos, el topó son 6 salarios mínimos) que son valoradas como insuficientes para cubrir sus necesidades), y acotamiento en sus posibilidades de desarrollo (en una considerable proporción de casos, lo que hacen tiene alguna, poca o ninguna prelación con lo que estudiaron), y de participación en puestos de cierta jerarquía.

⁸⁸ Ver, por ejemplo, a Arriaga Lemus, Ma. de la Luz con un artículo publicado por El Cotidiano en su número 67, titulado “TLC, Precarización y Desempleo”.

- Amen de lo anterior, la situación particular de los egresados de la UAM, dejan entrever otras características: a) Su capacidad de incorporación laboral, va ligada a sus antecedentes laborales, pues en muchos casos se trata de gentes que ya desde los estudios profesionales y aún antes, comparten esa condición con la laboral, es decir son estudiantes y trabajadores a la vez; b) Los espacios en donde tienden a ocuparse no parecen tener mucha coincidencia con el fenómeno del fortalecimiento de la economía industrial y terciaria en el país: 6 de cada 10 se ocupan tan sólo en tres ramos especialmente: educativo, de gobierno y en la venta de sus propios servicios profesionales y técnicos. Menos de 1 de cada 10 trabaja en la industria y menos de 2 de cada 10 en el sector terciario.
- En el caso aún más particular de los egresados de la UAM Iztapalapa, es importante de destacar que: a) Hay una nueva condición del empleo profesional, en donde el género femenino expresa una mayor incorporación que a veces y de acuerdo con el tipo de carreras, logra tener tasas de incorporación laboral mayores a las de los hombres; b) Además, un rasgo distintivo de las mujeres egresadas UAMI, que puede en buena medida verificarse en otra serie de casos, es que tienen un mejor desempeño escolar durante los estudios; c) No obstante este elemento emergente de las profesionistas incursionando más fuertemente en el campo laboral, sus condiciones laborales denotan, comparativamente con las de los hombres, dificultades mayores en lo contractual y salarial; d) Se presenta una situación paradójica al correlacionar variables de desempeño escolar con logro laboral, en el sentido de que los que presentan bajos desempeños escolares son quienes más logro laboral expresan, pero ello se encuentra también correlacionado con el hecho de que quienes mejores logros apuntan son también quienes han tenido mayor experiencia laboral, en el sentido de haber tenido actividad laboral temprana, es decir desde la etapa de estudiante universitario; e) En las estrategias para conseguir empleo, los egresados UAMI dejan entrever una baja utilización de las redes sociales (menos de 4 de cada 10 dijo contar con directorio telefónico de personas que le ayuden a conseguir empleo).
- Dados estos rasgos del trabajo de los profesionistas mexicanos, cabe la duda de si esto anuncia una situación que modifica los parámetros acostumbrados para comprender la inserción de los profesionistas en el mundo laboral; se supone que la mayor escolarización debe redundar en mayores oportunidades de empleo y de calidad de los mismos, y se supone que las necesidades de profesionistas por el mercado de trabajo deberían estar correlacionadas, más o menos, con la preparación de los cuadros

idóneos en las universidades, pero que en definitiva no debería haber un alejamiento pronunciado. En cambio, estamos ante una situación en donde, primero hay incertidumbre del empleo y se asiste a una paulatina baja, que incluso nos atrevemos a tipificar como tendencia a la precarización del trabajo profesional y, segundo, parece que no todos los perfiles profesionales son igualmente necesarios e incluso presentan marcados desequilibrios.

- Así que tenemos algunos problemas de la situación del trabajo de los profesionistas egresados de las IES mexicanas, que ya podemos caracterizar en: 1) Dado el bajo nivel de matriculación en las IES, el país se encuentra en una situación de desajuste de frente a los postulados de la igualdad de oportunidades: abrir los espacios educativos sin la capacidad para recibir la demanda de jóvenes que buscan su preparación universitaria. Situación que coloca en la disyuntiva a miles de jóvenes mexicanos entre buscar vías alternativas de educación superior en la IP sobre todo, pero no tener necesariamente las adecuadas posibilidades socio-económicas para asegurar un sitio y permanecer en el. 2) En el anterior sentido, la capacidad de *invertir en si mismos* buscando los accesos al sistema educativo, podría revelar serias limitaciones. Pero aún cuando se haya logrado el objetivo de profesionalización, los datos del diagnóstico mexicano, nos revelan que no existen condiciones del medio laboral que aseguren buenos empleos y remuneraciones del mismo tipo.

Parte II.

La educación superior en el contexto internacional y en la lógica de la globalización

Una conclusión que es posible de entrever a propósito de la dinámica de la globalización es que se basa en un intercambio de productos y servicios a nivel planetario y en acomodo a circunstancias que, por un lado, delimitan los roles de los estados –nación, y, por el otro lado, imponen situaciones de desventaja a las economías y a las poblaciones que se acercan a las prácticas globales. También que la globalización se construye a partir de la herramienta tecnológica de la que no todos pueden contar, de manera que siendo necesaria lleva a nuevas ventajas y desventajas. Además, teórica e ideológicamente el movimiento de la globalización aspira a desarrollar el libre mercado a escala planetaria sin las regulaciones de los estados-nación lo que ha llevado a una nueva relación de fuerzas en el plano mundial que se expresa en los organismos ya no multilaterales, en el espíritu de las soberanías nacionales, sino de bloques económicos continentales. Puede decirse que esta es la primera manera, hasta ahora, de desarrollarse de la globalización, provocando la emergencia de los bloques económicos (que pueden definirse como grandes espacios territoriales que imponen reglas de libre mercado entre sí y se cuidan de las reglas del libre mercado impulsadas por otros bloques), y generando exclusión a nivel de países, estados y poblaciones.

Esta primera forma de describir el escenario de lo global conlleva cuestionamientos evidentes. Uno primero es que parecería como si se pusiera en duda la relación de congruencia entre distintas instituciones de la sociedad y, en particular, a una relación muy importante, que es la de la economía y la política (o lo, que es lo mismo, la empresa y el estado)⁸⁹. Los movimientos más extremos, por lo menos en el discurso, han pasado ya. En la década de los 90, se decía con insistencia que las causas de los problemas del mercado y del conjunto de la economía provenían del modo en que los estados intervenían y regulaban la economía y ello habría colocado en jaque a la libertad del mercado. Como sea, los ajustes de los estados vinieron por el lado de “aflojar las amarras” ofreciendo mayor libertad de mercado

⁸⁹ Que por lo demás nunca ha sido una relación sencilla y de total armonía, pero no obstante ello ha pasado por momentos o periodos de relación con mayor congruencia o digamos mayor grado de corresponsabilidad. En este sentido es claro lo que ya varios discuten a propósito del resurgimiento del liberalismo, como la principal forma de la ideología de mercado, que implica digamos una retracción de las funciones del estado sobre todo aquellas orientadas a la regulación económica, y el consiguiente debilitamiento de las prácticas de regulación y de intervención pública del mercado y más, de la economía en su conjunto. En este sentido se habla de una vuelta hacia atrás, ahora como neoliberalismo. Si lo viéramos como un proceso histórico tendríamos estado liberal-estado social-estado neoliberal (o acotado, o mínimo).

en cuanto a los mecanismos proteccionistas, sobre todo de tipo fiscal, pero además privatizando empresas estratégicas y aún no estratégicas que se habían incorporado a los estados en movimientos complejos de interés nacional y de salvamento empresarial. De manera que se puede decir que la tensión entre estas dos instituciones se redujo, si bien no desapareció, pero dio nuevos espacios de trato y de intercambio⁹⁰.

Otra duda se habría generado entre la institución económica y la institución educativa, (o entre la empresa y la universidad), a partir de considerarse que el momento de la globalización exigía de nuevas configuraciones de la universidad tanto en los intercambios de las innovaciones científicas y tecnológicas, justo en un momento en que era patente el gran influjo de estas instituciones en el camino de la investigación y de la experimentación y en la generación de innovaciones científicas y tecnológicas), sobre todo en aquellos casos en que las universidades atendían su sentido de responsabilidad y de autonomía (era tanto como pedir que la institución universitaria se convirtiera en laboratorio o en un departamento de la empresa⁹¹. Pero también en el sentido de considerarse poco útil el perfil de los recursos humanos formados, justo en un momento en que la investigación educativa daba frutos importantes en el terreno de las formas pedagógicas más apropiadas para el aprendizaje y la formación profesional, pero también en un momento en que se podría decir que las universidades alcanzaban mayor fuerza en la medida en que se exigían más aspectos de profesionalización de la planta académica en muchas universidades⁹².

⁹⁰ Es claro que en el movimiento no se llegó a extremos de desarticulación de los estados, pero si el que los estados adoptaran estos planteamientos y procedieran en consecuencia en sus políticas públicas.

⁹¹ Si se tomara un comparativo de universidades, por ejemplo entre las norteamericanas, sea pública o privada como Stanford o la prestigiada MIT, y las universidades mexicanas, también públicas y privadas, por ejemplo la UNAM Y EL ITESM,, podríamos asegurar que en ambas, mediando sus diferencias y pesos específicos, se han dado intercambios muy dinámicos con respecto a la investigación científica y tecnológica , entre estas y las empresas. Ciertamente las norteamericanas cuentan con infraestructuras muy ordenadas en función del objetivo de los intercambios o vinculaciones en torno a procesos de acoplamiento de la investigación universitaria al plano de las empresas y el mercado, y es claro que en el caso de la UNAM por tradición se ha colocado en la primera línea de estos intercambios en México, lo que implica que ha desarrollado, si bien no totalmente, una infraestructura mínima que, sin embargo, aún es necesario profesionalizar.

Capítulo 5

El nuevo perfil de la educación superior y los dilemas de su aplicación

Se ha asegurado que en México las dos últimas décadas han sido para fortalecer tanto las pedagogías educativas, como de la profesionalización de las academias que forman a los profesionistas (Guevara Niebla, 1998). El ejemplo de México, que viene de un proceso de corto tiempo en este sentido, da una idea de la fuerza que ha tenido en otras regiones del mundo el desarrollo de los sistemas educativos pedagógicamente y desde el punto de vista de la profesionalización de la academia. Tómese el ejemplo de la Unión Europea, que desde 1981 ha puesto especial interés en manejar a nivel europeo una mejora de la educación superior (Benedito, V., et.al.,2000:19) y hoy día ha consolidado diversos instrumentos para ello, el último es el denominado proceso Bolonia.

Ahí, nuevamente el planteamiento de la globalidad imponía una lógica de mercado más estricta: interesa el recurso formado en tanto utilidad incorporada rápidamente a los escenarios de la empresa pero bajo un nuevo requisito marcado por el mercado y más bien que viene de una noción productivista ligada al trinomio productividad-calidad-competitividad⁹³.

Así pues, en cuanto a esta relación, que también ha llevado a escenarios de tensión, lo que se tiene es diverso: por un lado, las universidades han incrementado sus intercambios con las empresas y demás instituciones privadas, pero la fuerza y capacidad de lo encontrado aún es tenue, pues la capacidad de asimilar el conocimiento y la innovación universitaria no ha sido importante (lo que se circunscribe a espacios nacionales en donde en efecto la institución universitaria pública es más determinante, y en donde además la fuerza de la economía no lo ha contemplado a tal calibre que sea capaz de incorporar en sus dinámicas el conocimiento universitario). No parece ser el caso de espacios, como por ejemplo en los Estados Unidos, en

⁹³ Recuperando esta dinámica de la producción, sólo habría que insistir en que las teorías refieren a un salto o cambio en los modelos productivos, siempre en el marco de la sociedad capitalista, más en concreto del taylor-fordismo al flexible o de especialización flexible más desarrollado por las empresas japonesas como la Toyota. Abstrayendo mucho el concepto, se podría decir que si el modelo taylor-fordista supuso unos ajustes del perfil del trabajo en general y del profesional en particular, parecería que ello mismo podría estar ocurriendo en este momento con el modelo flexible y la formación profesional universitaria, en el sentido de una determinada adecuación de los perfiles formados. No obstante, el planteamiento actual exagera este perfil y lo limita al trinomio comentado, dejando, en apariencia, los otros elementos de la formación que así se consideraría integral, como el conocimiento de los entornos a la sociedad y al hombre mismo, la concepción de identidad con los valores de la sociedad y, en fin, principios y nociones del sujeto profesional

donde la preeminencia de la universidad privada, así como el concepto pro empresarial de la universidad pública, han dado paso a fuertes intercambios tanto del lado de la investigación científica y el desarrollo tecnológico, como por el lado de la formación profesional.

De manera que es posible observar dos realidades, por lo menos, universitarias y que refieren a su fundamentación pública o privada, pero también están determinadas por sus respectivos espacios nacionales de economía y política: abstrayendo mucho las especificidades, se podría decir que hay una clara diferencia entre universidades de países industrializados y desarrollados y universidades de países en desarrollo. Mientras que en los primeros, la capacidad de los intercambios y los acoplamientos de perfiles profesionales parece más fuerte, en los segundos, se pasa por una situación o bien de indeterminación o bien de apenas empezar a construir los puentes entre ambos tipos de instituciones.

Aunque habría que recuperar la situación de los últimos años para entrever el tipo de desarrollos posibles o probables en esta relación de empresa y universidad en un ambiente que se sigue definiendo como global. Podríamos adelantar que en cuanto a las instituciones de educación superior, se ha pasado por procesos que se pueden calificar como de constantes superaciones y retos, entre los más destacados y que se observan a distintas latitudes, tales como:

- a) el problema enorme que ha significado la masificación de la enseñanza superior;
- b) la fuerte heterogeneidad del alumnado, desde varios puntos de vista, pasando por los aspectos socioeconómicos y los relativos a las formaciones preuniversitarias;
- c) los cada vez mayores problemas para que los gobiernos doten de adecuados recursos a las universidades, y en general a todas las IES, y financien con mayor seguridad el tipo de educación superior que, no obstante, es altamente demandado en los mercados de trabajo;
- d) la formación de nuevas carreras con la intención de brindar formación desde ambientes interdisciplinarios, que también responde a las exigencias de la sociedad en general y de la empresa en particular⁹⁴.

Es claro que las universidades han empezado a dar respuestas a estos retos que la globalización les plantea. Saben que se trata de escenarios marcados -como lo eran ya de por sí- por el mercado, pero ahora en condiciones aún más determinantes y globales de esta lógica. Sin embargo, la institución universitaria en general cuenta con puntos de vista

⁹⁴ Todo ello, ha sido planteado entre otros por organismos como la UNESCO en su informe del año 1995: Documento de política para el cambio y el Desarrollo de la Educación superior, París.

“ilustrados” que aún en estas circunstancias marcan un hito e imprimen su singularidad de criterio académico que, no obstante las premisas del mercado, han empezado a traducirse en hechos académicos globales, que señalan el modo en que las universidades enfrentarán el proceso y generarán una respuesta a su altura y, sobre todo, con sus recursos.

Así que, a la vez que se han presentado propuestas acordes con el desarrollo industrial y de los objetivos globales, se plantean opciones académicas interesantes. Véase si no los dos tipos de respuestas a estas demandas de lo global en la cuestión europea. En 1987 se establece el programa COMETT cuyo objetivo es mejorar la formación de tecnologías avanzadas y, a la vez, desarrollar recursos humanos calificados y que mejoren la competitividad de la industria europea. Pero, junto a ello, en el mismo año se crea el programa ERASMUS con objetivos tales como fomentar la movilidad de estudiantes universitarios, promover la cooperación y fomentar el intercambio entre las universidades europeas y mejorar la calidad de la enseñanza y la formación universitarias. Igualmente se creó el programa LINGUA con el fin de promover el aprendizaje de las lenguas extranjeras, sobre todo las que son oficiales en la Unión Europea, y también el programa PETRA, con el objetivo de mejorar la formación hacia el mercado único. Pero ya en 1995 estos programas son renovados a través de dos que actualizan y profundizan en la dirección de los señalados: el programa SÓCRATES Y LEONARDO (Benedito, et.al., 2000:19).

De cualquier modo, ha sido inevitable que la promoción de las universidades públicas sólo se logre por esfuerzo propio, sobre todo en un escenario marcado por la restricción de los financiamientos públicos. También para el caso europeo, se asiste a la resolución de estos problemas financieros vía convenios y reducción de la gratuidad de la enseñanza. Es claro que se asiste desde mediados de los años 90 en Europa a una crisis del estado benefactor por el lado práctico: retracción de sus responsabilidades sociales más sentidas: educación, salud, protección social, entre ellas, bajo el argumento de que no se cuenta ya con los recursos necesarios y si se tiene, en cambio, la fuerza suficiente (sic) de la sociedad como para dotarse de tales aditamentos. Si esto se postula en Europe, el mismo argumento se esgrime, con mayores dificultades ciertamente, en otras latitudes, como por ejemplo, las latinoamericanas. No todos los que buscan educación superior, se dice, están preparados para recibirla. Esto ha supuesto una medida más, el cierre de opciones y el incremento de los sistemas de selección que excluyen a sectores debilitados, sobre todo, de la sociedad. (Benedito, et. al., 2000: 22)

La masividad de la enseñanza superior es un aspecto indisolublemente ligado a las sociedades de nuestro tiempo. Se ha insistido en décadas pasadas que la educación en general es un elemento de equilibrio y progreso social⁹⁵, muchas de las acciones pasadas, tuvieron como finalidad incentivar la educación entre las poblaciones, y hay que decir que lo lograron; hoy gran parte de las poblaciones de las distintas regiones del planeta aspiran legítimamente a ser educadas y ha alcanzado un sitio en la matriculación de la educación superior.

La estimulación aplicada a las poblaciones ha quedado como un ethos cultural que aprehendido e interiorizado como está, costará mucho trabajo disolver. Por eso cuando se dice que es necesario un replanteo de la cuestión educativa de cara a las poblaciones, en el sentido de que no todos necesariamente tienen que pasar por una formación a nivel universitario, o de tercer ciclo, sino que las opciones reales para muchos se encuentran en los niveles inmediato inferiores, o del ciclo secundario y técnico, si bien puede ser cierto, es claro que el afán de muchos está en conseguir un lugar en la matrícula superior, pues más educación, o mayor formación, o mayor inversión e incluso uno mismo, genera mejores o mayores expectativas de tipo económico y de status social. Las teorías sociológicas (tipo el estructural funcionalismo) o las económicas (tipo del capital humano), han dado la fundamentación científica de tal modo que la argumentación social no duda en apostar por ello.

¿Qué hacer entonces? ¿Cuál será la respuesta de las IES, sobre todo de las públicas que tienen de origen un sentido de compromiso social? La respuesta es simple y a la vez complicada: seguir con la puerta abierta a la demanda social que busca educarse y, por esa vía, tener acomodo socialmente, no obstante las limitaciones ya importantes en sentido inverso que provienen de la estrechez del mercado de trabajo dados los nuevos desarrollos tecnológicos que, al aplicarse, causan zozobra entre las poblaciones y dejan sin trabajo no sólo a quienes menos saben, sino incluso a los que tienen una formación escolar y aún superior⁹⁶.

⁹⁵ Así ha ocurrido con los planteamientos de las teorías funcionalistas de la educación (Parsons, Merton, etc.) y con las teorías neoclásicas en economía (especialmente la del capital humano), pero ha sido igualmente el supuesto de los programas sociales y de economía de los gobiernos sobre todo desde estados welfare y en aquellos marcados por el liberalismo. De suerte que el concepto se ha socializado y hoy nadie dudaría de ello, si bien los últimos datos mostrarían que hay un cierto agotamiento de su capacidad de convertirse en realidades, véase si no las problemáticas del empleo profesional que podrían bien traducirse en escasez y subvaluación de la profesión en los mercados de trabajo, si bien no de todas las profesiones.

⁹⁶ Hay a este respecto un escenario de datos confusos y encontrados. La estadística que se produce establece que los que menos educación tienen más padecen el paro, ello si fuera completamente cierto alienta a las poblaciones que persiguen educación superior. Pero, por otro lado, se señala que los jóvenes, hombres y mujeres, padecen más gravemente el paro. Para el caso europeo véase la estadística que produce el Instituto Valenciano de Investigaciones económicas (IVIE) y que, más menos, ha encontrado lo que aquí decimos: “Capital humano, educación y empleo” (28/6/95) y también los resultados más recientes de la misma institución, en el 2002

Tal apuesta se antoja difícil en un entorno que se observa adverso a las IES públicas y que, cada vez más, sienten que las respuestas a las nuevas demandas y necesidades de la sociedad global la darán las instituciones privadas de enseñanza superior que tienen más claramente definido el perfil solicitado y menos reticencias en los temas del compromiso social y ético de la formación universitaria. De modo que se verá crecer, como ya ocurre, en número a las IES privadas que reproducen, ya lo hemos dicho, el interés de mercado antes que el sentido de universidad con el que, hasta ahora, se ha respaldado la función pública de formación de recursos, ciencia y tecnología, a la vez que humanidades, artes y cultura. Unos datos de la década pasada expresan mejor lo que pasa: en el Reino Unido la creación del Institute of Economics Affairs del Reino Unido, y en EE.UU. la Heritage Foundation.

1. El proceso universitario en la perspectiva de los organismos y las instituciones educativas internacionales

En lo que sigue buscamos articular nuestra reflexión desde varios aspectos que se entroncan con la discusión básica que aquí tratamos de seguir: la relación entre el desarrollo de la universidad, sus límites y posibilidades, y el desarrollo de la empresa moderna en un entorno global y de frente a los cambios y ajustes que ella misma se ha venido planteando como modo de resolver sus limitaciones, todo ello ligado a las opciones que se abren o cierran para los profesionistas formados en las universidades.

Así que de una parte nuestra intención es examinar aquellos organismos que para provocar el desarrollo económico han colocado en un lugar estratégico a la educación y a la formación profesional como es el caso del Banco mundial (BM) y de las opciones que presentan organismos del tipo de la OCDE pues es claro que México como parte del mismo tendría que discutir por lo menos las orientaciones y sugerencias de este organismo. Así mismo, examinar los postulados y propuestas de política educativa de las instituciones internacionales más relacionados con estas cuestiones como la UNESCO.

Y por otra parte, buscamos evaluar las opciones sugeridas por distintos tipos de gobiernos, en torno a esta problemática de la educación y su relación con la empresa, dentro de los cuáles consideramos casos europeos, asiáticos, norteamericanos y latinoamericanos y, por su puesto el caso del gobierno mexicano. Además, buscamos adentrarnos en las perspectivas universitarias tomando ejemplos diversos de países asimétricos desde el punto de vista económico y de las tradiciones educativas y universitarias especialmente. En posteriores

publicaron los resultados de una encuesta acerca de inserción laboral de los jóvenes, “Capital Humano: observatorio de la inserción laboral de los jóvenes 1996-2002”.

capítulos haremos la recuperación de estas perspectivas internacionales a partir de examinar los principales postulados que se tienen sobre la formación superior y sus instituciones entre distintos organismos empresariales mexicanos, y las orientaciones de política educativa superior así como las acciones concretas que se han tomado por parte del gobierno mexicano.

1.1. La perspectiva del Banco Mundial (BM)

El discurso sobre el desarrollo en los últimos tiempos, ha colocado un concepto que articula a la educación con la economía, se llama sociedad del conocimiento, de acuerdo con este concepto, si una sociedad se basa en el conocimiento ello significa que se usan las ideas, más que las capacidades físicas, y que se usan las innovaciones tecnológicas más que la transformación de las materias primas o la explotación de mano de obra económica.

Esta manera de contemplar los recursos humanos educados y profesionalizados, como se observa en el resumen ejecutivo del BM del año 2000, implica la revisión de la institución formadora, toda vez que en general se asume que hay problemas de calidad en lo que enseña y también problemas en su capacidad de matricular a los nuevos elementos que demandan una educación⁹⁷.

Se piensa que a las instituciones tradicionales, así definidas por ellos las universidades públicas, hay que apoyarlas, pero sobre todo hay que contrarrestar sus deficiencias creando los centros privados alternativos, pues además aseguran que sanearían las finanzas públicas. La crítica a los métodos tradicionales de enseñanza es también esbozado por el BM: la enseñanza tradicional concibe al docente como el poseedor del conocimiento y al estudiante como un sujeto pasivo al que se le dota de conocimiento vía el docente, en ese marco se entiende que el examen sirve para administrar el conocimiento memorizado y de lo que se ha aprendido y selecciona quien sigue y quien no (se parece una crítica a los métodos meritocráticos).

La apuesta es la de forjar el aprendizaje permanente, lo que para ellos implica: que los educadores son guías hacia las fuentes de conocimiento, que las personas aprenden haciendo y en grupos, que la evaluación es una guía para las estrategias de aprendizaje y para identificar caminos de aprendizaje, que los educadores deben concebirse como estudiantes permanentes y, por último, que las personas tienen acceso a las oportunidades de aprendizaje

⁹⁷ El documento que examina las posibilidades de la capacitación permanente en la sociedad del conocimiento, establece la crítica de la educación superior pública y observa que para resolver este dilema se han creado en el mundo una mucho mayor oferta educativa de centros privados de educación superior, tal es el caso de Brasil que en 1995 del total matriculado cerca del 70% se ubicaba ya en este tipo de centros privados, o como en China que en los últimos tiempos ha creado más de 500 centros de educación superior igualmente de tipo privado. (BM,2003,3)

durante toda su vida. Además, en cuanto al tipo de conocimiento que se debe tener, la propuesta define unos mínimos en términos de destrezas académicas básicas: capacidad de lectoescritura, los idiomas extranjeros, las matemáticas y las ciencias, así como la capacidad de utilización de la tecnología de la información y la comunicación (TIC) (BM, 2003:3).

Junto a la visión de sociedad del conocimiento, que implica la economía del conocimiento, organismos como el BM ha sugerido una estrategia para el desarrollo de la educación terciaria sobre el supuesto de que es una buena inversión pues genera el capital humano de avanzada que está requiriendo la sociedad en entornos globales. No obstante, el planteamiento que se sigue es el de transformar el sistema educativo tradicional toda vez que, como lo ven estos organismos, es ineficaz y de calidad limitada. Estas críticas van orientadas sobre todo a establecer que si bien un país que se ha beneficiado con su integración a la economía mundial logra casi siempre aumentos más significativos de sus niveles educativos, ello puede verse limitado por la presencia de sistemas de educación terciaria con mucha rigidez y mayor debilidad en su estructura. La crítica sigue siendo a los llamados sistemas tradicionales, que son catalogados así por cuanto: 1) Su presencia y aún crecimiento ocurre sin transformar sus métodos de enseñanza y de gestión educativa en el sentido en que los entornos globales lo exigen, sobre todo derivado de la mayor presencia de las TIC en el desarrollo de la economía; 2) También implica un uso excesivo de recursos públicos que en su totalidad subsidian al sistema educativo terciario; 3) La falta de calidad y de pertinencia educativa, a su vez, pues se le atribuyen los rezagos y las desigualdades de acceso y de resultados y 4) Se conciben siempre como estructuras rígidas tanto de gobierno como de gestión⁹⁸.

Es decir, se trata de una crítica a las universidades públicas que reciben subsidios del erario público y no cuentan con sistemas de financiamiento alternativo, digamos privado, que forman aún bajo preceptos del pasado (el maestro tradicionalista y el aula también tradicionalista), que no evolucionan de acuerdo con los entornos globales y de las nuevas tecnologías de la información y el conocimiento en la preparación de sus alumnos, y por ello se han quedado rezagadas.

Ciertamente algunas de las críticas son objetivas y requieren de ser observadas por cualquier IES que se ubique en ello. El retraso educativo, en cuanto a lo métodos de enseñanza, en cuanto al currículum escolar disciplinario y rígido, en cuanto a la incorporación de las TIC en los aprendizajes pero también en los modos de administrar y de gestionar la

⁹⁸ El documento al que hacemos referencia es el denominado Construir sociedades de conocimiento: Nuevos desafíos para la educación terciaria, BM, 2003.

educación y los alumnos, son aspectos que sin duda deben ser revertidos a favor de una mejoría en la educación terciaria y, en efecto, en el incremento de su capacidad de incidir en el desarrollo económico de los respectivos países. Pero, la crítica de los subsidios públicos, que se ubica más en la pretensión de que cada escuela sea autosuficiente y venda sus servicios al mejor postor, aún es vista con reservas en los medios universitarios públicos: hay diversas problemáticas que antes deben de resolverse, y una muy elemental es que se da acceso a poblaciones que en muchas ocasiones no cuentan con los recursos económicos para sustentar su propia educación, de suerte que la subsidiariedad es un recurso de los países pobres con poblaciones pobres. Ciertamente que la propuesta de organismos como el BM parte de suponer que gradualmente se asuma la posibilidad de financiamientos de convergencia públicos y privados, pero ello supone que ante los inversores los cambios del perfil de formación y de los usos de la investigación científica ya se habrían dado lo suficiente como para poder apostarle a este tipo de instituciones, antes no.

De manera que esta cuestión de los financiamientos públicos nos lleva a la otra de los perfiles de formación, sus contenidos académicos y sus prácticas pedagógicas. Es esta una segunda crítica que tiene su pertinencia por cuanto es cierto que la educación que en muchos casos se tiene en el nivel terciario aún supone formatos no solo tradicionales sino, en efecto, rígidos por cuanto a la forma meritocrática de la casa, que, como hemos señalado en otro momento, tiende a la selección y conlleva prácticas de exclusión social. Nuevos métodos pedagógicos que derivan esta rigidez suponen la compartición, o más bien la corresponsabilidad en el aprendizaje entre maestro y alumno, de manera que este modo dinámico de relacionarse en el aula implica un salto hacia adelante, como también lo es el uso de las TIC para que el alumno aprenda en los nuevos ambientes virtuales.

Si bien se ha supuesto que este tipo de modelos son externos a las IES tradicionales, no se deben olvidar los avances que se han dado en los últimos años en diversas instituciones públicas. Por ello, es necesario distinguir entre IES públicas que no han hecho nada y otras que sí hacen e inclusive recrean nuevos conceptos alternativos de educación; hay pues capacidad de innovación y no todo es tradicionalismo, la abstracción de las especificidades con que irrumpen los conceptos del BM genera un espacio de indefiniciones o de inexactitudes, el recuento riguroso debería ser una alternativa de valoración. No obstante ello, es necesario esclarecer las oportunidades de acceso a estas nuevas técnicas y tecnologías aplicadas a lo educativo pues es claro que la mayor parte de los subsidios no alcanzan sino para resolver el tema salarial de sus trabajadores.

Tal vez nadie mejor que las IES públicas aspiran a formar recursos profesionales que tengan los perfiles adecuados para enfrentarse a los ambientes competitivos de los mercados de trabajo, pero es claro que las preferencias para abrir los espacios de los nuevos esquemas, digamos mixtos, de financiamiento no están ordenados ya y suponen, antes, que les sea presentado como una buena inversión. Si las IES tienen que “venderse” con estos nuevos perfiles, pero no llegan por no contar con lo necesario para explorar estos ambientes de la globalidad y las TIC, entonces estamos en un dilema de tiempos y, sobre todo, de credibilidades que habría que tratar con detalle y cuidado. Por ello, las experiencias de los que lo han realizado bien vale una exploración, asunto que más adelante emprenderemos.

Por lo pronto habría que considerar las preferencias de instituciones financieras como el BM que aspiran a que cada vez más los proveedores de estos servicios educativos sean las empresas privadas metidas al nuevo negocio, sobre la base de que son estas, y no las públicas, las que mejor entienden de los nuevos perfiles globales e informáticos en la sociedad del conocimiento. Es claro que sus observaciones del contexto actual son compatibles con lo anterior: ya hay nuevos proveedores de la educación terciaria y ello se da más por las facilidades de la globalización, es la llamada “educación sin fronteras”, ya se asiste a escenarios de las fuerzas del mercado en el campo de la educación terciaria, y más aún a la aparición de un mercado global de capital humano avanzado, cambios en los modelos educativos dada la presencia de las TIC (BM, 2003:18).

Así que, al observar los informes últimos del BM sobre el tema de la educación terciaria, la conclusión podría ser de que en el fondo el problema es el sentido de educación pública, que antes -desde la posguerra y hasta muy entrada la década de los 70- era presentado como lo principal y a lo que deberían aspirar las sociedades modernas y sus gobiernos a practicar. Además, este sentido público de la educación es criticado por cuanto económicamente es, se piensa, incorrecto en el manejo del estado y de la macroeconomía: el gasto público en educación, lo mismo que en otros aspectos del llamado gasto social, es visto como uno de los aspectos más complicados y que han causado el déficit fiscal de los estados. De manera que suena contradictorio, por lo menos desde esta lógica, decir que la mejora de la educación terciaria pasa por buscar alternativas privadas.

La otra conclusión a la que se puede arribar desde estas posiciones del BM, es que el perfil educativo con el que se debe formar ciertamente apunta hacia la flexibilidad pedagógica y del currículum escolar, valga decir la interdisciplina, pero aún no es claro si para esa flexibilidad educativa haya que perder sentido social dado justamente por el tipo de formación humanística y cultural con que una parte importante de las universidades públicas aspiran a

formar a los futuros profesionistas. Hay que advertir que el sentido social implica actualmente la adhesión de otros vocablos, que son el del respeto a la naturaleza y junto a él el de la preservación de la especie. De manera, que en el perfil de formación profesional esta segunda parte tendría que ser esclarecida; ¿están o no estas instituciones financieras mundiales de acuerdo con el sentido social, el respeto por la naturaleza y la preservación de la especie?

1.2. La perspectiva de la OCDE

De entrada es posible observar similitudes entre los postulados de esta organización, creada al inicio de la década de los años 60 y bajo supuestos de armonizar el desarrollo económico y la equidad social entre los países miembros, sobre todo desarrollados, y lo que plantea el BM. Los estudios de la OCDE sobre países miembros y otros países, especialmente los en desarrollo o, como se dice, en transición, que han sido aceptados en esta organización, dan cuenta de lo que mucho se ha dicho sobre la necesidad de que se alcancen mayores niveles de educación entre las poblaciones pues la ecuación de mayor educación = a mayor crecimiento económico⁹⁹, es la base de sus actuales postulados.

El problema, también para la OCDE, es cómo financiar la mayor educación de las poblaciones en esquemas que podrían sintéticamente definirse como de inversión y retorno de la misma. Hasta ahora, es claro que la educación es mayormente impulsada por fuentes de origen público más que privado, posiblemente en una relación de 80/20% en promedio entre los países de la OCDE¹⁰⁰, pero si se observan casos podemos destacar a Francia o a los países nórdicos con financiamientos públicos cercanos al 90% de la enseñanza superior, el caso mexicano se ubica en alrededor del 79/21%.

Dada esta situación el punto es cómo virar o girar gradualmente, si se quiere, de este formato a otro en donde las posibilidades de financiar la enseñanza postsecundaria sean más orientadas por un criterio de rentabilidad (en el sentido del retorno de las inversiones educativas), pues uno de los principales problemas de la educación y especialmente la terciaria es justamente su financiamiento. Este tema es especialmente crucial en los países en desarrollo que ven en el corto plazo dificultades financieras para mantener lo que tienen y aún

⁹⁹ Tal y como se insiste en el análisis que el organismo realiza de las WEI (Word Education Indices) relativas a países en desarrollo. Para muestra véase el documento, elaborado por la OCDE y la UNESCO: Financing education-investments and returns, 2002, donde queda muy claro que hay que apostarle a la inversión en educación y especialmente intentar apoyar la educación terciaria, pero también queda claro que se esperaría que fuera adecuada a las circunstancias de los mercados de trabajo, o sea enseñanza de alta calidad y competitiva.

¹⁰⁰ Información que se analiza en un reciente documento de la OCDE sobre el tema de la educación postsecundaria transfronteriza. Ver anexo estadístico de Internationalization and trade in Higher Education, 2004.

más para desarrollar más y mejor sus infraestructuras en el futuro inmediato.

Una salida ya planteada es buscar financiar de manera privada la educación creando los centros de enseñanza de la misma naturaleza y provocar con ello que la educación se pague, es decir, virar del concepto de gratuidad de la educación -o de noción no lucrativa de la misma- a otra en donde la educación sea un servicio en venta. Esta posibilidad ha generado un debate entre los países de la OCDE que, como se sabe, tienen mayor vínculo con la enseñanza a base de nociones no lucrativas y públicas. No obstante, como también sabemos, el problema de los financiamientos se recrudece en los escenarios de los países en vías de desarrollo no obstante aún tener déficits educativos importantes.

Bien, junto a la posibilidad de ir abriendo el espectro hacia la venta de los servicios educativos, la propia organización ha evaluado la posibilidad de establecer medidas lucrativas de la enseñanza que ofrecen, hasta ahora de manera subsidiaria en lo fundamental, a las poblaciones migrantes de países de fuera de la zona de la OCDE, es decir, Asia, África, Sudamérica, entre las principales regiones del mundo. Por lo menos algo se puede entrever en esta dirección en estudios que la propia organización ha realizado y donde más o menos la idea sería la siguiente: buscar organizar comercialmente la educación transfronteriza postsecundaria; establecer reglas de la calidad del servicio educativo transfronterizo, para evitar la pérdida en la calidad de lo que se espera.

Todo ello teniendo como antecedente el que más de la mitad de las poblaciones extranjeras que buscan una matriculación en la enseñanza postsecundaria proceden de fuera de la región de la OCDE (57%), y que esperan cubrir sus déficits de este nivel de enseñanza apoyándose parcialmente en la enseñanza de sus poblaciones pero en el extranjero. Ciertamente es notorio que tal demanda es mucho más visible en el caso de los países asiáticos (43% de la población migrante hacia países de la OCDE) que de otras regiones (por ejemplo América Latina toda participa apenas con un 3%) (OECD: 2004).

Además, el estudio mencionado sugiere que esta perspectiva daría viabilidad a los países en desarrollo en la medida en que la enseñanza transfronteriza podría generar la formación de cuadros profesionales más posibles de influir en la dinámica de desarrollo económico. Es decir, la formación postsecundaria que ofrecen los países miembros de la OCDE ya cuenta con el antecedente, más de los países asiáticos, de haber sido tomados como base de sustentación de futuros desarrollos profesionales, científicos y tecnológicos para este tipo de países.

En síntesis, la OCDE orienta sus definiciones sobre el tema de la educación terciaria hacia la cuestión del pago de los servicios educativos. Ello no evita que se maneje con la

lógica de buscar una excelencia en sus esquemas educativos, como lo revela el programa PISA, 2000¹⁰¹ (Program International Student Assessment) de manera que se acompañen adecuadamente ambos conceptos¹⁰².

La manera en que la organización ha reflexionado el tema del pago de servicios, implica un nuevo y mayor acercamiento de las instituciones de educación superior a las fuerzas del mercado en el sentido de buscar acercar los servicios universitarios a las necesidades de las empresas y demás instituciones que participan en el mercado, incluyendo los gobiernos, pero hacerlo sobre la base de comprender los escenarios de libre mercado, lo que implica la competencia de los servicios educativos, y los procesos acelerados de la internacionalización de la educación superior.

Ahora bien, este acercamiento al mercado, impone nuevos juicios y modos de concebir de las instituciones de educación superior (High Education Institutions: HEIs en lo que sigue) su referencia al mercado, para empezar implica una reorganización interna de la gestión de la academia y el presupuesto de que la autonomía de las instituciones frente al mercado no implica dejar de resolver las cuestiones relativas a las regulaciones que conlleva su acercamiento al mercado, diríamos que frente al mercado la autonomía de las instituciones educativas tendría que tender a relativizarse, sobre todo en lo tocante a las cuestiones de formación y de investigación, pero debería haber una mayor capacidad de las HEIs, para poder enfrentar las oportunidades de la venta de los servicios universitarios, lo que da la imagen de un reforzamiento de la autonomía de las HEIs justo para eliminar trabas, cosa que implica una rejección de las reglamentaciones o legislaciones estatales frente a la educación superior y a sus instituciones.

Además, y esto es clave, la OCDE ha puesto especial énfasis en el tema de la autosustentabilidad de las HEIs como fórmula de su desarrollo presente y futuro. En un reciente reporte de la OCDE; *On the Edge. Securing a Sustainable future for Higher Education* (2004), el organismo advierte que estos conceptos, el de acercamiento a las fuerzas del mercado y el de la sustentabilidad, son claves para imaginar un crecimiento de las HEIs en el futuro venidero. Véase especialmente los apartados 2.4. *The role of the Market* y el 3.

¹⁰¹ PISA se orienta a la evaluación o examen de los conocimientos adquiridos por los estudiantes y a observar los contextos y sistemas de enseñanza que mejor redundan en el aprendizaje de los mismos. <http://nces.ed.gov/surveys/pisa/PISAHighlights.asp>

¹⁰² En uno de tanto comunicados de la organización se lee: Tertiary education has grown and diversified in all OECD countries and is being pressured to provide more tertiary-level learning and more differentiated competencies for a diversified clientele. The sector must respond to the needs of the knowledge economy, labour market, local community, and individual learner. The cost and funding of this expansion involves questions of balance between public and private sources and the extent of any contribution required from individual learners. http://www.oecd.org/topic/0,2686,en_2649_34859749_1_1_1_1_37455,00.html

Towards financial sustainability.

¿Cómo lograr ambas cosas? El reporte mencionado, advierte de los avances y las experiencias de las HEIs en ocho países: Australia, Alemania, Inglaterra, Irlanda, Japón, Países Bajos, Suecia y Estados Unidos de América. Todos ciertamente países desarrollados e industrializados que en grados diversos, no obstante sus diferencias, han compartido similares inquietudes sobre la suerte de las HEIs en un mundo que se globaliza.

Es claro que el común de las experiencias de estos países es dar cause institucional a las reformas en el campo educativo que permitan colocar a sus carreras en la perspectiva del mercado de profesionistas, reorganizar la investigación académica para que sea atractiva, lo que incluye abrir espacios institucionales para que los intercambios investigación universitaria y entorno empresarial sean fluidos, manejar esquemas de financiamiento a la infraestructura educativa y de investigación, dar énfasis a la educación transfronteriza bajo esquemas de pago y becas y no sólo de estas últimas, a través de intercambios y convenios patrocinados con otras instituciones de diferentes países. Además, la mayoría de las experiencias pasa por recuperar nociones clásicas de la economía de la empresa pero ahora en formato de institución universitaria: presentación de sus productos y servicios, reducción de costos y precios competitivos, así como una política de administración de los recursos físicos y humanos en el sentido de la racionalización y manejo de estrategias. (OCDE, 2004, Chapter, 3.4.)

Con toda esta conducta las nuevas HEIs, en la perspectiva de la OCDE, podrían encontrar acomodo en las actuales circunstancias de la economía global. Ciertamente las semejanzas con respecto a las nociones de empresa son la base de los planteamientos; si las instituciones educativas postsecundaria se comportan como las empresas, entonces podría conseguirse un acoplamiento exitoso, lo contrario, es decir, continuar con las nociones de lo que ellos reconocen como instituciones educativas tradicionales, no se ve futuro para las HEIs.

Resumiendo, la configuración de la educación superior que hoy se está planteando para el mundo y la sociedad moderna, por lo menos en cuanto lo sugieren dos de los organismos más influyentes en la generación de estrategias para el crecimiento y el desarrollo económico de los que las notas anteriores expresan una radiografía, digamos, de sus perspectivas actuales (el BM y la OCDE), ya nos revelan el énfasis puesto en la preparación de las HEIs para el proceso de la sociedad del conocimiento y en la globalidad.

Ciertamente apostarle al conocimiento ha sido la hazaña de la humanidad, pero parece que nunca como ahora esta se convierte en una tarea insoslayable y muy conciente de todas las sociedades, de sus instituciones y de los actores más influyentes, pero además tal apuesta

por el conocimiento se vértebra dentro de presupuestos relativamente restringidos o que pueden limitar la capacidad del conocimiento sesgándola hacia los fines más económicos que sociales en sentido amplio.

Me explico, para el BM el problema de las instituciones tradicionales es doble: primero, su incapacidad para autofinanciarse (es decir, recurrir a los financiamientos públicos- lo que por otro lado suena lógico en tanto son instituciones públicas, lo que revela una cierta crítica a la orientación de los estados influenciados por nociones welfare) y de no transitar hacia esquemas de entidades privadas más capacitadas para vender los servicios y sacarle provecho, ganancia, a ello. Y, segundo, su falta de flexibilidad curricular y de desarrollo pedagógico: ahora ya no basta con formar profesionistas en sentido de la disciplina, sino de acoplamiento con otras disciplinas como método más seguro de resolución de problemas a distinto nivel profesional, ligadas con nuevas formas pedagógicas que aporten en la dirección de formar sujetos con iniciativa, innovadores y líderes competitivos, con un sentido práctico (aprender haciendo) y con capacidad de manejo de las nuevas tecnologías de la información y el conocimiento (TIC).

Esta visión es complementada por la OCDE cuando sugiere que las HEIs se abran a los escenarios globales y desde ellos compitan con sus mejores productos y servicios haciéndolos atractivos y rentables. Es decir, privilegiar la noción de empresa como modo de desarrollarse de las instituciones educativas.

En ambos sentidos, insistimos, muy complementarios de estas organizaciones, se asoma o trasluce una fuerte política de reforma educativa y de reconversión de sus instituciones en donde lo central es la venta del conocimiento y su posicionamiento competitivo en el mercado, dados los nuevos formatos globales de las sociedades, sobre todo, agregaríamos, las desarrolladas.

1.3. Las nociones mundiales sobre la educación. La UNESCO

Precisamente por estos énfasis hacia lo económico y de racionalidad empresarial que se observan en las perspectivas de los organismos económicos internacionales del tipo de los que hemos hablado, resulta pertinente contrastar con las perspectivas que se tiene en la UNESCO respecto de la educación terciaria. En concreto podemos partir de recuperar sintéticamente los principales postulados que son la base de la declaración mundial sobre la educación superior:

1. El acceso a la educación superior ha de ser igual para todos en función de los méritos respectivos, no es admisible ningún tipo de discriminación fundada en la raza, el

sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en discapacidades físicas.

2. Preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones fundamentales de la educación superior (a saber, educar, formar, llevar a cabo investigaciones y, en particular, contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad) sobre todo para formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, que sean claves en el fortalecimiento de las capacidades endógenas, la consolidación de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz en un marco de justicia.

3. Las HEIs, su personal y sus alumnos, deben someter todas sus actividades a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual y actuar como centros de previsión, alerta y prevención frente a las tendencias sociales, económicas, culturales y políticas. Deberán para ello disfrutar de plenas libertades académicas y autonomía, con responsabilidad para con la sociedad y rindiéndole cuentas.

4. La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Para ello, instituciones y sistemas deben fundar sus orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, y en particular el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente. Fomentar el espíritu de empresa y las correspondientes capacidades e iniciativas. Desarrollar sus funciones mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario.

5. Concibiendo a la educación superior como parte del sistema único de la educación, debe contribuir a su desarrollo.

6. La diversificación de los modelos de educación superior y de los métodos y los criterios de acceso es indispensable tanto para atender la demanda como para brindar a los estudiantes las bases y la rigurosas necesarias para entrar en el siglo XXI. La gama óptima de posibilidades de educación deben darse bajo el punto de vista de la educación a lo largo de la vida, lo cuál supone que se puede ingresar en el sistema y salir de él fácilmente.

7. La calidad de la educación superior es un concepto multidimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades. Las HEIs de todas las regiones han de someterse a evaluaciones internas y externas, realizadas con transparencia, pero cuidando los contextos institucionales, nacionales y regionales, a fin de tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad. Se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo que debería estar centrado en el estudiante, para lo cual hay que reformar los planes de estudio, no contentarse con el mero dominio cognoscitivo de las disciplinas e incluir la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y

crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales.

8. Elemento esencial es hoy contar con una enérgica política de formación del personal. Establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, a fin de actualizar y mejorar sus competencias, estimulándose la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, garantizándoseles condiciones profesionales y financieras apropiadas, y velándose asimismo por la excelencia de la investigación y la enseñanza.

9. Los responsables de la adopción de decisiones en los planos nacional e institucional deben situar a los estudiantes y sus necesidades en el centro de sus preocupaciones y considerarlos participantes esenciales y protagonistas responsables del proceso de renovación de la educación superior, y a la vez abrir opciones de retorno a los estudiantes que abandonan sus estudios. Las instituciones deben formar estudiantes bien informados y profundamente motivados, provistos de sentidos críticos y capaces de analizar los problemas y buscar soluciones.

10. Buscar la participación de las mujeres en la educación superior, en particular en el plano de la adopción de decisiones y en todas las disciplinas en las que están insuficientemente representadas.

11. Hay que utilizar plenamente el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la renovación de la educación superior. Ha de conseguirse el acceso equitativo a estas mediante la cooperación internacional y apoyo los países que no disponen de la capacidad de adquirir dichos instrumentos. El acceso a estos instrumentos debe constituir una prioridad.

12. La educación superior ha de considerarse un servicio público. Si bien se requieren fuentes de financiación diversificada, pública y privada, el apoyo público es fundamental para conseguir que las misiones educativas y sociales se cumplan de manera equilibrada

13. La dimensión internacional de la educación superior es un elemento intrínseco de su calidad. El establecimiento de redes, ha de estar fundado en la ayuda mutua, la solidaridad y la igualdad entre asociados. Hay que ponerle freno al “éxodo de competencias” ya que sigue privando a los países en desarrollo y a los países en transición de profesionistas de alto nivel necesarios para acelerar su progreso socioeconómico. Ha de darse prioridad a programas de formación en países en desarrollo.

14. Han de ratificarse y aplicarse los instrumentos normativos regionales e internacionales de reconocimiento de estudios y diplomas, incluidos los que atañen a la homologación de conocimientos, competencias y aptitudes de los diplomados, a fin de

permitir a los estudiantes cambiar de curso con más facilidad y de aumentar la movilidad dentro de los sistemas nacionales y entre ellos, y, 15. La asociación estrecha entre todas las partes interesadas –responsables de las políticas nacionales e institucionales, gobiernos y parlamentos, medios de comunicación, personal docente y asociado, investigadores, estudiantes y familias, el mundo laboral y los grupos comunitarios- es indispensable si se quiere poner en marcha un movimiento de reforma y de transformación profundos de la educación superior¹⁰³.

Bien, esta declaratoria mundial de la UNESCO es bastante amplia de miras, se ve que ha procesado las dinámicas de la economía y de la empresa y las ha recolocado en la perspectiva de la educación, se ve igualmente que participa de una visión de la educación superior que sustente el desarrollo de las sociedades de manera integral, igualmente se observa el interés de esta declaratoria de favorecer el crecimiento profesional en calidad sin perder los objetivos de preservación de la vida humana y natural, de hacer concordar los objetivos de formación de recursos profesionales con los de la igualdad y la equidad sociales, de la misma manera que entrevé los escenarios del aprendizaje en cuanto al uso de los mejores y variados métodos, así como de la continua preparación del docente.

En fin, esta declaratoria mundial es tan amplia que nos implica un esfuerzo de reflexión puntual. Empecemos por la primera orientación que establece el acceso en igualdad de condiciones y sin ninguna forma de discriminación, que no sea a partir del mérito de la persona. Esto es muy importante pues los accesos hoy podrían verse constreñidos dadas las tendencias hacia lo privado, sobre todo en los países en desarrollo o en transición en la medida en que sus poblaciones se encuentran en condiciones no equilibradas ni social ni económicamente, de modo que resulta muy difícil pensar en incluir a este tipo de poblaciones a esquemas de educación terciaria en donde se busque adoptar medidas de financiación tal vez necesarias pero que no darían opciones de acceso reales. Esto es debatible, sin embargo, pues se ha valorado entre los organismos del tipo del BM y de la OCDE medidas de inclusión de poblaciones digamos deprimidas socioeconómicamente. Habría, en todo caso, que poner énfasis en las evaluaciones venideras a fin de que, en efecto, nadie que tenga el deseo y los méritos académicos pertinentes se quede sin educación terciaria, sobre todo en el caso de las poblaciones demandantes de países en desarrollo o en transición.

¹⁰³ Estas normativas fueron sacadas de: COMPENDIO DE LA DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR http://portal.unesco.org/education/es/ev.phpRL_ID=19189&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Por otra parte, la cuarta declaratoria de la UNESCO ya advierte uno de los aspectos de mayor problematicidad del momento cuando se piensa en empatar las necesidades sociales con las aportaciones de las instituciones de educación superior. El consejo de equilibrar entre unas y otras, sobre todo para que las instituciones no pierdan su sentido original de educar y de formar integralmente, debe ser tenido muy en cuenta pues, en efecto no se trata de formar lo que se quiere desde los contextos sociales a las instituciones, que ellas mismas son parte de, sino de buscar el punto de equilibrio. No obstante, es claro que las HEIs tienen muy claramente delimitado el alcance de sus funciones básicas y fundamentales, no podría ofrecerse por ello otra cosa distinta, pero, a la vez, lo que ya se ofrece guarda una cierta correlación con las necesidades de sus entornos sociales, económicos, culturales y políticos y es claro que cuando cambian o se modifican esos entornos es dable pensar en un nuevo ajuste de las relaciones entre estos y las HEIs.

En última instancia, esto es del todo no solo aceptable sino necesario, pero entonces lo que hoy se pide de las instituciones educativas ¿qué tanto se aleja de esta lógica? Es justo en esta tesitura cuando se tendría que recordar que las funciones están claras y también el sentido ético y de respeto por la naturaleza humana y el medio ambiente natural, son una cuestión definitiva. Al respecto, hay una clara orientación humanista de la declaratoria mundial de la UNESCO expresada en los puntos 2, 3 y 4 de la misma cuando se hace referencia al papel clave o central de la formación profesional en su sentido ético al apoyar el desarrollo sustentable, pero también los derechos humanos, los esfuerzos por la paz en el mundo, así como el medio ambiente, y también se insiste en su calidad de elemento de previsión, alerta y prevención frente a las tendencias sociales, económicas y naturales que impliquen un riesgo para la naturaleza y la humanidad.

Ahora bien, la recomendación del “sentido de empresa” que establece también la cuarta declaratoria, debe ser examinado con mayor detalle, creemos que es posible que en la declaratoria mundial este sentido es usado en la orientación básica de “emprender” y no en la orientación de beneficio económico como fin último de la práctica de las instituciones educativas. Es decir, las “correspondientes capacidades e iniciativas” parecen estar acotadas en el sentido del emprendedor. No obstante, es tema de debate que en el sentir de quienes expresan sus puntos de vista desde las instituciones especialmente públicas de educación superior, se resalta el tener cuidado de no hacer de las HEIs sólo o únicamente empresas de

finalidad económica¹⁰⁴. Nunca las HEIs han sido instancias económicas, pues su naturaleza y su rol socialmente son de otra índole; conocer, enseñar, investigar, generar cultura, etc., de modo que a nuestro entender cuando se insiste en generar sentido de empresa en las HEIs, deberá entenderse que ello está acotado a elementos de racionalidad en el uso de sus recursos, pues hoy el tema de los financiamientos para la educación en general y la superior en particular, han generado una fuerte discusión y a la vez preocupación para que no se pierda el apoyo de los gobiernos en seguir ofreciendo este tipo de educación a las poblaciones que lo demanden.

Por su parte la séptima declaratoria orienta sobre el terreno global que hoy pisa necesariamente la educación; necesidad de diversificación de modelos educativos y métodos de enseñanza, lo que implica la reforma educativa a distinto nivel de las HEIs, pero ciertamente cuidando los contextos nacionales pues advierte sobre la necesidad de mantener la diversidad de opciones, o sea, no es factible provocar la reforma educativa con miras a únicos, y dominantes por ello, modelos educativos y prácticas pedagógicas. Esto nos indica el cuidado que hay que tener con la globalización de la educación, el respeto por las culturas locales y regionales al intentar globalizar. Tema muy sensible y complicado, pues los organismos que hemos revisado en sus planteamientos no ven otro camino que el de pasar a las reformas en el campo educativo llevando como verdaderos los modelos y procedimientos ya en boga en países del primer mundo o desarrollados. ¿Es posible conciliar ambas perspectivas?

En el mismo sentido de la globalización de la educación superior, la declaratoria advierte (punto 13) sobre la necesidad de cuidar el llamado “éxodo de competencias” (o la “fuga de cerebros”) que tanto daño hace especialmente a los países en desarrollo. Tal perspectiva se complementa con la orientación de la UNESCO de buscar y apoyar sobre todo la educación superior de los recursos humanos en los países en desarrollo a fin de que generen su propia sinergia de desarrollo (mismo punto 13).

Desde estos planteamientos y la elaboración del marco de acción para operarlos la UNESCO participa de tomar medidas de reforma y profunda transformación de la educación superior en donde la enseñanza tenga como centro de gravedad al estudiante (punto 9), se base en una enseñanza a lo largo de la vida (punto 6), y procure una constante superación de métodos de enseñanza (punto 7), de evaluación y superación del personal docente (punto 8)

¹⁰⁴ Véase por ejemplo Axel Didriksson (2002): La universidad del futuro: relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología; Hugo Aboites (1997): Viento del norte: TLC y privatización de la educación superior en México.

con el acoplamiento de las mejores tecnologías de la información y la comunicación, (punto 11), todo ello basándose en principios de equidad y solidaridad internacional, auspiciando la conformación de redes de la educación superior (punto 13), respetando para ello las culturas regionales y locales así como el medio ambiente y basándose en una experiencia de formación interdisciplinar y transdisciplinar (punto 4).

Es claro que las orientaciones del organismo educativo han implicado concertar con los distintos países y organismos de corte internacional, regional y local. Por ello se tiene que ver la dimensión de las propuestas: suponen concordancia y acuerdo de partes; implican la discusión y reflexión; expresan el involucramiento de una gran diversidad de países (tanto desarrollados como en desarrollo) y, sobre todo, parecen estar amparadas en puntos de vista que comparten, grosso modo, la perspectiva que guarda el organismo, esto es, el entorno global en el que se ha de desarrollar la vida en el planeta de ahora en adelante. De suyo esto último implica que, de ser cierto el arreglo, muchos países bordan fino sobre las medidas y los modos de acceder en cada caso a este que parece ser un objetivo global; reformar y transformar profundamente a la educación superior.

Estas visiones compartidas en varias direcciones por los organismos internacionales que hemos revisado, nos advierten sobre un acuerdo marco a escala internacional que supone todos los parabienes y buenas intenciones de estas instancias pero sobre todo de la UNESCO que participa de una visión positiva u optimista del porvenir de la educación superior, en un mundo, sin embargo, aún con demasiadas diferencias y marcadas desigualdades que, desde luego, atraviesan a los países y a sus poblaciones, muchas de las cuales se han quedado al margen de disfrutar una educación superior y aún teniéndola, no poder traducir ello en beneficios personales y sociales. De manera que uno de los aspectos centrales del problema es como podría tornarse más realista y equitativa la formulación internacional de la educación superior en un entorno dominado por el mercado y, consecuentemente, la búsqueda de beneficios económicos pero ahora a escala planetaria¹⁰⁵.

Partiendo de esta idea, nos abocaremos a examinar algunos casos de países en las principales regiones en que ahora se expresa el mundo. La hipótesis que trataremos de demostrar es que difícilmente habrá naciones que expresen puntos de vista discordantes con los planteamientos hasta aquí observados ya que las posiciones de Estado planteadas por los distintos países suponen participar de visiones que acercan a las naciones y, paradójicamente, hoy se sigue considerando que la idea de la globalización, pasada por el tamiz del mercado y

¹⁰⁵ Tema y perspectiva que algunos gustan observar. Tal es el caso de Background Globalization: Threat, Opportunity or Both? de Guy Neave, IAU Director of Research, IAU Newsletter, March 2002

de la ganancia, implica beneficios equitativamente compartidos.

Esta convergencia en los postulados, se plantea en términos de la creencia de que si cada vez más poblaciones del planeta cuentan con el ingrediente de la educación superior, entonces habrá, en la sociedad del conocimiento, mejores oportunidades para el porvenir; asunto que implica, ya lo hemos visto, que antes habrá que poner atención en aquellas poblaciones de naciones en desarrollo que escasamente cuentan con educación a menores niveles de enseñanza, es decir, generar un piso compartido o un punto de partida lo más homogéneo posible para el relanzamiento de la civilización en un ambiente global. Suena prometedor y, no habiendo de otra, las naciones, insistimos como política de Estado, parten de presuponer la conformación de ese escenario homogéneo en cuanto a la educación superior se refiere.

Sin embargo, las problemáticas que experimentan los distintos países deben tenerse muy en cuenta para acceder a estos escenarios internacionales prometedores, ya que:

1°. No todos los países pueden entrar a configurar desarrollos educativos partiendo del requisito de la autosustentabilidad de las instituciones educativas. Es claro que ello es más posible en naciones que ya se encuentran en esa dinámica y que sólo tendrán que dar pasos en torno a objetivos que política, económica y socialmente ya se tienen contemplados.

2°. Para provocar el cambio, no todos los países cuentan con esquemas adecuados de financiamiento para generar las infraestructuras que son indispensables en el sentido de los nuevos modelos educativos. La convergencia de objetivos y de intereses políticos y económicos tendría en principio que darse para poder generar las viabilidades. Ello quiere decir que Estado y Empresas participen de lo mismo y que, sobre todo, el sentido de la sociedad vaya por el mismo sendero. Posiblemente enfrentemos un escenario en donde si bien hay convencimiento en el discurso, habrá, sobre todo en los países pobres y de menor desarrollo, dificultades financieras y operativas para lograr el cambio de modelo educativo.

3°. El proceso mundial del cambio y fortalecimiento educativo tendrá, como en el pasado, que darse a distintos ritmos y con distintas posibilidades de acuerdo con los tipos de economías, sociedades y políticas estatales. Es previsible que en muchos países atrasados se tenga que resolver lo apremiante antes de iniciar lo necesario. En el caso de la educación, los déficits sociales marcarán la pauta de muchos de esos países.

4°. La posibilidad planteada por los organismos internacionales sólo parece factible a mediano y largo plazo y siempre que concurren los recursos de apoyo provenientes de las naciones con mayor capacidad económica. Ello implica una lógica de solidaridad que si bien se plantea en el discurso resulta muy difícil en la práctica. Un par de décadas en la

globalización forzada para muchos de los países de menor desarrollo y de los pobres, ha dejado saldos de que lo global puede, dadas esas experiencias, ser un componente de nuevas inequidades continentales y mundiales.

5°. Lo que puede ser más complicado para este tipo de países es acceder a una formulación en donde el mercado obligue a la educación y la defina a tal grado que las instituciones educativas se comporten, y ello tiene grandes riesgos, como empresa. Las tradiciones de muchos países latinoamericanos, incluyendo a México, en torno a sus procesos educativos muestran una singular preferencia por la visión universalista de las instituciones educativas y, muy particularmente, de las IES.

Capítulo 6

Las experiencias nacionales de reforma o cambio de la educación superior (en torno al discurso y las prácticas de los gobiernos)

Nuestra primera impresión en el análisis de la información sobre el desarrollo de la educación superior en distintos países del mundo, está basada en un par de determinantes que es posible distinguir:

Por un lado, se puede observar una línea de políticas de reforma y fortalecimiento de la educación superior a partir de buscar la innovación en los procesos de aprendizaje y de forjar ambientes competitivos en la enseñanza superior a partir de criterios como el fortalecimiento de las instituciones privadas, el desarrollo de esquemas de autofinanciamiento universitario (sustentabilidad), con miras a lograr inclusive rentabilidades en la venta de los servicios educativos, entre otros aspectos. Esto parece ocurrir de manera importante y con fuertes posibilidades de realización, entre los países desarrollados; es el caso de las experiencias norteamericanas, alemanas, japonesas y, en general, es el ambiente que se respira entre los distintos países de la ahora Unión Europea con el agregado de que se aspira a consolidar ambientes de la educación superior homogéneos que permitan el fortalecimiento regional en el sentido que marcan las tendencias que se inauguran en la década de los 90; los tratados comerciales continentales, entre países, que lograron aglutinamiento económico y de mercado al grado de constituir regiones (tipo el TLC americano, el APEC de Asia-Pacífico, o la propia experiencia, mucho más ambiciosa en su proyecto, de la Unión Europea).

Por otro lado, se encuentran las experiencias de países en desarrollo y también los denominados en transición, para los cuales los pronunciamientos mundiales de la educación (tales como la declaratoria de la UNESCO del año 1998), dan pie a establecer dinámicas de reforma que aspiran a conseguir, como un primer momento o paso, la equidad educativa, es decir, convertir en una realidad mayor el acceso de las poblaciones menos favorecidas a los centros de enseñanza en general y de la educación superior en particular, ello ha implicado buscar los financiamientos externos e internos de cada uno de esos países para conseguir ampliar la infraestructura educativa (por ejemplo en África), o mejorar la infraestructura existente y al mismo tiempo buscar su ampliación sobre la base de optar por el fortalecimiento del sentido público de la educación superior (lo que como hemos visto, constituye el punto 12 de la declaratoria mundial de la UNESCO), tal como parece ser la opción planteada en distintos documentos de política educativa superior de Brasil.

Pero también se expresan orientaciones hacia la reestructuración del sistema de educación superior en distintos países en desarrollo, tal es el caso de las medidas tomadas a inicios del año 2000 en Sudáfrica mediante las cuáles se busca transitar hacia un sistema educativo superior de primer mundo, pero para lo cual requieren acciones básicas en distintas direcciones (modelos de aprendizaje, sistemas de evaluación del personal académico, mecanismos de homogeneización de capacidades de aprendizaje entre niveles educativos, ampliación del rango de acceso de la población en edad de educación superior, entre otras medidas), antes que aspirar al perfeccionamiento que si es posible encontrar en otras latitudes del planeta.

1. Perspectiva de los países desarrollados

Desde la anterior perspectiva del análisis, lo que ahora abordaremos se refiere justamente a cómo visualizan los países, así diferenciados, sus estrategias frente a la necesidad de generar los nuevos recursos humanos que la educación en general y la superior en particular, tienen que ofertar para los próximos años. Es claro que hay diferencias de planteamiento operativo en cada país, pero las aproximaciones hacia el modelo que hemos tratado de identificar líneas arriba, son claras.

En el caso de los países más desarrollados, sus avances son notables, en el sentido del modelo de sociedad del conocimiento y de nuevas formas para organizar sus recursos hacia allá, en la medida en que en gran parte han sido desde sus planteamientos que se han generado las pautas de desarrollo de la educación en el mundo entero, dicho de otra manera; son estos países quienes dirigen el proceso de reformas y aún transformaciones de la educación en general y de la superior en particular.

Pongamos el ejemplo de los Estados Unidos de América (EUA), que desde hace décadas marchan en el proceso de educación con objetivos compartidos hacia el mercado desde las instituciones públicas y privadas de educación superior; el enorme despliegue de universidades e institutos superiores en muchos campos disciplinares por todo el territorio de la unión americana, hacen comprensible que entre sus problemas no esté el rezago de sus infraestructuras con respecto a las necesidades o demandas de sus poblaciones que incluso ya habrían advertido la necesidad de formar cuadros medios y no solo superiores para el desenvolvimiento de su economía (las reflexiones en torno a la formación en base a competencias) y por ello las poblaciones se han dirigido a objetivos diversos de enseñanza media, técnica y superior. Incluso el problema de aquellas poblaciones, incluso en el imperio, que no logran acceder a este tipo de educación, no llega a ser tanto en la medida en que el

sistema no los deja sin la posibilidad de acceder a espacios laborales lo suficientemente adecuados para sobrellevar una vida de cierta calidad (lo que no quita que haya una población de marginalidad y pobreza, siempre en los intersticios de la sociedad y la economía).

De manera que en la actualidad el tema relevante, como ya lo describe su Plan estratégico de 2000-2005¹⁰⁶, es el de generar un reforzamiento de las infraestructuras educativas en el sentido de la calidad y la competencia de los procesos de formación de sus recursos humanos a distinto nivel. En términos de las estructuras de operación y de las instituciones para favorecer el proceso integral de reforma y mejoramiento de la educación, se incluyen las actividades de inspección integral de modelos educativos, métodos de enseñanza, actualización del personal docente, organización de planes de estudio, etc. El propio Instituto para las Ciencias de la Educación¹⁰⁷, que parece ser la instancia nacional que generará las políticas sobre el rumbo de la educación en el país, insiste en reformar sus propios métodos de investigación y evaluación de la educación, a fin de estar a tono con las dinámicas actuales de la economía y las formas de inserción de las poblaciones en ella (policy markets para el ámbito educativo). Este parece ser el quid de la cuestión para los norteamericanos frente a la necesidad de reforzar su enseñanza en general¹⁰⁸.

Es importante establecer que los procesos de cambio y transformación de la educación superior, se presentan muchas veces en torno a esquemas comunitarios o entre varios países en una región o regiones. Es el caso de los países europeos que ya cuentan con un planteamiento de homogeneización y calidad de la HE, a fin de poder competir en el mundo globalizado.

El proceso Bologna, es la parte más determinante del rumbo que seguirán 45 países de la Unión Europea en su afán por orientar el futuro desarrollo de la HE desde una lógica de internacionalización y espacios globales de desarrollo. La fecha es el 2010. Los avances de las reuniones ministeriales implican acuerdos marco, de modo que la base de las actividades preparadas podría sintetizarse hoy en:

- Crear el Espacio Europeo de Educación Superior.
- Promocionar hacia el 2010 el Sistema Europeo de Educación Superior.

¹⁰⁶ Desde el U.S. Department of Education Office of Inspector General Strategic Plan 2001-2005.

¹⁰⁷ The Institute of Educational Sciences (IES), que comanda el proceso de generación de las políticas sobre la educación para el conjunto del país.

¹⁰⁸ El proceso de ajuste para estar en mejores condiciones institucionales de observar la dinámica educativa y provocar los cambios *insitu* que sean necesarios, ya implicó el fortalecimiento de instancias específicas para ello. Tal es el caso de, por lo menos, tres centros nacionales dedicados a ello: The National Center for Education Statistics (NCES); The National Center for Education Research (NCER), y The National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE).

- La adopción de un sistema basado en dos ciclos fundamentales (bachelor y master), pero aspirar a contar con una estructura similar de tres ciclos (lo que incluye al doctorado en una etapa posterior).
- Crear un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable.
- Cada uno de los ciclos debe preparar al estudiante para el mercado laboral, para la construcción de mejores competencias y para una ciudadanía activa.
- Alcanzar la Garantía de Calidad para todos los países miembros del sistema a partir del European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA).(Operar con criterios para el 2007).
- Expedir y reconocer los títulos conjuntos.
- A futuro acrecentar el vínculo entre la educación superior y la investigación; hacer la educación superior accesible para todos; facilitar la movilidad y compartir la experiencia con otras partes del mundo¹⁰⁹.

La siguiente reunión ministerial será en Londres en el año de 2007, ya para entonces los países miembros del acuerdo por un Espacio Europeo de Educación Superior, habrán de presentar los avances en cuanto a las líneas antes expresadas y tendrá particular importancia el inicio del Sistema de la Garantía de Calidad.

Como se observa, el proceso Bologna tiene la mira de homogeneización de los aprendizajes en la educación superior para toda la región y poniendo el acento en el aseguramiento de la calidad; si el mundo europeo busca agilizar sus intercambios de diversa naturaleza, entre ellos los relacionados con los estándares educativos y los perfiles profesionales que resulten de ello, es claro que deberán ocurrir toda suerte de mecanismos de equilibrio entre los distintos países que la conforman para que la agilidad sea tal que la globalización en esa dimensión de lo educativo y de las profesiones ligadas al medio laboral se expresen con similar rapidez. No obstante, como veremos, los puntos de partida no son similares entre estos países y tendrán que ocurrir cambios más apresurados en algunos lugares más que en otros, si lo que se quiere alcanzar para los próximos años y más cercanas décadas es una unión europea de condiciones similares que permitan un impulso económico y social sin comparación con los hasta ahora habidos.

Los avances pues, en cada país varían desde luego dados sus particulares escenarios de educación superior, pero es de resaltar esos detalles que hacen más posible el arribo al sistema

¹⁰⁹ Comunicado de Ministros europeos responsables de la Educación Superior, Mayo 2005, en Bergen.

europeo de la HE. Por ejemplo en Alemania, en el marco de la Ley Federal sobre Educación Superior están en marcha diversos procesos¹¹⁰ a través de los cuáles se cree poder estar en condiciones para aportar tanto a la economía, como a la ciencia. Uno de los últimos proyectos (2004) ha sido el crear grados de profesor joven ("junior professorship") para que aporten a la enseñanza superior y den salida a las crecientes necesidades de educación superior (en Alemania cerca de ¾ partes de los jóvenes participan de la educación superior). Junto a ello, es claro que la dinámica de reformas incluye el fortalecimiento de la autonomía universitaria, la creación de instancias ad hoc para el financiamiento de los proyectos educativos, la modificación y eventual transformación de los planes y programas de estudios, entre otros aspectos, es claro que los alemanes están pensando en como mejorar sus aprovisionamientos de talentos y de capacidades para las actividades productivas y del resto de la economía, por ello han creado un fondo de apoyo para el inicio y terminación de los estudios de habilitación y capacitación para el trabajo "Bafög"¹¹¹.

En Finlandia, el esquema de dos ciclos es parte de su estructura de educación superior, por ello se ha puesto más énfasis en otros detalles como por ejemplo los tendientes a homogeneizar periodos escolares, o a generar estructuras adecuadas para el aseguramiento de la calidad de la HE¹¹². Además Finlandia inició en los años 90 un proyecto de tipo politécnico de educación superior para resolver tanto la matriculación en las universidades, como las necesidades del medio laboral. Esto ha constituido una salida alternativa a la formación terciaria pero con intereses más orientados a la resolución de necesidades inmediatas, diríamos, de la propia economía local¹¹³.

En Inglaterra el proceso de reformas, además de incluir los métodos de acercamiento a las medidas acordadas en el marco de la unión europea, se ha puesto especial atención por procurar a poblaciones de trabajadores (worker class) para que participen de una educación superior, ciertamente mucho más orientada hacia el trabajo. Esta intención sobreviene luego

¹¹⁰ In the Framework Act for Higher Education, the Federal Government has paved the way for strengthening the autonomy of institutions of higher education. The introduction of internationally recognized bachelor's and master's degrees adapts study courses to the challenges of the future. The new junior professorships strengthen the independence of young scientists at institutions of higher education. And the ban on tuition fees for first-degree studies establishes legal certainty for all students. The BMBF will further the modernization of institutions of higher education.

¹¹¹ The new Federal Training Assistance Act (Bundesausbildungsförderungsgesetz - BAföG) entered into force on 1 April 2001. The Federal Government has since considerably increased its investment in training assistance: In 2003, the Federal Government made available €1.319 billion for this area alone. Total expenditure was therefore increased by almost 70 percent over 1998. The average annual number of students receiving BAföG has risen by more than 164,000 over this period.

¹¹² Ya se ha creado The Finnish Higher Education Evaluation Council.

¹¹³ En estas Escuelas Superiores Profesionales se imparten diversas carreras en áreas como: técnica y comunicaciones, comercio y administración, servicios sociales y de salud, servicios culturales, turismo, restauración y economía doméstica, recursos naturales, humanidades y magisterio.

de una historia complicada de participaciones de los grupos sociales ingleses en la educación superior; hacia 1996 la relación es de 5 a 1 entre quienes proceden del estrato socioeconómico alto y del estrato bajo, ya para el año 2001 la estimación es que poco más del 50% de los estudiantes de la HI procedían del estrato alto, comparado con cerca del 17% del estrato bajo. Es decir, las marcadas diferencias en las participaciones de las poblaciones en la HI, han generado una necesidad estratégica de recolocar a las poblaciones menos favorecidas en ese rango de estudios¹¹⁴.

En el anterior sentido, las medidas de acuerdo con la Higher Education Act del año 2004, incluyen: 1. introducir en el 2006 los derechos para la enseñanza de bajo grado con paquetes de apoyo y financiamiento para los estudios; 2. Continuar con el programa de apoyo a las poblaciones de bajos recursos para lograr el acceso a la educación superior de estas poblaciones; 3. Mejorar la calidad del magisterio y 4. Estimular la ES con empleos adecuados¹¹⁵.

El caso de Noruega en cuanto a los avances de las metas propuestas por el proceso Bologna, se encuentra muy avanzado. El país ya contaba con antelación con las infraestructuras más fuertemente dotadas y el entorno institucional y legal adecuado para favorecer el mayor acceso posible de estudiantes al sistema de educación superior, para operar sistemas de apoyo y financiamiento para los estudiantes que lo requieran, organización de sus instituciones educativas para permitir los estudios en el extranjero y validarlos en el país, etc. Pero, no obstante esas excepcionales condiciones, Noruega se ha preparado en los últimos años para dar respuesta puntual a las necesidades del Espacio Europeo de Educación Superior, de manera que a partir del 2003 ha iniciado el proceso de reforma de la HE que denominan Reforma de la Calidad y que básicamente implica operar de acuerdo con los criterios de los puntos esenciales ya planteados por el proceso Bologna.

Es decir, es uno de los casos de la Unión Europea que más fácilmente se incluirán en la dinámica del Espacio Europeo de la educación Superior, es claro que teniendo ya las infraestructuras y los modos de apoyar a la matriculación local y fuera del país, la dinámica de los cambios están concebidos para que la calidad de la enseñanza a ese nivel se traduzca en

¹¹⁴ HM Government. Department for Education and Skills, Department Report 2005, UK.

¹¹⁵ Se trata de acciones que ya se tienen consideradas en lo que el gobierno británico ha llamado Five Years Strategy for Children and Learners, en donde se parte de reconocer que no obstante los avances de la HE en ese país es necesario fortalecerla incrementando la calidad, la matrícula, los sistemas de cuotas para hacerlo accesible a públicos diversos y, justo para ello, se proponen sistemas de financiamiento para asegurar que quienes ingresan terminen y tengan impacto en el desarrollo de la economía y la justicia social. Ver, HM Government Department for Education and Skills: Five Years Strategy for Children and Learners, July, 2004.

las competencias profesionales adecuadas a la dimensión europea¹¹⁶.

Hay otras experiencias, que si bien no constituyen propiamente un planteamiento homogéneo, comparten, por su historia, cultura e intereses regionales, es el caso de los países asiáticos, en el que ya debemos considerar por la enorme apertura que ha tenido en las dos últimas décadas, a China. De manera que en lo que sigue buscaremos aclararnos hacia dónde se dirige el proceso de la HE en ese lado del mundo.

Es claro que los avances logrados por países como China en la última década, se han combinado con su interés por desarrollar la HE con la mira de aprovisionarse internamente como meta principal y, luego, avanzar hacia la globalización. Si bien, en el caso chino, podemos en los años recientes encontrar un boom de la HE, es claro que el proceso de ajustes y transformaciones empezaron desde mediados de los años 70, pero tomaron forma en las dos décadas siguientes ya de un modo definitivo y, sobre todo, operativo. Evidentemente el que ahora hayan más de 9 millones de chinos preparándose en las HEIs, suena una cifra muy importante frente a los poco más de 3 millones de unos años atrás, sin embargo el tamaño de la población potencial que tendría que pasar por esa educación es mucho mayor. Por eso, los chinos en este momento hablan de rezagos educativos en los distintos niveles de educación, vaya el analfabetismo es un serio problema en ese país. Pero también lo es, del otro lado del sistema educativo, la enseñanza superior. Por eso una meta principal es a conseguir incrementar el ingreso de más población en todo el sistema educativo y, desde luego, en la HE.

De acuerdo con el documento del Ministerio de Educación de la República Popular China, “Higher Education in China”, lo evidente de las HEIs es que aún hay un fuerte centralismo, poca flexibilidad y autonomía de esas instituciones, por un lado, y, por el otro, que existe aún una baja eficiencia terminal, de modo que el sistema de educación atraviesa por severas problemáticas, que hay que enfrentar vía las reformas de la educación en general y de la superior en particular. Hablando sólo de las HEIs las reformas impulsadas hacia 1998, buscaron enfrentar diversos problemas: modelos educativos; planificación y administración de las HEIs, estructuras financieras ágiles, incrementar la matrícula escolar, organizar adecuadamente los accesos al mercado de trabajo de los profesionistas y, con todo ello, buscar una articulación e integración de objetivos entre el gobierno, la sociedad y las HEIs.

Pero estos no son los únicos problemas que la HE tiene en China, un problema que parece impactar en otros aspectos, como la propia formación y la relación con los alumnos, es

¹¹⁶ Ver Bologna Process, Perspective Norway, así como el documento de European Union Strategy que emitió The Norwegian Ministry of Education and Research, 2004.

la precaria situación en la calidad del magisterio para abocarse a las tareas de enseñanza, donde denota limitaciones y falta de preparación así como de actualización, y también la precaria situación salarial de los mentores. En efecto, los bajos salarios, como sabemos, no solo están en el tejido vivo de la mayor parte del mercado de trabajo chino, sino que incluye también a sus recursos profesionales que forman, a su vez, recursos profesionales. De acuerdo con el documento del ministerio de educación que mencionamos antes, dadas estas situaciones, la tendencia es hacia una potencial crisis de la enseñanza. Para examinar estas situaciones y plantear medidas conducentes, se ha creado la Comisión Estatal de Educación (SEC, por sus siglas en inglés).

Desde luego que hay antecedentes a esta comisión que pueden particularmente ubicarse en el año de 1994 cuando se planteó el proyecto denominado *The Reform Plan of Teaching Contents and Curriculum of Higher Education Facing The 21 st Century* y que tenía como objetivos: generar una vital ideología del maestro, transformar, mejorando, los contenidos de la enseñanza, plantear nuevas metodologías para la enseñanza y establecer la formación superior en un corto periodo de tiempo (entre 2 y 3 años). Es claro que ello supuso todo un proceso de evaluación y diagnóstico de la situación, particularmente relacionada con el maestro, la relación con el alumno, los métodos de enseñanza y los contenidos, es decir, con todo lo relativo a la educación.

De manera que durante el segundo periodo de los años 90 creció de manera importante la investigación educativa y se generaron las teorías locales que supusieron un particular acento en dos tipos de relaciones: 1°. Entre la teoría que debería enseñarse en el aula y las características sociales, económicas y culturales de la sociedad china; y 2°. Entre la formación profesional y la industria. En cuanto a la segunda relación, que queremos destacar, los propósitos del plan se ubicaron en la práctica en un método de enseñanza y preparación de cuadros profesionales combinados entre las HEIs y las empresas industriales, además de haberse creado una importante infraestructura educativa e investigativa que diera paso a la investigación aplicada, con resultados posibles de reciclar inmediatamente a nivel de la producción. Entonces, con este planteamiento se espera que el efecto sobre la productividad sea benéfico, y más o menos operativo en el corto plazo.

Para el año de 1998 se concretan las medidas en términos de ley en la *Higher Education Law of People's Republic of China* que inmediatamente se implementó al año siguiente. El proyecto de reforma educativa, ha venido siendo apoyado por organismos financieros internacionales como el World Bank que ha creado ya un proyecto de préstamos

para seguir auspiciando el programa de reformas chinas en el campo educativo¹¹⁷.

En medio de esto, habría que aclarar que China no ha estado quieta en cuanto a sus relaciones de cooperación e intercambio educativo en el contexto internacional. En los últimos 20 años, China ha tenido este tipo de cooperación con cerca de 154 países y enviado a cerca de 300 mil estudiantes a más de 100 países. Por su parte ha recibido a 210 mil estudiantes extranjeros que proceden de 160 países. En cuanto a docentes, ha enviado a cerca de 1800 maestros y expertos y empleado en el país a cerca de 40 mil maestros y expertos extranjeros¹¹⁸.

Otro es el caso de Japón, quien desde el fin de la segunda guerra mundial se incorporó a un proceso de occidentalización en lo cual se incluyó a la educación superior. Japón ha operado una doble estrategia desde entonces; crecimiento de sus infraestructuras educativas, pero crecimiento también de sus recursos humanos preparados y profesionalizados en el extranjero (EUA, Inglaterra, Alemania, etc.). De manera que en el momento actual este país asiático puede decir que tiene los rangos más altos del mundo en cuanto a, entre otros aspectos, educación superior.

Un dato interesante es que Japón ya ha avanzado en estructurar un sistema de HE a partir de instituciones privadas, las que han crecido con mayor prontitud y contundencia frente a las públicas.

Los que ha acontecido en la actualidad en torno a política universitaria en ese país, se puede valorar como el método japonés de reformas de la HE y de alcanzar los rangos de universidad globalizada a la que parece aspirarse entre los países del primer mundo, como la nueva forma de la HE. ¿En qué consiste el método japonés?

Parece un experimento de varias vías: a) por un lado está su preocupación por acceder al sello de calidad con el concepto de “Distinctive Universities” que, como veremos, implica adquirir los rangos básicos de competencia internacional en el campo de las HE; b) generar, como mecanismo intermedio, el aseguramiento de la calidad (sólo posible de ubicar en el rango de las Distinctive Universities), lo que se logra entrando al System to Secure the Quality of Universities (implementado en el año 2002); c) por otro lado, se asiste a un movimiento que los japoneses reconocen como la necesidad de adquirir status corporativo de las universidades, lo que le da autonomía e independencia en la administración y gestión de las HEIs, lo que se logra a través de lo que se conoce como el National University

¹¹⁷ Tan sólo en lo relacionado con las condiciones para experimentar en los cursos básicos de las HEIs chinas el World Bank ha destinado recientemente 70 millones de dólares, según el propio ministerio de educación de la República Popular China ha declarado en su informe de la situación de la educación superior, 2005.

¹¹⁸ Datos del informe del ministerio de educación al que hemos hecho alusión antes.

Corporation System (que inició como un proyecto de ley en los órganos parlamentarios del país)¹¹⁹.

A nuestro entender este modelo japonés de las HE frente a la globalización implica estas “tres cabezas”. Veamos que implica cada una de ellas, para entender mejor su entrelazamiento como concepto general.

Primero, el Distinctive University Education Assistance Program, tiene varios objetivos; a) provocar un crecimiento de la educación y la investigación; b) generar la individualización de la HE; c) provocar la activación de las capacidades administrativas y gerenciales de las instituciones educativas.

En cuanto al primer objetivo, el crecimiento de la educación y la investigación, el programa contempla diversas actividades que constituyen en realidad subprogramas del general. Un primer aspecto es el de provocar en el aula el apoyo de las tecnologías educativas y la asistencia especializada, todo en el marco del Space Collaboration System (SCS) que vértebra el uso de las tecnologías de la información para fines educativos¹²⁰. Otro ingrediente para provocar el crecimiento de la educación es la capacitación profesional y la habilitación para una activa participación social y un desempeño profesional en el entorno internacional, todo ello a través del Professional Graduate Schools System (2003). De manera complementaria la HE aspira a incorporar recursos humanos que cuentan con otras condiciones de edad y tiempo disponible a la educación profesional, vía cursos por correspondencia en el proyecto conocido como The Graduate Schools Open Society. En cuanto al entrelazamiento educación e investigación, los planes se materializan en los Centros de excelencia para la educación y la investigación en nuevas áreas, tales como la biotecnología, la nanotecnología, el medio ambiente y las tecnologías de la información, entre otras. Algo que constituye la forma de acercar la educación profesional a la industria, se ha conformado a través de un sistema mixto de formación profesional, vía la colaboración con la industria¹²¹.

Por su parte el segundo objetivo de este programa de Distinctive University, tiene que ver con la llamada individualización de la HE, con varios tratamientos, entre los que sobresalen: la mejora en la calidad de la educación promoviendo cambios en los contenidos

¹¹⁹ La información que hemos usado para esta parte procede de la página Web del gobierno japonés <http://www.mext.go.jp/english/org/formal22.htm>.

¹²⁰ El sistema se nutre de los hallazgos y propuestas de otra entidad que es The National Institute Multimedia Education (NIME), cuyo objetivo fundamental es abocarse a la investigación y la búsqueda de aplicaciones multimedia a las HE..

¹²¹ En la actualidad el planteamiento se ha materializado con laboratorios industriales de distintos campos, no solo farmacéuticos, para que desde ellos se promueva la graduación de profesionistas.

así como en los métodos educativos, de modo de provocar la creatividad y el ingenio de los alumnos. Abordar la reforma curricular, implementando el sistema de clase a pequeños grupos, así como usando nuevas metodologías de la enseñanza con rigurosa evaluación de los resultados. De la misma manera se aspira a fortalecer la educación práctica e implementar, como parte de la currícula escolar de las distintas disciplinas, los cursos de negocios. El objetivo de la individualización de la HE incluye las llamadas alianzas entre universidades promoviendo el intercambio de créditos y otros métodos que auspicien la formación profesional más allá incluso de la propia institución específica. Igualmente se propone generar una “respuesta rápida” desde las HE frente a la revolución de las IT. El proyecto incluye renovar los métodos de ingreso y permanencia de los estudiantes a las instituciones educativas mediante métodos de selección más integrales en donde la entrevista y el ensayo son parte de ello.

El tercer objetivo del programa, Activation of Organization Management, implica la aplicación de medidas generales de tipo legal que darían a las HEIs autonomía e independencia en su gestión administrativa y manejo universitario, de manera de lograr el denominado status corporativo (digamos como una noción de empresa privada, con capacidad de acción y no limitada por las regulaciones del estado). Se trata de llevar a la práctica (lo que parece ocurrir desde el año 2004) el National University Corporation System, que más adelante valoraremos en sus peculiaridades y consecuencias. Sobre esta base se concibe el desarrollo de las HEIs implementando sistemas de evaluación y de rendición de cuentas hacia si mismo y hacia la sociedad.

Para ello se ha creado el sistema de evaluación multidimensional y de procuración abierta de la información, por un lado apoyarse en la evaluación de tercera parte (que incluye a la academia, a organismos diversos y a medios de comunicación) y por otro lado la evaluación desde adentro. En ambos sentidos procurar revelar libre y fluidamente la información de dichas evaluaciones, así como de las problemas diagnosticados, de manera que la sociedad sepa de ello y se genere una visión del rumbo de las HEIs.

Es importante destacar que sólo las universidades así acreditadas podrán ser apoyadas y asistidas financieramente para mejorar y desarrollarse más.

Pasemos ahora a examinar el segundo objetivo general del modelo, el National University Corporation System, del que hemos adelantado que aspira a convertir a las universidades y demás institutos de estudios superiores en organismos de status corporativo. El proyecto implica hacer que las HEIs tomen distancia y no sean vistas como parte de la organización gubernamental, sobre todo porque se encuentra limitada en autonomía e

independencia de acción¹²². Se piensa que con este status las universidades y demás instituciones de educación superior, podrían estar en condiciones de responder a la acelerada globalización económica y social. El sistema se plantea líneas generales de desarrollo tales como: 1°. Corporativización para cada una de las universidades, asegurando autonomía administrativa (lo que conlleva reducir las regulaciones presupuestarias y se genera a la vez un espacio de responsabilidades directas de la universidad); 2°. Acercamiento administrativo con las ideas del sector privado (racionalidad administrativa con visión de negocios); 3°. Institucionalizar un sistema de administración que permita la participación de miembros externos (por ejemplo que participen en los consejos); 4°. Transitar a un sistema de personal flexible (promoviendo un sistema salarial basado en habilidades y experiencia; aboliendo las regulaciones para tener dos trabajos, haciendo un mejor uso de las habilidades y talentos en asociación universidad – industria; así como un sistema de registro integral de personal); 5°. Sistema de evaluación que introduzca la “third party evaluation”.

Veamos ahora la experiencia de otro de los países con mayor dinamismo y empuje en esa región del planeta, Corea. En términos de su historia reciente, hay que aclarar que en la región hay más de una Corea, nosotros nos referiremos a la occidentalizada y abierta al mercado, la del sur. En el caso de este país, encontramos que el proceso de reformas particularmente de la HE ha iniciado a fines de los años 80 y en los inicios de los 90, pero es más pronunciado el cambio a mediados de los 90 cuando se inicia lo que ellos han denominado la fase de adaptación del sistema educativo en su conjunto a la era de la información y el conocimiento. Para los coreanos, literalmente, las adaptaciones implican crear el llamado Ciber Learning System que implica las nociones de educación abierta y del aprendizaje de por vida (que como hemos visto son manejadas como propósitos centrales en las propuestas de la UNESCO), pero en un ambiente cyber¹²³.

En las propuestas de los HEIs sobresale la intención de generar la infraestructura básica orientada por la incorporación de las IT en el proceso de aprendizaje en las distintas etapas que tiene la educación (primaria, secundaria y terciaria), pero en el caso de la HE se trata de crear la “Cyber University”. El planteamiento adaptativo es muy congruente en el sentido de que para ellos literalmente la nueva era requiere de la nueva educación y esta se

¹²² El balance de los japoneses es que diversos países como EUA y casi todos los de la Unión Europea cuentan con este status para sus universidades, de modo que la acción emprendida es para estar en similares condiciones. Pero es evidente que ello apoyaría una de las metas del modelo internacional de las HEIs que proviene de la UNESCO y que comparten los organismos financieros y de cooperación internacional como la OCDE.

¹²³ Los comentarios que siguen se hacen considerando la información del ministerio de educación a partir del Korean Education and Research Information Service, particularmente del documento *Adapting Education to the Information Age*, 2000.

encuentra ordenada desde el cyber espacio. Por ello, la implementación de la red virtual en todos los procesos del aprendizaje suena como una medida lógica, y es la que se está implementando. No obstante es un poco más complejo que tan sólo pensar en esta asociación limitada. Por ello, el proceso incluye como una parte toral la transformación de la enseñanza desde el perfil mismo del maestro que se presume estará a cargo de la nueva educación (que no obstante ser informatizada supone la capacitación del maestro en ese ambiente pero con un fuerte ingrediente humanista), y la implementación de toda la infraestructura de servicio en red; computadoras en la clase (se ha estimado que la relación maestros por computadora es de 1.4 para el conjunto del sistema); bibliotecas virtuales (hasta el año 2000 se había calculado que cerca de 150 HEIs ya contaban con estas bibliotecas), así como la implantación de un conjunto de instituciones que desarrollan programas para abastecer las necesidades de la cyber educación, en concordancia con nueva legislación educativa que regule y sirva de base para dar curso al uso de la informática vinculada a la educación.

Estos datos muy favorables al propósito de incursionar en la globalización de las HE, sin embargo, no son todo lo reales que pudiera pensarse en la medida en que hay visiones menos positivas del proceso. Un especialista coreano en temas educativos y de la globalización (Jeong-Kyu Lee, 2004) ha señalado recientemente que las políticas coreanas para ubicar a la HE en el plano de la internacionalización educativa, no han sido del todo adecuadas pues parece limitar el desarrollo educativo con solo impulsar una cultura empresarial en las universidades aderezada no precisamente por innovación y creatividad, sino limitada por un sistema altamente burocratizado y fuertemente autoritario. De suerte que la ya limitada perspectiva coreana de la educación superior promovida por el gobierno, se ve paradójicamente limitada por la cultura política imperante. Este exceso de estatalismo, el autor lo observa desde las políticas del año 1998, cuando se crea, en medio de la crisis de las economías asiáticas, la Framework Act on Education¹²⁴.

2. Perspectiva de los países en vías de desarrollo

Lo primero que hay que aclarar es que hoy en el mundo hay más de estos países en vías de desarrollo, eufemismo aplicado a muchos países desde hace décadas, y que curiosamente aún no han podido encontrar el desarrollo pleno. En todo caso, este tipo de países se distinguen de los desarrollados ya no solo, como en el pasado, por cuanto los primeros desarrollaron plenamente la economía industrial, ahora también se diferencian de

¹²⁴ Y es que en ellas se anuncia la rectoría completa del estado en el proceso de cambio de la HE; en lo que hace a la perspectiva internacional de la educación para los coreanos localmente y en el extranjero.

aquellos por cuanto han quedado limitados en la experiencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, lo que ya los coloca en una nueva plataforma de “en vías de desarrollo” que difícilmente podrán concluir en breve, es decir en más de una o dos décadas. Bien así planteadas las diferencias, entremos a valorar, por alguno de sus lados y dimensiones planetarias, esta cuestión de los cambios y reformas de la Educación Superior (en adelante ES).

Para el caso de los países de América Latina, es claro que se parte de plataformas muy diferentes de desarrollo de la ES en el subcontinente. En términos de los distintos países, la evolución ha sido, por decir lo menos, diferencial en los últimos 20 años, ya que en cada país existen rezagos educativos y límites importantes en la generación de las infraestructuras básicas para poder estar en condiciones de permitir el acceso de cada vez más población que llenando los requisitos de la enseñanza básica y secundaria, aspiran a ingresar en la ES. No es que necesariamente ello sea similar entre los países de la región pero más o menos en torno a ello giran sus problemáticas para poder impulsar un proyecto ambicioso de educación superior, por lo menos si el objetivo es estar a la altura de las condiciones de un mundo globalizado que exige estándares en esa dimensión de la educación y, por extensión, en el mundo del trabajo. Es claro también que los países del subcontinente en términos de objetivos, tienen aquel de fortalecer su sistema de educación en general y de educación superior en particular con miras, igual que en países de otras regiones, a llenar los requisitos exigidos por las relaciones globales de economía, política y cultura.

Luego veremos planes en concreto que se han sugerido como proyectos de política pública desde fines de los 80 e inicios de los 90, para poder comprobar lo que se dice. Creemos que las visiones regionales son interesantes pues dejan ver eso; planteamientos o intenciones comunes en torno a objetivos específicos, como es el caso de desarrollar en una cierta dirección la ES. Por ello, parece tener relieve lo que desde el año 1999 se ha planteado en la cumbre de Brasil de jefes de estado de A.L. y de la Unión Europea, producto de esa cumbre se crea un comité de trabajo para organizar lo que ya desde entonces se ha denominado la creación del espacio común de educación superior de ALCUE (América Latina, el Caribe y la Unión Europea)¹²⁵.

Luego de varias reuniones de acercamiento al tema, en la 5ª. Reunión, en España, se crea la Secretaría Técnica del ALCUE y se aprueban los proyectos presentados por los

¹²⁵ Ese comité está compuesto por cinco miembros: México, Brasil, España, Francia y Sn Cristóbal Nieves. Comité de seguimiento que se incrementa en la reunión de ministros de abril de 2005 en la Cd. De México, de modo que los nuevos son Portugal, Polonia, Colombia y Jamaica, al que se sumará otro espacio por designar por América Latina.

distintos países, entre ellos destaca México.

Los objetivos de esta organización hacia el espacio común de la HE son¹²⁶:

- La comparabilidad de enseñanzas y títulos.
- La puesta en marcha de Sistemas de Créditos Compatibles.
- El reconocimiento mutuo de los títulos y de los periodos de estudios.
- El desarrollo de acciones de movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y profesionales de la gestión.
- La articulación entre la formación y el empleo.
- La puesta en común de fuentes documentales.

Es decir, en general coinciden estos objetivos con los que se ha planteado justamente la Unión Europea en su Proceso Bologna. Por ello, podemos decir que la aspiración del desarrollo de la ES así como de las instituciones que lo deben desarrollar, para el caso de América Latina, es la misma. Ello no es irrelevante pues muestra que la concordancia de objetivos en este campo implica que los supuestos bajo los cuales se auspicia también parecen ser los mismos: la homogeneización de características en la enseñanza a este nivel que se traduzca en el perfil de un sujeto profesional posible de validar en cualquier punto de la región tanto en lo académico institucional, como en lo profesional y de los mercados de trabajo.

No obstante la pretensión del desarrollo de la ES puede tomar tonalidades y tiempos muy diferentes que para el caso de la Unión Europea, y es que no se parten de similares condiciones, ni se cuenta con los recursos, ni con el tipo de población por instruir, de modo que pudiera avanzarse a tiempos relativamente similares. No. El proceso de reformas de la ES para A.L., no obstante las similares orientaciones que para Europa, implicará de resolver otras cuestiones para adquirir las definiciones más consistentes con sus entornos demográficos, culturales, económicos, laborales, políticos, etc.

Los planes de trabajo del ALCUE ya permiten observar lo que deberá realizarse preparatoriamente antes de estar en condiciones de llegar, hacia el 2015, a edificar el Espacio Común de Educación Superior entre AL y la UE. Veamos los detalles que se plantearon en la 2ª. Reunión de ministros de educación en la ciudad de México en el 2005.

El punto 7 de sus declaraciones señala textualmente “Seguiremos construyendo el Espacio Común de Educación Superior ALCUE, en un Horizonte a 2015, con base en las siguientes estrategias:

¹²⁶ De acuerdo con la relatoría de la II Reunión de ministros de educación del ALCUE. http://ses4.sep.gob.mx/alcue2005/relatoria_es.htm

7.1. Profundizar en el conocimiento mutuo de los sistemas de educación superior de los países miembros del Espacio Común ALCUE.

7.2. Identificar y divulgar las experiencias exitosas de colaboración e intercambio académico existentes entre instituciones de educación superior y sus cuerpos académicos.

7.3. Involucrar a las universidades e instituciones de educación superior en la construcción del espacio común, por medio de mecanismos basados en el conocimiento y en la confianza mutua.

7.4. Impulsar la comparabilidad de la Educación Superior, prioritariamente en las áreas temáticas donde ya existe un trabajo previo relacionado con titulaciones.

7.5. Fomentar el establecimiento y el adecuado desarrollo de programas coordinados de movilidad de estudiantes, investigadores y profesores, y personal técnico y de gestión, a través de becas y ayudas que impulsen esa movilidad en condiciones de equidad y de igualdad de oportunidades, y en el marco de acciones conjuntas que trasciendan las relaciones bilaterales y que contemplen, en su caso, el reconocimiento de los estudios.

7.6. Promover el establecimiento y la adecuada gestión de programas que fomenten la creación de mecanismos y redes de cooperación e intercambio entre instituciones de educación superior y sus cuerpos académicos, en particular el desarrollo de estudios y títulos conjuntos.

7.7. Promover el uso compartido de las tecnologías de información y comunicación en los programas y acciones del Espacio Común

7.8. Impulsar la creación de mecanismos de evaluación y garantía de la calidad de la Educación Superior en los países donde no existan, basados en criterios comparables y en códigos de buenas prácticas.

7.9. Promover el conocimiento mutuo de los sistemas nacionales de evaluación y acreditación de programas educativos e impulsar su reconocimiento entre los distintos países.

7.10. Proponer la instauración de un sello de calidad ALCUE para redes, programas y proyectos del Espacio Común.

7.11. Impulsar la creación de Centros de Estudio ALCUE así como la realización de estudios sobre la Unión Europea en América Latina y el Caribe y viceversa.

7.12. Fomentar una mayor visibilidad interna y externa del proceso de construcción del Espacio Común ALCUE.

7.13. Promover la identificación de fuentes y mecanismos de financiamiento que complementen la participación de los gobiernos en el proceso de construcción del Espacio Común.

7.14. Identificar y reducir las barreras que dificultan el proceso de construcción del Espacio Común.”¹²⁷

El planteamiento es claro, primero habrá que reconocerse en sus límites y posibilidades, y eso sólo ocurre con la creación de instancias informativas y de investigación y seguimiento de las diferentes situaciones de la ES a nivel de cada país, por lo menos de los de ALC, para luego avanzar hacia otras cuestiones más de fondo en el sentido del programa del espacio común. Como sea, en el 2008, se verán avances y mientras tanto el propósito no cambia: la línea orientadora de generar espacio común de la HE es la base que se ha usado en otras partes del mundo para introducirse en las relaciones internacionales de intercambio global de la educación superior. Estratégicamente los promotores del espacio común prevén contar, por lo menos, con un conjunto acotado de los objetivos perseguidos, de acuerdo con:

a) Un importante desarrollo de mecanismos y redes de cooperación e intercambio entre instituciones y Cuerpos Académicos que coadyuven al avance científico, tecnológico y cultural de la educación superior, y de la gestión del conocimiento.

b) Mecanismos de comparabilidad eficaces que permitan el reconocimiento de estudios, títulos y competencias sustentados en sistemas nacionales de evaluación y acreditación de programas educativos con reconocimiento mutuo, basado en códigos de buenas prácticas nacionales e internacionales y en la confianza mutua entre las instituciones de educación superior.

c) Programas que fomenten una intensa movilidad de estudiantes, investigadores y profesores, y personal técnico y de gestión.

d) Centros de estudio y estudios sobre la Unión Europea en los países de América Latina y el Caribe y sobre América Latina y el Caribe en los países de la Unión Europea.

e) Fuentes de financiamiento claras para el desarrollo de los programas.

El Espacio Común de Educación Superior ALCUE es reconocido como un elemento estratégico en el fortalecimiento de las relaciones bilaterales y multilaterales entre los Estados, así como de las universidades y demás instituciones de educación superior, que contribuye eficazmente en los procesos de mejora continua de la calidad de los sistemas educativos nacionales¹²⁸.

Evidentemente estas aspiraciones se encuentran ubicadas en contextos de desarrollo de

¹²⁷ Declaración. II Reunión de Ministros de Educación de América Latina-Unión Europea. <http://ses4.sep.gob.mx/alcue2005/inicio.htm>

¹²⁸ <http://ses4.sep.gob.mx/alcue2005/inicio.htm>

la ES así como de las reformas a la educación en general en varios de los países de la región en la medida en que ya se participa de convenios y tratados (por ejemplo, Chile y México en particular) como los del TLC y de la APEC que implicaron en su momento el compromiso de incrementar el potencial de sus recursos humanos haciéndolos más competitivos y asegurando una calidad tal de la educación, particularmente la terciaria, que hiciera más fácil los intercambios a este nivel dentro de las regiones o zonas que se están conformando en todo el planeta. Por ello, las dinámicas de transformación o ajustes o reformas de la ES adquieren matices entre los países de A.L. tal y como veremos a continuación al explorar algunos casos representativos, tales como Chile, Brasil, Argentina y México que tradicionalmente encabezan a la región en el sentido del desarrollo económico y social, no obstante que se han generado en las últimas décadas cambios en los otros países de la región aún es posible sostener la idea de que son estos los que mantienen los mejores registros.

Examinemos de entrada la situación que guardan los cambios y ajustes a la educación superior en Chile. Este país se ha planteado la reforma educativa desde la década de los años 80 pero realmente ha sido durante los 90 y lo que va de la actual década, que más propuestas se han concretado. Un detalle importante es que desde 1998 estableció convenios con el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) a propósito de: promover la equidad del sistema educativo y perfeccionar las ayudas estudiantiles; fomentar la formación de recursos humanos de alto nivel, a niveles de postgrado e investigación; promover el mejoramiento de la calidad y eficiencia de la Educación Terciaria (ET); incentivar la vinculación de la ET con el desarrollo regional y nacional; promover una buena articulación y cohesión en el sistema y; orientar el en el desarrollo de estos objetivos su articulación con los procesos de internacionalización¹²⁹.

El proceso de reformas se organizó a partir del año 1997 en lo que se conoce como el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP) que complementa el proceso de reforma iniciado en la década anterior. El programa, que sigue las líneas generales de fomentar la calidad, la eficiencia y la equidad de la ET, ha contado con cuatro grandes campos de aplicación: 1°. El del aseguramiento de la calidad; 2°. El del Fortalecimiento Institucional; 3°. El de la creación de un Fondo Competitivo y, 4°. El de la Formación Técnica de Nivel Superior.

¹²⁹ Ministerio de Educación de Chile, Proyecto MECESUP2 Educación terciaria para una sociedad del conocimiento. Plan de implementación de proyecto (PIP), Julio, 2005. El convenio con el BIRF implicó la implementación de medidas a un costo de \$ 245 millones de dólares cinco años, aportados por el gobierno chileno y \$145 millones de dólares del crédito del organismo.

En torno a ellos, se han generado un conjunto de acciones y planes de trabajo que pueden sintetizarse en:

1°. En cuanto al aseguramiento de la calidad: crear el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de los Servicios de la Educación Terciaria, aplicándose en un subsistema de Acreditación Experimental de Programas de Grados y Carreras e Instituciones. El trabajo de acreditación supone la evaluación externa y de pares y ya se han concretado en dos líneas: la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y la Comisión Nacional de Postgrado (CONAP), aparentemente los avances de las acreditaciones superan el 50% de sus objetivos;

2°. En cuanto al Fortalecimiento Institucional, las medidas incluyen el perfeccionamiento del marco legal y reglamentario de la ET y a partir de ello se ha generado: la política de Formación de Técnicos de Nivel Superior basada en competencias laborales; el anteproyecto de Ley para el Sistema Nacional de Acreditación de Programas e Instituciones; el portal “Futuro Laboral” (que derivará en el Observatorio del Empleo), así como otro proyecto de Ley para un nuevo sistema de créditos para estudios superiores que busca asociar recursos públicos con privados en la implementación de fondos de oportunidades para jóvenes que no están en condiciones de financiarse su educación superior¹³⁰;

3°. Creación del Fondo Competitivo, en el que se han aplicado cerca de 225 millones de dólares entre 1999 y 2004¹³¹;

4°. En cuanto a la Formación Técnica de Nivel superior, se aplican ya un conjunto de medidas de creación de infraestructuras y de fortalecimiento institucional, así como de asesoría técnica internacional. Este programa tiene una relación muy directa con las necesidades de trabajo técnico a nivel profesional que buscan las empresas, de manera que el programa se propone lograr una articulación vertical y dimensionar la disponibilidad y empleabilidad de este tipo de profesionistas en el medio laboral a través del “Observatorio Laboral”.

Un aspecto muy importante del programa MECESUP2 es lograr la equidad en el acceso al sistema de la ET, es decir, lograr que cada vez más jóvenes de ingresos bajos puedan, no obstante ello, acceder a través de distintas medidas de apoyo, crédito o subsidio.

¹³⁰ En los últimos 10 años la cobertura para este tipo de población pasó de 5% a 10% es decir uno de cada 10 de estos jóvenes ya participan de la educación superior; ciertamente entre los jóvenes de ingresos altos, la cobertura es de más del 65%. Hacia el 2012 se prevé que serán cerca de 2 millones los jóvenes en la edad de entre 18 y 24 años que requieran educación superior y se ha estimado que se crearán oportunidades para el acceso de por lo menos 1 millón de ellos, es decir, incrementar la cobertura promedio hacia el 50%, lo que implica recuperar más las poblaciones de escasos recursos.

¹³¹ La medida se aplica en programas de pregrado y postgrado, lo mismo que a la formación técnica de nivel superior, así como a programas de apoyo a la gestión institucional.

De manera que el Sistema Nacional de Financiamiento estudiantil ha evolucionado y hoy cuenta con tres subsistemas: 1. El Fondo Nacional de Becas; 2. El subsistema de Crédito Solidario para estudiantes de las universidades del CRUCH (Consejo de Rectores de Universidades de Chile), así como el subsistema de Financiamiento de los Estudios Superiores (que incluye a universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica tanto autónomos como acreditados).

El programa indica la cercanía con el proceso Bologna, que observa como una meta, por ello sigue una de las pautas de la reforma curricular para hacerlos concordantes con los cambios internacionales, particularmente preocupa que los estudios se alarguen demasiado (de entre 5 y hasta 8 y más años para algunas carreras, como por ejemplo las ingenierías), e incluso observan el problema de la deserción escolar que implica la salida del sistema escolar y que provoca bajos rendimientos del sistema de la ET en la medida en que hoy la eficiencia terminal es del 50%, lo que se considera muy problemático ya. De modo que parte de las medidas se orientan a valorar la pertinencia del cambio curricular para que las carreras de pregrado se acorten en el tiempo y tengan adaptabilidad laboral y, a la vez, articulación con el postgrado.

De manera que, por lo menos en el espíritu de gobierno, los cambios al sistema de la ET en Chile podría implicar a la vez que el acomodo en el contexto internacional y, digamos, en la nueva forma de competencia globalizada, lo que de suyo podría implicar serias disparidades entre profesionistas formados internamente y de otros países, por ejemplo los europeos, pues es claro que las distancias no son meramente territoriales y que implican cuestiones de educación, docencia, pedagogía, perfil estudiantil de los jóvenes que no pueden transitarse solamente en la intención de un proyecto gubernamental y que implican, eso sí, experiencias y reflexiones que pasan por el saber-hacer de la academia de las instituciones de la ET y, desde luego, de los momentos de aprendizaje anteriores que, como es claro, no pueden verse sólo como meros referentes sino que suponen también elementos de articulación que si no se proyectan y bajan a la discusión académica, poco o nada sobrevendrá. Pero, retomando, implica también, y esto parece lo acertado del proyecto, acercar más a las poblaciones de menos recursos opciones de preparación profesional que no solo se limitan a abrir el aula sino a ofertar medidas de apoyo financiero para que, en realidad, los jóvenes asistan y persistan en el aula hasta finalizar una profesión.

El otro ejemplo es Argentina que como se sabe ha recaído en su sistema de educación en general y también en la superior, como producto, entre otras situaciones, de la fuerte caída de su economía (la debacle económica y social) a fines de la década de los años 90. En

particular para el Sistema de Educación Superior (ES), el tema de las reformas se instala no solo por los cambios en la situación internacional de la educación y por el acceso a la sociedad del conocimiento y de la informática, sino que además, se refuerza por la propia situación coyuntural de la ES en el país. Varios análisis ya abordan estas situaciones desde inicios del 2000 y es claro que las coincidencias en las interpretaciones se dirigen a destacar que: la ES ha perdido parte importante de su capacidad de integración social (no solo por los accesos más o menos libres hacia esa dimensión educativa para los distintos grupos sociales, sino que además servía de palanca de desarrollo de la movilidad social ascendente); que a partir de la debacle la ES ha visto intensificarse las disputas por intereses divergentes sobre el quehacer universitario, se han presentado mayores dificultades presupuestarias y se ha caído en una falta de planeamiento racional.¹³²

Para la Comisión de Mejoramiento de la ES, el balance de los últimos años, les hace destacar, como parte de la problemática, aspectos tales como: el bajo rendimiento en cuanto a la titulación universitaria (en parte producto de la deserción escolar y del propio fracaso escolar) que se tiende a ligar también con la debilidad de la enseñanza preuniversitaria; así como el deterioro de las condiciones del trabajo docente y de la gestión curricular en las carreras de grado masivas. Dentro de los aspectos destacables de la problemática de la ES también se ubica al atraso en la instauración de sistemas de becas y a la sobrecarga académica.

De manera que las dificultades no se resuelven tan solo con provocar un crecimiento de la ES, sino que se observa como necesario repensar las fórmulas para provocar el desarrollo de la misma de manera tal que sea sustentable e irreversible, lo que es posible lograr, de acuerdo con la perspectiva de la Comisión de la que hablamos, si se promueve: 1. la calidad del sistema de ES; 2. la conformación de planteles académicos de alta dedicación; 3. la instalación de capacidades curriculares y pedagógicas.

Al parecer en estos últimos años, por lo menos desde la esfera de gobierno, se ha dado paso a una intensa fase de reconocimiento de la ES en la que se incluye no solo las estructuras formales, sino las articulaciones con los agentes sociales y económicos más cercanos al desarrollo de la ES, cuyos resultados en parte ya se traducen en las conclusiones que hemos avanzado, pero que han dado vía a otras evaluaciones desde dentro de las propias

¹³² El Informe que presenta la Comisión de Mejoramiento de la Educación Superior (que fue creada en mayo del 2001, a partir de la Resolución 169 del Ministerio de educación), establece este tipo de balance sobre la situación de la ES y se explica que en la recuperación democrática de 1981 las universidades fueron importantes en su función integradora y de su capacidad de asegurar un espacio a todo aquel que solicitara su ingreso, lo que habla de vocación igualitaria y de compromiso social, pero establece que justo 18 años después parece necesario evaluar y replantear la contribución de la ES.

universidades e institutos de investigación que pueden ser coincidentes con lo que se ha dicho, pero que suman perspectivas de análisis. Por ejemplo, el estudio prospectivo sobre la educación superior que ha realizado el Instituto de Estudios sociales de la Ciencia y la Tecnología de la Universidad Nacional de Quilmes (2002) y que entre sus conclusiones rescatamos las orientaciones siguientes:

1ª. El acceso a las universidades, institutos y demás centros de ES en los últimos años se ha estrechado para poblaciones de menores recursos, de manera que se observa que las poblaciones de ingresos medios y altos son quienes más acceden y permanecen;

2ª. Las dificultades económicas de partes importantes de poblaciones jóvenes hacen más difícil el acceso a la ES;

3ª. La existencia de una alta deserción y fracaso escolar es el resultado de: la inexistencia de becas; del bajo nivel de formación en la enseñanza media; de la precaria situación económica de muchos jóvenes que abandonan sus estudios para insertarse en el mercado laboral; así como a la falta de flexibilidad del sistema de ES;

4ª. La capacidad de adecuación de la formación recibida en la ES es poco correspondiente con las demandas de trabajo profesional en el mercado laboral;

5ª. Se ha percibido que una enseñanza más técnica y de menor tiempo, podría ser una salida a las dificultades de incorporación laboral de los jóvenes (se habla de “tecnicaturas breves”);

6ª. No obstante lo anterior, es muy importante continuar desarrollando a las universidades y promoviendo la investigación científica y tecnológica;

7ª. El Estado debe seguir apoyando el desarrollo de la ES y financiando tanto a instituciones como a sus estudiantes.

Así mismo, otro documento de balance y análisis sobre la situación de la ES en el país, que es interesante porque refleja los avances de las actividades de las distintas secretarías, coordinaciones y programas del gobierno en materia educativa, del que el secretario de políticas universitarias, Juan Carlos Pugliese fue su editor responsable¹³³, es claro al señalar, en su presentación, que: 1. La educación superior resiente las consecuencias de la crisis; 2. Que el proyecto de revitalizar a la ES, dados los nuevos escenarios de un mundo gobernado por el conocimiento, implica no solo formar profesionistas idóneos y generar conocimiento científico y tecnológico, sino debe aportar criterios y valores “que contribuyan a reconstruir

¹³³ Editado por el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Secretaria de Políticas Universitarias, “Políticas de estado para la Universidad Argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional”, Editor Juan Carlos Pugliese, Mayo de 2003.

los vínculos entre los argentinos”; 3. La universidad argentina tiene que recuperar el gran proyecto político de democratizar la ciencia, la tecnología y la cultura; 4. La equidad en la ES no debe entenderse sólo como la oportunidad de los accesos, sino además se relaciona con “la pertinencia de la oferta académica, la inserción laboral y la eficiencia del sistema para capacitar y titular a sus egresados en tiempos razonables”; 5. Las labores de promoción de la calidad y la generación de un buen sistema de evaluación, son aspectos que avanzan (dados los avances en las propuestas de la CONEAU, que llevaron a la creación de la Ley de Educación Superior No.24.521/95), y pueden ser vistos como una etapa; y 6. La nueva etapa incluye resolver cuestiones tales como:

- La preservación del carácter público y de la calidad de las universidades estatales y privadas.
- Mantener el piso presupuestal y buscar un incremento (desde 1997 es el mismo).
- Conformar el Ciclo certificado de educación superior, que garantice un núcleo de conocimientos básicos para todas las áreas.
- Mejoramiento en la calidad de la formación mediante la acreditación de carreras de grado comprometidas en el art. 43 de la LES.
- La oferta de grado y posgrado propiciando la cooperación y complementación ínter instituciones.
- Incremento de los Programas de Becas para estudiantes de bajos ingresos pero con buen desempeño y orientados a fortalecer áreas críticas de conocimiento.
- Generación de un sistema de créditos.
- Cooperación a nivel de posgrado con los países del Mercosur.
- Relanzamiento del Programa de incentivos al docente-investigador.
- Creación del instituto para el desarrollo de la calidad universitaria.

Así que en estos últimos años, puede decirse que la ES en Argentina se encuentra en proceso de cambios y reformas que se establecen en un contexto de debacle económica y social, y por ello se constituyen en metas de desarrollo de la ES y en particular de la universidad argentina con más dificultades que facilidades. No obstante, desde el año 2001 se ha podido constatar la creación de políticas relativas a ello y se ha valorado la situación de la ES y la oportunidad que se tiene de avanzar en los programas de cambio que implican por lo menos una triada conceptual entre la necesidad de generar un sistema de ES de calidad, para

que sea capaz de resolver la doble demanda del entorno internacional y de las necesidades locales (que tendrían que verse como eslabonadas); resolver la equidad de la ES en cuanto a los accesos, pero también en cuanto a la agenda de trabajo académico que provoque un efecto favorable del desarrollo profesional de los egresados; y la generación de esquemas de financiamiento de la ES que, aún se sigue pensando, debe partir privilegiadamente de la hacienda pública, si bien se acepta la compartición con sistemas privados. Es decir, los problemas para avanzar en una lógica de reformas de la ES, vistas, como aquí intentamos analizar, las transformaciones mundiales y las prácticas de la globalización en esta dimensión, son considerables pues primero se está pensando en resolver el desfase interno dada su coyuntura económica, social y política (crisis del empleo, fractura de la movilidad social y tensiones sociales y políticas), para luego avanzar con pasos más firmes hacia la inclusión de la ES en el entorno global.

Brasil es otro de los casos para comentar. La llegada del nuevo gobierno, que viene de la oposición, ha implicado un sensible cambio en las políticas de gobierno en general y en las relacionadas con la educación en particular. Un balance del sistema educativo podría hacerse señalando que hay dos serios dilemas y varias más dificultades: el primer dilema es que el sistema de enseñanza en casi todos los niveles, adolece de consistencia y calidad y, el segundo dilema, es que hay serios problemas de eficacia si por ello entendemos la conclusión o terminación de estudios de quienes entran al sistema. Luego tenemos, como decíamos, varias dificultades; una de ellas es el rezago en la matriculación de una población que ha buscado entrar al sistema y no lo ha conseguido; asociado a ello y al problema igualmente de la calidad y de la eficacia, se tiene el problema de las limitadas condiciones de preparación del personal docente, que impacta también en el nivel superior, así como en las condiciones laborales, especialmente de contrato y salariales, de los propios trabajadores de la enseñanza. Por si fuera poco, el país ha crecido en cuanto al número de instituciones de educación, en la última década, pero se habla de que lo ha hecho sin regulación de su calidad por parte del Estado y sobre todo se entiende que es una expresión del crecimiento de las instituciones privadas.

Dados esos dilemas y esas dificultades, el nuevo gobierno dirigido por Lula, ha considerado enfrentarlos con un conjunto de medidas, legislativas y operativas, que se van articulando durante los últimos años. Es interesante que al plantearse la reforma de la Educación Superior (ES), el gobierno insista en por lo menos tres tipos de razones para avalar este proceso: 1º. La ES es un elemento constituyente del nuevo modelo de desarrollo que se está construyendo en Brasil; 2º. Para romper con la historia de dependencias científicas,

tecnológicas y culturales del país, y 3°. Para consolidar el proyecto de nación, democrática, soberana y solidaria¹³⁴.

El planteamiento suena inquietante en un momento en que la autosuficiencia no se puede defender en un mundo muy entrelazado y globalizado. No obstante, la trascendencia del discurso es comprensible dados los idearios del movimiento popular y del trabajo que representa Lula. Si los cambios tienen que darse, ahora en lo particular en la ES, estos sólo serán posibles si por delante van los intereses nacionales y democráticos del país. Más aún, el discurso tiene referentes en los momentos anteriores, que al parecer aún se padecen, de serias dificultades del país para lograr la equidad social.

Por ello, resulta comprensible que ante la encrucijada de elegir entre un modelo que privilegia la desregulación y la mercantilización de la enseñanza, lo que deja un limitado lugar al protagonismo del Estado brasileño para definir las políticas educativas, y elegir otro modelo basado en el derecho público de la educación y su gratuidad, en condiciones de igualdad y de compromiso con la dignidad del pueblo, con una expresión multicultural que emerge del interior de la sociedad y con sustentabilidad ambiental y buscando el desarrollo tecnológico de su estructura productiva (todo ello señalado de este modo en el discurso oficial).

Ante tal encrucijada pues, se elija la segunda opción, lo que coloca el punto en el privilegio de la enseñanza pública, frente a la privada, y la democratización del acceso a la educación. Ambos son conceptos o nociones que se entretujan con facilidad en el discurso y las prácticas de la reforma que en particular se ha planeado para la ES.

Nos proponemos dibujar a grandes trazos el proyecto de reforma en lo que persigue más puntualmente en áreas sensibles: la defensa de la universidad pública, el combate a la mercantilización de la enseñanza, la búsqueda de la calidad, el acceso democrático y la implementación de una gestión democrática y eficiente. Todo ello de acuerdo con el Informe MEC del ministerio de educación relativo a la reforma universitaria (MEC, 2005). Veamos.

El primer planteamiento que es posible resaltar, se refiere a la relación que el gobierno de Lula ha hecho entre la necesidad de la reforma de la ES y las demandas del movimiento estudiantil, de los profesores y de, incluso, los movimientos sociales, de manera que pudiera parecer que, como oportunidad, la reforma responde a las demandas sociales antes que a otra cosa. Pero, ¿qué demandas sociales en concreto?

¹³⁴ Tales son a las claras las razones expresadas por el ministerio de educación al plantear la reforma. Ver La reforma de la Educación Superior en www.gov.br/reforma/porque.asp

De acuerdo con el informe, por lo menos cinco: 1. La educación no es una mercancía, es un bien público; 2. La construcción democrática de los cambios, en este caso de la reforma de la ES; 3. Frente a los desafíos de la sociedad del conocimiento, la universidad debe liderar la consolidación del proyecto de nación; 4. Crear un marco regulatorio para la el sector privado en la ES y 5. Consolidar la gratuidad de la ES en las instituciones federales, aportando más recursos y garantizando su autonomía y expansión.

¿Porqué un discurso de este tipo en estos momentos cuando se supone que debería tenderse a la búsqueda de la calidad de la enseñanza desde las instituciones que mejor organicen sus recursos para hacerlo, no importando si se viene de lo público o lo privado? Más aún, ¿cuál es el problema de la ES en las instituciones privadas? ¿Cuál es el sentido que se le da a la “mercantilización” de la enseñanza, como para oponerse radicalmente a ella? Lo elemental ya nos lo ofrece el balance de la situación que desde el ministerio de educación brasileño se ha hecho; la matrícula en la ES pública ha caído en la última década (se ha pasado del 41% en 1991 al 29% en 2003), pero ello no ha ocurrido así en las instituciones privadas que han incrementado en 100% su tasa de matriculación en el mismo periodo¹³⁵.

Estas tendencias se pueden explicar por el poco o nulo apoyo a las primeras y por los incentivos para crear instituciones privadas de la ES, pero sin mayor control o regulación por parte del Estado y con las consecuencias de la dudosa calidad de lo que ofrecen (tanto por el curriculum de las carreras, como por el bajo perfil de su profesorado y lo limitado de las instalaciones en donde operan), es decir, la prueba de la calidad no la han pasado las instituciones privadas¹³⁶.

Pero, por otro lado, evidentemente las problemáticas de las instituciones públicas de la ES no son necesariamente mejores, parece que la percepción, como ya adelantábamos, es de que también tiene fuertes problemas que resolver y, al sugerirse las soluciones, por ejemplo de la autonomía financiera, se observan parte de esos problemas: aparentemente la propuesta de generar más espacios de autonomía, entre ellos, los propiamente financieros a las públicas, ello se daría cuidando de que haya una distribución democrática de los recursos (dice el documento del MEC) de manera que se crea una estructura colegiada (con integración de dirigentes institucionales -¿los rectores?- y del gobierno federal) para decidir sobre los montos

¹³⁵ De acuerdo con el Informe MEC mientras las públicas pasaron en términos absolutos de 605,736 matriculados en 1991 a 1, 136,370 en el 2003, las privadas lo hicieron en el mismo período de 959,320 a 2, 750,652. O sea, casi tres de cada 4 de los matriculados en la ES están en la IP.

¹³⁶ En el análisis de la situación de estas instituciones sobresale además que la falta de regulación habría provocado un escenario propicio para el manejo libre de las cuestiones financieras y las formas de declaración fiscal de sus beneficios, así como de la posible transnacionalización de sus economías, dado que se insiste que en las reglas de regulación a estas instituciones deberá cuidarse que por lo menos el 70% del capital debe pertenecer a brasileños o naturalizados hace más de 10 años.

y sus destinos, dando transparencia en el manejo presupuestal y, posiblemente, organizando racionalmente sus operaciones. Esto permitiría dar certidumbre a lo que el gobierno ya ha empezado a hacer; ofrecer incrementos significativos a los recursos otorgados a las instituciones federales de la ES en donde, para poner el ejemplo, se ha pasado de R\$7.7 billones en 2004 a R\$8.9 billones en 2005 (lo que es más de lo que se habría otorgado en los últimos 10 años). Ahora bien, este camino del reforzamiento de las instituciones federales implica también la creación de las suficientes nuevas unidades académicas, como para brindar, hacia el 2011, atención al 40% del total de la matrícula nacional esperada para ese momento.

El otro problema a resolver, ligado a lo anterior, es lo que ya se ha denominado la democratización de los accesos a la ES, pues no obstante haber crecido la matrícula, muy poco en las públicas y mucho en las privadas, la cuestión es de que los cerca de 3.9 millones de matriculados en la ES representan hoy cerca del 9% del total de jóvenes entre 18 y 24 años (en tanto que, por ejemplo, Argentina tiene un 32% y Canadá un 62%). La perspectiva del problema, y de sus posibles soluciones para el gobierno de Brasil es integral en cuanto a que habría que superar los límites en los otros niveles educativos para poder resolver luego el de la ES. Es decir, actualmente 1/3 parte de los jóvenes que concluyen la enseñanza fundamental (el ciclo básico) – por cierto se trata de 48 millones de adolescentes y jóvenes matriculados en ese nivel educativo -, logran un lugar en la enseñanza media, lo que provoca un efecto de embudo para el paso al siguiente nivel, o sea al ciclo superior.

El plan que está en marcha es la creación del Fondo de Educación Básica (Fundeb) para allegar más recursos a las escuelas públicas – de la enseñanza básica suponemos, pues no queda claro en el informe -, y dentro de los nuevos recursos destinar cerca del 60% de los mismos a la mejora salarial docente. El plan implícitamente reconocería que los estudiantes salen mal preparados como para ubicarse en el siguiente nivel, el medio, e implica reconocer que una de las razones que lo explican sería el bajo perfil de ingresos de los maestros en ese nivel de enseñanza.

El tercer problema que se busca resolver es el de la calidad de la enseñanza. Aquí las medidas se observan a, por lo menos, un doble nivel; de una parte sabiendo que el problema apunta, en una de sus aristas por lo menos, hacia el magisterio, tratar de establecer mecanismos para su superación profesional como docentes y, en ese sentido, se busca crear el Plan de Carrera Nacional para los docentes de las instituciones federales de la ES. En cuanto a las privadas, lo observable es que la calidad será valorada a través de mayores regulaciones de sus actividades así como de evaluaciones idóneas. Ligado a lo anterior, se espera poder

conseguir que haya un mayor número de docentes en la ES con maestrías y doctorados y procurar que las instituciones cuenten por lo menos con 1/3 del cuerpo docente de tiempo completo.

La herramienta de la evaluación institucional es la otra parte de las propuestas en cuanto a la garantía de calidad en la enseñanza. Se trata de que las instituciones demuestren la existencia clara y ordenada del proyecto pedagógico de los cursos que imparten en los que se demuestre el compromiso social, así como el compromiso académico con la calidad. A su vez, las instituciones estarán obligadas a divulgar públicamente sus criterios de selección de docentes, así como del personal técnico y administrativo, así como de adoptar mecanismos de evaluación institucional interna y externa. Una parte que se integra a esta dimensión de las propuestas de reforma universitaria, es que en abril de 2004 el Congreso Nacional aprobó la creación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), que enfatizará la evaluación en tres campos: desempeño escolar, desempeño institucional, y desempeño de los cursos.

De todo el planteamiento de reforma, es posible concluir que la visión es hacia resolver los dilemas y las problemáticas que ya esbozábamos antes, y a partir de ello asegurar que se cuenta con un liderazgo de las universidades en la formación de los recursos y la creación del conocimiento científico, tecnológico y cultural en un marco político en donde se le concibe como pieza clave y central del nuevo modelo de desarrollo del país y del proyecto de nación democrática, soberana y solidaria.

No obstante el tono nacionalista del discurso, el reforzamiento del sistema de ES puede incluirse en la dinámica de los cambios globales en la medida en que, por lo menos, se adhiere a la necesidad de contar con instituciones de ES autónomas en su hacer y en sus financiamientos (pese a que por ahora el ingrediente financiero no se vislumbra sino en un énfasis de lo público), de buscar formulas mejores para provocar un mayor acceso de las poblaciones a la ES, y de, finalmente, establecer medidas en torno a la calidad de la enseñanza que, basadas en el mejoramiento de las HEIs, puede verse garantizado a partir de esquemas de evaluación consistentes.

De manera que este conjunto de medidas, que giran en torno a la autonomía, al acceso, a la calidad y a la evaluación, son, sin duda, metas establecidas en el entorno internacional en la búsqueda de mejorar sus posiciones frente a la sociedad del conocimiento y el desarrollo en entornos globales de las sociedades de hoy. Brasil, por ello, podría ser un buen candidato a usufructuar los apoyos internacionales para la reforma de la educación superior.

Por lo menos en el formato un intento regional para Centroamericana, es el denominado Plan Puebla Panamá (PPP por sus siglas en español), que incluye los estados del sureste mexicano más los países centroamericanos y que se formaliza al final del siglo pasado y que supone la concatenación de acciones de los países miembros para alcanzar el desarrollo económico y social. El PPP ha creado en el año 2002 una Comisión de Acreditación y Promoción de Proyectos Educativos (CAPP) que busca superar rezagos de la educación en esa región y auspiciar proyectos de mejoramiento de la educación en los distintos niveles de enseñanza. Sin embargo entre las acciones de los países centroamericanos para el desarrollo de la educación, y específicamente de la educación superior, no parece haber anclaje de los propósitos del PPP y las realidades de los países de la región centroamericana.

En todo caso, dos ejemplos como son Costa Rica y El Salvador, ayudan a comprender que las dinámicas gubernamentales en torno a la educación en general y la superior en particular son básicas en cuanto a sus propósitos: desarrollar las infraestructuras educativas, ampliar la cobertura del sistema educativo, lograr el crecimiento de la enseñanza en áreas sensibles del aprendizaje en vistas al siglo XXI, como son las matemáticas, los idiomas y la informática, preparar recursos técnicos de nivel medio superior, pero sobre todo, como en Costa Rica, organizarse para establecer el Plan de acción de la Educación para todos (2003-2015).

Es decir, el tema fundamental se ubica en las partes básicas de la enseñanza y en el área técnica que se espera pueda asistir mejor a las necesidades de la economía. En estos países hay pocas instituciones de educación superior (digamos que se cuentan con los dedos de una mano) y su desarrollo se encuentra enfocado en la preparación de los cuadros básicos profesionales para la sociedad, sin ir más allá. Hay algunos casos que aspiran a más, por ejemplo en el caso de El Salvador desde 1997 se han interesado en el mejoramiento de la calidad de la educación superior, pero aún constituyen meros propósitos y el avance real está a nivel de documentos de ley y de subsistemas de evaluación que se encuentran en el proceso de preparar los medios (criterios y manuales de procedimiento) de la pretendida evaluación de la calidad de la educación superior. Con esta breve idea de lo que parece ocurrir en algunos de los países de Centroamérica, pasaré a ilustrar el otro caso de este recorrido por América Latina, que es, por otro lado, un objetivo central de la investigación, México.

La Educación Superior en México ha pasado por distintos momentos en por lo menos los últimos 30 años. Debe quedar claro que en este país hay educación superior, digamos, desde la época de la colonia, aún muy limitado no obstante, y hay importante evolución de la HE a partir de la posguerra, que ha coincidido en este lado del mundo con el momento de la

llamada sustitución de importaciones o lo que es lo mismo su propio proceso de industrialización.

Probablemente lo más destacable de ese último momento, haya sido el fortalecimiento y expansión de la infraestructura educativa, o sea la creación de más universidades, institutos y centros superiores, tanto públicos como privados, que en todo el momento histórico anterior. De hecho, la parte más dinámica de crecimiento se ha ubicado en el lado de las instituciones privadas de educación superior, atendiendo a dos datos por lo menos; crecimiento de las instalaciones y la matrícula escolar¹³⁷. No obstante lo anterior, al comparar estas estadísticas locales con las del contexto internacional, lo notorio es que aún persiste un cierto rezago del país en esta materia¹³⁸.

Ahora bien, si nos colocamos en la perspectiva de análisis de las reformas de la HE que están ocurriendo en el mundo entero, como hemos visto a distinta profundidad y con diferente velocidad, entonces tendríamos que destacar aspectos que trascienden, digamos, desde la segunda mitad de los años ochenta para poder observar las más recientes propuestas de transformación de la ES. Hay que aclarar que el rezago comentado es un dato reciente, por ello los esfuerzos incluso que se han planteado para el periodo que comentamos no han eliminado ni menguado el problema.

De manera que las políticas públicas de transformación de la ES han sido desde la lógica de avanzar en este lado del problema, pero también de plantearse una transición de modelo educativo en donde el aspecto de la calidad y su capacidad para insertarse en los procesos de desarrollo social y económico del país, han sido los ejes desde los cuales se entiende mejor la propuesta de política educativa. Ya el último gobierno, el que se habría denominado de transición democrática justo al inicio del nuevo siglo y milenio, reconoce que la transición educativa ha estado ligada al proceso general de transición económica del país luego de las sucesivas crisis económicas padecidas en el año 76 y 82, por nombrar dos, que no son las únicas, que por lo menos parecen coincidir en términos de debacle estructural del aparato productivo, ya que la crisis financiera de los años 94-95, parece tener otra

¹³⁷ Desde 1980 predomina el sector privado por el número de instituciones universitarias, para 1998 las instituciones privadas representaban el 56% en nuestro país, en lo que se refiere a estudiantes matriculados, en 1998, un 24% de la población de licenciatura estudiaba en escuelas privadas. (Garay, 2002)

¹³⁸ Ciertamente el 17% de cobertura de la ES, que para algunos círculos gubernamentales es en realidad del 19%, al compararse por ejemplo con países que vienen en caída en este aspecto, como Argentina que ahora tiene cerca del 32% (pero que venía hace una década de cifras cercanas al 40%, o Chile, que cuenta, hacia el 2003, con una cobertura del 31.5%, incluso Brasil, que atraviesa por una crisis de la oferta educativa a nivel superior, pues pasó en una década del 41% al 29% de cobertura, sobre todo esto en las instituciones públicas, tienen todos estos caso pues mayor capacidad de matriculación proporcionalmente respecto de la población con la que cuentan y que son demandantes de esta educación. O algunos países desarrollados como Canadá que en este momento andan por el 62% de matriculación en la ES.

connotación para el gobierno.

En todo caso, se reconoce que las crisis económicas habrían provocado la necesidad de que la sociedad mexicana entrara en un proceso de transición de modelos: del que hasta entonces suponía más decididamente la intervención de la acción gubernamental, por otro que coloca en el centro la limitación de la acción gubernamental y la estimulación exportadora del aparato productivo¹³⁹. Ello, con la conciencia de que se está frente a la disyuntiva de entrar al proceso de globalización y de la denominada sociedad del conocimiento en donde las nuevas tecnologías de la información y la comunicación lideran el proceso de cambio de las sociedades actualmente, o quedarse fuera de esta posibilidad, lo que significa quedar en el permanente retraso social y económico.

Bien, en ese marco de definiciones para el país se ha consolidado la política educativa en curso. Es claro que si bien la limitación de la acción gubernamental es la piedra de toque de los cambios en el escenario económico, no lo es necesariamente en el campo educativo en donde la dirección del proceso parece darse desde las estructuras gubernamentales. Nos parece atinada esta perspectiva de incluirse del estado en esta transformación de lo educativo, por cuanto lo elemental tiene primero que ocurrir; es decir, resolver el rezago planteando una política de equidad de los accesos al sistema de educación en general y de la superior en particular, buscar los financiamientos adecuados para que las infraestructuras educativas sean sino las óptimas si las posibles de acuerdo con las necesidades del momento, enfocar hacia el proceso de mejoramiento de la calidad del sistema educativo en general y del de la ES en particular, y, finalmente, dar curso a esquemas de supervisión evaluación y gestión de la educación.

En el diagnóstico que se hace de la situación desde el gobierno, es parte de reconocer la oportunidad, y reto a la vez, de contar con un desarrollo demográfico muy particular para el momento y para las próximas dos décadas: la población tiende a ser más importante en número hacia la escala de edades que se pueden considerar como optimas para el trabajo (entre los 15 y 64 años)¹⁴⁰. Ello involucra la necesidad imperiosa de contar con los espacios más aceptables para lograr la preparación de estas poblaciones y ahí la educación media y superior (incluyendo la parte de formación técnica profesional), y la educación superior

¹³⁹ Los conceptos que he usado en esta apreciación no son propios, proceden literalmente de la argumentación que se da en el documento oficial del gobierno federal conocido como el Programa Nacional de Educación, (PRONAE) 2001-2006, p.34 (versión electrónica).

¹⁴⁰ Es el caso que hoy la sociedad mexicana podría contar cada vez más con población menos dependiente (en el sentido de o muy jóvenes, o infantes, o muy viejos, o de la tercera edad). Para efectos del diagnóstico ello daría mejores oportunidades al país en su reciente y futuro crecimiento. El dato para 1970 era de 24 millones de esta población etarea, que llegó a 58 millones en el año 2000 y que se prevé será de 75 millones para el 2010.

(contando igualmente la universitaria y también la tecnológica), son vistos como los pilares del proceso. Además queda claro que en ello se ubica a la porción de población que se constituye en el “bono demográfico”, pero que lo es y muy exigente, pues es la que crece más rápidamente, lo que incrementa la presión sobre el sistema educativo medio superior y superior: la población de entre 15 y 24 años hoy es de 20.3 millones, pero para el 2010 será de 21.2 millones. Además el diagnóstico gubernamental reconoce que el asunto de la educación para los adultos es muy importante y lo será más en los próximos años; se trata hoy de 32 millones de adultos que no han alcanzado la escolaridad básica obligatoria, pero que ya son parte de la población laborante y que, desde luego, genera una expectativa limitada a los mercados laborales que hoy se están pronunciando en sus preferencias hacia perfiles de mayor educación y de mejores habilidades con nuevos componentes que, muchos de los que comentamos, no tienen.

Por eso se dice que hoy la sociedad necesita el mayor número posible de jóvenes que cursen educación superior “pero en un sistema amplio y diversificado, que ofrezca no solo licenciaturas, sino desde carreras superiores cortas hasta doctorados, en los más diversos campos y con elevada calidad en todos los casos” (PRONAE, 2000/37).

El balance del gobierno en materia educativa, visto integralmente, pondera que en cuanto a la educación básica (primaria y secundaria, y desde el año pasado también por ley, la preescolar) el proceso al que hay que adherirse implica la renovación de esta parte del sistema de educación, así como la actualización en tecnologías educativas (entre ellas destaca el recurso multimedia y el Internet); con respecto a la educación media superior, se ha enfocado lo mismo en lograr que se incremente la eficiencia terminal (hoy es cerca del 59% en promedio para el bachillerato y del 44% para la educación profesional técnica), que a presentar propuestas que solucionen el problema de la rigidez del programa educativo y de las dificultades en la actualización del sistema medio superior en su conjunto, en ello va incluido el problema de la falta de perfil del personal docente.

En cuanto a la ES el balance implica reconocer que hay limitadas opciones para el acceso de los jóvenes a este nivel de enseñanza profesional, rigidez del sistema de enseñanza, la existencia aún de un perfil bajo en cuanto a los docentes, también se habla de que el sistema aún adolece de un esquema integral de evaluación y de una muy limitada capacidad de allegarse recursos financieros para su expansión y crecimiento. Esta evaluación deja ver con claridad las problemáticas, sino en su totalidad, si las más centrales del sistema de la ES en este país cuya resolución implica no solo ponderar posibles salidas, digamos técnica y financieramente, sino que además implican la concordancia de la evaluación diagnóstica entre

distintos agentes e instituciones de la vida política, económica, cultural y educativa del país.

Por esto último, y por el objetivo que en general tiene la propuesta de reforma educativa de la ES, es que se trata de una definición muy importante y que para poderse abordar en sus reales soluciones involucra la activación de esos agentes e instituciones de manera sistemática y racional. Hay que aclarar a este respecto que el gobierno federal que dirige Vicente Fox ha involucrado ya para el análisis y las propuesta de política y programas de trabajo en el campo educativo a distintos agentes de diversas instituciones gubernamentales, económicas, educativas y culturales, entre ellas figuran: Comisiones de educación del poder legislativo; Autoridades educativas de todas las entidades; El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE); La Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), la Federación de Institutos Mexicanos Particulares de Educación Superior (FIMPES), Diversas Organizaciones de Padres de Familia; La Comisión de Educación del Sector empresarial; las opiniones de diversos interesados a través del Servicio Postal Mexicano e Internet. No obstante esta convocatoria habría que observar más a detalle la capacidad que en cada caso se tuvo de convocar a sus respectivas partes constitutivas de dichas organizaciones y, en el caso de la asociación de universidades, pudo haber el suficiente intercambio y evaluación con propuestas de parte de las comunidades académicas y de estudiantes.

Pero en todo caso, las propuestas del gobierno en curso se consideran en lo sucesivo como parte de las posibles soluciones que, de cualquier manera, intentan aplicarse en proporciones y profundidad diferentes durante los años que el PRONAE ha tenido previsto, es decir hasta el año 2006.

Dicho lo anterior, veamos grosso modo las propuestas que el gobierno federal deja establecidas en el plan señalado, entendiendo de que las mismas se ven imbricadas en una lógica de reforma de la ES y que la misma se ubica en un entorno de globalización y dentro de una era que ya se define como de la sociedad del conocimiento. Lo primero destacable, es que la propuesta tiene una lógica de retomar o recuperar las acciones tomadas en el gobierno anterior en torno a los aspecto que ya adelantábamos líneas arriba: equidad educativa; flexibilidad del sistema de ES; mejoramiento de la Calidad; así como el mejoramiento y eventual reestructuración del sistema de planeación de la ES.

En cuanto a lo primero, la equidad educativa, como bien observa el PRONAE, la disparidad en los accesos socialmente es preocupante: mientras que 45% de los jóvenes entre 19 y 23 años que vive en zonas urbanas y pertenece a familias de ingresos medios o altos, reciben ES, sólo un 11% de los que habitan en sectores urbanos pobres reciben ese nivel de

enseñanza y, más preocupante, sólo el 3% de los que habitan en sectores rurales pobres cursan este nivel de estudios. En ese sentido el gobierno federal seguirá fortaleciendo el Sistema Nacional de Becas que, como se sabe, no solo incluye a la ES sino a todo el sistema de enseñanza (es decir al básico, al medio superior y al superior). Por otro lado, se reconoce que la equidad exige la mejora y expansión de la infraestructura educativa; hasta el año 2000 se contaba con 1500 instituciones públicas y privadas - entre universidades, tecnológicos, normales, etc.- que tenían una capacidad de matricular a 2, 197,702 alumnos para el ciclo 2000-2001 – cerca del 20% de la población entre 19 y 23 años-. (PRONAE, 2000:189)

En nuestra perspectiva la cuestión de la equidad tiene que ver no solo con el acceso, o arribo a la enseñanza superior, sino con la permanencia y conclusión del ciclo educativo, de manera que se tendría que atender la fuerte problemática de la no conclusión de los estudios en ese nivel de enseñanza, que en promedio se acerca al 40%, es decir, 4 de cada 10 de los que ingresan al sistema desertan. El problema es combinado; de un lado se explica por la fuerte presión social y económica a la que están expuestos muchos jóvenes, sobre todo en las instituciones públicas, que llevan a serias dificultades para continuar estudios; de otro lado, el modelo de docencia rígido y los perfiles aún no satisfactorios del personal docente, se suman a la explicación de la problemática¹⁴¹.

De manera que los temas de reflexión se van anudando de tal suerte que parecen conformar partes del todo que preocupa resolver; la enseñanza con alumnos que si accedan, que vayan bien orientados y dedicados, profesores bien capacitados y actualizados, instalaciones universitarias adecuadas para lo que se tiene que hacer en ellas. Por eso, la otra cuestión, la de la búsqueda de la flexibilidad del sistema de enseñanza, es parte de lo que se busca resolver integralmente.

En particular la cuestión de la flexibilidad del sistema de enseñanza, como en otro apartado del presente capítulo discutíamos, forma parte central de la propuesta de la UNESCO y de los organismos internacionales de financiamiento y de cooperación y desarrollo; se trata de desterrar la rigidez del sistema educativo en por lo menos tres campos: la experiencia de educar sin la férrea distinción del docente que sabe y el alumno que no sabe; de la actualidad del conocimiento, su constante actualización y la capacidad de interactuar entre los campos del conocimiento para resolver incógnitas que, no hace mucho, se pensaba que sólo una disciplina en particular podría hacerlo (por ejemplo los temas o dilemas de la

¹⁴¹ Los estudios han demostrado que esta cuestiones de que hablamos explican en buena medida la problemática de la deserción o el abandono escolar. Ver, par una visión global, el documento respectivo de la ANUIES. Para el caso concreto, entre otros, Javier Rodríguez L., La deserción escolar en la UAMI, informe de investigación, sept. 2005.

economía, conectados con las problemáticas sociales, culturales y ambientales); la capacidad pedagógica del docente en términos de ser capaz de llevar a una comunidad educativa a interactuar en torno de temas y problemas y no solo la actitud limitada de pretender “enseñarle” algo que sólo el sabe, ya lo veíamos, hoy el aspecto trascendente de la actividad docente pasa por su habilidad para la comunicación y la acción de aprendizaje en grupo.

Estos campos problemáticos se articulan en la cuestión de la flexibilidad del sistema de enseñanza que, es cierto, implica la capacidad del conjunto del sistema de acceder y usar adecuadamente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a propósito de lo educativo superior.

Hoy en México, la cuestión de la rigidez versus la flexibilidad ha entrado por la puerta de las transformaciones de los planes y programas de estudio de las licenciaturas de la ES, cosa que ya se ha iniciado en varias universidades públicas y privadas y que ha dado la pauta para la reestructuración y actualización de los mismos. Esa entrada ha llevado a otras discusiones en paralelo y en consecuencia, como las pedagogías y las tecnologías educativas, lo mismo que las actualizaciones y aún profesionalizaciones del personal docente. Poco se ha podido desarrollar en esos campos pues las cuestiones presupuestarias siguen siendo un talón de Aquiles de la ES en este como en otros, la mayoría, de los países de AL¹⁴².

Sin embargo, desde la década pasada se asiste a la formación de programas para atender el mejoramiento y mayor aditamento de la infraestructura educativa, por ejemplo salones, laboratorios de experimentación, tecnologías educativas, lo mismo que para el mejoramiento del perfil académico en programas tales como:

- El Fondo de Modernización de la Educación Superior (FOMES) que entre 1995 y el año 2000 ha operado cerca de 4 mil millones de pesos en aproximadamente 2 mil 310 proyectos;
- El Fondo de Infraestructura, que entre 1999 y 2000 ha operado cerca de 2 mil millones de pesos;
- El Programa de Equipamiento del Sistema de educación Tecnológica, en

¹⁴² Ya lo hemos visto al valorar algunos de los casos de AL, pero un reciente informe del Instituto Internacional para la Educación Superior en AL y el Caribe, de la UNESCO, “Tendencias del financiamiento de la educación superior en A.L. y el Caribe hispanoparlante, actualiza el dato en una revisión de 15 países de la región, incluido México, y refiere que el financiamiento público para la educación superior se mantuvo en la década pasada en niveles “históricamente bajos” de menos del 1% en promedio. Los casos de Cuba y Perú son diferentes por cuanto en esos países los financiamientos fueron superiores al 2%. De esa base financiera a la ES cerca del 95% se destina al mantenimiento y operación, así como la administración, de los centros escolares, dejando cerca del 5% restante presumiblemente destinados para la calidad educativa, la ampliación de la cobertura y la consolidación de la investigación, esas proporciones, en particular, se aplican totalmente para el caso mexicano. (Nota de La Jornada de México, 28/02/06)

mucho dedicado a la ampliación y modernización del equipo, ha recibido entre 1995 y 2000 455 millones de pesos.

Igualmente programas orientados más hacia el mejoramiento del perfil académico:

- El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), que hasta el año 2000 ha destinado recursos en 3,044 becarios;
- El programa SUPERA-ANUIES, con 2 mil 196 becarios entre 1994 y el 2000;
- El PROMET-SEIT-COSNET (para profesores de institutos tecnológicos), que ha colocado 2,396 becas para estudios de posgrado de profesores.

También se tienen programas especiales de colaboración trilateral como:

- El Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (PROADU), que ha destinado cerca de 218 millones de pesos entre 1995 y el año 2000.

Otros programas que se siguen desarrollando como otros de fortalecimiento institucional, PIFI, PIFOP, PNP, los destinados a apoyar con becas a los alumnos, PRONABES, PRONAD y el “Fondo de Apoyo Extraordinario para la Universidades Públicas” (FAEUP). En fin, diversos programas se tienen y pocos recursos hay.

El proyecto financiero del gobierno federal se ha propuesto llegar hacia el 2006 destinando como meta el 1% del PIB al sistema de ES y en particular busca colocar recursos que incrementen en un 30% a lo que se ha destinado a los programas existentes, como los comentados. La meta es poder atender hacia el 2006 a 2 millones 800 mil alumnos en la modalidad escolarizada de la ES, seguir operando los programas existentes de becas a alumnos de limitados recursos, seguir operando los programas de mejoramiento del perfil académico, reforzar a las HEIs y avanzar en los sistemas de evaluación institucional y de acreditación de instituciones y carreras. (PRONAE, 2000/ 196 y sgts.)

La información oficial revela pues la situación limitada del desarrollo de la educación en general y de la superior en particular en México. El entorno de globalización y el arribo a la sociedad del conocimiento tendrán aún que esperar algún tiempo para poder considerar, en condiciones loables y sobre todo equitativas, la presencia de la ES mexicana en ese entorno y en esa era de la sociedad que ya se construye en aquellos países desarrollados. No obstante parecen estar señaladas las coordenadas del cambio mexicano: equidad social para el acceso a la ES y la reforma hacia la calidad.

Consideraciones finales de la Parte II

Quisiera plantear de manera puntual las consideraciones finales que es posible establecer de lo que hemos analizado en esta segunda parte de nuestro estudio.

- El fortalecimiento de la globalización ha filtrado y hasta determinado a la cuestión educativa. Los organismos internacionales de tipo financiero mantienen la convocatoria del rumbo de la educación y se erigen en orientadores educativos y pedagógicos de lo que debe ser el nuevo modelo educativo.

- Las instituciones educativas internacionales, como la UNESCO, mantienen una mirada crítica pero no se abstienen de pronunciarse por medidas globales para la educación. Sin embargo, no sustituyen sus nociones de equidad y compromiso social, de modo que lo que están planteando para la educación es una especie de simbiosis de modelos, en donde se privilegia el sentido público de la educación, especialmente la superior, pero se aspira a conseguir los estándares de calidad, tanto del docente como del alumno, de modo que pueda incursionarse en la sociedad global y del conocimiento.

- La orientación de la educación, y en particular de la educación superior, en base a la concepción de empresa, es una de las directrices fundamentales para definir el rumbo actual y del porvenir educativo. La autosustentabilidad financiera de las IES es una de las nociones-fuerza que más se están ventilando en las orientaciones y ello constituye un punto central en las preocupaciones de las instituciones públicas.

- En el terreno propiamente formativo, se aspira a consolidar un perfil variado en donde en una de sus aristas se establece la formación para el mercado, y en otra la formación en base a competencias y con sentido de emprendedor. Las otras nociones tienen que ver con el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida y con transitar a modelos modernos y flexibles en la relación maestro-alumno.

- El proceso de reforma de la educación superior entre las naciones expresa condiciones heterogéneas no solo de estructura económica, sino también de tradiciones políticas, culturales y educativas que trascienden en el plano de la concepción de la reforma y de las formas de operar el proceso de cambio.

- Las naciones más desarrolladas construyen fuertes estructuras educativas con avanzados componentes pedagógicos en una formulación que incluye:
1) El fortalecimiento de la nueva educación centrada en el estudiante; 2) El proceso

educativo basado en una concepción de aprendizaje a lo largo de la vida; 3) Aplicación de los más avanzados recursos de la tecnología educativa; 4) Esquemas de financiamiento basados en la venta de los servicios educativos; 5) Programas de cuotas escolares que admiten sistemas de becas de recuperación, pero que prácticamente no generan posibilidades para estudiantes de bajos recursos – en este caso sólo Inglaterra presenta un programa de esta naturaleza, y desde luego los países nórdicos, como Noruega, ya entran al cambio con muchos avances y con programas fuertes de apoyo y financiamiento a las instituciones y a los estudiantes que lo requieran-, y 6) Otros aspectos relativos a la globalización de los planes de estudio, de los sistemas de evaluación académica e institucional; de los certificados compartidos, etc.

- Las naciones menos desarrolladas, tanto las en vías de desarrollo como las que aún se ubican en el retraso económico y social, si bien se han planteado acompañar sus procesos internos con la lógica global que exige la reforma del sistema educativo, presentan diverso tipo de limitaciones en el plano del sistema educativo existente, a las políticas de Estado, y en cuanto a los rezagos por cubrir.

- En América Latina se expresan a la vez que elementos comunes en cuanto al cambio, incluso ligados a la Unión Europea y a su Proceso Bologna, - el espacio creado se denomina ALCAUE-, aspectos que trascienden por cuanto implican una cierta perspectiva crítica de la calidad de los cambios que se sugieren desde los países más desarrollados, incluida la UE, sobre todo al considerarse la necesidad de continuar apostando por la enseñanza pública y métodos de enseñanza no limitados por el mercado como finalidad última (como en Argentina, Brasil). De hecho en Brasil, se exponen tres tipos de razones para establecer el cambio pero con otras perspectivas: romper con la historia de dependencias científicas, tecnológicas y culturales del país, y consolidar el proyecto de nación, democrática, soberana y solidaria.

- Las formulaciones del cambio, en países como los de América Latina, se entrecruzan con las necesidades de financiamiento para la creación y expansión de las infraestructuras de educación que se considera un proceso en desarrollo, así como con el tema de la equidad educativa. En Chile, por ejemplo, puede sintetizarse esta perspectiva tan sólo con ver el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP), que implica la necesidad de fortalecer la calidad de la educación, pero también la equidad social para acceder a la misma. En el caso de

Argentina, el ejemplo es el estudio prospectivo sobre la educación superior que ha realizado el Instituto de Estudios sociales de la Ciencia y la Tecnología de la Universidad Nacional de Quilmas, que ha señalado como problema toral para el desarrollo de la ES la falta de equidad social y la necesidad de asistir con sistemas de financiamiento a los estudiantes. El ejemplo de México también expone esta situación pues justamente se ha creado el Programa Nacional de Becas para estudiantes de la ES (PRONABES) cuya cobertura ha ido creciendo en tan sólo los últimos 5 años.

- De manera que la reforma de la ES si bien expone estos rasgos de visión y cultura latinoamericana, también expresa su convencimiento de tomar medidas de calidad, de actualización y de planeación y evaluación bajo esquemas continentales e incluso globales, pero a condición de no perder identidad, cultura, equidad social y visión integral de la educación.

Con lo que hasta este punto hemos podido analizar de lo tratado en el presente texto, cabe una reflexión más abarcante. Las cuestiones que se prefiguran pueden referirse del siguiente modo:

El trabajo profesional, tal y como lo hemos caracterizado, está contextualizado por procesos macro sociales que en su configuración muestran nuevos componentes: la emergencia de un modelo económico global que implica la cada vez mayor interrelación de las economías y de sus poblaciones. Se ha dicho que esta situación es ineludible y que, por tanto, se debe participar del mejor modo posible en ella, lo que pronto se traduce en alcanzar los estándares globales. Otro de los nuevos componentes, es la reestructuración económica y productiva de las empresas en general, que se significa por la tendencia a la flexibilización de las relaciones de trabajo, que si bien no es uniforme si parece un escenario que puede generalizarse en el mediano plazo. Junto a los anteriores hay otro nuevo componente que, al igual que los ya mencionados, presenta un carácter transicional y es el la reforma del Estado que en muchas naciones ha tomado rasgos de una lógica política neoliberal. Los cambios van en el sentido de restringir, grosso modo, las formulaciones de política social basadas en el Estado benefactor.

Sin embargo, en la realización de esos nuevos componentes macro los procesos que se siguen tanto en el plano continental como regional y localmente muestran que sus impactos al mundo del trabajo no son homogéneos. Dado que se desenvuelven dentro de desarrollos sociales que tienen sus singularidades de diverso género socio-económico y signo ideológico y político, impactan diferencialmente a países y poblaciones. Para las sociedades del mundo menos desarrollado, los impactos de la desregulación de las economías, de sus mercados y sus

relaciones laborales, por lo pronto, conllevan a un estrechamiento de posibilidades para los que hasta ahora conforman las PEA incluyendo a los profesionistas. Pero, dentro de ello, la situación vuelve a diferenciarse según se trate de estratos sociales. Para los estratos bajos y medios, el problema es más grave, no ya solo en la búsqueda de los trabajos y en la calidad de los mismos, sino que también en las posibilidades de acceder al sistema educativo y a la formación profesional.

Dado ese entorno y sus dificultades para el mundo del trabajo en general pero también para el de los profesionistas en particular, las posiciones que se toman en los distintos países para resolver su situación han venido teniendo una serie de reconsideraciones respecto del esquema global; no ha sido sencillo aplicar las medidas que se sugieren y por ello la geopolítica lo expresa en términos de desequilibrio en las relaciones internacionales y de cambio de rumbo en las preferencias políticas para conformar gobiernos. Algunas recientes experiencias ya le sugieren a los analistas una especie de retorno de los gobiernos populistas y de izquierda sobre todo en los países de menor o mediano desarrollo. Pero también en el caso de los países más desarrollados hay afectaciones en cuanto al tipo de gobiernos que se perfilan, la disputa política parece resolverse con la vuela a gobiernos demócratas, por ejemplo EU, que promuevan menos guerra y más paz con desarrollo y equidad. Y en algunos países europeos la socialdemocracia se reconstituye y hasta fortalece. Esto podría traducirse en el corto y mediano plazo en escenarios menos virulentos para los trabajadores.

En ese entorno macro se está dando la definición del rumbo que tomará el sistema de educación. Lo que se puede observar, como ya lo hemos aventurado en líneas arriba, es la simbiosis de modelos que por un lado participan de las nociones de calidad y eficiencia, muy del estilo empresarial y de mercado, y, por el otro lado, se adhieren a las tradicionales nociones de igualdad de oportunidades educativas en la búsqueda de equidad social.

Esta situación no es de fácil resolución pues el eje de la reforma educativa, por ejemplo para la enseñanza superior, implica la autosuficiencia financiera y, por ello, la proclividad a la enseñanza desde instituciones educativas privadas. Esto ha abierto un aparente campo de batalla por la defensa de la ES pública y por la educación más integral frente a otra que se supone más parcial y de mercado. Al lado de esto, se debate en torno a medidas de ingreso y permanencia de las poblaciones de estudiantes, en el sentido de dotar de oportunidades educativas mínimas a quienes menos recursos tienen. Las opciones ya se han tomado en varios países en pro de apuntalar con apoyos económicos a los estudiantes que buscan su ingreso a la ES, no solo en los de bajo y mediano desarrollo sino también en los de alto desarrollo.

Parte III

El nuevo perfil de la educación superior en México

México ha entrado en la corriente internacional de transformación en el marco del modelo de globalización de las economías. Sin embargo, este ingreso no necesariamente ocurre habiendo resuelto aspectos relevantes de economía, política y cultura, y más bien ocurre sumando problemáticas que aún se mantienen y ponen en entredicho las factibilidades de transición de la sociedad mexicana en el sentido de la globalización y en el sentido de la centralidad de la sociedad, y economía del conocimiento como elemento detonador de las sociedades actuales para alcanzar el nuevo status de desarrollo sin el cual, se dice, la automarginación es un resultado no deseado pero muy posible.

En tales disyuntivas también se observan deudas en el terreno educativo en general y en el de la ES en particular. No quiere decir esto que no se haya hecho nada al respecto, quiere decir que lo que se ha hecho es insuficiente y, dadas las nuevas circunstancias y contextos globales, genera incertidumbre y escenarios de riesgo.

De manera que pareciera doble el ejercicio; por un lado, la sociedad y economía tienen que *emparejarse* (en términos de estructuras ad hoc que sirvan de impulso) para ubicarse en un entorno competitivo, y por otro lado tienen, al mismo tiempo, que colocarse en ese entorno con las herramientas necesarias para estar compitiendo al parejo, o lo más cerca posible, con países que o están en mejor posición o ya cuentan con los elementos estructurales de su economía y además tienen avances significativos en cuanto a los elementos humanos perfilados en el sentido de la sociedad y economía del conocimiento.

Esta situación no es exclusiva de nuestro país, en América Latina algo similar le ocurre a países como Brasil, Venezuela, Colombia, Perú, entre otros, aunque es bien cierto – tal y como lo despejamos en el capítulo anterior –, que hay otros países latinoamericanos que ya cuentan con avances mayores para estar en consonancia con un entorno global y de sociedad del conocimiento, como Chile y Argentina, sobre todo en la formación de recursos humanos.¹⁴³

Así que, México forma parte de ese corredor latinoamericano que se enfrenta ya a un entorno que en parte le es hostil y en parte le genera opciones, - aunque la duda sobre si, luego de 10 años de estar en el TLC por ejemplo le ha dejado saldos positivos, es muy

¹⁴³ Ver por ejemplo: Manuel Castells (1999). La era de la Información, Economía, sociedad y cultura. La sociedad red. Vol.1. Siglo XXI. México.

recurrente en distintos sectores de la sociedad -; algunos han sugerido que en esta disyuntiva México puede ser ubicado en la parte media de países con opciones para estar a la altura de las nuevas circunstancias; ciertamente está en la franja de riesgo entre países que tienen dilemas y países que empiezan a tener opciones (como en otro momento veíamos que ya le ocurría a varios países asiáticos como Corea o Taiwán).

El argumento que se ha consolidado hoy día para hablar de estas opciones, lo da el manejo de los recursos humanos en el sentido de las nuevas habilidades, además de muy importante y hasta determinante base de ciencia y tecnología, así como contar con los profesionistas e investigadores de frontera requeridos. Es decir, la sociedad del conocimiento ha colocado en el centro de las posibilidades de un país en el actual entorno, a la formación y educación de sus recursos humanos pero en el sentido moderno del establecimiento del currículo escolar, de las metodologías de aprendizaje, de la re-profesionalización de los maestros, del aprendizaje de por vida y de un entrelazamiento o vínculo muy fuerte entre educación y mercado.

Si se tienen esas bases, entonces será más posible que pueda competir en ese terreno, justamente porque lo que lo determina e impone sus pautas de desarrollo es el conocimiento aplicado a las más de las áreas del desempeño humano.

En este sentido, en el país hay una visión desde el gobierno (que incluye por lo menos los tres últimos sexenios), que permea en parte a la sociedad, y que aspira a resolver sus deudas y a generar los nuevos recursos dando para ello pasos hacia la reforma de la ES. Sin embargo, hay un conjunto de dilemas y planteamientos críticos sobre las posibilidades de que en el país se logren los cambios y las reformas educativas, que aportan en el examen de posibilidades, pero también de límites, al proceso que incluyen al sistema educativo superior, y también incluye a la actual conformación del mercado de profesionistas en el país.

Así pues, y dado que el panorama de la ES en el país, se define cada vez más en razón directa de sus posibilidades de cambio en términos de la globalización y de la economía del conocimiento. Parece que la disyuntiva del cambio, en el sentido de las reformas que ya hemos venido comentando, es lo único trascendente en este momento. Eso provoca una situación de expectativa o de impasse; si las IES logran dar cuenta de avances reales, entonces podrá decirse que se está en condiciones como país para dar el salto a la nueva configuración de la educación en el planeta.

Pero, el problema no es sencillo pues los actores del cambio participan de un modo complejo y con cargas importantes de duda acerca del futuro previsible para la ES y para ellos mismos. No obstante ello, la fuerza de las medidas nacionales que se aplican desde las

instituciones públicas (SEP y CONACYT) no dan espacio para resolver las dudas y llevan a la aplicación de los métodos y las medidas de las reformas sin que necesariamente se tenga un consenso y, por ello, una identidad de proyectos. Pareciera como si la mayor conciencia nacional es la de actuar en consecuencia de la moda, y no en base a una evaluación consistente de lo que tenemos (tanto en términos de trayectoria histórica, como de lo que se ha ido conformando en el momento actual) y de lo que puede hacerse a partir de eso.

En las líneas que siguen nos proponemos esclarecer acerca del rumbo de la reforma a la ES en el país, así como los rasgos que adquiere en un caso concreto de universidad: la UAM. En primer lugar, nos proponemos aclarar el contexto histórico de la ES en el país con la finalidad de saber bien de dónde se viene y que tanta continuidad o ruptura se estaría planteando dadas las actuales disyuntivas a la ES. En segundo lugar, haremos una revisión de las principales orientaciones y acciones, en torno a la reforma de la ES y veremos como se colocan los actores del cambio en esa perspectiva, con lo cual podremos tener una visión de conjunto de la propuesta, las medidas y los consensos. Luego, examinaremos la propuesta de reforma que se ha dado desde la UAM, más necesario por cuanto hemos tomado como estudio de caso, como ya ha quedado claro en la primera parte del presente documento, a los profesionistas que egresan de esta institución y su acomodo en el medio laboral. Junto a este análisis de la reforma en esta institución veremos con cierto detalle los rasgos o perfiles que presentan sus estudiantes para buscar una asociación entre estos perfiles y las posibilidades de realización de la reforma. Esto último, nos permitirá establecer un diagnóstico de la situación que presentan los egresados de esta institución en el medio laboral, asunto que desarrollaremos en la parte IV y final del estudio.

Capítulo 7

La Reforma de la educación superior mexicana

1. El contexto histórico de la educación superior en México

Es claro que en el país como en el resto del mundo, han ocurrido cambios significativos de distinto tipo y profundidad en las últimas décadas, que han afectado y provocado redefiniciones de nuestra sociedad. Posiblemente el más determinante ha sido el cambio de orientación en las políticas económicas y en las que derivan hacia la educación en general y la superior en particular, lo que ocurre durante las dos últimas décadas del siglo XX; la oleada neoclásica en economía, en un contexto ideológico conservador, conforma el nuevo sentido de las políticas públicas que van reemplazando a las de tipo keynesiano hasta entonces dominantes.¹⁴⁴ La apuesta de salida a la crisis que también en los años noventa se vive en el país, sobre todo a partir del año 1995, se confirma en su formato neoliberal, es decir, se limitan las políticas asistenciales y sociales del Estado mexicano, no sin dificultades y críticas políticas, y se favorecen aquellas delimitadas por el *laissez faire*, orientadas desde el libre juego de las fuerzas del mercado.

El cambio va a tener efectos en distintos escenarios, empezando por el económico, en donde se aplican medidas de eliminación del proteccionismo en la economía y se entra al TLC, pero el mercado de trabajo también se ve afectado pues se gira paulatinamente hacia el reemplazo de perfiles laborales en aras de alcanzar flexibilidades del trabajo y acoplamiento al escenario global y de las nuevas TIC. Hay posiblemente una máxima en este momento que satisface a la mentalidad empresarial y de quienes manejan las políticas económicas;

¹⁴⁴ Hay en la literatura económica y política en específico sobre México que definen más o menos del mismo modo el proceso seguido; los grandes trazos es que cambian las expectativas creadas por el keynesianismo y se reorganizan en sentido neoclásico. Ver, entre otros: De la Garza, E., (2000), "La flexibilidad del trabajo en América Latina", en De la Garza Toledo, E. (Coordinador), Tratado latinoamericano de Sociología del Trabajo. México, UNAM, FLACSO, El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica; Calva, José Luis (2004) "La Economía Mexicana en Perspectiva". Revista "Economía UNAM", No. 1, Enero-Abril, 2004, UNAM; Rivera Ríos, Miguel Ángel, (2002), "La integración de México a la economía global" en Jorge Basave, et al, *Globalización y alternativas excluyentes para el siglo XXI*, México, IIEc/Miguel Ángel Porrúa; Valenzuela Feijóo, José, (1995), "El modelo neoliberal, contenido y alternativas", México, Revista *Investigación Económica*, Facultad de Economía-UNAM, núm.211, enero-marzo de 1995, pp. 9-47.

incrementar el potencial innovador y la productividad del trabajo, ajustando los factores de política social, laboral y educativa, para que lo que prive sea el mercado competitivo.¹⁴⁵

Como ya adelantábamos al inicio del presente capítulo, la dinámica internacional ha repercutido en nuestro país y ha tenido en los últimos gobiernos una particular afectación: convertir en política de gobierno en el campo educativo, la necesidad de transformar lo que se tenía hasta hace algún tiempo. Una de las cuestiones relevantes en esa dirección ha sido que la convocatoria a distinto nivel para provocar los cambios se dio bajo el supuesto de que era necesario y, en consecuencia, no estaba a reflexión o a discusión, sólo había que hacer la tarea. Este rasgo distintivo de la política educativa que se ha venido manejando tiene diversos problemas, pero uno muy importante es que no se dio la oportunidad para plantear crítica y objetivamente las posibilidades del cambio y tampoco se dio oportunidad de resolver lo que era pertinente continuar desde lo ya existente. Con este criterio se provocaron los primeros cambios y con este defecto se continúa, de forma que hoy la cuestión de las reformas encierra dilemas de distinto calibre quizá provocados por esta manera de operarlo.

Pero, la pregunta de porqué cambiar y hacia dónde, sigue siendo pertinente, lo mismo que lo es preguntarse acerca de lo que es rescatable y que ya se tenía. De manera que un mínimo asomo a lo preexistente al momento del cambio, y en particular de la educación superior, es aconsejable para averiguar, no obstante los tiempos, sobre los rasgos destacables de nuestra educación hasta hace poco funcional, si bien limitada¹⁴⁶.

Por eso tiene sentido una recuperación, breve y concisa, de lo que hasta por lo menos 1986 – fecha manejada por algunos para observar el inicio de las reformas, a partir de que la ANUIES adoptara el modelo propuesto para las mismas -, habría sido nuestro SES. Si bien hay educación superior desde hace varios siglos – lo que incluso nos remonta a la época de la colonia -, creemos que es desde la historia reciente, para efectos prácticos desde la segunda mitad del siglo XX, desde donde podemos partir para este reencuentro con la ES en nuestro país. Consideremos, en la anterior perspectiva, las siguientes etapas de la ES:

¹⁴⁵ No parece haber perspectiva del analista financiero y de economía empresarial que no sugiera esta máxima pues le queda claro que para lograr crecer productivamente habría que eliminar los “lastres”, a estas alturas ya considerados de este modo, como son las relaciones laborales contractuales ligadas a los pagos al trabajo, las prestaciones, las formas asistenciales de educación, alimentación y salud, que no son el resultado de la competencia de mercado y de la capacidad personal (es decir, la política y legislación protectora del trabajo).

¹⁴⁶ Las limitaciones de lo hasta hace poco existente, no sólo en el campo de la cobertura educativa, donde es claro que se tenían, y tienen rezagos, sino en lo relativo a la infraestructura educativa y su estado y funcionalidad, donde también había y hay problemas, tal vez mayores, lo mismo que en el tema de debate académico, ligado a planes y programas de estudio, a metodologías educativas, a perfiles de los maestros, entre otros aspectos, son asuntos que nos recuerdan que no todo estaba bien dentro de nuestro sistema educativo superior y que, en consecuencia, las intenciones de mejorar, ajustar, innovar, etc., ya eran tema de debate y de propuesta.

1°. De la posguerra (1945) y hasta los años sesenta, se asiste a un lento pero paulatino crecimiento de la ES, centrado en la creación de universidades públicas en algunas entidades del país y vinculadas a importantes grupos locales y regionales, con el dominio de las carreras profesionalizantes, como administrador, contador, abogado, médico, maestro, así como algunas ingenierías (civil, mecánica, entre ellas).

2°. Desde los años 60 y hasta fines de la década siguiente, la expansión de la ES, sobre todo basado en la consolidación del proceso iniciado en la década de los años cincuenta de creación de universidades públicas estatales así como institutos tecnológicos, en base a políticas de corte keynesiano, teniendo al Estado como rector y principal financiador, y con un despliegue de opciones en las profesiones universitarias y politécnicas que en principio parecen ser más orientadas por el proceso de industrialización del país (a partir del modelo de sustitución de importaciones), y sus repercusiones en la transición de la sociedad rural a la urbana. Ambos procesos generaron la idea de un mayor vínculo e interrelación entre la educación y la economía. En este periodo se puede plantear el tránsito de la universidad de elite a la universidad de masas.

3°. Desde inicios de los años ochenta y hasta el momento actual, se asiste a una reestructuración de la economía a partir de supuestos neoliberales, el ámbito educativo superior sigue su crecimiento, que más bien refiere a la creación de universidades tecnológicas¹⁴⁷. La etapa es de renovación y cambio de la ES orientado por los nuevos derroteros en economía; libre mercado, capital humano y economía del conocimiento. Para las universidades públicas, que ya parece haber concluido su expansión, al contarse con ejemplos en cada entidad de la república, se inicia el proceso de reformas. Las principales universidades e IES que son líderes en el proceso, como la UNAM, La UAM y el IPN, constituyen ejemplos a seguir por sus particulares desempeños; formación de profesionistas y la investigación de ciencia y tecnología.

En el caso de las universidades privadas, no obstante que se han creado entre los años cuarenta y los setenta, su despliegue ha tenido lugar durante la última década y media del siglo XX, periodo en que al parecer se han hecho más necesarias. Mucho de su éxito está basado en el crecimiento de la demanda de ES en el país no satisfecha por las IES públicas. Estas universidades pueden dividirse en tres tipos; las de inspiración católica, como la

¹⁴⁷ Copiando el modelo de los institutos universitarios de tecnología franceses, y a partir de la hipótesis de la teoría del capital humano de que, "... un ciclo corto universitario, con orientación directa al empleo productivo deriva en tasas de retorno superiores a la inversión original." Sin embargo, las diferencias entre países hace muy obligada la aplicación (Revista de Investigación Educativa, enero-abril, 2002, vol. 7, no. 14. pp.11-16, tomado de Miguel E. Berumen Barbosa, 2003)

Universidad Iberoamericana, La Salle y la Panamericana; las ligadas a grupos económicos y empresariales, como el Tecnológico de Monterrey, el ITAM y la Universidad de las Américas, y el tercer tipo lo constituyen las universidades privadas orientadas al mercado de los servicios educativos de nivel superior (G. Rojas Bravo, 2005:170)

Para algunos, el proceso de este casi medio siglo de ES en el país, advierte un conjunto de singularidades en él, que sugieren la existencia de etapas más ligadas a dos tipos de movimientos desde un criterio, digamos, económico y organizacional; uno de expansión y otro de organización del sistema de la educación superior.

Por un lado, los movimientos expansivos de la matrícula escolar que en el largo plazo paso de representar en 1959 el 2.45% de la población objetivo de la ES (20 a 24 años), a representar el 14% de la misma en 1990¹⁴⁸. Al mismo tiempo se expanden y van hacia su consolidación las universidades e IES públicas en el conjunto del país, en dos oleadas; 1953-1959 y 1970-1976, siendo claro que le anteceden las primeras universidades creadas en el periodo postrevolucionario y entre 1930 y 1945¹⁴⁹.

El proceso de expansión y consolidación ha sido social, económica y políticamente complejo y la participación de las instituciones gubernamentales se perfilan frente a ello de modos diversos, no obstante participar de una misma noción relativa a buscar su consolidación. También las instituciones empresariales y los intereses regionales tuvieron parte en este desarrollo de la ES, y se afiliaron más a proyectar su filiación con propuestas desde la propia iniciativa privada y desde las congregaciones religiosas que aportaron, sin duda, en el proceso. Finalmente los agentes universitarios, sobre todo los institucionales, se encontraban inmersos en las definiciones políticas y económicas de los respectivos gobiernos. De modo que la formulación de un sistema de ES, no obstante ya contarse con una mejor infraestructura, aún estaba lejos de lograrse (Rojas Bravo, 2005, también Berumen Barbosa, 2003).

Por otro lado, tenemos el movimiento de organización de la ES y la búsqueda de su coordinación y planeación más integral; si bien existen organismos de regulación o

¹⁴⁸ Los intervalos fueron: 1950, con el 1.3% de la población objetivo (20 a 24 años); luego en 1960 alcanzó el 2.6%; en 1970 la cobertura fue del 5.6%; en 1980 del casi 12% y en 1990 del 14%. Ver Rodríguez, 1995, tomado de G. Rojas Bravo, 2005.

¹⁴⁹ Es el caso de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (1917), la Universidad de Occidente en Sinaloa (1918), la Universidad de Yucatán (1922), la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (1923), la Universidad de Guadalajara (1925). Luego le siguieron la Universidad Autónoma de Nuevo León (1933), la Universidad Autónoma de Puebla (1937), la Universidad de Colima (1940), La Universidad de Sonora (1942), la Universidad Veracruzana (1943) y la Universidad de Guanajuato (1945). En este período se crea el Instituto Politécnico Nacional (1937) que inicia el proceso de expansión del sector de educación tecnológica. Ver, G. Rojas Bravo, 2005:169-170.

coordinación desde muy temprano (en 1950 se crea la ANUIES y en 1965 la SEP crea la Comisión Nacional para el Planeamiento Integral de la Educación, luego, en 1968, la ANUIES crea el Centro de Planeación Nacional de la Educación Superior), los intentos más fuertes ocurren entre 1970 y 1980 con la creación de instrumentos y organismos de coordinación y planeación de la ANUIES y de la SEP (esta última crea la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior y dos subsecretarías; la de Educación Superior e Investigación Científica y la de Educación Superior e Investigación Tecnológica), que de alguna manera preparan el camino para la formulación del primer Plan Nacional de Educación Superior en 1981 que busca abarcar una década completa (1981-1991) y que la crisis de 1981-1982 redefine en sus alcances. Luego, en 1984, se crea el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES) y poco tiempo después, en 1986, se crea el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES)¹⁵⁰.

Para algunos (Rojas Bravo, 2005), el interés del gobierno por planificar a la ES si bien continúa, se reformula hacia la perspectiva de modernización del sistema de educación superior con C. Salinas, que crea en el año de 1989 el Programa Nacional de Modernización Educativa, con un apartado para la ES, y se transita de la mera planeación a la evaluación de la ES, tanto en lo tocante a la evaluación institucional, como a los subsistemas universitario y tecnológico, pasando por la evaluación de los programas académicos (en el mismo año se crea la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior – CONAEVA).

En un escenario de constantes crisis económicas, como las que se padecieron en las dos últimas décadas del siglo, el afán del gobierno federal transita de la subsidiariedad a la búsqueda de la autonomía en los financiamientos de las IES. De manera que los presupuestos públicos a la ES fueron notoriamente a la baja en este tiempo; entre 1982 y 1990 se redujo en 17% el subsidio federal y el gasto federal unitario por alumno sufrió una baja del 34% en el mismo lapso. No obstante el constante crecimiento del personal académico en las IES¹⁵¹ (producto del también fuerte incremento de la matrícula escolar), el deterioro de sus salarios fue del orden del 50% de su poder adquisitivo (Rojas Bravo, 2005:180).

¹⁵⁰ Sobre este periodo de gestación del Sistema de Educación Superior en base a una política de planeación, algunos han visto más bien incongruencias de las dos instancias; ANUIES y SEP por cuanto apuntaban a objetivos y metas un tanto diferentes y no ligadas, se dice, a ningún proceso estructural de la sociedad y la economía, sino más bien de las necesidades coyunturales. Ver Miguel E. Berumen Barbosa, agosto, 2003.

¹⁵¹ En 1961 había 10,749 plazas, luego en 1970 fue del orden de las 25, 056 plazas y entre 1970 y 1982 se agregaron a las ya existentes 52, 153 nuevas plazas, sin dejar de crecer hasta el fin del decenio. Hacia 1993 la ANUIES declara que hay un total de 123,290 plazas en el ámbito de licenciatura y que de ellas un 75% se ubican en instituciones públicas y el resto, un 25%, en privadas. De acuerdo con esta misma fuente, 65% de las plazas eran contratos de asignatura y un 35% eran de carrera (27% de tiempo completo y 8% de medio tiempo), y que en el nivel de doctorado estas plazas eran, en 1994, de poco más de 20 mil, con cerca del 50% de carrera (OCDE, 1997:69)

Pero junto a la reducción del subsidio federal, que tendría como efecto la búsqueda de sustentabilidad financiera, se buscó la manera de que las IES pudieran reorganizar sus estructuras dando un paso hacia adelante en la formación de cuadros profesionales y técnicos de mayor calidad, y a la vez incluir en las funciones sustantivas la investigación en ciencia y tecnología. Es decir, procurar mayor eficiencia y eficacia del sistema de enseñanza superior y de investigación, de modo tal que consiguiera desarrollarse más integralmente y, a mediano y largo plazo, auspiciarse financieramente¹⁵².

¿Que tan posible era, y es, lograr estos objetivos que, como ya hemos visto antes, se encuentran perfectamente hilvanados en la lógica internacional de los principales organismos que dictan el rumbo de la ES en el mundo? Parece que las IES desde hace más de una década suman entre sus dificultades a esta otra de poder ser autosuficientes. Es claro que aún perciben el subsidio federal y que no será fácil que en el corto tiempo cambie, pero la política sigue siendo de restringir estos apoyos públicos en la operación de las IES. Entonces, las opciones no son muchas y el camino ya está marcado. De hecho, las opciones implican la participación de otras instancias, como las empresas y demás instituciones económicas, políticas y sociales (como las públicas y las ONG'S), para lo cual no debiera partirse de que éstas ya se encuentran en plena conciencia de que se requiere la vinculación con la educación del modo tal que se asegure así su sobrevivencia. Es decir, las empresas, especialmente, tienen que generar una cultura de la vinculación con las IES de tal suerte que se conciba como una relación dinámica y productiva que supone el pago, adecuado de los servicios, pero además supone la apuesta de inversiones orientadas a la investigación e innovación científica y tecnológica. Por ahora lo realmente existente aún dista mucho de poder erigirse en interlocutor inteligente e inversor arriesgado en empresas para las que hasta ahora no han tenido mucha experiencia.

Otro aspecto que se liga a las nuevas orientaciones ha sido que el gobierno federal se mostró proclive a una mayor participación de las instituciones privadas en el campo de los servicios educativos; en 1985 de la matrícula total el 15.6% correspondió a la IP, pero en 1994 la proporción fue del 21.2% y la tendencia continúa hasta la actualidad pero más agresivamente, por ejemplo, en el 2004 la proporción de matrícula en escuelas privadas fue de

¹⁵² Estas orientaciones, en efecto, parecen un tanto difíciles de cumplir en la medida en que las IES no habían sido preparadas en el pasado inmediato para que funcionaran de esta manera y el tránsito podría ser más complicado que lo imaginado por los planificadores y modernizadores del gobierno que, sin duda, entreveían las necesidades de este fortalecimiento de la ES y el establecimiento real de un SES. "...un mercado largamente protegido no estimulo la investigación ni el desarrollo tecnológicos, mientras que las IES tampoco se vieron estimuladas a entablar relaciones sólidas con la industria o los servicios. La formación de los cuadros científicos y tecnológicos todavía no alcanza el peso específico que requiere el país." (OCDE, 1997:32)

33%.(OCDE, 2007). De manera que es pronosticable que las IES privadas jueguen un papel más determinante de la formación de recursos, si bien aún se encuentran muy limitados a áreas que han definido como comercialmente factibles, esto es, no parecen apostarle a la formación de recursos humanos en términos de abarcar más áreas de interés no ya solo para los intereses empresariales, sino, y esto es más preocupante, para los intereses mismos de un país que se esta proponiendo seguir la senda de la sociedad del conocimiento.

Junto al proceso de la ES, muy ligado, como decíamos ya, al modelo económico mexicano conocido como de sustitución de importaciones, se tiene que formular la pregunta de ¿hasta qué punto la formación de profesionistas desde esta estructura educativa, pudo dar cuenta de las demandas o necesidades del proceso social y económico en el país?

Algunos (Loret, 1993) tienen la opinión de que la creación de cuadros profesionales y técnicos sí logró satisfacer la demanda económica tanto desde el punto de vista cuantitativo, como cualitativamente, es decir por tipo de profesiones y especialidades. Ello, tiene mucho sentido pues si establecemos que el tipo de industrialización mexicano que abarca, más o menos, el periodo de entre 1945 y 1970, como observa Rojas Bravo, (2005) se limitada a producir bienes de consumo, sobre todo, y algunos bienes intermedios, pero en sustancia nada que tuviera que ver con bienes de capital. Es decir, el proceso industrializador parece que exigió más bien poco de la ES de manera que, pudo bien haber satisfacción a este tipo de requisitos profesionales y técnicos y no solo ello, sino que el aparato productivo, aún muy centralizado en dos o tres entidades del país, podía demandar de tal manera esos recursos que había prácticamente tres puestos esperando por cada profesionista ubicado ya en el medio laboral.

Pero los mismos estudios que pronosticaban esto ahora sugieren que el proceso se ha invertido; no solo no se demandan más profesionistas para ocupar los puestos de trabajo especializados o que requieren de una mayor calificación del trabajo, por lo menos no en la magnitud de lo que se está formando, sino que ahora se presenta un déficit de la demanda; se ha calculado que por cada puesto de trabajo de este tipo hay ya por lo menos tres profesionistas compitiendo por él (Muñoz Izquierdo, 2000). En ello ha tenido una clara participación el componente poblacional; De un lado, la presión sobre el mercado de trabajo en general ha sido mayor en por lo menos las dos ultimas décadas más lo que va de la actual, en la medida en que se suman más de 500 mil nuevos demandantes de empleo cada año. De otro lado, al ya fuerte crecimiento de la demanda de jóvenes por un lugar en las IES, cosa que ha tenido como resultado la expansión de la oferta educativa, en las últimas décadas, se agrega el llamado “bono demográfico” cuya peculiaridad es la de contar en estos momentos

con una pirámide poblacional con clara dominancia de jóvenes, cosa que sin duda incrementará en los años actuales y en los sucesivos la demanda por la educación y, consiguientemente, por un empleo.

Dados los anteriores rasgos, más las características de la estructura económica, es posible que lo que este ocurriendo sea la generación de mayores recursos profesionales que los que la económica requiere y es capaz de absorber. Pero también que no se esté dando una adecuada articulación entre la oferta de las carreras profesionales y la demanda de acuerdo a las actuales necesidades, de manera que no todas las carreras profesionales encuentran el acomodo esperado. En apoyo de lo anterior, las investigaciones ya han mostrado que son las profesiones tradicionales - administradores, médicos, abogados, entre otros -, las que mayor demanda presentan, frente a una cantidad mucho mayor de carreras que aún no encuentran asidero en la economía realmente existente en el país (ANUIES, 2004). Pero junto a lo anterior, ha surgido otra cuestión, en términos de que no parece haber idoneidad en los perfiles profesionales desde el punto de vista de la formación para el trabajo, es decir, que no basta con que se preparen profesionistas con conocimientos, técnicas y metodologías, ética profesional, responsabilidad, sino que a ello debería sumarse un conjunto práctico y operativo de actitudes, habilidades y nuevas técnicas, sobre todo las informáticas.

Pudiendo haber parte de verdad en tales proposiciones explicativas habría, no obstante, que hacer balances y estimaciones en el marco de explicaciones más amplias o que parecen estructurar el proceso económico en las décadas pasadas y en lo que va de la actual. Es decir, el cambio de modelos económicos, del sustitutivo de importaciones, al global y exportador – que lleva como supuesto fundamental una reordenación del aparato productivo en el sentido de la mayor utilización de las nuevas TIC así como de la reconversión organizacional y de los perfiles laborales – podría dar cuenta de la ocurrencia de tales fenómenos en el mercado de trabajo, ya que hoy hay desempleo estructural en las economías y la capacidad de absorción de los nuevos cimientos no parece tener que ver con referentes de cantidad sino de calidad, entendida esta en por lo menos dos direcciones; como capacidad de competencia en el mercado, y como capacidad profesional de manejo de las nuevas TIC y su traducción a los ambientes profesionales específicos.

De todos modos esta posibilidad es menor en el caso mexicano si consideramos que la transición de modelos pudiendo ser cierta no abarcaría a la mayor parte de la estructura económica sino, como ya se ha advertido en varias investigaciones al respecto, parece ser un

proceso selectivo hasta ahora limitado y no generalizado al conjunto de los sectores económicos¹⁵³.

Parte de estas cuestiones las abordaremos más adelante, por ahora debemos retornar a la idea de la posibilidad de un adecuado vínculo entre los recursos formados, con una infraestructura de ES como la descrita hasta la década de los años 70, y las necesidades sociales y económicas del país. Si ello habría sido de esta suerte, entonces cabe sugerir que los perfiles profesionales que se imaginaron entonces daban cuenta de estas necesidades o bien que tales perfiles iban comandando el proceso, o dicho de este modo; la oferta determinaba la demanda.

Pero si ello ocurrió, creemos que con sus limitaciones tanto de las instituciones educativas como de las económicas, ciertamente ahora ha estado cambiando, si bien lo hace lentamente. O sea, la demanda se está comportando cada vez más exigente y con nuevos perfiles planteados para las plazas laborales que necesita cubrir o para las que piensa a futuro cubrir. Esto quiere decir que aparece un elemento de mayor *selectividad* en los mercados de trabajo y que están cambiando los perfiles laborales dados los nuevos aditamentos tecnológicos y organizacionales del trabajo, pero en un sentido aún no claramente dominante, de suerte que la demanda por los *anteriores* perfiles aún se mantiene.¹⁵⁴

Además, los sectores económicos han empezado a comportarse de un modo distinto al acostumbrado frente al mercado de trabajo en general y el profesional en particular. Por ejemplo, la demanda se ha constreñido en el sector productivo y se ha acrecentado en los servicios y el comercio. Hacia 1970 la mayor parte de los profesionistas participaban de las actividades del sector secundario y terciario, pero para 1990 el sector terciario (comercio y servicios) absorbía a más de las $\frac{3}{4}$ partes del total de profesionistas; de poco más de 1.5 millones que eran en total registrados como tales de acuerdo con el Censo General de Población y Vivienda, 1.1 millones se ubicaba en actividades dentro del terciario (OCDE, 1997). Así que, las actividades productivas pasaron a un segundo término en la absorción de los profesionistas del país.

¹⁵³ Ver, por ejemplo, los trabajos que compilaron Enrique de la Garza y Carlos Salas (2003) en su libro llamado: La situación del trabajo en México o, también, a Enrique Hernández Laos con su trabajo "Mercados regionales de trabajo en México: estructura y funcionamiento" en la Revista DENARIUS: Desarrollo Local y Regional. Dimensiones económicas y de gestión. Num. 1.

¹⁵⁴ En un estudio de mediados de los noventa sobre modelos de industrialización en México, se encontró justamente que había ambos tipos de empresas; las que consideraban el cambio y el ajuste de sus recursos humanos, y las que no se lo planteaban realmente sino más como un discurso de moda, pero que en realidad seguían ajustándose a los perfiles anteriores dado, incluso, su competencia más determinada por el mercado nacional. Ver, De la Garza, (1998), *Modelos de industrialización en México*, UAM.

Dadas estas dos situaciones para el trabajo profesional; nuevas exigencias y rotación o cambio en la importancia de los sectores económicos para el trabajo profesional, es posible plantear un momento particular y basado en las *transiciones* para la incorporación laboral de los profesionistas, entre 1970 y 1990.

Habría que indagar acerca de las áreas profesionales y sobre las calificaciones portadas por estos profesionistas en la transición del mercado de trabajo, pero algo se puede inferir del hecho de que hasta 1970 el modelo productivo poco incentivó el desarrollo de profesionistas y técnicos *innovadores*, de modo que en la formación de los mismos no se tuvo mucha consistencia y, en el mejor de los casos, los nuevos profesionistas formados, eran los nuevos docentes formadores. La exigencia pues del medio laboral fue más bien baja y, por ello, muy probablemente también bajo el perfil formador.¹⁵⁵

No es, sin embargo, una situación sencilla de explicar ya que el proceso de la ES en el país ha estado inmerso en sus distintas facetas a las dinámicas propias de la sociedad mexicana, no solo en lo tocante a señalar un rumbo dominante de la educación, sino de los propósitos económicos, políticos y sociales que son el trasfondo del proceso educativo del país. No obstante lo complejo del proceso, podemos establecer grandes momentos¹⁵⁶:

El primero, muy ligado a la religión, se ubica en la época colonial y da pie a la enseñanza para los españoles establecidos en la nueva España de corte teológico escolástico¹⁵⁷.

El segundo momento, más característicamente laico, se inicia luego de la guerra de independencia¹⁵⁸. El siglo XIX conoció varios periodos en su interior; el de la inspiración que abre la ilustración en el país y promueve la reforma a fondo de la ES y que agrupa los

¹⁵⁵ De acuerdo con un informe de la OCDE sobre la ES del país, se dice que “En el desenvolvimiento de la educación superior intervinieron también la naturaleza del modelo de desarrollo productivo basado en la sustitución de importaciones, *que mantuvo deprimido el mercado de trabajo para técnicos y profesionistas innovadores*. El valor tradicional de algunas profesiones condicionó la evolución de las instituciones de educación superior (IES) y su endeble vinculación con la producción.” OCDE, Exámenes de las políticas nacionales de educación. México, Educación Superior, 1997 París, Francia, p.32.

¹⁵⁶ Para organizar estos momentos hemos tomado como fuente al documento de evaluación de la Educación Superior en el país que ha realizado la OCDE, 1997:52.

¹⁵⁷ La creación en 1552 de la Real Universidad de México y en ella de las facultades de teología, derecho canónico, derecho civil, medicina y artes, le siguen los Colegios de Estudios Mayores (de orientación jesuita) creados entre 1536, con el Colegio de la Santa Cruz de Tlatelolco (que también permitía a los indios recibir preparación en los estudios superiores); el Colegio de San Nicolás de Michoacán (1552) y el de Santa María de Todos los Santos (de 1573), y que fuera la primera institución de América para capacitar profesores; hasta el año de 1578 con la creación del Colegio del espíritu Santo. Cierra el ciclo de la Colonia las primeras instituciones laicas con la creación, en 1791, de la Universidad de Guadalajara y del real Colegio de Minería y la Real escuela de Cirugía.

¹⁵⁸ Creándose dos universidades, la de Mérida (en 1824) y la de Chiapas (en 1826). La clausura de la Universidad Pontificia, que ocurre en 1833, da entrada a la participación más decidida y ordenada del gobierno federal que estableció la Dirección General de Instrucción Pública que dio comienzo formal a la Escuela Preparatoria y reguló el ingreso a la educación superior.

conocimientos impartidos entre los estudios técnicos y los profesionales (1843-1845). Se crearon en este periodo varias escuelas normales para maestros y los institutos de ciencias y artes en diversos estados de la república. Y otro periodo, el de la segunda mitad del siglo, que al triunfo de los liberales se impone la doctrina positivista como principio unificador de la sociedad¹⁵⁹.

El tercer momento que podemos distinguir ocurre ya a inicios del siglo XX, en 1910, con la creación de la Universidad Nacional, que reúne a las escuelas profesionales y sienta las bases de la formación de las profesiones liberales y el pensamiento artístico y humanista¹⁶⁰. Paralelamente se crearon varias universidades estatales y con ello se dio paso a la formación de recursos profesionales más allá del centro del país¹⁶¹.

El cuarto momento, que puede distinguirse más por su orientación socialista, ocurre entre 1934 y 1940 con el impulso a las escuelas técnicas y a la investigación científica, buscando la senda del progreso social a partir de lograr la industrialización en el país¹⁶². Podríamos decir que el momento concluye con tensión entre el gobierno federal y los intereses locales de universidades y sectores empresariales cuya orientación diverge de la presentada por el cardenismo. Las tensiones trascienden en Jalisco, Nuevo León, Puebla, Coahuila y San Luis Potosí. El gobierno consigue alianzas con las universidades de conocida trayectoria socialista; Yucatán y Michoacán. Hacia 1940 los grupos privados crean el ITESM y el ITAM con la intención de preparar cuadros profesionales y promover el desarrollo del sector privado.

Hasta este punto, pareciera que en estos momentos el proceso de la ES se rige por las antinomias educación religiosa versus educación laica; pensamiento escolástico versus pensamiento racional, ilustrado y positivista, y en medio de las transiciones (como grandes

¹⁵⁹ Es igualmente un periodo de “parte aguas” pues se extingue la antigua universidad escolástica y se da paso a la creación de institutos y escuelas laicas entre 1867 y 1908; desde la creación de la Escuela Nacional Preparatoria y las escuelas nacionales de Jurisprudencia, Ingeniería, Medicina y la Escuela de Altos Estudios (antecedente de la Facultad de Filosofía y Letras).

¹⁶⁰ Pero que avanza poco durante los años de revuelta social. Al término de la revolución, en 1917, se consolida la Universidad Nacional bajo el rectorado de José Vasconcelos, pero a la vez se abre un periodo de confrontación entre la universidad y el gobierno en lo relacionado al control sobre la institución; la autonomía le es cedida a la universidad en 1929, pero queda prácticamente sin aportaciones públicas para su mantenimiento y desarrollo. Esta historia de la Universidad nacional toma otra forma a partir de 1945 que se expide la Ley Orgánica de la institución, que aún permanece vigente.

¹⁶¹ En 1917 y 18 se crearon la de Michoacán y Sinaloa; en 1922 la de Yucatán, en 1923 la de San Luis Potosí, en 1924 la de Guadalajara, en 1932 la de Nuevo León, en 1937 la de Puebla, en 1942 la de Sonora. En las siguientes décadas el resto de los estados fundaron sus universidades.

¹⁶² En 1935 se crea el Consejo Nacional de la Educación Superior y de la Investigación Científica (como órgano de consulta para la creación de institutos de investigación científica) y que constituye el antecedente de la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN), con la intención de ampliar las oportunidades de educación superior a grupos sociales que hasta ese momento no tenían acceso a este nivel educativo y crear a los ingenieros capaces de impulsar la industrialización del país.

orientaciones que sirvieron de canon para la educación superior), el proceso social, político y económico; la lucha por la independencia y soberanía del país, la formación de una cultura e identidad nacional, la búsqueda de la equidad y la justicia social y, como proceso moderno, la inquietud por lograr el desarrollo social y económico a partir de creer en un orden de progreso que la industrialización del país suponía.

De la misma manera es viable identificar en estos momentos, la presencia de una *vertiente humanista*, expresada sobre todo desde la Universidad Nacional de México de inicios de siglo y, luego, proseguida por la UNAM de la década de los años cuarenta. También es posible de observar la emergencia de una *vertiente técnica e industrialista* que se consolida de un modo primario desde el IPN. Pero, a la vez, se recrean en los momentos, sobre todo hacia los treinta y los cuarenta, una *visión empresarial* que se consolida con la creación de centros educativos en el norte del país, especialmente el ITESM, con miras a formar la vertiente, digamos, gerencial de la formación profesional.

Tales vertientes, con sus particulares visiones culturales y de la sociedad, confluyen en el proceso de industrialización y le dan en buena medida sentido y le dotan de posibilidad. De manera que los recursos profesionales así formados, presentaron su utilidad para cada faceta, pero es con el arribo del pensamiento racionalista y la orientación hacia los procesos económicos, que se impulsa el perfil más fuerte y de mayor exposición en la historia reciente del país.

Este movimiento lo da la industrialización, pero solo y hasta que los conflictos sociales tuvieron su violenta resolución. De modo que se podría señalar que una vez sentadas las bases del proceso económico, que la 2ª. Guerra impone como oportunidad para el país, se abre una faceta de formación profesional de gran dinámica y de mayor incorporación de poblaciones hacia la enseñanza universitaria y politécnica. Ello provocó la formulación de nuevas bases para la estructura educativa¹⁶³ que se orientó hacia el crecimiento de la matrícula, pero ciertamente no se tuvo, al principio, la capacidad real para soportar la demanda educativa y las necesidades crecientes de la economía, y se pasó por un periodo (entre 1950 y 1960), que algunos buscan definir como de baja en la calidad de la enseñanza o,

¹⁶³ El proceso de crecimiento de la matrícula, que continuo entre 1970, 1980 y los años subsiguientes, condujo al reforzamiento de la estructura educativa tanto pública; con la creación de más universidades estatales, la creación de más institutos tecnológicos y el crecimiento, en la Ciudad de México, de nuevas universidades, como la UAM, así como el reforzamiento de la estructura media superior y superior de la UNAM (CCH y ENEP), como privada (en este último caso se pasó de 61 en 1960 a 358 instituciones privadas en 1993) (OCDE, 1997:54).

en el “abatimiento casi generalizado de la calidad académica de las instituciones públicas...” que, se cree, no estaban aún preparadas para el salto (OCDE, 1997:54)

Sin embargo, y pese a las nuevas dificultades, que lo eran también de corte económico durante la década de los sesenta, las IES siguieron incorporando alumnos y fortaleciendo, a la vez, su plantilla académica que ciertamente no lo hacía dentro de los parámetros exigidos; licenciados preparando licenciados y no maestros ni, mucho menos, doctores haciéndolo, pero desde esta limitante, más o menos obvia por la naturaleza de toda la estructura educativa hasta entonces creada, los recursos humanos fueron transitando, hacia arriba, en los ciclos de instrucción; entre 1970 y 1990 la población con instrucción post primaria pasó de representar el 12.7%, de la población de 15 años y más, al 42.5%.

A su vez, la conformación del mercado de trabajo potencial en el país, fue cambiando gradualmente en el sentido de constituirse, si bien muy lentamente, por población con mayores niveles educativos. En términos específicos, de la población ocupada ya hacia 1990 cerca del 10% contaba con estudios profesionales, lo que es muy significativo para un país que un par de décadas atrás tenía muy poco (no más del 5%).

Tal vez la respuesta de la calidad académica esperada no era del todo satisfactoria, pero la incorporación del profesionista que egresaba de las IES había tenido, al inicio de 1960, una tasa de incorporación prácticamente equivalente al 100%, cosa que da una idea de su aceptación, tanto en cantidad como en calidad. Si bien luego, por las problemáticas de la estructura productiva y las crisis económicas que abatieron al país desde la década siguiente, 1970, fue reduciéndose, al grado en que hoy se encuentra; una lucha o competencia de tres profesionistas por cada puesto de trabajo. Lo anterior da una idea de que, en un primer momento, las empresas lo mismo que las instituciones públicas, que igual que la economía crecieron y generaron estructuras más complejas para resolver las nuevas demandas de la sociedad y de la economía -, hicieron uso de tales recursos sin manifestar la existencia de desajustes o críticas a la formación profesional. Y, en un segundo momento, los desajustes de la economía mexicana vividos desde los años setenta, han sido los límites para que se incorpore más al trabajo profesional egresado de las IES.

La idea pues de que el crecimiento de la cantidad se tradujera en decrecimiento de la calidad, no resulta convincente, y por lo demás no se da de modo automático (en términos de causa – efecto), además el término calidad en la educación, en su momento, no tenía la misma connotación que en nuestros días. Visto desde el presente, se ha querido caracterizar como limitado lo que en ese proceso ocurrió, pero, en tal supuesto, las nociones de calidad en la formación profesional han transitado por otros derroteros, ni más ni menos que, dicho como

una generalización abstracta, se ha pasado de la calidad exigida a la educación por el modelo sustitutivo de importaciones, a la calidad planteada hoy a la educación por el modelo exportador y global. Siguiendo tal hipótesis, tendríamos que encontrarnos hoy con una demanda de trabajo profesional en el país, más tendiente a los nuevos perfiles profesionales desde disciplinas menos conocidas y más modernas.

No obstante nos encontramos, por un lado, con que del total de la matrícula de las IES hacia 1994, sólo 10 carreras ya concentran cerca del 50% del total y dentro de éstas tan sólo dos podrían ser catalogadas dentro de los nuevos perfiles exigidos; Informática e Ingeniería electrónica, que sólo participan de una preferencia equivalente al 9.7% de la matrícula de primer ingreso, frente a las otras 8 carreras muy demandadas¹⁶⁴ que concentran el 40% de las preferencias de este periodo y, en efecto, siguen siendo la base de la estructura ocupacional de los profesionistas en su participación en el mercado de trabajo mexicano hasta la actualidad (ANUIES, 2004).

Lo que intentamos esbozar es que la formación de recursos profesionales habría seguido una relativamente adecuada incorporación a la economía y a las instituciones del Estado (que ha sido y es un espacio importante de generación de empleo) hasta los años setenta. Creemos que hay una ruptura a partir sobre todo de la siguiente década, en donde no obstante las dificultades estructurales del sistema educativo superior, su influencia en la determinación del grado de incorporación de los profesionistas es central, pero a condición de sumar a esto el cambio de dinámica económica y social del país en términos de las orientaciones, políticas y planes que se generaron en el circuito internacional. El SES no es tan *culpable* de la ocurrencia de los nuevos fenómenos relacionados con la baja de los perfiles profesionales y con su limitada incorporación laboral. En esa idea suponemos que ocurre más la intensión de catalogar negativamente al SES y, en esa coyuntura, se promueve su transformación estructural.

Lo que queremos señalar, y que en lo que sigue buscamos demostrar más claramente, es que las propuestas del cambio de la educación superior no se hicieron sobre una sólida reflexión de las instituciones y la sociedad, sino sobre el supuesto, esgrimido internacionalmente, de que había que cambiar para subsistir en el salto a la sociedad del conocimiento sin establecer, - y esto al parecer ha sido muy complicado, o ha hecho más

¹⁶⁴ Se trata de carreras más tradicionales como son: Contador Público, Derecho, Administración, Medicina, Ingeniería Industrial, Arquitectura, Ingeniería Civil y Psicología. Carreras que siguen siendo muy demandadas en el ámbito laboral y, por ello, las poblaciones demandantes de estudios superiores las siguen prefiriendo.

difícil valorar adecuadamente la necesidad de las transformaciones -, las mediaciones sociales, culturales, científicas y tecnológicas para ello.

Precisamente por lo anterior, el discurso del cambio de la ES marcado por los últimos gobiernos tiene una conformación argumental pobre y reiterativa: apostar por el cambio dada la emergencia de la nueva economía del conocimiento que, a su vez, está basada en la implementación de las nuevas TIC.

2. Principales orientaciones y acciones en los años 90

En otro momento (Parte II) hemos presentado y aclarado los marcos conceptuales en que se mueve la propuesta de la reforma de la ES en el mundo y también señalamos la incorporación del gobierno mexicano a las comisiones y a los encuentros internacionales que tienen como finalidad dar cobertura y organizar los criterios y las metodologías más aconsejadas para que el país concurra a la reforma de la ES. Ahora fijaremos nuestra atención en las peculiaridades que ha tenido, y tiene, el proceso internamente.

En nuestra perspectiva el proceso mexicano de reformas advierte diversas etapas y, muy importante, no se basa en todo momento en la idea dominante que en los últimos años se plantea de, dicho de un modo por demás despectivo, pero necesario, mercantilización de la educación. Al contrario, los primeros pasos del cambio en las IES estuvieron acompañados tanto por la intención de planificar y, luego, de modernizar, fortaleciendo y actualizando a las instituciones, a las carreras impartidas y al perfil de los docentes.

Recordemos que la modernización del SES data del año 1989 al crearse el Programa para la Modernización Educativa: 1989-1994, desde una visión crítica y propositiva se valoraron los avances, pero también los retrasos en el conjunto de la educación y en particular de la educación superior; “Reconoció avances en la democratización y expansión de la educación superior; también señaló su rezago en la generación y transmisión de conocimientos, en la rígida estructura de su currícula, en el desequilibrio de la matrícula, y censuró el hecho de que las universidades se encerrasen en sí mismas.”(OCDE, 1997:81) La política planteada, a partir de lo anterior, supuso considerar la perspectiva de los rectores planteada en el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES); El compromiso del gobierno de apoyar a las universidades en cuanto a descentralizar y regionalizar la ES, simplificar los procedimientos de la administración pública respecto a la ES, expandir los recursos disponibles, haciendo un mejor uso de los mismos. Coyunturalmente hubo recursos en los primeros años, dada la renegociación de la deuda, de

modo que el gobierno federal financió a las IES para provocar los cambios que, hasta ese punto planteados, exhibían una congruencia interesante.

Con el Fondo de Modernización de la Educación Superior (FOMES), desde 1990 el gobierno federal incrementó recursos a las IES a partir de que éstas se comprometían en la realización de: evaluaciones programáticas anuales, elaboración de planes estratégicos y de proyectos prioritarios sometidos a dictaminación y evaluación externas. Este tipo de compromisos se siguió manejando el resto de la década y hasta el momento actual, se trataba de un sendero que se tendría que recorrer de manera permanente.

A inicios de los noventa el gobierno federal impulsa, en base a una política de desconcentración y con el apoyo de nueve gobiernos estatales, la creación de 16 institutos y 7 universidades tecnológicas, y con ello la posibilidad de formar al técnico superior universitario, desde una orientación que recuerda al modelo francés de instituto tecnológico universitario. En particular las universidades tecnológicas constituyen una estrategia que promueve un modelo educativo basado en, calidad, pertinencia, intensidad, flexibilidad, continuidad y polivalencia y ya operan en Aguascalientes, Nezahualcoyotl y Tula-Tepeji. A la vez, se dio un proceso de reestructuración de las carreras que se impartían en los institutos tecnológicos públicos que ya existían, pero cuya oferta se expresaba de manera muy heterogénea y con poca consistencia de frente a los perfiles profesionales y de posgrado que se demandaban; el número de carreras bajó de 55 a 19 en la licenciatura y de 43 a 27 en los de posgrado. El proyecto de compactación de planes y programas de estudio privilegió la enseñanza de contenidos en ciencias básicas, amplió las enseñanzas prácticas con vinculación a la industria a través de residencias en las mismas¹⁶⁵.

En el resto del SES se observó un crecimiento similar de carreras y programas de posgrado, de manera que hacia 1994 existían más de 300 carreras de licenciatura y más de 1000 programas de posgrado (299 especialidades, 582 maestrías y 122 doctorados). Pero no obstante ello, la oferta se dirigió a satisfacer la demanda muy concentrada en profesiones liberales; tan sólo diez de las más de 300 licenciaturas cubrían en ese momento a cerca del 60% de la matrícula, pero la concentración es mayor si se observa que sólo tres carreras dentro de ellas – contabilidad, derecho y administración -, cubre el 33% del total de la matrícula. Algo similar ocurre en los programas de maestría (OCDE, 1997:74/78).

¹⁶⁵ “La reforma académica de los tecnológicos (hasta ese momento 110) expresó la decisión de formar egresados que, si bien poseen una especialidad, sustentan su conocimiento y habilidades en una sólida base general, lo que les permite moverse con mayor facilidad en un amplio espectro laboral.” (OCDE, 1997:59)

Desde 1992 la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) y el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET) impulsan programas de innovación curricular y educativa que ciertamente han dado resultados en ese sentido, pero aún persiste el amplio abanico de carreras y programas de posgrado.

En cuanto al personal académico de las IES, que hasta 1985 expresó un crecimiento constante, como lo había sido también en la matrícula escolar, pero con un perfil en general bajo (desde el punto de vista de los conocimientos disciplinarios y de las habilidades y destrezas didácticas de los docentes), durante los noventa se busca revertir tal situación y se asiste a una dinámica de reforzamiento y superación que consistió, de una parte, en el Programa Nacional de Superación del Personal Académico, básicamente orientado a incrementar la formación de posgrado entre el profesorado de las IES¹⁶⁶ (y cuyos antecedentes los encontramos en los programas del gobierno federal y la ANUIES (1972-1991) dedicados a la formación y actualización del profesorado). También el CONACYT creó su programa de becas para propiciar la formación y superación de la planta académica nacional. El estímulo al desempeño del personal académico se continuo con el programa denominado Carrera Docente del personal Académico, ciclo escolar 1992-93 y que generó estímulos económicos a 19,227 profesores, tanto de universidades públicas como de institutos tecnológicos.

Por otra parte, y con la intención de retener al personal académico destacado dedicado a la investigación y a la docencia, el gobierno federal estableció el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), por recomendación de la Academia de la Investigación Científica, que ofrece becas de entre 4 y 10 salarios mínimos a los investigadores que ingresan al sistema mediante la evaluación de pares. La evaluación se orienta a la publicación y a la formación de investigadores entre otras actividades académicas.

La evaluación sistemática de los académicos se convirtió en un elemento importante de la modernización de la ES, particularmente en las universidades públicas. Junto a los procedimientos de evaluación del desempeño de los profesores, se instalaron de manera permanente sistemas de estímulos y reconocimientos para revalorar el prestigio social de los profesores e investigadores, que en el caso de la UNAM se conoció como Programa de Fortalecimiento y Consolidación de la Docencia, así como el Plan para la excelencia Académica (1993). En la UAM el sistema de estímulos incluyó dos programas; uno relativo a

¹⁶⁶ Hasta 1994 los profesores de licenciatura se distribuían de la siguiente manera: 1 % con estudios de nivel técnico profesional, 56% de licenciatura, 6% de especialización, 13% de maestría y 2.5% de doctorado y del resto, cerca del 20%, no se contaba con suficiente información (OCDE, 1997:70).

la permanencia y la investigación del personal académico y otro orientado a estimular especialmente la docencia.

Estos programas ayudaron en la recuperación económica de de los docentes, pero constituyeron aspectos criticables desde la academia universitaria. En sentido inverso se plantearon argumentos importantes para el fortalecimiento de los ingresos se diera desde los salarios y no en formas compensatorias y de estimulación sobre la base de la productividad de los académicos universitarios. No obstante este ingrediente resultó contar con buena aceptación en la mayoría de los profesores y pronto se acreditó, no obstante que las críticas continúan y que la plantilla académica en las distintas universidades que implementaron estos métodos, no es, desde el punto de vista de sus ingresos, igual entre sí. Evidentemente el proceso de formación y superación del personal académico condujo a la vinculación con esquemas y tratamientos de orden laboral, tendientes a verificar y gratificar los logros que, en la terminología económica, recibe el nombre de productividad¹⁶⁷.

Las medidas en su conjunto perfilaron lo que se conoce como la carrera académica en la que los profesores e investigadores se encuentran inmersos y cuyos resultados han sido, de un lado, contar con una plantilla más profesionalizada, de mayor calidad académica y dentro de un esquema de constante superación académica. Estas medidas, auspiciadas por el gobierno federal, han rendido sus frutos; en la actualidad se tiene una plantilla académica en las IES que aún no se acerca mucho a los estándares internacionales, pero que va en esa dirección, al contarse con más académicos de posgrado dictando clases a los alumnos de licenciatura y de posgrado, por su parte la retención de talentos académicos parece que ha sido efectiva ya que en las principales instituciones se ubican a este tipo de recursos. La recuperación de los ingresos de los académicos universitarios ha prosperado, no obstante la crítica al método, y el hecho de que aún sigue habiendo diferencias importantes entre los académicos de las universidades públicas de más prestigio, como la UNAM y la UAM, y quienes participan en IES menos fuertes y ubicadas en las distintas regiones del país.¹⁶⁸

¹⁶⁷ Este aspecto puede traducirse esquemáticamente en la idea de pagos por productividad y, en efecto, tiene antecedentes en los procesos de la industria en donde la reorganización productiva y el ingreso de las nuevas tecnologías, han derivado en un incremento de la productividad pero ciertamente a partir de cuidar la calidad. Forzando un poco la idea, podemos encontrar su equivalente en las ideas durante los noventa que buscaron implementar el criterio de pago por productividad en la economía mexicana a partir de negociar acuerdos de productividad entre sindicatos y empresas. El marco general, poco realizado, fue en su momento el Acuerdo Nacional para la Productividad firmado entre las organizaciones sindicales corporativas y las organizaciones empresariales mediado por el gobierno federal.

¹⁶⁸ En la UNAM y la UAM, las remuneraciones de los profesores fluctúan entre \$14,000.00 y \$15,000.00 pesos mensuales; a nivel estatal, en la UAEM (Universidad Autónoma de Morelos) los salarios van de los \$10,000.00 hasta los \$15,000.00 o en la Universidad Autónoma del Estado de México llegan hasta los \$18,000 por un

Frente a estos logros, y luego de casi dos décadas de haber iniciado este tipo de programas, debe medirse los resultados en la formación profesional y de posgrado, así como en la investigación científica y tecnológica tanto básica como aplicada. Un dato que ayuda es el avance logrado en la matrícula estudiantil, pero comparado con los egresos, por un lado, así como el grado de aceptación o de mayor calificación para los recursos formados y que se aplican en el medio laboral, por otro lado.

De igual manera ayuda en esta comparación el avance que hoy se tiene en el campo de la investigación y cuya cuenta puede verse, en parte, reflejada en los artículos y libros científicos, tecnológicos y, agregaríamos, humanísticos y sociales publicados. Pero, igualmente, podría dar cuenta del avance saber acerca de los convenios y demás formas de vinculación que las IES han realizado con el sector productivo, las diversas instituciones del gobierno federal, así como con las organizaciones no gubernamentales. Tales aspectos debemos traerlos a cuenta en un ulterior momento.

Las IES crecieron para resolver la demanda en las últimas décadas; más unidades y más personal académico, pero también más personal administrativo, sobre una base organizativa que provocó la existencia de una pesada estructura administrativa sobre la académica; para el año de 1994 la proporción era de 165 administrativos por cada 100 académicos. Pero el otro problema que se enfrentaba era la falta de calidad en los servicios administrativos para beneficiar a la academia y a las poblaciones estudiantiles, en la medida en que el personal no contaba con el entrenamiento necesario para ofrecer sus servicios.

Para adecuar y modernizar a las IES en esta dirección se creó el Fondo para Modernizar la Educación Superior que canalizó recursos para provocar la modernización administrativa, equipamiento e infraestructura académica de las universidades públicas (excepto la UNAM) y de las tecnológicas, a partir de 1992. Tales apoyos sin duda van en la línea de fortalecer a las IES en particular en lo que tiene que ver con sus servicios y funcionamiento interno, de modo que se pueda contar con una mejor calidad de los mismos. Es claro que no en todos los casos ha habido resultados inmediatos ya que el servicio es prestado, en su mayoría, por trabajadores que se encuentran sindicalizados y han logrado que los CCT tengan una orientación excesiva hacia el trabajo muy especializado de tipo taylorista, de manera que el esquema de trabajo se liga a un número indefinido de tareas con su respectivo y amplio número de trabajadores.

contrato de profesor de tiempo completo nivel "F". En la Universidad Autónoma de Nuevo León, un profesor llega a ganar más de \$20,000 pesos mensuales.

Los proyectos de mejorar la cobertura y la calidad, de continuar con el desarrollo del personal académico, de incrementar la capacidad de respuesta de las IES en el ámbito nacional y de ofrecer una sustancial mejora de los perfiles profesionales, adecuándolos a las demandas de la comunidad y de la producción, se retomaron con el Programa de Desarrollo Educativo que se proyectó en 1996, pero es justamente en estos años que la situación para el país vuelve a cambiar, la crisis financiera del 94-95 opacan intenciones y provoca la redefinición parcial de objetivos, ligado a lo anterior se genera una mayor conciencia del entorno internacional y del rumbo que parece tomar, para decirlo en términos de la OCDE, en su examen de la situación de la educación superior en el país; “ Se pasa de una situación en que todo se esperaba del Estado a otra en la que habría que esperarse todo del mercado; y sabemos que ni un modelo ni otro es el ideal.”(OCDE, 1997:163)

El diagnóstico de este organismo sobre la situación de la ES del país, hacia el año de 1997, es inequívoco: crisis de la educación superior, que es crisis de crecimiento (dado el ritmo de crecimiento de la matrícula), y que se liga a la imposibilidad de transformar la ES; frente a la transición de una educación de elite a otra que incluyera a más sectores de la sociedad, los cambios, en cuanto a delimitar las finalidades de la ES, no se dieron lo suficiente, por tanto se presentó una crisis de identidad en cuanto a que los recursos profesionales no fueron adecuadamente formados y ello provocó una crisis de confianza en la sociedad sobre todo hacia las instituciones públicas:

“Era evidente que llevaba a muchos estudiantes al fracaso y que sus graduados no hallaban un empleo en concordancia con la duración y la dificultad de los estudios”.

A ello se suma una crisis financiera que impacta en los ingresos de los docentes, en la infraestructura educativa y en la de investigación. De acuerdo con este diagnóstico el organismo plantea tres desafíos que pasan por la resolución del tema educativo:

“Reducir las desigualdades y luchar contra la pobreza extrema que excluye de la sociedad, otorgar a las clases medias un lugar de mayor importancia en las decisiones y garantizar un porvenir para sus hijos, poner a la élite al servicio de la mayoría...” En general sugiere que el papel de la educación postobligatoria es la de “...formar esas clases medias que se convertirán en motor del desarrollo y cuya actividad contribuirá a reducir las desigualdades es ahora una de las funciones esenciales, sin que ello signifique que deba renunciar a formar una elite, pero una elite al servicio de todos.” (OCDE, 1997:163)

Es interesante este diagnóstico pues en efecto el tema del crecimiento de la matrícula no se resuelve con un esquema de cierre de las puertas de las universidades, sino con la de ampliación de coberturas pero sin descuidar la calidad de la educación. Hasta donde se puede ver no parece una propuesta excluyente socialmente. Más aún, la formación superior se

concede como un elemento detonador de oportunidades de movilidad social, pero justo ello deberá transformarse en la generación de oportunidades desde la sociedad y la economía del país. El tono democrático de estas propuestas del organismo, que tienden al equilibrio social, sin embargo, se formula en clave individualista pues si bien no cree que la ruta deba seguir siendo esperar todo del estado, ni todo del mercado, si coloca en el centro de las decisiones a los actores del proceso:

“Los ciudadanos no pueden esperar ni del mercado ni del gobierno que se encarguen por completo de los intereses colectivos vitales(...) es necesario que despierte la conciencia civil y que cada quien tome conciencia de sus responsabilidades” (OCDE, 1997:163), pero aún en esta formulación no parece quedar al margen ni el Estado ni el mercado, de suerte que es una extraña y no enfática postura individualista, que uno puede observar muy claramente en las medidas ya implementadas para el mundo desarrollado; el individuo cuenta con oportunidades desde la sociedad y del mercado, pero su impulso personal logra detonar, a favor suyo y de la sociedad, los beneficios de la formación superior.

No obstante ello, las promociones y becas a los estudiantes en este tipo de países es hoy día una medida que avanza. Justamente estos planteamientos se traslucen de las ideas del organismo en su examen de la ES del país, en efecto se sugiere reorganizar, mejorar, elevar las calidades de IES y sus docentes, pero también se insiste en apoyar a los estudiantes para que ingresen, permanezcan y concluyan sus estudios en la ES, pero en efecto algo que les llama mucho la atención es que en ese momento de su examen, un foco de alarma se observa en la limitada calidad de la formación en la enseñanza media superior. Por ello, sus recomendaciones se extienden a plantear la generación de una estructura fortalecida entre el ciclo básico y el superior.

La década de los años noventa y lo que va de la actual son parteaguas en la implementación de medidas para modernizar, actualizar, elevar la calidad académica de los profesores y, por supuesto, de los alumnos. Sin embargo, persiste la sombra del tecnologismo frente al humanismo en el proceso de cambio derivado de los planteamientos que se inspiran en formulaciones de organismos como la OCDE, pero, como se observa de sus recomendaciones para el año de 1997, el planteamiento implica dar respuesta a la demanda social por la educación superior, continuar fortaleciendo a las instituciones públicas pero, en efecto, buscar un mejor perfil de los recursos formados de modo que la sociedad y la economía resulten beneficiadas más de lo que hasta ahora lo son.

Pasemos a observar algunos rasgos del SES en la segunda mitad de la década de los noventa, pues en ella podemos observar que el sistema avanza en la incorporación, a un menor ritmo que en las décadas pasadas es cierto, pero crece también en instalaciones y en el profesorado, ya con mejores perfiles y se avanza en la reformulación, y a veces en el caso de carreras con bajo perfil y muy baja demanda incluso la cancelación de programas.

CUADRO 40 Indicadores de educación superior, 1994-95/1998-99

Concepto	Ciclos escolares					Variación %	
	1994-95 1	1995-96 2	1996-97 3	1997-98 4	1998-99 e/ 5	(5/1)	(5/4)
Matrícula (Miles)	1,420.4	1,532.8	1,612.4	1,727.5	1,833.3	29.1	6.1
Normal	137.3	160.0	188.4	206.3	204.8	49.2	0.7
Superior	1,217.1	1,295.0	1,329.7	1,414.1	1,505.8	23.7	6.5
Posgrado	66.0	77.8	94.3	107.1	122.7	85.9	14.6
Maestros	152,630	163,843	170,350	177,988	190,824	25.0	7.2
Normal	12,881	13,316	14,724	16,359	16,500	28.1	0.9
Superior	128,495	139,439	142,952	143,325	153,340	19.3	7.0
Posgrado	11,254	11,088	12,674	18,384	20,984	86.5	14.6
Escuela	2,708	3,002	3,182	3,416	3,664	35.3	7.5
Normal	508	537	536	570	570	12.2	0.0
Superior	1,527	1,685	1,786	1,901	2,023	32.5	6.4
Posgrado	673	780	860	945	1,071	59.1	13.3
			Absorción (%)				
Normal	10.5	11.7	13.2	11.4	7.9	-24.8	30.7
Superior	62.7	68.8	74.5	76.2	76.5	22.0	0.4

e/ Cifras estimadas
Fuente: SEP

La información del cuadro anterior, manifiesta una tendencia de crecimiento y de mejora en la incorporación a las IES. Es claro que el avance ha supuesto cambios importantes en planes y programas de estudio, en la organización de la docencia, en la vinculación de las instituciones regional y nacionalmente, en la selectividad del alumnado sin que esto implique marginación.

Entre las medidas destaca, por ejemplo para la modernización de las IES, el Fondo para Modernizar la Educación Superior (FOMES) que avanzó 307 proyectos de 46 IES. Se signaron siete cartas regionales para apoyar en la revisión y reformulación de planes y programas de estudio, con los Estados de Coahuila, México, Colima, Tamaulipas, Durango, Sinaloa y Baja California. El impulso a la mejora y calidad de los programas incluyó a instituciones como la UPN que creó y reformó programas, amplió la oferta de especializaciones y maestrías y, desde 1992, se instaló en la federalización de sus unidades académicas (transferencia a los gobiernos estatales).

En cuanto al mejoramiento de la calidad educativa en el resto del sistema hacia 1998 se revisaron y actualizaron planes y programas de licenciatura, normal y posgrado. En 1996 se

inicia el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) orientado a vincular la investigación con la docencia (más de 3 mil investigadores se incorporaron a labores docentes) y mejora instrumentos y equipos de trabajo. Para el ciclo 1997-98 entre becas, cursos, adquisición de instrumentos y equipos para el trabajo académico, se logró la superación académica de 5, 330 profesores en 49 universidades públicas del país y se actualizó el 91% de los planes de desarrollo docente de las universidades.

Para mejorar la calidad de la educación media superior, se llevaron a cabo distintas tareas, entre las que destaca la reformulación de contenidos educativos y la actualización y superación profesional de los docentes. El CONALEP compactó a 63 las carreras y redujo de 45 a 39 las opciones impartidas en el sistema modular, a fin de orientar adecuadamente la demanda de carreras por parte de los jóvenes; paralelamente, se revisaron y actualizaron 177 planes y programas de estudio; se produjeron 54 audiovisuales y 14 programas computacionales; y se coeditaron 37 textos académicos con un tiraje de 35 250 ejemplares. En la educación tecnológica se actualizaron 30 de los 54 planes de estudio y se evaluaron 225 programas vigentes.

No obstante la dinámica desplegada en las IES y el apoyo del gobierno federal para impulsar el cambio así planteado, aún persisten las problemáticas pues se trata de un cambio trascendental que implica mayores esfuerzos de los hasta este punto avanzados. En el caso de organismos como la OCDE, que ha observado con detalle lo que pasa en nuestro país (más quizás por ser miembros de la propia organización), no obstante valorar el avance en la educación en general y en la superior en particular, aún sostenía hace poco dudas sobre lo logrado y planteaba dos terrenos en los que habría que imponerse mayores énfasis en su tratamiento: elevar la calidad de la educación ofrecida y propiciar una mejor y mayor conclusión de los estudios. (OCDE, 2005, El Universal, 21/09/05)

Dos temas torales que pueden tener diversas apreciaciones; el de calidad (que como en otro capítulo lo señalábamos, es concepto confuso), se encuentra trabado entre la excelencia académica para la formación y el excelente desempeño de lo formado, en medio, hay una dinámica que es necesario ubicar con precisión para no quedarnos con una visión constreñida y limitada, y que tiene que ver con la puesta a prueba de la excelencia académica para la formación (es válido preguntarse si en ello se ha considerado el compromiso académico de formar, la responsabilidad en el proceso y las pedagogías y metodologías que aporten o traduzcan el aprendizaje en forma aplicada).

Por su parte, la conclusión de los estudios, es un tema muy importante dados los índices de eficiencia Terminal de las IES, no son muy malos, pero como hoy aún se dan

generan preocupación; por lo menos se podría uno cuestionar porqué luego de casi dos décadas de trabajar las transformaciones de la ES aún no se observan cambios importantes? Esto nos recuerda que el problema de la eficiencia terminal habrá que buscarlo, también, en la eficiencia durante el proceso escolar y, más aún, en los contextos tanto académicos como extraacadémicos.

Los evaluadores de la OCDE saben, además, que el país tiene rezago educativo en sus tres niveles, pero también reconocen que la población que se tiene que atender es más grande que muchas de las naciones miembros y que, por ello, no resulta sencillo abatir el problema (si tan sólo evocáramos los datos gruesos últimos sobre la población mexicana, veríamos que la población a atender hoy llega a más de 40 millones de habitantes que están en las edades para asistir a los tres niveles educativos, de ellos el sistema educativo en su conjunto no llega a atender a la mitad...). Aún más, el problema de los financiamientos es muy importante pues el país todavía no logra destinar suficientes recursos y los que destina van sobre todo al gasto corriente, de suerte que las dificultades se duplican en esta dirección; pocos recursos y sólo para mantenerse al día (no hay gasto al capital), “por lo que en primaria, secundaria y el nivel universitario sólo 2.7 por ciento es asignado al gasto de capital, comparado con 8.2% en promedio que destinan las otras naciones para los grados básicos y 11.6% para el nivel superior” (La Jornada, Indicadores de la Educación 2005 de la OCDE).

3. La reforma de la educación superior en la perspectiva del siglo XXI

Queda claro que, hasta lo que hemos apreciado (proyectos, programas y demás, auspiciados por el gobierno federal, hasta la segunda mitad de los años noventa), la lógica ha tendido hacia conformar y dar sentido y organización a un sistema de educación superior (SES) lo más completo y complejo que haya sido posible retomando lo históricamente realizado y lo coyunturalmente posible en la esfera de las oportunidades y limitaciones que representa nuestro entorno político, cultural, social y económico local e internacional. Ahora bien, esta noción básica de lograr un SES y de organizarlo, cosa que en líneas anteriores hemos comentado a la luz de la información de las prácticas, grosso modo tomadas, nos da oportunidad de tener una idea amplia de los cambios, ajustes, reprogramaciones y nuevos aspectos para la ES.

Las IES han tenido un camino de crecimiento institucional ajustado a las posibilidades del financiamiento público, el que a su vez ha pasado por momentos complicados y, durante

los años noventa, de reconstitución, sobre todo luego del año 1995, para ubicarse, en estos momentos, como un financiamiento que se mantiene por lo menos y desde ahí se ofertan las posibilidades de desarrollo para el SES. Sin embargo, también ha quedado claro que no se trata de colocar los recursos públicos libremente sino acotar en términos de compromisos y desempeños que, en cada caso, las IES han planteado como su programa de trabajo.

Junto al presupuesto base, se han organizado un conjunto de herramientas de financiamiento para las IES sobre la base de apoyar la modernización y el mantenimiento de las instalaciones e infraestructura de servicio universitario (PIFI) de auspiciar un fortalecimiento del perfil académico de los maestros y de los investigadores (que en varias instituciones lo son al unísono) (PROMEP) y, ligado al desarrollo de los estudiantes de licenciatura y posgrado, esquemas de becas (PRONABES y Becas-Conacyt), entre lo más destacable.

Las argumentaciones no han cambiado mucho¹⁶⁹; avanzar en la modernización de las IES bajo un esquema que implica la calidad y competitividad de la educación superior, por un lado, y avanzar en esquemas de promoción de actividades universitarias en todas las esferas de éstas (docencia, investigación y difusión de la cultura) que puedan brindar mecanismos de financiamiento alternativos para las instituciones, por el otro lado.

Estos son los argumentos centrales – despejados aquí de complejos discursos justificatorios-, sobre los cuales se ha generado un conjunto de contra argumentaciones que un poco más adelante veremos, si bien algunas ya las hemos expuesto en líneas anteriores, pero que en sustancia se plantean como críticas a los conceptos de calidad y competitividad limitados a un grotesco sesgo de mercado y además confrontan al, digamos, autofinanciamiento de las IES (cosa por demás ilusoria hasta este momento, no obstante lo que se ha hecho; el máximo exponente es la UNAM y en este caso sus habilidades no rebasan, tal vez, el 10% del total de recursos necesarios para su funcionamiento tal y como ahora lo tiene diseñado, por lo demás el concepto esgrimido por las autoridades educativas del país es “diversificación de financiamiento”), en la medida en que para ello se comprometen valores

¹⁶⁹ Recordemos que la SEP y la ANUIES formaron en 1991 la Comisión Nacional para la Planeación de la Educación Superior, que elaboró sus líneas de acción prioritarias para el mejoramiento de la calidad de la educación superior en México que, sintéticamente señaladas se refieren a: 1. Actualización curricular y mejoramiento de la calidad en la formación de profesionales, 2. Formación de profesores, 3. Formación de investigadores, 4. Revisión y readecuación de la oferta educativa, 5. Definición de una identidad institucional en materia de investigación y posgrado, 6. Actualización de infraestructura académica, 7. Reorientación de la administración y la normativa, 8. Sistema institucional de información, 9. Diversificación de las fuentes de financiamiento, y 10. Impulso a la participación de los sectores social y productivo en las áreas de la educación superior. CONPES. Prioridades y Compromisos para la Educación Superior en México 1991-1994, México, 1991.

de educación pública históricamente adquiridos: educación gratuita es uno de ellos – y que operativamente implica el aumento de cobros por las colegiaturas y otros servicios a los alumnos -, otro de ellos es la libertad de cátedra y de investigación – precepto toral en las legislaciones universitarias y en el espíritu de las leyes educativas y de investigación del país que son algunas de las bases de la autonomía universitaria) y donde el riesgo se avizora en su acotamiento por el mercado(ANUIES, 2003). Dicho de un modo sintéticamente peligroso, las críticas enfilan al riesgo de privatizar y orientar unilateralmente al mercado a la educación.

Las argumentaciones, no obstante, para provocar los cambios, son más amplias e involucran conceptos y formas de percibir el papel de la universidad pública en un entorno social, político, económico y cultural más vasto (tanto en el orden nacional, como regional e internacional), pues tal y como lo explica la ANUIES¹⁷⁰:

“Las demandas que hoy existen sobre las universidades públicas apuntan directamente contra la idea decimonónica de la universidad humboldtiana o newmaniana que privilegia el valor del conocimiento en sí mismo, y que tanto contribuyera al desarrollo de las grandes universidades de los siglos XIX y XX, pero que también es responsable de la noción de éstas como claustros cerrados con sus académicos encapsulados en torres de cristal. Ha surgido así, junto con el conjunto de cambios acelerados que ha experimentado nuestro país en la última década – vinculados a la apertura de las economías y al proceso de democratización política -, una nueva visión de la universidad pública más vinculada con su entorno e interesada en garantizar la calidad y la pertinencia social de sus programas y servicios.”

Es, ciertamente, una argumentación con un cierto grado de validez, pues ¿quién podría estar en contra de que las IES se vinculen integralmente con sus entornos?, no obstante ello supone, justamente, que lo que hasta entonces se tenía (1991) era algo inverso a estos propósitos. Lo que resulta difícil de considerar validamente, en la medida en que el contexto histórico de las IES nos ha dejado en claro que estas han participado, en grados diversos y a distinta profundidad de concepto y acción, con sus entornos, de modo que, por lo menos desde hace 50 años, las IES – en su momento UNAM e IPN, pero también algunas de las universidades estatales, se presentan con dinámicas hacia el desarrollo económico e industrial del país -, participaron de los objetivos modernos de integración con su sociedad y con el desarrollo económico de la misma. De manera que es riesgoso y desmemoriado suponer a estas mismas instituciones con una carga tal que se las pueda, o quiera, ver como *entelequias* del pasado, si no realizan los cambios que, se supone, no tienen en su haber.

No obstante, los argumentos no se limitan a este tipo de encuadres, sino que exponen argumentos que tienen una conformación de orden contextual, digamos desde el entorno

¹⁷⁰ ANUIES, Acciones de transformación de las Universidades Públicas Mexicanas 1994-1999, México, 2000, p. 7.

global, que avalaría la transformación de las IES. En el mismo documento la ANUIES nos lo refiere del modo siguiente:

“...las funciones sustantivas de la universidad pública: docencia, investigación y extensión de la cultura y los servicios, han estado sometidas en el último lustro a fuertes presiones que han provocado cambios importantes, muchos de ellos inéditos, que llevaron prácticamente a todas las universidades públicas a construir programas de desarrollo de mediano y largo plazos que se han ubicado en el contexto de los grandes procesos nacionales e internacionales de transformación que afectan a las sociedades y a las instituciones en todo el mundo”(ibid:8).

Es decir, las IES son sensibles a los cambios de su entorno (nacional e internacional) y, por ello, han provocado cambios para estar a tono con ese entorno. En ello se expresa, de fondo, el argumento de la globalización de las sociedades; nadie puede quedarse al margen de ese entorno y, si lo hacen, las consecuencias son la automarginación y el retraso. Es cierto, las IES lo consideraron entonces y lo consideran ahora, pero no como un acto inercial sino como un acto de razón y bajo determinadas consideraciones que, desde luego, le son propias observar como instituciones de educación superior. Desde esas consideraciones, que pasan por la reflexión académica y crítica sustentada universitariamente (reuniones colegiadas y elaboración de propuestas mediadas, para su aprobación, por órganos colegiados, entre otras formas de la reflexión y acción universitaria), es más factible entender que las IES han tenido capacidad de respuesta que, no obstante, no implica ser considerada como la única y última forma de responder, dado que existe la dinámica de las instituciones y la aportación de nuevos conceptos.

Bien, pero hay otras dimensiones de la argumentación desde las autoridades educativas del país, y estas siguen la pauta trazada por las propuestas de cambio a nivel internacional; la pretensión del cambio o transformación de la ES a partir de la incorporación a un entorno mundial que se mueve cada vez más en el sentido de la sociedad del conocimiento, que ya hemos evaluado en otro momento, y que es trasladada completamente, como argumentación, en los proyectos recientes del gobierno federal de buscar incorporar a la educación en su totalidad a esa dinámica.

El Programa Nacional de la Educación (2001-2006) en su descripción de los nuevos contextos evoca este concepto de manera central para decir que es desde esta intensidad que se asumen los objetivos estratégicos para la educación del país:

“Esta es, sin duda, una de las transformaciones sociales de mayor trascendencia, que determinará las oportunidades y desafíos de la educación en las próximas décadas. Los cambios abarcan no sólo el ámbito de las capacidades cognitivas, sino que afectan todos los campos de la vida intelectual, cultural y social, dando expresión concreta a los múltiples tipos de inteligencia humana y, en conjunto, están dando origen a una nueva sociedad caracterizada por el predominio de la información y el conocimiento. La nueva sociedad del conocimiento se ha sustentado en un cambio acelerado y sin precedentes de las tecnologías de la información y la comunicación, así como en la acumulación y diversificación del conocimiento. En el campo tecnológico, se

observa una clara tendencia hacia la convergencia global de los medios masivos de comunicación, las telecomunicaciones y los sistemas de procesamiento de datos, que determina la emergencia de nuevas oportunidades...” (PNE. Versión pdf; página SEP:35-36)

De manera que el panorama se advierte como inevitable y, en ese sentido, hay que preparar a la sociedad pero especialmente a la educación, para este nuevo escenario que se asume como global y, en ese entendido, el programa sugiere:

“Efecto directo del nuevo escenario, con profundas implicaciones para el futuro de la educación, es la conformación de un *mercado internacional del conocimiento*. El surgimiento de servicios educativos de alcance internacional, y la transformación de las condiciones que determinan la propiedad intelectual, son dos de los fenómenos sobresalientes. Aunque es prematuro anticipar su evolución, el país debe prepararse para participar en este proceso.” (PNE. Versión pdf; página SEP: 36, cursivas nuestras)

Más allá de análisis puntual de los conceptos que hoy se encuentran en boga en las orientaciones globales de la sociedad, es importante ubicar que en la perspectiva mexicana ya se toma posición sobre como se debe entrar a la venta de los servicios educativos en el plano internacional, aunque se reconoce que el país tiene deuda educativa, tecnológica, informática, por señalar los temas claves, pero que, no obstante ello, ese es el futuro inequívoco. La prisa de los argumentos por llegar a contar con una educación e investigación científico tecnológica a la altura de las exigencias de la sociedad del conocimiento, es clara por lo menos en los propósitos, pero no es claro que se pueda entrar verdaderamente en esa competencia internacional por los mercados educativos, antes hay una mediación social y cultural, y no solo económica, que revisar y revalorar para dar ese salto. No obstante las dificultades en el proceso por venir, estas son las líneas argumentales que ya se dejan ver en el discurso educativo oficial.

¿Cómo llegar a esto? Es claro que con transformaciones de fondo en el conjunto de la educación. El documento referido ya nos expresa su visión en este sentido:

“Para que México llegue a ser el país que esboza en la visión del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, no bastará con aumentar el número de escuelas e instituciones educativas. Se necesitan cambios profundos en la manera de concebir la educación, sus contenidos, sus métodos y sus propósitos”. (Ibid.)

Es decir, un cambio radical de la enseñanza que supone, antes, un cambio de mentalidad de las instituciones educativas, de sus docentes y de sus alumnos. Los cambios radicales, no son en sí mismos problemáticos, lo que si lo es, es tener a la sociedad en sintonía con esos propósitos. Es decir, hay en medio un proceso de convencimiento social o de interiorización con los valores del cambio educativo, de modo que la posibilidad sea más factible.

Ya los grandes saltos, por lo menos en la generación de infraestructuras, en la organización de los planes y programas de estudio, en la generación de mejores perfiles de los maestros, que ha permitido que desde los años setenta se de un incremento de la cobertura educativa, tan sólo en el nivel superior se pasó de 271,275 matriculados en 1970 a 2, 156,479 en el año 2001, se han dado dentro de una línea de tiempo relativamente adecuada y han supuesto el intercambio de nociones y propuestas entre, por lo menos, quienes más cerca se encuentran del asunto educativo en el país.

Si se considerara ese movimiento como parte de las ideas generales del cambio radical de la educación, entonces se tiene que esgrimir el argumento de que el cambio ya empezó y se tienen décadas, por lo menos las dos últimas, para señalarlo. Hay, en parte, esa posición en el programa que nos ocupa, de manera que la visión hacia la educación para el siglo XXI que expresa este documento, ya puede contar con que 20 años, hacia el 2025, es el tiempo para ver concluida la obra, hasta donde se está planeando.

Pero, cuáles son esos modos de concebir la educación que debemos interiorizar, cuáles son los nuevos métodos de enseñanza y cuáles, finalmente, sus propósitos? Por la manera en que el programa se estructura, la concepción educativa hoy asume como determinante el vínculo de la educación con sus entornos y, desde ellos, prevé que: capacidad cognitiva, integración social (en el nivel básico); formación de calidad “basada en los desarrollos del conocimiento y sus aplicaciones” (en el nivel medio); y una formación de calidad capaz de resolver las necesidades sociales, económicas y culturales del país, dados los rasgos que se tienen en este momento¹⁷¹ (en el nivel superior) parecen ser las formulaciones del concepto educativo más posible de delimitar en lo complejo del discurso oficial.

Tal concepto, no parece antitético con los preceptos emanados de la constitución que en general aspiran a convertir a sus ciudadanos en personas cultas, inteligentes, con identidad nacional y con capacidad para resolver las demandas de la sociedad, en todo lo que estas impliquen. Pero parece que cada momento de nuestra historia permite una especificación de lo educativo de acuerdo con ese momento y, en este sentido, hoy es el momento de la sociedad del conocimiento y su dimensión global.

¹⁷¹ Pero estas necesidades del país, se articulan en torno al entendido de que para las autoridades educativas; “La educación superior es un medio estratégico para acrecentar el capital humano y social de la nación, y la inteligencia individual y colectiva de los mexicanos; para enriquecer la cultura con las aportaciones de las humanidades, las artes, las ciencias y las tecnologías; y para contribuir al aumento de la competitividad y el empleo requeridos en la economía basada en el conocimiento. También es un factor para impulsar el crecimiento del producto nacional, la cohesión y la justicia sociales, la consolidación de la democracia y de la identidad nacional basada en nuestra diversidad cultural, así como para mejorar la distribución del ingreso de la población.” (Programa Nacional de Educación, 2001-2006, tercera parte, p.183)

En cuanto a los métodos de enseñanza, lo primero es que se aspira a convertirlos en flexibles (en donde lo hasta ahora existente es connotado con lo tradicional y rígido) y en donde el proceso educativo transite justamente de las formulas de enseñanza tradicionales a las centradas en el aprendizaje (o sea, pasar de la condición pasiva del alumno a la activa, pero con un principio de interactividad entre maestro y alumno, de manera que lo aprendido perdure y no sea un conocimiento superficial y pasajero), además, se aspira a convertir la educación en un factor con capacidad de desarrollar habilidades y conocimientos traducibles a prácticas en el terreno de las carreras profesionales.

En cuanto a los propósitos, es claro que se rige por nociones de participación e integración social, rescatando el vínculo de lo educativo con sus entornos y generando una propuesta de inmediata vinculación con esos entornos de manera dinámica incidiendo en los procesos económicos y sociales más ad hoc.

Ahora bien, el programa de educación actual, considera que nada de lo anterior podría realizarse en el presente y los años por venir, sino a condición de que se cumplan, por lo menos, dos cuestiones: 1. El fortalecimiento del perfil docente, lo que implica un crecimiento de sus habilidades y capacidades de enseñanza bajo no solo una mayor formación profesional de ellos mismos (a través de conseguir nuevos y mayores grados académicos), sino que se transite a nuevas pedagogías del aprendizaje, se practiquen principios de flexibilidad en el trabajo docente, y se recreen las perspectiva educativas *ad hoc* en los nuevos currículum escolares; y 2. La evaluación del proceso educativo tanto en lo referente a los planes y programas, como en lo relativo a las prácticas educativas y a los resultados en términos de la formación profesional. Queda claro que todo ello supone un consistente apoyo financiero y material que deberá provenir, como hasta el momento ocurre si bien ciertamente limitado y, en ese sentido, no cabalmente correspondiente con lo que se busca, por parte del gobierno federal y de los gobiernos estatales¹⁷².

La dinámica de los cambios o ajustes de la ES, se manejan en términos de contrapesos, como en una balanza, esto es; a partir de establecer objetivos, de desarrollarlos y, en contra parte, organizar las evaluaciones que establezcan los avances y de generar los recursos financieros y materiales en correspondencia. Valga decir que si los primeros no ocurren, los segundos se detienen o por lo menos se aminoran y dificultan; o sea, la estructura se desbalancea. Lo nuevo de lo que en este sentido está ocurriendo con las IES y su principal

¹⁷² El aspecto estatal y regional es muy importante, pues otra de las cuestiones complejas del actual SES, es que está desproporcionado en el conjunto del país; más concentrado en las ciudades frente a las demás zonas, semi urbanas y rurales, tanto en número de IES como en matrícula escolar de licenciatura y posgrado.

financiador, no es que se manejen en términos de corresponsabilidades, sino que ahora ocurra de un modo más importante el interés de una parte por guiar el proceso en su conjunto. Justamente esta es una de las aristas del problema de las relaciones que se observan entre las IES y el gobierno federal y en donde se parte del supuesto de la autonomía universitaria como aspecto insoslayable en la relación¹⁷³.

La pregunta es, ¿qué involucra exactamente la autonomía de las universidades y de aquellas IES que la tienen, que represente un obstáculo para los objetivos que ha establecido el gobierno federal? Y más aún, ¿qué argumentos a favor y en contra han expresado las IES, a través de sus autoridades pero también de sus académicos y alumnos? Tales cuestiones son importantes resolver para poder tener más claridad sobre las posibilidades reales del cambio, todavía más porque desde dónde se ha propuesto, se han generado un conjunto de propuestas y acciones presupuestales que parecieran ser favorables para el SES¹⁷⁴.

Recordemos que, de acuerdo con el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se busca conseguir los cambios para que se opere sobre todo en *tres objetivos estratégicos*, que no sólo involucra a la educación superior sino en sustancia se refiere a toda la estructura educativa (básica, media y superior), pues al parecer estas tres cuestiones afectan al conjunto de la educación del país: 1º. Ampliación de la cobertura con equidad. Aquí, según podemos apreciar, tenemos el problema que se desdobra en su perspectiva de equidad social -grupos estratificados socioeconómicamente y la distinción de etnias -, así como en la perspectiva estatal y regional – de lo urbano y lo rural, sobre todo; 2º. Educación superior de buena calidad.

Si bien no hay una única acepción de calidad, se puede considerar que el peso se le ha dado a la buena preparación educativa – que aquí se traduce en conocimiento adecuado con sus fórmulas de anclaje a la realidad social -, y que supone cambios de contenidos y métodos educativos, pero también de la buena preparación docente; Y finalmente, 3º. La integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior, que compromete la resolución de dificultades de la mayor parte de las IES derivadas de inconsistencia en la gestión educativa y de los recursos materiales y financieros, así como de la falta de relaciones tanto en el nivel

¹⁷³ Nuestra interrogante se mantiene no obstante la argumentación del gobierno federal, en los documentos señalados, de que para generar las propuestas se ha dado paso a un proceso de intensa consulta, no sólo con los actores involucrados; universidades, académicos y alumnos, sino también con el resto de la sociedad, pues se señala que se dio paso a una consulta abierta para ello.

¹⁷⁴ En efecto, en la última década y media, el presupuesto para que las IES lo ejerzan por lo menos se ha mantenido, como balance del periodo, pero también se han inventado partidas presupuestales para el desarrollo de las instituciones educativas (mantenimiento y equipamiento) y para el fortalecimiento del personal docente (tanto en plazas como en apoyos económicos para estudios de posgrado).

interinstitucional, como de relaciones *ad hoc* con sus entornos inmediatos y mediatos, así como internacionales, para el crecimiento y fortalecimiento de sus actividades sustantivas.

Es interesante que en las líneas de acción del objetivo estratégico de equidad social (lo que se traduce en oportunidades de acceso y permanencia a la ES), el programa contempla entre sus acciones las enfocadas a lograr o garantizar el acceso y la permanencia. Se trata de:

- Programas educativos de *presencia parcial, no presenciales* y de educación a distancia; programas educativos *flexibles con salidas intermedias* y con enfoques centrados en el aprendizaje, que desarrollen habilidades en los estudiantes para aprender a lo largo de la vida;
- Programas de licenciatura de *orientación general y/o de carácter híbrido*; programas de *técnico superior o profesional asociado*, licenciatura y posgrado para la formación de técnicos y profesionales y para el fortalecimiento de las capacidades nacionales en la generación y aplicación innovadora de conocimientos en áreas de interés para el desarrollo del país;
- Programas de *técnico superior universitario y de licenciatura* que en su diseño consideren normas de competencia laboral;
- Programas educativos que permitan la *formación de profesores de educación media superior*;
- Programas de posgrado en los que se encuentren integrados el nivel de especialidad y los grados de maestría y doctorado para facilitar el tránsito de estudiantes entre ellos, así como;
- Programas de posgrado (especialidades tecnológicas) cuyo objetivo sea la formación de especialistas para el desarrollo del sector productivo (Ibid.2001/201, cursivas nuestras)

La mayoría de los programas enunciados tienen una connotación hacia una vertiente profesional técnica y tecnológica que se privilegia. Bien, mucho de la discusión internacional sobre la generación de oportunidades de acceso y permanencia a la ES prestan una atención especial precisamente a este grupo de opciones técnicas y profesionales de tipo tecnológico, porque se considera que tienen versatilidades que se acomodan a las posibilidades y necesidades de los jóvenes hoy día (algunos de estos programas permiten que el estudiante asista parcialmente a sus estudios o bien lo haga de manera no presencial, pero además varios se trazan para que al término de dos años se consiga un título superior de técnico profesional,

otros más auspician la formación de cuadros de profesionales superiores para la industria y los servicios, etc.).

Pero ciertamente se observan programas, digamos más tradicionales, de formación general y de posgrado con movilidad interdisciplinar, que hoy por hoy constituyen los programas más preferidos o por lo menos a los que asisten las dos terceras partes de los matriculados hoy día.

La creación de opciones de ES para muchas nuevas generaciones, parece estar más orientada hacia los estudios técnicos y tecnológicos con habilidades y dentro de esquemas de competencia laboral, así como bajo esquemas de aprendizaje a lo largo de la vida (pensando en las diversas opciones de trabajo que a cualquiera se le presentan a lo largo de su vida laboral), pero precisamente porque los estudios superiores que dominan (ahora en términos de la matriculación) se ubican en los otros terrenos más propios de las universidades públicas de nuestro país. Es decir, tal parece que se busca acceder a escenarios de equilibrio en la formación de recursos profesionales, antes que a una supuesta generalización de la formación universitaria como solamente de orden técnico o tecnológico.

En cuanto al segundo objetivo estratégico, la calidad educativa, el programa especifica su interpretación de la calidad:

“1. Se promoverá una educación superior de buena calidad que forme profesionistas, especialistas y profesores-investigadores capaces de aplicar, innovar y transmitir conocimientos actuales, académicamente pertinentes y socialmente relevantes en las distintas áreas y disciplinas. Ello implica la actualización continua de los planes y programas de estudio, la flexibilización del currículo, la superación académica constante de los profesores y el reforzamiento de las capacidades de generación, aplicación y transmisión del conocimiento, y de vinculación de las instituciones de educación superior (.) 2. Se fomentará que la actividad educativa en las instituciones esté centrada en el aprendizaje efectivo de los estudiantes y en el desarrollo de su capacidad de aprender a lo largo de la vida (.) 3. Se promoverá que los programas educativos hagan énfasis en aspectos formativos, con particular atención en los valores, el desarrollo social y humano, la diversidad cultural, y el cuidado del medio ambiente; que promueva el aprendizaje efectivo, el trabajo en equipo, la formación de mujeres y hombres con iniciativa y el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes de acuerdo con sus necesidades específicas de formación; asimismo se buscará que los programas educativos articulen a sus objetivos el servicio social.” (Ibid. 2001/203-04)

Es decir, parece que la calidad es contar con *profesionistas integrales*, porque a nuestro entender todos debieran, de por sí, aspirar a ser formados para poder aplicar, innovar y transmitir los conocimientos aprendidos disciplinariamente, que sean actuales, pertinentes y etc.; debieran ser formados por profesionales de la educación, en la medida en que se espera que sean especializados en la transmisión del conocimiento de una disciplina y que desde luego estén actualizados. Debieran ser educados en el *aprendizaje efectivo (sic)* y con capacidad de seguir aprendiendo a lo largo de su vida; debieran tener formación en los valores

más importantes de nuestra sociedad humana (y precisamente no deshumanizados) y a quienes no les parezca sin importancia el medio ambiente (diríamos tanto el social como el natural), y tener habilidades para participar en colectivos de trabajo.

En fin, el programa recuerda aspectos de la formación que, dicho con otras palabras, se parte del supuesto de que así es como se forman en las IES. El énfasis no está de más y, en todo caso, tiene que ver con la preocupación, de acuerdo con su diagnóstico, de que esto no llega a ocurrir del todo. Pero en todo caso en esto parece consistir la *calidad* de la enseñanza que hay que articular al momento y cuidarse de contar con este mínimo para hacer competitivo el perfil de nuestros profesionistas tanto dentro como fuera del país. Algo que preocupa, finalmente, es que nuestros aprendizajes no hayan sido tan efectivos hasta ahora, lo que también proviene del diagnóstico, pero las nuevas formulaciones aspiran a que, ahora si, se logre la efectividad.

Finalmente, el tercer objetivo estratégico, plantea con claridad meridiana la necesidad de contar con IES que sean eficaces y eficientes en su gestión de la educación superior, que sigan una ruta, digamos, de interconectividad que les permita generarse opciones de desarrollo tanto en la docencia como en la investigación y en la difusión de la cultura, es decir, en sus funciones sustantivas. Aquí el reto es mayúsculo, se trata de formar un verdadero sistema de educación superior (SES) que nos de la oportunidad de entrar en la pelea de la formación del siglo XXI. Pero, justamente, el diagnóstico del programa al respecto, nos recuerda que aún nos encontramos en situaciones de déficit en el manejo institucional de la ES.

La argumentación, se puede decir, se centra en las deudas, de la equidad, de la calidad y de la gestión de la ES. Frente a ello, las observaciones, generales y puntuales, cruzan argumentaciones desde los terrenos de la crítica al neoliberalismo y la globalización, hasta los de la resistencia a la crítica que expone las limitaciones. Dentro de estos parámetros de la argumentación nos ubicaremos en lo que sigue, exponiendo la fuerza, pero también la debilidad, que portan.

Con la dinámica que se ha generado sobre la educación en su conjunto y sobre la superior en particular, hoy se asiste, más que ayer, a una “conciencia crítica” de la situación por cada vez más sectores de la sociedad. Dentro de ellos, es interesante que en el sector más estratégico, los maestros, ya se esté dando una capacidad mayor para entrever los problemas que hay que resolver, y que no pasan sólo por “ponerle más dinero al negocio”, sino que, siendo éste necesario, la conciencia académica ya entreve el problema desde su involucramiento; sea por sí mismos, sea empujados por las autoridades universitarias, durante

los noventa el académico medio de varias universidades (para empezar, las líderes) fue llevado a “la reflexión de la docencia”, como en el caso de la UAM. La autocrítica fue planteada como también lo fue la autocomplacencia, no obstante el ejercicio, que habría que desgranar por lo menos en sus grandes trazos, dejó una agenda académica no pequeña, para los años que siguieron. Creo que estamos a medio camino desde ese momento y los resultados pueden no gustar a la primera pero, vistos positivamente, hay avances y se ofrecen desde la trinchera académica que a cada quien le toco, para muestra baste un ejemplo encarnado en un académico de la UNAM que planteó los dilemas en estos términos:

“Creo que en este momento, al término del segundo milenio, la educación superior mexicana enfrenta los mayores desafíos de su historia, una historia corta que tiene unos cuatro siglos de accidentado desarrollo. Todos los desafíos son superables pero difíciles de resolver porque implican cambios en la cultura de nuestras instituciones, en sus costumbres y maneras de hacer las cosas. Son cuatro los desafíos fundamentales: a) lograr la eficiencia; b) flexibilizar las opciones de aprendizaje y diversificar los servicios; c) transformar las maneras de aprender y enseñar y d) hacerlo bien respecto a los alumnos y a la sociedad, que es el famoso e inasible concepto de la “calidad”, entre comillas.”¹⁷⁵.

El primer problema planteado es la eficiencia terminal y al hecho cultural de que imponemos demasiadas barreras para que el alumno concluya, y nos recuerda que en realidad sólo 2 de cada 100 que ingresan al sistema educativo terminan con el título en la mano. El segundo problema es la rigidez disciplinar; no son carreras que comparten el quehacer universitario, sino, como dice el académico mencionado, “tubos de acero llamados carreras profesionales, que están abiertos únicamente en los dos extremos”, y otra vez nos remite al problema histórico y cultural de nuestra rigidez educativa. En cuanto al tercer problema, a su vez desafío, los métodos de aprendizaje, nuestro académico nos señala que:

“El paradigma de la educación ha cambiado. Se mueve de la enseñanza al aprendizaje. Debemos lograr que los alumnos aprendan y abandonar el adoctrinamiento. Sabemos cómo instruir, pero ignoramos cómo aprenden las personas Finalmente el cuarto desafío, lograr que se de respuesta pronta a las demandas de la sociedad por lo menos en dos sentidos; que los profesionistas formados sepan bien lo que aprendieron y puedan desarrollarlo adecuadamente y que tengan responsabilidad profesional.”

Así como el anterior ejemplo, podemos encontrar en la reflexión sobre la docencia, puntos de vista y apreciaciones que nos colocan en la perspectiva del cambio o la mejora de lo que tenemos. Es claro que en las universidades es donde más se recrea el concepto del cambio y donde, además, se vive bajo el supuesto de la superación de los paradigmas, por ejemplo el educativo, de modo que no es para nada inviable el espíritu crítico y la apuesta por el cambio para mejorar la educación.

¹⁷⁵ Roger Díaz de Cossío (Instituto de Ingeniería, UNAM), Rev. De Investigación Educativa, 1999

Pero hemos encontrado igualmente visiones no complacientes con el proceso que se siguió en las universidades bajo el supuesto de que se estaba cancelando un tipo de formación profesional y universitaria y se transitaba hacia otro en donde lo más destacable es su dependencia de las necesidades del mercado y de la globalización¹⁷⁶. Además, se cree que los objetivos ligados al mercado no son compatibles, y de hecho se les considera contradictorios con los objetivos de formación en base a una política democrática y humanista (González Casanova, 2000:28), por eso les ha resultado que en el discurso de las reformas de la educación superior, que manejan desde el gobierno federal y hasta las autoridades universitarias, particularmente sea una contradicción argumentar la posibilidad de la educación como bienestar social y público y ligarse a las necesidades del mercado en lo tocante al rol de las universidades.

Hay que reconocer que no es un tema sencillo y, por ello, ha dado mucha tela de donde cortar para el caso concreto del país. Pero repensemos esta perspectiva de contradicción de objetivos sociales y de mercado; los profesionistas deben ser formados integralmente, según podría avalar una filosofía universitaria clásica muy aceptada en el medio, y no deben ser formados exclusivamente para satisfacer las necesidades del mercado. Esta posición la describe del siguiente modo González Casanova:

“... a la corriente democrática, se le plantea un primer nivel de acción, el de la defensa de la Universidad que al reestructurarse respete las más distintas corrientes del pensamiento científico y humanístico y se oponga al proyecto neoconservador de una Universidad funcional, empresarial y tecnocrática limitada a la preparación de ‘analistas simbólicos’ y de ‘especialistas electrónicos’.” En su perspectiva el problema es el de la dominancia total de este perfil formador, antes que admitirse que lo funcional y tecnocrático puede y debe ser parte de la formación pero en donde lo dominante sea “...una

¹⁷⁶ Ver, por ejemplo González Casanova (2000), que advierte para la ES en el país el peligro de acceder al “capitalismo académico” donde lo central es la afanosa búsqueda, de las instituciones y los académicos, de recursos externos a la manera en como opera el mercado; la venta de servicios universitarios. Lo complicado de esta situación, expone González Casanova, es que “La lógica del mercado tiene efectos secundarios inevitables: aumenta la pérdida de confianza en las universidades públicas, y el empobrecimiento de las mismas; aumenta más los recursos para la investigación aplicada que para la básica, y para la investigación más que para la educación; aumenta más el dinero para las ciencias naturales y las tecnologías que para las ciencias sociales y las humanidades. En éstas, la investigación crítica es la perdedora principal junto con la educación y difusión del pensamiento crítico.”(2000:21) En el caso de la globalización, el riesgo que algunos ven es que no solo la sociedad pierde soberanía ante este fenómeno, sino que al interior de las mismas, las universidades se someten a la globalización y ven limitada su autonomía sobre todo en el sentido del ideal universitario de la formación que, como a Josu Landa Goyogana (2000) preocupa por cuanto “...a la par de la globalización del capitalismo bárbaro, prospera un conocimiento humanamente limitado que prescinde cada vez más de mediaciones humanas en el proceso de incorporación de seres humanos en el curso de la vida en estos tiempos.[a lo que se suma el hecho de] un peligroso relativismo cultural, un multiculturalismo mal entendido, que confunde la justa reivindicación de las diferencias con la negación de jerarquías, con la indistinción complaciente entre bienes culturales mejores y peores, es decir, con la suspensión del juicio crítico racional frente a los hechos de cultura.” (2000:47)

cultura general, científica y humanística profunda, capaz de renovarse, de informarse, de especializarse o cambiar de especialidad, de repensarse y de crear.” (2000:30)¹⁷⁷.

Creo que no hay, sensatamente, quien piense que lo mejor sea disociar ambos aspectos (es decir, cultura general y científica - humanista) de la formación del individuo universitario, pero el riesgo tecnocrático que se avizora ocurre luego de haberse instalado en el país la dinámica de las reformas de la ES y, por ello, algún crédito debemos dar a la idea de que en efecto hay preocupación porque se tiende a ejecutar el cambio limitando la perspectiva de formación integral. ¿Qué tanto es posible observar que esto es lo que ha estado ocurriendo en las IES y sus dinámicas de cambio?

Un punto de apoyo para establecer las primeras posibilidades de análisis, lo da el discurso oficial, en el Programa Nacional de Educación que ya hemos comentado, y que, por lo menos en lo que se lee, hay un nivel de acuerdo, que no contraste, con lo que se cree ver en la educación superior: guiarse sólo por el mercado y disociar el conocimiento integral; científico y humanista.

Sin embargo, el programa establece líneas de acción y metas a cubrir, pero a veces las dinámicas concretas distan, aunque sólo sea parcialmente, de las ideas propuestas. Es claro, por ejemplo, que para provocar los cambios en este momento no es posible pensar en que las IES sean ya capaces de generar sus propias dinámicas de financiamiento, que las hay pero son aún escasas (UNAM, IPN y UAM son las más importantes y que logran atraer casi la totalidad que se ha generado en los últimos años), si se compara con lo que se necesita para su total y eficaz funcionamiento. He aquí una cuestión trascendente en el contexto del cambio de la ES, pues durante los últimos años el financiamiento público a las IES se ha encontrado, en el mejor de los casos, invariante con respecto al fin de los noventa.

Algunos han insistido en que lo que se ha vivido en varios de estos años, es un recorte presupuestal para la operación adecuada de las IES. Tal situación ha derivado en un momento coyunturalmente peligroso; se tenía una dinámica de aportaciones importantes, con un limitado pero al fin crecimiento de las aportaciones del gobierno federal para las IES públicas, que daba la suficiente cobertura como para pensar en seguir en la ruta de los cambios, pues casi podríamos asegurar que ninguna universidad pública ha optado por manejarse contra las

¹⁷⁷ Es, desde luego, una perspectiva que otros compartes, véase por ejemplo lo señalado por Josu Landa Goyogana (2000) que sugiere que lo que tenemos hoy día es que la universidad abandona su misión cultural, humanística, por el simple “...crecimiento de las potencialidades productivas por medio de las tecnologías más eficaces”. De manera que, para él, lo que prospera es “...un conocimiento humanamente limitado que prescinde cada vez más de mediaciones humanas en el proceso de incorporación de seres humanos en el curso de la vida en estos tiempos.”(p.45-47).

reformas planteadas, sino más bien organizarse para continuar las reformas dándole, desde luego, su estilo institucional pero en el marco de todos los instrumentos institucionales para operar la docencia (evaluaciones a los programas de estudio, evaluaciones a los perfiles docentes, programas de mantenimiento y mejoramiento de los servicios y los equipamientos para la docencia, entre otros), para incentivar la investigación académica (apoyando el ingreso de sus académicos al SNI y a otros programas como los denominados “cuerpos académicos”) y para buscar vincularse internamente pero también entre instituciones universitarias, gubernamentales y privadas, a manera de lograr coordinación y crecimiento de proyectos.

Pero, tales acciones de las más de las universidades públicas se van encontrando en estos últimos años dentro de un embudo presupuestal que les limita¹⁷⁸. Por eso, ha sido insistente tanto desde la ANUIES como de cada institución superior, el llamado a procurar una política de Estado¹⁷⁹ para la educación superior y no una acción de gobierno coyuntural y sexenal. Se trata de resaltar en la argumentación que lo que ahora es muy necesario es no dar pasos inseguros sino generar estabilidad al proceso de cambios ya iniciados. Pero al mismo tiempo nos encontramos con que algunos rectores de universidades, han tomado una postura crítica frente al gobierno en turno, pues, por lo menos en el discurso, les queda claro su preferencia por la educación privada frente a la pública que se orienta por el principio de “universidad de masas”¹⁸⁰.

El asunto no es simple ni sencillo. La educación privada superior, en efecto, ha tenido importante expansión en los últimos años, pero parece que ha llegado a su límite, pues desde el año 2001 y hasta el presente, se ha detenido su expansión¹⁸¹. No obstante ello, tal vez,

¹⁷⁸ Enrique Villa Rivera, Director General del IPN, señalaba hace poco que “sólo con mayor inversión pública en el sistema de educación superior se podrá garantizar la competitividad en el país. Asistimos a un ritual en el que cada seis años, los rectores discutimos los mismos problemas [en las reuniones anuales de la ANUIES] que no tendríamos que analizar si existiera una política de Estado en la materia. La Jornada, 6/05/06.

¹⁷⁹ El rector de la UNAM, Juan Ramón de la Fuente, hacía un señalamiento en este sentido; “es una responsabilidad del Estado [y no] un asunto que pueda circunscribirse al gobierno en turno (...) es necesario que se establezca una verdadera política de Estado en materia de educación superior (en el) que queden claros los compromisos del estado y los compromisos que tenemos que adoptar las universidades”. La Jornada, 22/09/03.

¹⁸⁰ El mismo rector de la UNAM señalaba en el 2003 que hay tensiones con el gobierno de Vicente Fox, en cuanto a mantener el proyecto de universidad pública, gratuita y de masas, “existen diferencias conceptuales de fondo, hay un choque de ideologías...” De hecho Juan Ramón de la Fuente se coloca dentro de una corriente de universidades en el mundo (desde la Asociación Internacional de Universidades) que buscar resolver la falsa alternativa entre la “buena” universidad privada y la “mala” universidad pública. La Jornada, 22/10/03.

¹⁸¹ José Blanco, decía hace poco que: “El crecimiento de estas instituciones, en esos años, [fines de los ochenta y durante los noventa] en gran medida resultaba de su característica de *catcher*: las universidades públicas percibían que algunos mercados profesionales estaban saturándose, de modo que abrían un cupo limitado para las carreras llamadas “saturadas”, lo cual, no contando el país con una regulación adecuada, impelía a las universidades *patito* a abrir sus aulas a los tan mal llamados “rechazados” de las públicas. Derecho, administración, contaduría, informática (en alguna versión *light* de aprendizaje de algunos programas de software), mercadotecnia (versión *light*), pedagogía, psicología y otras, cuyos diplomas podían adquirirse hasta en tres años. Existen, desde luego, algunas instituciones particulares serias, pero la inmensa mayoría son de muy

desde el gobierno se ha tenido cierta inclinación hacia las instituciones privadas, algunas veces colocándolas como instituciones de buena calidad y hasta poniéndolas de ejemplo a seguir.

Así pues, si bien se opera bajo un esquema de trabajo compartido desde las líneas de acción del PNE, 2001-2006, lo cierto es que se han generado “temporales” para las IES desde el gobierno y en particular referido al ámbito presupuestal, que provocan incertidumbre.

De manera que en las observaciones críticas al proceso de reformas universitarias recientes, se insiste en correlacionar las dificultades entre los presupuestos públicos a la educación superior, las formas de la autonomía universitaria – que hoy se ve en riesgo -, y las tendencias a la privatización de la enseñanza, por tender más a los objetivos del mercado más que a la formación universitaria en su sentido más profundo e histórico¹⁸².

Para algunos más, el problema se centra en la autonomía universitaria frente al estado pero también frente al mercado. Si la institución universitaria se rige por objetivos del poder político y de mercado, entonces pierde su sustancia históricamente definida. Este no es un tema sencillo tampoco, la reflexión más amplia nos recuerda que las universidades son de las pocas instituciones de la sociedad que han conseguido conservar sus pautas fundamentales y sus funciones y papel social básicos en el curso de la historia (Rugg, 1994) y que justamente hoy podría cambiar por cuanto los fenómenos últimos plantean una especie de “alineamiento global” de la universidad (Schiewer, 1996), desde el cual se estandariza y se recrean conceptos de desarrollo individual, económico y político dependientes de ella y capaces de buscar su transformación de sus objetivos y sentidos fundamentales¹⁸³. Junto a estas transformaciones de las relaciones de la universidad con el Estado y la economía, el problema que se observa, también, es el de la dependencia económica que permite al Estado una nueva forma de control

baja calidad. Por supuesto, de muy baja calidad también pueden encontrarse en las universidades públicas. Pero las particulares, se decía, juegan "un papel social" necesario, dadas las restricciones fiscales del gobierno federal". La jornada, 30/05/06

¹⁸² Para John Saxe – Fernández, catedrático de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, la agenda de los cambios, que se inscriben en el proceso de globalización, pasan por la privatización, la desregulación y la orientación de la educación por el mercado. El eje de las preocupaciones de los organismos internacionales como el Banco Mundial, señala, que empujan los cambios es buscar “soluciones de mercado” al proceso de la educación superior, incrementando las colegiaturas, generando becas pero a crédito (como formas de préstamo al estudiante) para que luego paguen, creando el impuesto a los graduados, adiestrando a los profesores universitarios como empresarios, vendiendo la investigación y los cursos y, en fin, incrementar el número de instituciones privadas de educación superior que cobren el costo total de la enseñanza. (Saxe-Fernández, 2000: 73-74)

¹⁸³ Particularmente esto último, sugiere Schiewer, implica la elaboración de un relato del desarrollo cultural a nivel mundial y de la ideología educativa que consiste en: el desarrollo individual de la personalidad, la ciudadanía y la competencia participativa; la igualdad de oportunidades sociales y políticas; el desarrollo económico; el orden político, garantizado por el Estado-Nación. (Ver Schiewer, 1996. Tomado de Víctor M. Arredondo Galván, 2000:106)

bajo la lógica de organizar su desarrollo académico pero en función de la coyuntura económica global.

La “nueva relación” no es precisamente aquella del respeto a la libertad del quehacer universitario, sino otra que considera oportuno transformar a la universidad y a modelar su “nueva estructura” con un sentido de resolución de las necesidades del mercado. Para algunos, estas necesidades del mercado, o este acercamiento al sentido del mercado por parte de las universidades, se da desde este límite autonómico de sus finanzas para operar con libertad. Entonces se considera que el modelo educativo a que se aspira y que se promueve por último desde el Estado en México, el modelo de la estructura departamental y del profesor-investigación, no parece constituir un aporte verdadero y, más bien, presenta el riesgo de que se privilegie a la investigación por sobre la docencia y ello

“...tiende actualmente a inducir a una mutación fundamental de la naturaleza de la universidad que la hace pasar del status societal (y sociológico) de institución de formación al de organización (o de red organizacional) de producción y de control que (...) es perniciosa no solamente para la universidad, sino para el conjunto de la sociedad que ahí pierde su último lugar institucional de síntesis y de orientación crítica.”(Freitag, 1995: 28-30, tomado de Arredondo Galván, 2000:119).

Dado que esto abre los espacios de la venta de los servicios universitarios, y somete a la institución educativa a la lógica del mercado, ya se considera que ello implica la institucionalización del modelo de universidad norteamericano que se caracteriza por su sentido empresarial.

En síntesis, parece que la crítica a las transformaciones en curso en las universidades mexicanas es que se promueve un modelo educativo que prescinde del sentido profundo de la institución universitaria que es su autonomía sobre todo para operar en libertad y en acomodo a las decisiones de los grupos sociales que interactúan en ella (es decir, de manera democrática), que hasta ahora supone criterios de operación como: el sentido de servicio público y de interés social; la autonomía académica, de gobierno y presupuestaria; el desarrollo de las funciones sustantivas; sentido crítico y de autocrítica, así como de formación de valores¹⁸⁴.

Nuestra perspectiva frente a estas observaciones críticas es de que se está viendo desde una supuesta universalización del modelo de reforma universitaria que se promueve internacionalmente, lo que en mucho tiene sentido, pero no se aspira a observar las dinámicas

¹⁸⁴ Estos son los riesgos de acuerdo con Daniel Cazés, CIIH-UNAM, cuando sugiere que las medidas que se toman para detener la democratización de las universidades, como la reducción de la matrícula, la tecnologización de la formación, el pago de gran parte del salario académico a través de los estímulos, el castigo para los maestros mal preparados, así como el gobierno de las instituciones sin la participación de los sujetos de la academia. (Cazés, 2000:133)

más en lo particular y a considerar, que no necesariamente lo que pasa es inequívocamente un proceso de desplome de la institución educativa pública y de una retirada del Estado de su obligación. Es decir, si bien se presentan escenarios que tienden a ello, las medidas con que hasta ahora se ha operado, tal y como establecimos en un apartado anterior, no constituyen necesariamente el riesgo que en estas observaciones críticas se muestra; las acciones en cuanto a la formación profesional desde una plataforma con mayor consistencia; en cuanto a instalaciones y sus servicios; en cuanto a la constante revisión, y mejora, de los planes y programas de estudio; en cuanto a la profesionalización del académico, entre las acciones destacables, parecen acciones que no solo no han supuesto un riesgo, sino generado un potencial mayor de las instituciones universitarias¹⁸⁵. No obstante, es un imperativo que el formato para continuar la dinámica de cambios en la ES no sea unilateral, que implique mediaciones sociales y comprometa lo deseable a partir de lo posible.

El riesgo de la “mercantilización” de la universidad mexicana, tampoco es tan evidente sobre todo visto a la luz de las “demandas en el mercado” que no necesariamente han “abarrotado la tienda”¹⁸⁶. No obstante, la revisión del problema no es si los profesionistas formados deben ligarse a las necesidades de las empresas, sino que se sobrepase este ámbito para caer en una subordinación al mercado. En este sentido resulta interesante la posición tomada por Juan Ramón de la Fuente, rector de la UNAM:

“...valdría la pena resaltar una nota de cautela, pues se cae en un error cuando se avala sin reflexión la tesis de subordinar la educación a las necesidades de los mercados, y yo estoy absolutamente en contra de que eso se convierta en una política oficial. La educación requiere su espacio, su autonomía y su independencia como parte del proceso formativo, y ello no excluye que abonemos todavía más en esa dirección, pero con el cuidado de no estar acentuando todavía más las disparidades con una buena idea o una buena intención. En consecuencia, no olvidemos que el fin último y el primero de la educación es convertirla en ese gran instrumento de

¹⁸⁵ El problema es considerar que se irrumpe en la cuestión de la ES violando las autonomías universitarias porque hoy se tiende a generar mayores instrumentos para organizar, coordinar, supervisar, pero también para incentivar que el trabajo académico sea más fuerte y, en efecto, de mayor calidad académica. Y el problema es también considerar que hay una mercantilización del trabajo académico porque se busca, por lo menos como objetivo claramente establecido por las políticas, acceder a un perfil de profesionista que, sin perder sustancia en cuanto a valores y principios profesionales, ni tampoco en cuanto a contenido social, se forme también dentro de los parámetros de la formación profesional que se está siguiendo en el resto del mundo. Lo que hay que cuidar es justamente que ocurra lo segundo sin demérito de lo primero.

¹⁸⁶ Lo digo a sabiendas de que hay múltiples apreciaciones sobre esta situación, en el sentido de que ya estaría ocurriendo, pero no he encontrado más pruebas que los intentos desde algunas universidades (especialmente las que de costumbre han mostrado mucha vitalidad como la UNAM, la UAM y el IPN) que en efecto se han acercado a los terrenos de la producción y los servicios en la economía, pero este parece ser un sector de desarrollo aún limitado. Además, las formas de vinculación con la empresa y los demás sectores de la sociedad y de la economía, no están determinados sino que forman parte de las actividades por indagar e instrumentar con detalle y a mayor profundidad, cosa que no necesariamente podrá realizarse al margen de la academia, so pena de no tener no solo qué vender sino quién lo produzca. En todo caso si preocupa que la IP tienda, como en cierta forma resulta natural -por ser consustancial a ella -, a tornar en mercancía a la educación y a convertir en un escaparate de “servicios universitarios” el quehacer académico. Sobre esto último, si es claro el riesgo y si es preocupante que no existan, aún normatividades específicas y métodos de control desde el Estado que, se dice, auspicia el desarrollo de las instituciones de educación superior privadas.

permeabilidad social, de capilaridad social. Creo que si se pierde este elemento esencial estaríamos desnaturalizando a la educación en sí misma.” (De la Fuente, 2005:6-7).

De modo similar se expresan otros rectores de universidades que ponen el acento en que si bien es oportuno el vínculo de la ES con el mercado, ello no debe ocurrir a costa de la visión humanista de las universidades. Entonces, la cautela y el cuidado por los valores son dos aspectos que se colocan en el centro de las definiciones en esta ya existente pero problemática relación de la ES con el mercado.

Los escenarios aún son inciertos en esta dirección. No es claro, aún, cual es o son los sentidos posibles de la vinculación universitaria, sobre todo porque es tema de reflexión y de discusión en, por lo menos, aquellas instituciones públicas que se lo han propuesto recientemente como un eje importante de su actividad, una de las cuales es la UAM¹⁸⁷. Por tanto, no constituye un asunto ya comprometido, ni mucho menos de manera unidireccional, hacia el mercado. Más bien la cuestión, en esta dirección del problema, es, si podrá la institución universitaria encontrar caminos que lleven a la innovación de sus participaciones en la sociedad, como conjunto, sin demérito de su autonomía y del sentido académico que le fundamenta.

Por último, en la cuestión de la dependencia económica si bien se observan límites, estos proceden de la capacidad política del Estado para abonar el terreno de las IES, de fomentar la inversión pública en ellas, por lo cual cuando se habla de restricción presupuestal esto parece estar en la palestra de lo discutible, y no tanto que el principio de acción del Estado sea su retirada financiera de las IES públicas, para que se las vean con el mercado. Pero, ciertamente, la negociación por los presupuestos – queja continua de los rectores de las universidades públicas -, podría bien darse en acomodo a reglas más estables y consistentes, por lo que una política de Estado en materia de educación superior, demanda de los rectores de las IES, ayudaría ahora y para el futuro inmediato a darle certidumbre al rumbo que se ha trazado o que, con la participación crítica y propositiva de los actores universitarios y de la sociedad, se puede trazar¹⁸⁸.

¹⁸⁷ En este caso al generarse reformulaciones para el desarrollo de la docencia y de la investigación a partir de nuevas políticas universitarias.

¹⁸⁸ En este sentido es interesante la formulación que plantea Arturo Guillaumín Tostado, de la Universidad Veracruzana cuando señala que: “Estamos de acuerdo con la necesaria transformación de la universidad. Pero no es éste un problema de rezago: ponerse al corriente en sistemas expertos, tecnologías y organización para un mundo globalizado. El problema es otro y más complejo: identificar, por nosotros mismos, cuáles son nuestros retos y pasar de la retórica finisecular y la adopción irreflexiva de las novedades del momento, a la construcción de un modelo propio, desde abajo, desde la diversidad de lo local, desde la visión de personas reales, no virtuales, que viven en las regiones, en sus espacios vitales.”(Guillaumín Tostado,2000:202)

Dentro de las críticas al programa de reformas para la ES hay también posiciones que sugieren la viabilidad de los cambios, en el sentido inclusive de profundizar¹⁸⁹ o hacer más reales, y menos burocráticas, las medidas que señalan los documentos oficiales (Wietse de Vries, 2000). En este caso, se parte de identificar los problemas sociológicamente en la perspectiva de la diversidad de intereses dentro de una estructura de instituciones muy variada y con filtros políticos locales y regionales que llevan a la expresión de intereses y a una cierta condición de privilegios frente a la política oficial. Todo lo cual pudo, en su momento, llevar a resolver en forma política y burocrática la disyuntiva del cambio. De suerte que la opción del cambio más radical se debilitó¹⁹⁰

Una perspectiva intermedia a las anteriores, sugiere que hay que cambiar pero sin perder la sustancia que ha dado el rasgo distintivo a las IES y sin que las reformas generen mecanismos de exclusión y subordinación. En este caso, las sugerencias tratan de afiliarse a la dinámica de los cambios, bajo el entendido de que es poco factible dejar pasar el proceso y no insertarse en el escenario global y de la sociedad del conocimiento, pero dándole el matiz de país en términos democráticos y de inclusión en la toma de decisiones¹⁹¹.

Evidentemente, lo hemos sugerido líneas arriba, el diagnóstico de la ES y de las IES que se ha dado en las décadas pasadas, no es halagüeño; ha habido disfuncionalidades entre el interés público de avanzar en la ruta de desarrollar a la universidad mexicana (con todo y que

¹⁸⁹ Sergio Martínez Romo (2000), sugiere que lo que ha habido en materia de política educativa superior a lo largo de las tres últimas décadas, se ha orientado por los criterios de: crecimiento, desarrollo, financiamiento y planeación y que ha sido mayor el énfasis por planificar la ES, como un instrumento racional de la política pública, de modo que "...promovió la expansión y desarrollo contemporáneo de la educación superior en México, y la planeación no fue una ausencia de política pública cuanto un intento racionalizador de la política en la educación superior."(Martínez Romo, 2000:32 - 33)

¹⁹⁰ "No hubo, a diferencia de otros países, reestructuraciones de instituciones por iniciativa gubernamental, recortes de personal, reorientación de la demanda estudiantil o reorganización de programas. Más bien, resulta un panorama donde la apuesta parece ser que la mejora de insumos – más doctores, más instituciones, más infraestructura – llevará a un sistema parecido al de países desarrollados, pasando por alto que estos sistemas están transitando por cambios profundos que el sistema mexicano temerosamente esquiva." (Witse de Vries, 2000: 57-58)

¹⁹¹ En este entendido se propone avanzar en los siguientes aspectos de la agenda gubernamental para la educación superior: 1. Lograr la eficiencia y eficacia de la ES pero donde la mejora académica y la innovación constante sean los imperativos; 2. Lograr la eficacia, con rendición de cuentas de los recursos económicos aportados por el Estado, pero "sin una subordinación en el gasto educativo a los nuevos criterios de la rentabilidad del capital ni la presencia de un estado auditor"; 3. Lograr el rendimiento adecuado de profesores e investigadores, con cumplimiento de sus obligaciones y con la constante superación en su preparación académica y pedagógica, pero no hacerlo a través de sólo estímulos económicos a la productividad y al desempeño; 4. Nueva organización académica a partir de introducir el eje de la interdisciplina, sin que para ello se anule el conocimiento y las carreras disciplinarias; 5. Lograr la búsqueda de financiamientos alternativos, a través de la oferta de servicios académicos, pero a condición de que el Estado se mantenga como principal financiador y que tales servicios "sean perfectamente compatibles con las orientaciones académico – políticas por las que ha optado cada institución; 6. Instaurar procedimientos participativos de los diversos sectores universitarios en la toma de decisiones para la conducción de institución universitaria; 7. Incrementar y perfeccionar el uso de las tecnologías tanto en la enseñanza como en la investigación, contemplado como un factor de ayuda y de complemento y no como factor guía de la actividad académica.(Villaseñor García, 2000:21-23)

se entienda que ese interés público también ha participado de las dificultades y propiciado problemáticas en el manejo de recursos y en la falta de oficio en la revisión y en la coordinación dentro de lo posible), y la acción de instituciones y actores educativos para recrear el concepto de universidad y de organizar responsablemente el itinerario de la ES. O más aún, como lo sugiere E. Luengo González (2003), se está frente a relaciones de *ensamblajes conflictuales* entre las políticas gubernamentales y las respuestas de las instituciones educativas, lo que supone mayores dificultades para establecer un rumbo de desarrollo de la ES en el país¹⁹². De manera que:

“los cambios en las universidades no se dan por la simple enunciación de una política gubernamental o como reacción mecánica de las necesidades a esas demanda, sino más bien debido a que cada una de las instituciones educativas ofrecen distintas a partir de las posibilidades que tienen para procesar internamente las demandas, estímulos o restricciones que les imponen las políticas gubernamentales.” (E. Luengo González, 2003)

Este otro nivel de comprensión, el de conflictos de intereses o proyectos antagónicos entre el gobierno federal y las instituciones educativas, coloca a las reformas de la ES en un escenario difícil y hasta de disputa. Para algunos se ha ido transitando hacia nuevos momentos que parecen dibujar modelos políticos, el tradicional y el tecnocrático, en el manejo de la ES y de las instituciones universitarias en particular. De manera que el examen de las propuestas para el cambio de las universidades se ha limitado, por lo menos en las tres últimas décadas, a la dominancia de uno u otro modelo¹⁹³.

De acuerdo con ello se estaría, desde inicios de los años noventa, en una dinámica de transformaciones complejas dominadas, hasta el punto donde lo puede o las relaciones políticas se lo permiten, por el modelo tecnocrático más proclive a plantear el desarrollo del

¹⁹² El arribo a *ensamblajes conflictuales*, implica un escenario dominado por las relaciones de fuerza desde intereses que pueden manifiesta o encubiertamente estar en contra de cambios afines en todo con lo señalado por las políticas gubernamentales; diversos espacios de relaciones de poder se vislumbran: en el círculo del poder gubernamental, en el de las instituciones educativas que reflejan intereses inclusive divergentes o concebidos como antagónicos.

¹⁹³ Roger Bartra, IIS-UNAM, sugiere críticamente este panorama refiriéndose a la UNAM; “El ciclo dominado por el populismo académico autoritario ha terminado. Pero no ha comenzado aún la nueva época. Es probable que el final del sistema autoritario a escala nacional, con la derrota electoral del PRI, acelere la transición. Pero los obstáculos son enormes y provienen principalmente de las fuerzas que se han disputado la UNAM durante treinta años, los administradores duros protegidos por los poderes federales, la vieja izquierda que desciende del ya remoto 68, los caudillos conservadores, los tecnócratas, la ramificada pero ineficiente burocracia, etcétera.[...] una parte de las fuerza se aglutinó para, a tono con la tecnocracia gubernamental, imponer en la UNAM, arbitrariamente, la grotesca versión académica de una política de aranceles, precios y controles [...] estamos atrapados entre el maltrecho modelo tradicional y el esquema tecnocrático. Me parece que la salida no será hacia el encuentro de otro principio integrador totalizante [...] tenemos que aceptar la heterogeneidad del conocimiento, y encontrar diferentes polos aglutinadores que en nuestra circunstancia concreta puedan conformar verdaderos centros de irradiación de conocimientos, de ideas y de estímulos” (Bartra,2000: 177-78)

país, de su economía y cultura, en acomodo a las tendencias globales dominantes en el plano internacional.

En esta tesitura no necesariamente se ha completado el esquema a seguir por las universidades, ni se han operado los cambios en todos los niveles propuestos por el proyecto modernizador de la educación superior, pero se han dado cambios en donde ha sido más posible, o se han dado con la lógica particular de cada institución. Así, puede haber avances en una determinada dirección, por ejemplo reformas de planes y programas de estudio, pero aún no ubicarse completamente en la lógica que el programa de reformas del gobierno federal establece.

Un análisis de casos de IES revela que los cambios no son homogéneos ni guardan sentidos equivalentes de proyecto (Luengo González, 2003:37). Por lo menos hasta el 2000, de acuerdo con la revisión de 10 universidades, las reformas en las IES parecían tender a privilegiar el proceso de cambio sólo desde la perspectiva de las administraciones centrales o las rectorías;

“...estos cambios han desplazado a los cuerpos colegiados en las decisiones de las comunidades académicas, sustituyéndolos en algunos casos por otros órganos de política más afines a los propósitos de las autoridades.” (Luengo González, 2003: 39)

Lo que supone que, hasta ahora, la fuerza de las reformas se ubica desde el lado de las autoridades universitarias y que ellas operan en direcciones no necesariamente homogéneas con respecto al proyecto planteado por el Estado. En una valoración de casos de universidades (A. Acosta, 2000) se ha observado tal situación de modo que parece mostrar que frente a la política federal hay mediaciones desde las formas internas de las instituciones (casos; Universidad de Guadalajara (U. de G), Universidad Autónoma de Puebla (UAP), Universidad de Sonora (Unison)), lo que lleva a guardar distancia preventiva respecto de las políticas del gobierno federal en temas fuertes como la evaluación (donde puede darse tanto autoevaluación, caso de la U. de G. y de la Unison, como evaluación externa más propia, caso de la UAP) o el financiamiento (donde se ha sugerido tanto la mínima aportación, dejando a los gobiernos federal y estatal la mayor parte, casos de la U de G., y la Unison, como la relevancia del gobierno federal en los subsidios y, no obstante, la pretensión de incrementar significativamente los recursos propios, como ocurre en la UAP)

Un elemento que se suma a los ensamblajes conflictuales ha sido que si bien algunas instituciones han podido llevar a cabo diversas reformas universitarias que relativamente van a tono con las sugerencias tanto del gobierno federal como de la Anuies, la que se ha convertido en una instancia de apoyo convencido y total a las mismas, - como las autónomas

de Tlaxcala, la Veracruzana y la de Guanajuato, Zacatecas y Guadalajara – usando diversas estrategias, es que en el caso de dos de las principales universidades del país, la UNAM y la UAM, lo que ha habido es un escenario de confrontaciones diversas al programa planteado que ha dado lugar a movimientos de académicos y de estudiantes y a la generación de proyectos alternativos debatidos en diversos foros universitarios.

Pero, incluso en estos últimos casos, los formatos financieros usados para impulsar las reformas se han venido dando en los últimos años de un modo ponderado ciertamente pero se practican tanto para el perfil del académico, como de las carreras y los sistemas de evaluación, de manera que si bien ha existido y aún existe una situación de confrontaciones con respecto a las políticas de la ES y sus prácticas, lo cierto es que la estrategia, pensada o no, de organizar las transformaciones dándole un lugar especial a la articulación de diversos programas de trabajo; referidos tanto a la búsqueda de la calidad en las carreras y en los profesores, a la implementación del sistema de evaluación de la ES, tanto interna como externa, así como a la organización y coordinación de las instituciones en torno a sus vínculos con la sociedad y la economía y con el entorno internacional, con respecto al manejo de los presupuestos, colocó a las instituciones y dentro de ellas a los funcionarios y a los académicos, en una situación de facto.

Lo anterior no necesariamente ha sido negativo para los actores de la ES, pues se han dado pasos desde la interpretación de las propuestas, con sus respectivas críticas sustentadas, hasta la generación de propuestas del quehacer académico vinculadas con los programas de las reformas oficiales, lo que augura un movimiento de análisis y crítica con sentido que previsiblemente podría colocar a las IES en un nuevo nivel, o escenario, con respecto al proceso que se sigue convirtiéndose en actores activos y con propuestas. Ello, sería muy afortunado por cuanto lo sustancial es entrar en una dinámica de intercambios intensos ya no sólo entre autoridades a diversas escalas (gobiernos federal y estatal, así como autoridades universitarias), sino que a ello habría que agregar a los actores académicos y estudiantiles que podrían ya estar en mejores condiciones de fijar el rumbo, o redefinir el actual si fuese el caso, que podría seguir la ES en nuestro país.

Lo anterior podría significar que en este momento, y en lo porvenir, las relaciones entre el Estado, las IES y los actores educativos, transitan de escenarios organizados desde el formato de “política de estado” (o autoritarismo) a otros escenarios construidos desde un formato que no puede ya eludir a los “demás” y tiene que abrirse el interloquio, esto es desde una “lógica democrática”. Esto nada indica que lo que viene no sea conflictual, ni que deje de

estar inmerso en otras lógicas cruzadas del poder (en su dimensión regional pero también en su dimensión nacional tanto política como económicamente).

Esta situación podría darse más aún por cuanto el diagnóstico de la relación entre política de educación y beneficio social y económico, en general apunta a destacar saldos o inconclusos o negativos. Nos referimos en concreto a balances que ya destacan que existen fuertes indicios de que en el camino hasta ahora recorrido bajo los supuestos de que los cambios hacia la nueva economía, o economía del conocimiento o sociedad del conocimiento, harían a la sociedad más justa y con un sistema económico homogéneamente desarrollado, no se verifican en los últimos años.

En un estudio reciente (Muñoz Izquierdo, 2001), se señala que, por un lado, los indicadores básicos de educación, distribución de la riqueza y niveles de participación salarial de, acuerdo con los años de estudio, son menores a los que se esperaría de un país que tiene un PIB per cápita de los más altos en América Latina, pues países con menores PIB per cápita logran más justicia y equidad social. El mismo estudio establece la hipótesis de que muy probablemente el aprovechamiento de los recursos financieros hacia la educación haya sido ineficiente en su operación, también esto desde una perspectiva comparada, pues países con menores recursos hacia la educación, en proporción a su PIB (Chile, Argentina y Uruguay) logran mejores aprovechamientos en rubros como: mayor satisfacción de la demanda educativa (sobre todo en los niveles medio y superior), elevación de la calidad de la educación y distribución de la inequidad en la distribución de las oportunidades escolares (ibid:18)¹⁹⁴.

Pero, por el otro lado, se sugiere que la estrategia de desarrollo económico seguida en el país (desde la década de los ochenta), ha impedido expandir las oportunidades sociales al ritmo que hubiera sido necesario para que los egresados del sistema escolar pudieran desempeñar en el sistema productivo ocupaciones de complejidad proporcional a los diferentes niveles de escolaridad que ellos adquirieron (ibid: 19). De hecho, no sólo ese ha sido el problema sino que se suma a lo anterior el debilitamiento de carreras de topo “tradicional” frente a las nuevas carreras demandadas por el mercado de trabajo que, a su vez se recompone en términos de mayor fuerza hacia lo que se conoce como la “terciarización de

¹⁹⁴ Roberto Rodríguez Gómez (2001), comparte lo anterior y sugiere que en realidad a nadie le pareció apropiado la implantación del modelo económico (definido por él como “una especie de neoliberalismo en el subdesarrollo”), pues fue impuesto desde una “desgastada gobernabilidad autoritaria”, con medidas sobre todo de ajuste económico que fueron mal recibidas por los efectos causados a nivel de sectores empresariales, clases medias y sectores populares. (Rodríguez Gómez, 2000: 10) Ciertamente ello ocurrió sobre todo en los años ochenta, pues para los noventa las medidas económicas fueron menos duras y (en base al Consenso de Washington), buscando una mayor cobertura en ámbitos como el laboral y educativo, pero no obstante ello, el modelo económico ha sido incapaz de resolver los problemas económicos y sociales, pues se ha generado un mayor desequilibrio en la distribución de la riqueza y las oportunidades sociales. (ibid:13)

la economía”, frente al mayor debilitamiento, en el sentido de su capacidad de oferta laboral, de los sectores tradicionales primario e industrial¹⁹⁵.

4. La perspectiva empresarial de educación superior

Consideremos en primer lugar, que estamos frente a un sector de la sociedad mexicana cuyos rasgos de “empresariedad” han venido modificándose a lo largo de las últimas décadas. Puede decirse que en la medida en que la moderna sociedad industrial mexicana hizo su aparición (en los años cuarenta), es posible ubicar, igualmente, un sector empresarial moderno cuyo rasgo principal, como mucho se ha dicho, es haber crecido al cobijo de los gobiernos postrevolucionarios que durante la sustitución de importaciones aprovecharon las opciones para su impulso más determinante hacia la industrialización propiamente tal. Desde entonces, la política proteccionista de los distintos gobiernos, los colocó en una ventaja frente al exterior pero también los limitó en sus potencialidades empresariales, sobre todo en su capacidad innovadora y competitiva¹⁹⁶.

Tuvo que ocurrir la emergencia de las crisis sucesivas de la economía, no solo para México sino para el mundo occidental, vaya capitalista, de la época, que desde la década de los setenta acompaña al país, para que se observaran cambios fuertes en las características competitivas del empresariado mexicano. De esta manera visto, podemos considerar que el empresariado ha venido sufriendo cambios y modificando sus conductas empresariales desde entonces, es decir, tres décadas y un poco más.

Hacemos hincapié en esta situación del empresariado, porque suponemos que las exigencias de la modernización de la economía, primero, y de la globalización, después, han colocado a este sector social en una posición más proactiva y exigente con respecto a los recursos de que debe disponer para lograr sus éxitos en un entorno competitivo y global. Precisamente así circunscrito el asunto, podemos sugerir que los planteamientos críticos sobre la educación y sobre la formación de recursos humanos, vienen de la mano del propio proceso de cambio del empresariado nacional. En ese sentido es posible entender, cómo desde los años ochenta se inicia la preparación y habilitación empresarial en la línea del management internacional ligado a las reestructuraciones de la economía industrial y a la racionalidad gerencial bajo valores poco probados o incluso desconocidos en el momento inmediato

¹⁹⁵ En ese proceso pierden fuerza las profesiones liberales y las carreras de ciencias básicas y ciencias sociales, con un reforzamiento en las preferencias de las carreras tecnológicas (más de las nuevas TIC y menos a las tecnologías tradicionales). Ver Rodríguez Gómez, 2001:25)

¹⁹⁶ Como lo muestran diversos análisis del empresariado mexicano, uno de sus rasgos ha sido el contar con la protección de la economía, o como lo dice...(colocar citas y biblio)

anterior por ellos, que muy rápidamente vieron pasar de la tradicional organización taylorista, con ingredientes fordistas – lo digo más para México, pues en otras latitudes se suele plantear el modelo dual Taylor-fordista -, a la organización japonesa del tipo flexible.

Los empresarios mexicanos exigieron poco de la educación en general hasta la década de los setenta, porque poco era lo que podían prefigurarse como necesario en sentido de la modernización económica. Pero a partir de los años ochenta las disyuntivas de la economía mexicana, los cimbraron literalmente y pasaron a la preparación de sus cuadros de una manera más dinámica¹⁹⁷.

Tal proceso posiblemente sea verificable en el impulso de las universidades privadas no ya sólo en el sentido de que fueron incrementando su demanda, porque también incrementaron sus instalaciones y su personal académico y también provocaron cambios en la curricula de formación profesional. Igualmente verificable en el crecimiento de las empresas consultoras de preparación de cuadros gerenciales que les suministraron una filosofía empresarial del tipo de las exigencias globales y en donde la preparación tuvo como temas objetivo; el cambio tecnológico, la innovación, los mercados de trabajo, la cultura, el desarrollo social y de la persona¹⁹⁸.

En cuanto a las universidades, su función es proveer los recursos humanos para “el nuevo modo de hacer la empresa”, no obstante que la idea de los empresarios es que éstas no han estado a la altura de las circunstancias:

“La Universidad es donde esta nueva forma de ser empresario debería cultivarse; sin embargo esto no ha sido así, y las empresas se han visto envueltas en necesidades de suplencia y apremio, que resultaron a la postre en beneficio de la empresa, aunque por desgracia, hablando generalmente, denigratorias para la Universidad. Hace un par de décadas tomar partido por la empresa era para la Universidad como abrir el camino de la *mercantilización de los conocimientos*, sin advertir que la contraparte por ella defendida consistía en que esos mismos conocimientos quedasen burocratizados.” (Heberto Rodríguez Regordosa, Asamblea Semestral del Centro Empresarial de Puebla, 5 de diciembre de 2002, Órgano de difusión de Coparmex, No. 173, 2003)

De manera que las nociones o visiones sobre la educación que fueron planteándose por los empresarios nacionales se ligan en el tiempo a sus propias transformaciones de cultura empresarial. Las exigencias, por ello, a la educación pasan por la búsqueda de la calidad en el

¹⁹⁷ Esta perspectiva de análisis no busca observar distinciones más hondas en el empresariado nacional, por ejemplo las que existen entre el del tipo norteño (más activo y menos estatalista) del empresariado del centro del país (más centrado en las finanzas gubernamentales y los apoyos diversos para operar su empresa. Ahora sólo hacemos sugerencias analíticas amplias que dejan este tipo de detalles para otro momento de la reflexión.

¹⁹⁸ Las propias organizaciones empresariales fueron parte de las instancias para la formación de los cuadros gerenciales de nuevo cuño. Por ejemplo el concepto de liderazgo se ha manejado mucho como parte de la personalidad activa en el ambiente empresarial, a su lado van los valores humanistas, como la ética, la responsabilidad, etc. Ver, por ejemplo, Coparmex, órgano de difusión, No. 173, 2003.

proceso educativo, ya no sólo de la cantidad, y llegan al punto de plantear, al unísono con el Estado, un cambio radical del modelo educativo¹⁹⁹

¿En qué dirección debe darse y qué tipo de profesionista debe resultar de la formación universitaria?, son cuestiones que trascienden en su importancia sobre todo porque parece existir una especie de contrasentido por cuanto se ha señalado que el mejor perfil de universidad es aquella que sólo se limite a resolver las necesidades de las empresas, pero, a la vez, se admite que el sujeto profesional que egrese debe contener otros ingredientes. Véase por ejemplo lo que se sugiere desde la revista Líderes Mexicanos:

“Un país necesita contar con *profesionistas íntegros*, identificados con su patria y con la sociedad a la que pertenecen. Para ello, las universidades juegan un papel fundamental, pues no sólo deben interpretar las demandas sociales y las necesidades del mercado sino que a través de la educación *son un importante factor para promover el cambio social y el desarrollo*” (Líderes Mexicanos, No. 84, febrero de 2005, cursivas nuestras)

Esto se plantea desde un contexto en donde se busca desarrollar la formación de dirigentes empresariales y, desde luego, se ve más posible encontrarlo en los cursos de gerentes de instituciones privadas como el ITESM o el ITAM²⁰⁰. En la perspectiva empresarial podrían darse ambos elementos; formación para las necesidades de las empresas y, además, formación para tener sujetos con valores e iniciativas de cambio social y desarrollo.

Es claro que quienes mejor se perfilan son las instituciones educativas privadas, y también les resulta claro que es en las públicas donde hay resistencias pero existe el potencial, siempre que se diera paso a una formación con permanente vínculo hacia la sociedad, pero más específicamente hacia el mercado y la empresa en lo concreto, ya que entonces el intercambio daría el resultado buscado²⁰¹.

¹⁹⁹ La crítica de los empresarios a la educación pasa por la crítica de una sociedad y economía cerradas. La apertura se llama globalización y para enfrentarlo, se dice, hay que cambiar el modelo educativo. Este tipo de comentarios son comunes en las aportaciones a la revista Entorno de la Coparmex. Ver, por ejemplo, Salvador Cerón Aguilar (STF Consulting Group), “La educación a revisión: hacia un nuevo modelo educativo, Entorno, 2000.

²⁰⁰ La dirección de los cursos de educación continua del ITAM, establece una mecánica de trabajo formativo muy especial al respecto: “Trabajamos intensamente con muchas empresas donde aportamos gran parte de lo que se requiere para el diseño de los cursos, pero *son los mismos empresarios los que nos van marcando la pauta* de lo que requieren en el futuro y regresamos a la universidad donde, mantenemos un contacto permanente con académicos de todo el mundo y vemos cuál es la mejor manera de enseñar esos elementos nuevos, o de crear la inquietud en las empresas que no estén muy conscientes de lo que va a venir.” (Mónica Sacristán, Directora de Extensión Universitaria del ITAM, Revista Líderes Mexicanos, “Un reto a cumplir”, No. 84, febrero de 2005, cursivas nuestras)

²⁰¹ Esta es la propuesta en concreto por ejemplo cuando se pide que los planes de estudio cambien para ese fin: “Propuesta: que se diseñen los programas académicos precisando el número de créditos que correspondan a las materias básicas, cuyo conocimiento capacite eficiente y suficientemente al alumno y que el resto de los créditos se cubran con prácticas realizada en los centros laborales para vincularla la escuela y la empresa y así conectar la formación académica con el entorno real y concreto en el que dicha formación se aplicara. Víctor M Arjona Barbosa Revista Entorno, marzo de 2002 y también en “El profesional que necesita el país”, Víctor M Arjona Barbosa Revista Entorno No. 173, enero del 2003.

En última instancia, el empresariado nacional tiene puesta la mira en la formación de recursos ad hoc para el momento que viven sus empresas; la globalización y la empresa en red, parecen estar determinado sus destinos y consideran que si la institución pública no logra perfilarse en esa dirección, entonces ocurrirán fenómenos de baja en la ocupación profesional por parte del sector privado, que según fuentes empresariales ya estaría ocurriendo dado que del millón 200 mil profesionistas generados por las IES sólo cerca de la mitad encuentra acomodo e inclusive no todos en actividades profesionales propiamente (Coparmex, 2000). Pero, también empezaría a ocurrir una especie de *desaliento* dentro del sector privado de suerte que, por ejemplo, los egresados de instituciones públicas de prestigio, como la UNAM, estarían viendo reducir el nivel de responsabilidad en las empresas. De acuerdo con CANACINTRA:

“entre 1986 y 1999 la colocación de egresados de la UNAM en puestos de dirección de las empresas (como propietarios o directivos) cayó en más del 42%. En el mismo periodo el número de egresados de la UNAM que ocupó puestos profesionales intermedios disminuyó 57%”²⁰²

Otra noción empresarial sobre la reforma educativa implica educar para un cambio radical, de manera que se formen desde la enseñanza básica hasta la superior para que en lugar de buscar trabajo, se conciban como creadores de empleo, es decir, que creen sus propias empresas. Esta noción que se liga al concepto de *emprendedores*, hoy se busca que sea parte de las nuevas habilidades de los profesionistas. Habrá que decir, por otro lado, que en diversas universidades, no solo las privadas, sino también las públicas ya se dan pasos en esa dirección, como un instrumento más que ayudan a estructurar los perfiles profesionales.²⁰³

¿Desde estas consideraciones, hasta dónde es posible que entronque educación y empresa? Esta visión empresarial, en general se entrelaza a las exigencias planteadas por el gobierno federal hoy mismo como parte de los ejercicios de cambio o reforma de la educación superior. Pero también ambas posturas encuentran eco en las sugerencias, como ya hemos anotado en otros momentos de este estudio, de los organismos internacionales, como es el caso de la OCDE que criticaba la falta de vinculación con la sociedad y con el aparato productivo; inadecuación de planes de estudios, oferta equivocada de carreras, falta de una formación práctica, carencia de una formación integral y sobre todo ética, entre otras

²⁰² Patricia Muñoz Ríos “Se acentúa la preferencia por estudiantes de universidades privadas: Coparmex”, (La jornada ¿?)

²⁰³ En universidades como la UNAM y la UAM existen programas de extensión universitaria con el propósito de apoyar a los futuros profesionistas en la búsqueda de los empleos, pero también se les busca apoyar para la posibilidad de generar sus propias empresas, claro más del corte de consultorías y asesorías. Ello, no necesariamente es algo desligado de los procesos que ya en parte viven los egresados de estas instituciones. Por ejemplo, en el caso de la UNAM poco más de un 13% de los egresados valorados en el 2003 se ubicaron en el campo de la venta de los servicios profesionales y técnicos.

cuestiones del diagnóstico que ha hecho la organización a la educación mexicana, justamente como parte de los protocolos de trabajo hacia los países miembros²⁰⁴. De manera que las posibilidades de que los cambios vayan en esa dirección, que favorecen la visión pragmática y de estrategia laboral de los empresarios mexicanos, no son pocas.

No obstante, los aspectos posibles de la relación educación – empresa, son más de los imaginados por sus líderes o sus asociaciones, no se limita a generarles un *producto* profesional, sino de recrear el concepto de la sociedad y visualizar su futuro, quiéralo o no, lo hayan o no reflexionado los empresarios, este es un valor fundamental de la función de las instituciones educativas y, en concreto, de las universidades. Pero si se pensara en limitar las relaciones a lo estrictamente *útil* desde una visión pragmática de la empresa, entonces los temas posibles tampoco han sido adecuadamente abarcados.

La formulación empresarial sobre las IES no llega a prefigurar escenarios de Universidad – Empresa, a la manera en que hoy se establece a partir de los proyectos de generación de *empresas de base tecnológica* así como los proyectos relacionados con la formación de *incubadoras de empresas*, que son lanzados desde los ambientes internacionales y desde organizaciones empresariales que ya cuentan con basta experiencia, como es el corredor Silicon Valley en Estados Unidos. No. En esta dirección, la generación de *capital de riesgo* se encuentra “en pañales” justamente por la limitada visión de los empresarios mexicanos que aún no encuentran sentido de las formulaciones planteadas por la investigación de ciencia y tecnología bajo el paradigma económico de investigación y desarrollo como un binomio necesario. La ausencia de una posición activa de los empresarios en esta dirección, podría colocar en riesgo cualquier formulación pública en el sentido de crear universidades e institutos tecnológicos, o la de incentivar la creación de corredores científicos y tecnológicos.

Entonces, la visión empresarial sobre la ES se basa en:

- Una crítica de la educación como un proceso de burocratización en la enseñanza, que impide que las personas sean formadas de acuerdo con las necesidades de la sociedad y de la economía;
- El cambio de las IES que se propone considera la necesidad de readecuar el sistema educativo para dar cabida a la nueva forma de educar para el mundo actual, global y en red: individuos preparados en la disciplina específica pero con capacidad de

²⁰⁴ Los analistas económicos y financieros, como ya establecimos, parten de estos diagnósticos para señalar la necesidad de colocar a la ES del país a la altura de los cambios que la globalización plantea. Ver, Arturo Damm Arnal, Revista Entorno, agosto de 2001.

aprender desde los referentes de las empresas y sus necesidades, con habilidades para el manejo de las NTIC, con responsabilidad y capacidad de generar alternativas a problemas concretos, que tenga una visión integral y humanista.

Pero, en la perspectiva empresarial las opciones en la relación posible de Universidad – Empresa no llegan a entreverse otro tipo de escenarios: No se concibe claramente el sentido de la formación universitaria más integral, universal y con sentido crítico, como aporte para la vida de la sociedad actual y futura; Y tampoco se concibe, realmente, una forma de vincular a la universidad con el entorno empresarial desde la perspectiva científico y tecnológica. Los *espacios vacíos*, en ese sentido, son muchos.

5. El perfil profesional en curso

Como resulta del análisis anterior, el debate universitario se está centrando entre formación tecnocrática y orientada al mercado u orientación universal, humanista y de compromiso social. El tema sin duda se da al calor de las reformas de las IES que hace ya tiempo se están promoviendo en el país y parece que no será fácil encontrar la salida. Falso dilema o no la situación se ha tornado en una arena política que da entrada a los contrincantes y, de alguna manera, genera nuevos tiempos, muchas veces más dilatados que cortos, para acceder a acuerdos académicos y de política universitaria de qué y cómo organizar la reforma universitaria.

Sin embargo, los perfiles profesionales en general siempre han tratado de ir resolviendo medianamente las diversas necesidades que en la sociedad se tienen y que se espera que sean los profesionistas quienes los resuelvan, tanto en una perspectiva de mercado, como en otra de tipo social. Hay, sin duda, sus especificidades y, de hecho, sus inclinaciones hacia el mercado, en el caso de las IES privadas, o hacia lo social, en el caso de las públicas.

Una investigación que dirijo, y que actualmente se encuentra en curso, me permite decir lo anterior y establecer, considerando algunos parámetros, las diferencias observables entre IES públicas y privadas. Ciertamente, el intento de examinar esta cuestión de los perfiles profesionales no es simple ni se acomoda a partir de algunos datos o indicadores, evidentemente es más complejo que eso. Pero, digamos que como inicio de la investigación la intención de sistematizar información existente en los Planes y Programas de estudio de las diversas carreras en las distintas universidades del país, podría ser un buen punto de partida.

Por ello, planteamos una primera reflexión del dato resultante de la sistematización, para el caso de las IES públicas y privadas que se consideran de las más importantes en el país.

A partir de la clasificación por áreas disciplinarias aceptadas por la SEP y la ANUIES, sugerimos un primer acercamiento a la problemática arriba esbozada: Ciencias Agropecuarias (CA); Ciencias Biológicas (CB), Ciencias de la Salud (CS), Ciencias Exactas (CE); Ciencias del Diseño (CD), Ingeniería y Tecnología (IT), Ciencias Económicas Administrativas (CEA), Ciencias Sociales (CS), y Humanidades y Artes (AH).

Cuadro 41

Objetivos Profesionales (1) en Planes y Programas de Estudios. IES Públicas y Privadas (2), 2007

Objetivos	Ciencias Agropecuarias		Ciencias Biológicas		Ciencias de la Salud		Total*	
	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.
Trabajo comunitario	3				4		7	
Asesoramiento e instalación de organizaciones y asociaciones	3						3	
Usar de manera eficiente los recursos agropecuarios		2						2
Visión humanista, responsable y de respeto en la sociedad				1		2		3
Intervenir en el reciclaje y preservación del medio ambiente				1				1
Formar evaluadores críticos y con liderazgo				3				3
Visión gerencial y de desarrollo empresarial				1		4		5
Actitud proactiva y propositiva				1				1
Colaborar en el desarrollo y preservación ambiental			1				1	
Participar en la regulación sanitaria y ambiental			1				1	
Responsabilidad médico ambiental y de sustentabilidad de recursos					5		5	
Capacidad de prevención y promoción de la salud.					5	3	5	3
Compromiso social y ético con la población					10		10	
Regulación sanitaria y ambiental					3		3	
Total	6	2	2	7	27	9	35	18

Fuente: Javier Rodríguez Lagunas, UAM Unidad Iztapalapa, Proyecto: Los perfiles profesionales en las IES de México. Base de Datos, 2008.

(1) Los objetivos profesionales que aquí se destacan son los diferentes a las habilidades científicas, técnicas, metodológicas y de conocimiento profesional, y más cercanas a la relación social.

(2) Las públicas consideradas son: UAM, UNAM e IPN; las privadas son: ULSA, UDLA e ITESM. * El total se refiere al número de carreras que consideran determinados objetivos

La información del cuadro anterior ubica los principales objetivos profesionales que consideramos se acercan más a las habilidades de relación social que se busca tengan los profesionistas, en este caso de los que egresen de las carreras asociadas con las áreas relativas a las Ciencias Agropecuarias, Biológicas y de la Salud. Es claro que estas áreas de formación profesional implican lo mismo un quehacer científico y de investigación aplicada, que otro relacionado con la atención a las poblaciones. En ese sentido se esperaría una determinada orientación a objetivos sociales. Ello ocurre, sin duda, pero desde las particulares orientaciones que las IES les plantean y, en ello, resulta relevante distinguir a las IES en públicas y privadas.

De este modo, la información del cuadro muestra que las IES públicas de estas áreas, se orientan por objetivos de trabajo comunitario, asesoramiento a organizaciones y asociaciones, de la responsabilidad médico ambiental y de sustentabilidad de recursos, compromiso social y ético, entre otros objetivos aledaños a los mencionados. En el caso de las IES privadas en estas áreas, se orientan por objetivos del tipo: manejo eficiente de recursos, evaluadores críticos y de liderazgo, actitud profesional proactiva y propositiva, así como de una visión gerencial y de desarrollo empresarial. Esto parece lo central, pero no obsta para que se establezcan igualmente objetivos de contenido social del tipo: Visión humanista, responsable y de respeto a la sociedad, de intervenir en el reciclaje y preservación del medio ambiente, así como de la prevención y promoción de la salud. Lo anterior puede generar la imagen de la generación, posiblemente insuficiente, de perfiles profesionales en las IES públicas de estas áreas de *tipo mixto*, es decir en una mezcla de objetivos de mercado y, a la vez, sociales, si bien no es un proceso uniforme entre las distintas áreas pues en el caso de las ciencias agropecuarias no hay tal posibilidad. Por otro lado, no parece que esta posibilidad de *mixtura* se esté generando desde las orientaciones que están sustentando los objetivos profesionales en las IES públicas aquí consideradas.

Veamos ahora el caso de las áreas relativas a las ciencias exactas, ingenierías y tecnologías, así como a las del diseño. El cuadro siguiente nos da un primer acercamiento al problema.

Cuadro 42

Objetivos Profesionales (1) en Planes y Programas de estudios. IES Públicas y Privadas (2), 2007

Objetivos	Ciencias Exactas		Ingeniería Tecnología		Ciencias del Diseño		Total*	
	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.
Actitud crítica y propositiva	4						4	
Identificar y concebir espacios que cumplan con las nec. sociales					5		5	
Visión humanista responsable y de respeto en la sociedad				6		3		9
Visión gerencial y de desarrollo empresarial				8		4		12
Visión crítica reflexiva e innovadora						4		4
Participación en la administración y gestión pública.						4		4
Capacidad de dirección administración y gestión			10	6			10	6
Actitud crítica, proactiva y propositiva			10				10	
Total	4		20	20	5	15	29	35

Fuente: Javier Rodríguez Lagunas, UAM Unidad Iztapalapa, Proyecto: Los perfiles profesionales en las IES de México. Base de Datos, 2008.

(1) Los objetivos profesionales que aquí se destacan son los diferentes a las habilidades científicas, técnicas, metodológicas y de conocimiento profesional, y más cercanas a la relación social.

(2) Las públicas consideradas son: UAM, UNAM e IPN; las privadas son: ULSA, UDLA e ITESM

- El total se refiere al número de carreras que consideran determinados objetivos

Lo primero observable de la información del cuadro anterior es que las Ciencias Exactas, se mantienen al margen de objetivos de tipo social, tanto entre las IES públicas como las privadas. Por otro lado, se da una situación en donde las IES públicas no muestran abiertamente una orientación de corte social en sus objetivos profesionales, ello ocurre sobre todo en el área de Ingeniería y Tecnología dentro de las IES públicas, ya que en las privadas, se acerca a este contenido a través del objetivo denominado “Visión humanista, responsable y de respeto en la sociedad”. Y es en las Ciencias del Diseño en las IES privadas, en donde se observa la combinación de objetivos de corte social y de tipo gerencial, y es en esta misma

área en donde tenemos a las IES públicas orientadas sólo a objetivos sociales. La capacidad de combinar objetivos es mayor entre las IES privadas y hay una relativa ausencia de ello en las públicas.

Finalmente veamos el caso del último grupo de áreas disciplinarias

Cuadro 43
Objetivos Profesionales (1) en Planes y Programas de estudios. IES Públicas y Privadas (2), 2007

Objetivos	Ciencias Económicas Administrativas		Ciencias Sociales		Humanidades y Artes		Total*	
	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.
Visión gerencial y desarrollo empresarial	9	13		7			9	20
Agente de promoción, cambio y liderazgo.		3	8	7			8	10
Visión humanista, responsable y de respeto en la sociedad		3		5		2		10
Responsabilidad de servicio y solidaridad con la población.				2				2
Crear alternativas para elevar la calidad de vida en la social			7				7	
Actuar ética y responsablemente en la sociedad			7		11		18	
Asesoramiento a instituciones, organizaciones y asociaciones				5				5
Proyectar, planear, desarrollar y resolver en ámbito social.				13				13
Capacidad reflexiva en los contextos sociales y culturales					2		2	
Fomentar el respeto de valores humanistas, tolerancia, res.						2		2
Visión de la realidad desde una perspectiva integradora						2		2
Total	9	19	22	39	13	6	44	64

Fuente: Javier Rodríguez Lagunas, UAM Unidad Iztapalapa, Proyecto: Los perfiles profesionales en las IES de México. Base de Datos, 2008.

(1) Los objetivos profesionales que aquí se destacan son los diferentes a las habilidades científicas, técnicas, metodológicas y de conocimiento profesional, y más cercanas a la relación social.

(2) Las públicas consideradas son: UAM, UNAM e IPN; las privadas son: ULSA, UDLA e ITESM

- El total se refiere al número de carreras que consideran determinados objetivos

En el caso de este grupo de áreas disciplinarias, lo que salta a la vista es que parecen acomodarse de una mejor manera tanto en las IES públicas como en las privadas una perspectiva de integración de objetivos de orientación social como de mercado. No obstante

ello, hay sus peculiaridades. Por ejemplo en el caso de las Ciencias Económicas Administrativas resalta el hecho de que las IES públicas no manejen sentido de compromiso social y si de mercado cuando establecen como único objetivo, de la naturaleza de relación social desde la cual hicimos esta clasificación, la “Visión gerencial y de desarrollo empresarial”. No es el caso, en la misma área de las IES privadas que, además de la anterior orientación establecen las de Agente de promoción, cambio y liderazgo” y de “Visión humanista, responsable y de respeto en la sociedad”.

Por otro lado, encontramos que en el área de Ciencias Sociales, para el caso de las públicas, junto con la visión de agente de promoción, cambio y liderazgo, concurren otros objetivos como, la creación de alternativas para elevar la calidad de vida en la sociedad, así como el actuar ética y responsablemente. Y, en el caso de las privadas, las orientaciones son diferentes en el compromiso social pero no difieren propiamente, así tenemos junto a la visión de mercado, la de la responsabilidad de servicio y solidaridad con la población, la visión humanista y de respeto social y la de asesorar a instituciones, organizaciones y asociaciones. Por lo que de cierta forma ocurre una especie de mixtura en su propuesta de objetivos profesionales entre el mercado y el compromiso social.

Finalmente en el área de las Humanidades y las Artes tanto en las públicas como en las privadas es de resaltar la práctica ausencia de la orientación hacia el mercado como objetivo profesional.

Así pues, lo que encontramos tan sólo considerando información oficial en los Planes y Programas de Estudio de las carreras en las áreas disciplinarias arriba consideradas, podemos señalar que no es objetivo el juicio según el cual habría una clara y contundente orientación hacia el mercado en las IES privadas y que tampoco es necesariamente claro el otro juicio que plantea que siempre y de modo suficiente estarían planteados objetivos sociales en las IES públicas, pues no obstante haber señales importantes, pudimos observar áreas en donde ello no es el dato fundamental e incluso ni el accesorio, véase como ejemplo de ello a las Ciencias Exactas y la de Ingeniería y Tecnologías. De modo que podría no ser tan determinante la distinción de la que se parte en las discusiones sobre la reforma universitaria, pese ha que hay señales que lo hacen viable como inicial interpretación de esta cuestión de los perfiles profesionales.

Habría que valorar más otras informaciones en esa dirección, que sólo son posibles realizando un examen concienzudo tanto las IES como de los profesionistas y el mercado propiamente profesional.

Por ahora lo que podemos avanzar es que junto con lo que acabamos de establecer, hay información suficiente para señalar que habiendo dificultades para su operación, las IES en general se aplican al desarrollo de habilidades relativamente nuevas, como las derivadas de usos de nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Así como también se aplican a la profundización de otras habilidades y destrezas no tan nuevas pero que adquieren nuevos bríos en la actualidad como son el aprendizaje de idiomas extranjeros y la capacidad de manejarse en equipos de trabajo (tanto disciplinario como interdisciplinario), y de relacionarse socialmente tanto en sus localidades como en el extranjero.

Tan sólo al revisar los requisitos de titulación que se observan en los planes y programas de estudio de las licenciaturas de las IES seleccionadas, como lo establece la información del cuadro siguiente, podemos observar que es común que se apliquen a la exigencia del idioma extranjero si bien en pocas de ellas se exige dominio. Así mismo, sea como servicio social o como práctica profesional los requisitos, estos requisitos ayudan para el desenvolvimiento del futuro profesionista en las relaciones sociales y en la necesidad de convivir con otros incluso formando equipos de trabajo.

Cuadro 44

Requisitos de Titulación. Universidades Públicas y Privadas Seleccionadas, 2007

		Requisitos de Titulación Universidades Públicas Y Privadas				Total
		Tesis, Examen Profesional	Tesis; Idioma E. dominio; Ex. Prof.; Prac.Prof.; Serv.Soc.	Tesis; Idioma E. solo. Com.; Ex.Prof.; Prac.Prof.; Serv. Soc	Tesis; Idioma E. solo Com.; Serv. Soc.	
UNIVERSIDADES	UAM				52	52
	IPN			51		51
	UNAM			51		51
	ULSA	23				23
	UDLA			40		40
	ITESM		48			48
Total		23	48	149	52	265

Fuente: Javier Rodríguez Lagunas, UAM Unidad Iztapalapa, Proyecto: Los perfiles profesionales en las IES de México. Base de Datos, 2008.

Además, hoy tenemos un mercado laboral que opera presionando lo suficiente como para que estos cambios o ajustes se den en el corto y mediano plazo. Ello es perfectamente visible cuando apenas nos asomamos a las ofertas de trabajo que se dan muy dinámica y masivamente en la red. Es claro que ello se da en el campo de diversidad de opciones y

también de calidad de oferentes, pero en todo caso opera como grandes orientaciones y trazos de lo que se busca en cuanto al trabajo profesional quizás en mucho de un modo pragmático.

Capítulo 8

La reforma de la educación superior en un caso concreto: La UAM

1. El modelo educativo de la UAM

1.1. El contexto social y educativo

Es claro que la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) desde su creación, en 1974, constituyó una universidad pública de alternativa a las existentes en el país. No sólo sirvió para aliviar la carga que significaba el incremento de la demanda de educación superior, que en el caso de la Ciudad de México y su zona metropolitana fue uno de los lugares donde más se concentró esa demanda que para el año de 1973 implicó una la solicitud de primer ingreso para la enseñanza superior de 48 mil 200 alumnos y que, según cálculos de tendencia, ascendería a cerca de 92 mil 500 para 1980, sino que, en efecto, sirvió también para resolver parte de las inquietudes que se mantenían sobre el sentido de la educación superior así como el tipo de educación posible:

En la iniciativa del ejecutivo se lee:

“La dinámica de la educación superior exige soluciones con apremio en las grandes concentraciones urbanas del país. Este problema se manifiesta más acentuadamente en la zona metropolitana del Valle de México, ya que la capacidad actualmente disponible deberá duplicarse hacia 1980. El número de estudiantes que solicitan acceso, aumenta en mayores proporciones que las previstas para las instituciones existentes. Por lo tanto, se plantea la necesidad de crear nuevos centros, que satisfagan los requerimientos actuales y los del futuro.” (Tomado del archivo histórico de la UAM, pagina principal. Versión microfilmada del Órgano Informativo de la UAM del 11 de septiembre de 1989 en su fascículo 3, p.2)

En la misma iniciativa del ejecutivo se lee que derivado del análisis de los rectores y directores de la ANUIES, desde la que se genera la propuesta de creación de la UAM, uno de los propósitos es resolver las necesidades de renovar la educación en el país y en este sentido la UAM será una expresión de esta inquietud de reformar la educación. Por eso, se dice:

“La reforma educativa comprende la ampliación cuantitativa del sistema y una reorientación cualitativa del proceso de la educación (...) Una actitud crítica se sustenta en la evaluación de todas las corrientes del pensamiento y en el ejercicio de la razón.” (Archivo Histórico, ibid. p.2)

Es claro, igualmente, que en la fundamentación de la creación de la nueva universidad se respira un *aire* de reforma educativa que priva en la mentalidad colectiva de los que en ese

momento dirigían la educación superior pública del país y que se exalta como uno de los elementos rectores en la propuesta. En la comparecencia del entonces Secretario de Educación Pública, Víctor Bravo Ahuja, a propósito de en lo que se sustenta la iniciativa de la ANUIES, se establece con claridad que:

“La reforma educativa es el mejor *arbitro* de que disponemos para enriquecer la esencia de nuestra sociedad, *para hacerla más racional y al mismo tiempo más humana*. Por eso la reforma aparece como la meta deseable sólo en cuanto sirva al hombre para plasmar sus aspiraciones vitales, entendiendo el hombre en su reducción individual y en su finitud histórica trascendente. (...) La reforma también es integral porque implica una revisión a fondo de la materia sustantiva de la educación, de sus métodos y de sus fines; y, además, porque esta revisión comprende todo el sistema. Gracias a ello cada ciclo y cada modelo escolar tienen motivaciones específicas en torno a las cuales gira el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero mantienen intereses comunes que dan unidad y coherencia al sistema educativo. Lo que la reforma une y distingue son aspectos correlativos que hacen de la *nueva educación* una estructura dinámica, flexible y abierta...” (Archivo Histórico, *ibid.*, p. 5, cursivas nuestras).

Por otro lado, no sería aventurado decir que en la creación de la UAM se puede entrever también otra inquietud, la que viene de las manifestaciones estudiantiles, y académicas, que desde el 68 se expresaron y que sintéticamente dicho supusieron una crítica al sistema educativo imperante y, sobre todo, al modo de administrar y de dirigir la educación en nuestro país.

Es evidente que estas manifestaciones, que fueron más allá de la espontaneidad del momento y que abrieron brecha en el análisis y la crítica social de la educación, no se plantearon ex profeso de la creación de la UAM como tal, pero es muy posible que la suerte de cualquier proyecto de creación de universidad pública en el país, tuviera que *responder* al cuestionamiento social de la educación planteado entonces; por un lado, más y mejor educación para las poblaciones que lo demanden y, a su vez, gratuidad de la educación y, por otro lado, educación con sentido crítico y compromiso social. Tales cuestiones, que trascienden del ambiente social y educativo de la época, son un recordatorio de las finalidades de las universidades públicas más allá de las que habría tenido en otro momento. El propio secretario de educación pública en su alocución a favor de la propuesta de creación de la UAM, refiere que:

“Es indispensable que en las universidades e institutos de enseñanza superior se introduzcan cambios cualitativos que propicien la formación de profesionistas, capaces de hacer frente, en oportunidad y eficacia, a los problemas del presente y del futuro. (...) A partir de la reforma de Córdova, las universidades latinoamericanas se revelan como una fuerza social, destinada a jugar un papel activo en el desarrollo de nuestros pueblos. De entonces a la fecha, han venido superando las limitaciones de la universidad liberal que les había servido de modelo, para llegar a un enfoque más amplio y comprensivo de su misión. Esto involucra tanto aspectos académicos como políticos y sociales.- La universidad actual es popular en un doble sentido, primero,

por el tipo de población que la integra y, segundo, por su identificación con las necesidades del pueblo.” (Archivo Histórico, *ibid.*, p.8)

El ambiente de reforma de la ES que impera en la época, no se limitó al principio de renovación de las formas de enseñanza, sino que también aspiró a resolver la demanda educativa superior considerando la posibilidad de que las nuevas instituciones, como la UAM, puedan resolver parte de sus necesidades financieras de las cuotas. En efecto, las cuotas UAM fueron relativamente superiores de las que se tenían en las otras dos instituciones de mucha importancia y ubicadas en la Ciudad de México; la UNAM y el IPN²⁰⁵.

El sistema que se ideó, para permitir que quienes no pudieran pagar las nuevas cuotas pudieran sin embargo estudiar en la UAM, fue la promoción de becas-crédito, mediante el cual los estudiantes podrían acceder a esta nueva institución y, posteriormente, pagar su educación, con el sólo compromiso moral de hacerlo. Si bien, esto fue cambiando con los años hasta el momento actual en el que las cuotas no constituyen un problema real para los estudiantes que aspiran a la UAM ni para sus familias y, además, se renovó el sistema de becas a nivel de licenciatura con la propuesta, desde el año 2000, de las becas Pronabes, que no hay que pagar luego.

Como todo proyecto que nace, en el de la UAM se aspiró a concentrar todas, o casi todas, las buenas intenciones frente a los escenarios presentes y aún futuros: hacer frente al crecimiento de la demanda educativa, hacer frente a las necesidades de renovar la educación superior, hacer frente a los nuevos derroteros de la ciencia y la tecnología que imperan en el mundo, hacer frente a la necesidad de nuevas áreas del conocimiento, hacer frente a la necesidad de carreras flexibles y con capacidad de vincularse a los ambientes de la empresa y de la economía desde lo local y hasta lo nacional, etc.

¿Qué tanto podría la nueva universidad resolver de todo lo planteado? En su momento lo fuerte se planteó por el lado de los recursos académicos, algunas voces, como la del Secretario General del Colegio de México de entonces, Dr. Mario Ojeda Gómez, previeron que persistiría el problema fundamental por cuanto no se tenía lo básico para lograr el cambio, con la creación de la UAM, que es contar con un profesorado de alto nivel y buenas bibliotecas²⁰⁶. Y, en efecto, un problema real a resolver por entonces fue el de poder convocar

²⁰⁵ Al ingresar a la UAM, el alumno debía pagar 500 pesos de inscripción y cuota trimestral de 1200 pesos.

²⁰⁶ Estas eran, en parte, las discusiones que surgieron en la prensa. La nota que alude a Mario Ojeda es la de El Nacional, suplemento educativo, del 02/09/1973.

a los académicos y profesionistas destacados que, en buena medida, ya tenían compromisos laborales con otras instituciones de educación superior, como la UNAM²⁰⁷.

De manera que la crítica no era en vano, este fue un tema central para la nueva universidad que no necesariamente resolvió por completo ni de la mejor manera. Pero, por lo demás, esta situación debía naturalmente de presentarse y debía naturalmente de ocurrir lo que ocurrió; la planta académica se fue conformando de manera dispar entre académicos que ya trabajaban en otras instituciones de educación superior y los que fueron convocados desde el potencial que por entonces ofrecía el mercado de profesionistas existente.

La actividad de la UAM en efecto inició con personal académico de altura, pero también con profesionistas que tenían poco tiempo en el ambiente académico y, sin embargo, contaban con iniciativa y disposición. También respondieron a la convocatoria los extranjeros que se encontraban arraigados en el país y que, muchos de ellos, eran latinoamericanos con buena experiencia en la academia (Baz, 1983; Mureddu, 1987).

Por otro lado, frente a las necesidades que se suponía la UAM debía responder por el lado de la novedad y de la calidad, ya se pudieron observar en las primeras decisiones de la entonces reciente institución: nuevas carreras que debían cubrir las nuevas necesidades del país; plan de estudios a tiempo completo o parcial, de acuerdo con las necesidades y posibilidades de los alumnos; el plan trimestral de estudios que debía ser ágil y flexible para en corto tiempo ofrecer enseñanza de calidad y versátil; la eliminación de la tesis y el correspondiente examen profesional, que supondrían una conclusión ágil y rápida para poder incorporarse así más rápido al medio laboral profesional; todo ello en el marco de una estructura académica departamental, que implicó un modo de acercamiento interdisciplinario, así como un perfil de académico de doble tipo: docente e investigador, que suponía una vinculación mayor entre el nuevo conocimiento producto de la investigación y la práctica docente²⁰⁸.

Así que, entre los aspectos relevantes de la época en que se crea la UAM, podemos sintéticamente expresar los siguientes: crítica social a la educación; cambio, o necesidad de cambio en el aparato productivo nacional, así como el crecimiento de la poblacional en edad para estudios universitarios. Aspectos que fueron trascendentes para que la base de la

²⁰⁷ Rojas Bravo (2005,197) refiere que incluso el propio rector de la UNAM en ese momento, Dr. Soberón, dio facilidades para que importantes cuadros académicos de esta institución, se incorporaran a la UAM.

²⁰⁸ También hubo cuestiones de origen planteadas por sus directivos, como la que planteó el primer rector general, el Arq. Pedro Ramírez Vázquez, de que se daría paso a la enseñanza abierta, o de que se adoptaría un sistema de carreras que permitiría al alumno hacia el cuarto y quinto trimestre contar con diplomas técnicos que le acrediten en el medio laboral. O el de que se realizará el servicio social desde el primer trimestre. Ver El Heraldo de México, 20/09/1974 y 30/09/1974.

organización de la *nueva educación universitaria* se planteara objetivos de reforma educativa y de crecimiento de instituciones de educación superior capaces de resolver cuantitativa y cualitativamente los retos. La UAM fue parte de las respuestas que se dieron, pues para atender a una demanda creciente de estudiantes tan sólo en la ciudad de México hizo falta crear más instituciones (públicas y privadas).

Para resolver la crítica a la educación también la UAM fue respuesta parcial pues en las universidades y demás IES ya existentes se entró a una dinámica de revisión y de examen de posibilidades desde lo que tenían y desde lo que debían tener, para conformar una estructura educativa capaz de acompañar las necesidades del cambio en el aparato productivo, también la UAM fue respuesta parcial a este reto que tuvo que ser acompañado de otros esfuerzos universitarios. Pero, ciertamente, el rol de la UAM tuvo que ser el que le toca a toda nueva institución que con su creación intenta ser parte de lo nuevo; presentarse como la alternativa en todos o casi todos los aspectos del desarrollo universitario en lo que toca a la docencia, la investigación y la difusión y preservación de la cultura.

La UAM se convirtió, por ello, en centro de experimentación y, a la vez, por decirlo de algún modo, en líder de proyecto educativo. Esa *pesada carga* ha acompañado a la institución desde su origen y aún hoy, no obstante sus poco más de 30 años de edad y la complejidad de sus actividades académicas, que se advierten en transiciones y procesos de ajuste y eventual cambio, sigue en varios aspectos presentándose como ejemplo a seguir²⁰⁹.

1.2. Los rasgos del modelo UAM

¿De dónde sale el modelo? En principio de la idea de transitar del modelo dominante de escuelas, facultades e institutos, más de tipo liberal, al de estructuras menos rígidas y más flexibles que parecía encontrarse en la experiencia de otras universidades en el mundo, pero donde particularmente destacaban las experiencias de la universidad de Sussex, en Inglaterra, que tenía una orientación hacia la interdisciplina, dándose la convivencia de disciplinas diversas²¹⁰. En este formato, las distancias y jerarquías entre la docencia y la investigación son menores, tanto que se busca que entre ambas actividades exista un vínculo de

²⁰⁹ No hay que olvidar que en la última década y media, la UAM luce la planta académica con mayor proporción de estudios de posgrado (entre maestrías y doctorados) en el contexto de la educación superior del país. También se ha colocado en los primeros lugares, luego de la UNAM y, en parte, del IPN, de las actividades de investigación científica y tecnológica del país.

²¹⁰ De acuerdo con Rojas Bravo (2005,195), este y otros modelos formaron parte de la revisión en los encargados de formular la propuesta de la UAM y de hecho: “Hacia 1975, cuando se ha completado la propuesta en marcha de la nueva institución universitaria, los integrantes de este grupo de trabajo [hace referencia al grupo de la DGCE de la SEP] publican una síntesis de sus desarrollos en el campo de los modelos universitarios, en el que hacen explícitas estas influencias (Castrejón *et. al.*, 1975).”

retroalimentación en el que la actividad docente refleje los avances de la investigación y convierta a la docencia en un momento crucial de aprendizaje innovador y actualizado.

¿Cómo se organiza el modelo en la UAM? Se organizó a la universidad en tres unidades académicas que darían respuestas a las necesidades de la ciudad de México y su zona conurbada: Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco (recientemente, en el año 2005, se crea la cuarta unidad en Cuajimalpa²¹¹). En cada Unidad (UAM-A; UAM-I y UAM-X) debería brindarse las opciones disciplinarias tradicionalmente demandadas más otras que se previó serían de utilidad para el desarrollo de la sociedad mexicana. De manera que éstas disciplinas se congregaron por su grado de afinidad supuesto, en divisiones académicas: Ciencias Básicas e Ingeniería (CBI); Ciencias Biológicas y de la Salud (CBS); Ciencias Sociales y Humanidades (CSH) y Ciencias y Artes del Diseño (CyAD), que de acuerdo con las posibilidades se sortearon entre las unidades hasta el punto de contar cada una de ellas con tres divisiones académicas: En UAM-A: CBI, CSH y CyAD; en UAM-I: CBI, CBS y CSH; en UAM-X: CBS, CSH y CyAD²¹².

En el caso de la cuarta Unidad, UAM-C, se trata de la recreación de diversas disciplinas, junto con las formas innovadoras que el presente académico y de investigación contiene, de manera que se formaron tres divisiones con esos nuevos perfiles y exigencias; la división de Ciencias Naturales e Ingeniería (CNI); la división de Ciencias de la Comunicación y Diseño (CCD), y la división de Ciencias Sociales y Humanidades (CSH). Hasta ahora se ha considerado que con estas divisiones académicas se da respuesta a la necesidad de congregarse las disciplinas más reconocidas tradicionalmente y las que adquieren un nuevo reconocimiento y status científico, tecnológico, humanístico y artístico.

Al interior de las divisiones opera la estructura departamental en la que se congregan las disciplinas por su afinidad y en donde se organiza el conjunto de la actividad académica, es decir de docencia y de investigación. Se ha dicho que el modelo departamental es alternativo a la estructura tradicional de facultades e institutos, pero además hay que distinguir

²¹¹ Hay que señalar que en el caso de esta unidad, representa los avances de todo el proceso de reformas y adecuaciones que la institución ha tenido lo largo de su relativa corta historia. Esta situación la revela como la unidad más acabada, por lo menos teóricamente, pues se parte de que en su estructura ya contiene lo nuevo de la institución, como un producto de la valoración de la experiencia académica y de gestión institucional (esto es, tanto vicios como virtudes) hasta entonces logrado. En este capítulo, por la razón anterior y por el hecho evidente de que no hay aún *materia* propiamente que explorar, sólo nos limitaremos a un análisis de las tres unidades ya *clásicas* de la UAM.

²¹² En el plan original sólo se consideraba crear dos unidades (Azcapotzalco e Iztapalapa), pero la evidencia de saturación de las carreras planteadas para las primeras dos unidades, de acuerdo con un estudio de demandas de carreras realizado por la UAM-A, dio pie a la necesidad de una tercera unidad orientada sobre todo a las ciencias de la salud, dado que en las otras dos la dominancia era hacia las ingenierías (UAM-A) y las ciencias básicas (UAM-I). Ver Rojas Bravo, 2005:202.

que la diferencia específica se da entre la cátedra y el departamento. En el primer caso, la cátedra, genera una estructura de mando unipersonal; la responsabilidad de la unidad académica está en el catedrático y si hay actividad de investigación éste también aparece como responsable. En torno a la figura del catedrático se da la del personal subordinado a él, que funge como apoyo:

“A diferencia de la cátedra, el departamento distribuye las responsabilidades y el poder entre varios profesores de rango superior semejante y admite mayor participación de los profesores asociados y asistentes. ‘Se convierte por ello en el fundamento tanto del orden colegiado como en el orden burocrático en el nivel operativo’ (Rojas Bravo, 2005:210, la cita interna corresponde a Clark, 1983:79).

De manera que teóricamente, el modelo departamental supone un avance respecto de los modelos existentes. En el momento de su creación el modelo formalmente se establece en todas las unidades y, de hecho, desde entonces y en los años que le siguieron, hubo otras aplicaciones del modelo departamental en universidades e institutos de educación superior del país²¹³. La fuerza del departamento (frente a las facultades y los institutos) se centra en la convivencia de diversas disciplinas que comparten el trabajo académico de docencia e investigación, que en el caso de la UAM las aplicaciones tuvieron sus variaciones o matices entre las unidades y las divisiones académicas.

Puede decirse que el modelo departamental con un ingrediente mayor de interdisciplina en *base a problemas*, fue el que se adoptó de manera exclusiva en las divisiones de CBS y CSH de la UAM-X²¹⁴, en tanto que en las otras dos unidades y sus divisiones, salvo CyAD en Azcapotzalco e incluso en Xochimilco²¹⁵, imperó un esquema departamental basado en la disciplina (por ejemplo Biología, Física, Sociología, Antropología, etc.). Pero esto inclusive no fue tan definitivo pues hay departamentos, como el de Sociología en la UAM-I que permitió la convivencia de disciplinas afines (Sociología,

²¹³ Por ejemplo “los institutos tecnológicos dependientes de la SEP, las universidades autónomas de Aguascalientes y Baja California Sur, las universidades de Guadalajara, Sonora, Occidente y Quintana Roo; las Escuelas Nacionales de estudios Superiores de la UNAM. Entre las universidades privadas que han adoptado el modelo departamental tenemos a la Universidad Autónoma de Guadalajara, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, el Instituto Tecnológico Autónomo de México y las universidades Iberoamericana, de las Américas y del Valle de México.” (Rojas Bravo, 2005:213)

²¹⁴ Lo que, al decir de Rojas Bravo (2005:212), supone la aplicación en base a la experiencia de la universidad de Wisconsin - Green Bay en Estados Unidos (1965), pero con la variante de no hacer predominante un solo problema sino de crear departamentos capaces de enfocar su atención a diversos problemas de estudio sin que los departamentos (como en el caso de la universidad de Wisconsin – Green Bay) fueran “transitorios” o que mutaran en periodos de entre 3 y 6 años. El formato elegido fue más estable en términos de departamentos “fijos”.

²¹⁵ En el caso de las divisiones de CyAD tanto en Azcapotzalco como en Xochimilco, se siguieron formatos diferentes pero basados “en la interpretación de las relaciones funcionales entre los departamentos y las divisiones académicas en el marco de la Ley Orgánica. Los departamentos de CyAD Xochimilco, se diseñaron para articular cada uno de los departamentos en cuatro grandes fases del proceso de diseño general a todas las actividades de docencia e investigación que realiza la división.” (Rojas Bravo, 2005:212)

Ciencia Política y Psicología Social) y si bien mantuvo cierta rigidez en cuanto a la docencia, tuvo más opciones de interdisciplinariedad en la investigación y, con el tiempo, se puede observar una mayor convivencia disciplinar que impacta a los formatos de las carreras específicas en un sentido más de intercambio y de retroalimentación.

¿Cómo se aplica en la docencia el modelo? La innovación del modelo departamental para la UAM supuso la organización de la docencia en un formato de amplio espectro; en el discurso del modelo UAM, amparado en la propia ley orgánica, los académicos tienen su base en los departamentos no en las carreras específicas que se imparten a partir de ellos. De este modo, la posibilidad de impartir una docencia interdisciplinaria siempre ha estado abierta, aunque las experiencias son pocas y en buena medida se ha mantenido el *celo disciplinar* a la hora del trabajo docente.

Las evidencias mostraron que no necesariamente se tenía una visión clara y proclive de todo el personal académico que fue incorporado en los primeros años sobre seguir la interdisciplina de manera natural dentro de la institución. Las tradiciones preexistentes en el trabajo profesional y académico de los docentes de la UAM, por lo menos de los primeros años (pero muy contundentes y significativos del rumbo que posteriormente tomara la UAM), fueron determinantes del alcance del modelo en esta dirección. Posiblemente, y por la naturaleza de su origen, en el caso de la UAM-X es donde se ubique con mayor fuerza la intención de llevar la formación profesional desde un enfoque de interdisciplina. En cambio, las otras dos unidades tuvieron más dificultades para trascender su visión más marcadamente disciplinar²¹⁶. No obstante lo anterior, la planta académica ha tenido que participar en la docencia departamental (e incluso divisional) de carreras más allá de su disciplina específica y al pasar el tiempo, cada vez más, es posible encontrar esta situación de, digamos, *docencia interdisciplinaria limitada*.

Una de las bases del modelo UAM es la integración de la docencia y la investigación, y si bien se trata de una concepción fuertemente novedosa y que se coloca como elemento de disyuntiva en la formación universitaria de la educación superior en el país, las posibilidades fueron, como hemos dicho ya, diversas e incluso limitantes. Formalmente un *puente* entre la docencia y la investigación se ubica en las *áreas de investigación* en los distintos departamentos que congregan a los académicos, los profesores – investigadores. En algunos

²¹⁶ Por ejemplo en Iztapalapa, y en particular en la división dominante, la de CBI, la noción de la interdisciplina carecía de sentido dado la dominancia de la investigación científica especializada de sus principales cuadros académicos. En Azcapotzalco, la orientación inicial hacia la formación profesional de ingenieros no dio mucho espacio a las nuevas ideas, en cambio en CSH y en CyAD tuvo mayor aceptación. Fue, en consecuencia, en Xochimilco donde el modelo basado en la interdisciplina fue más aceptado, dada la organización de la enseñanza basada en problemas o, como lo definieron también, en “objetos de transformación”. Ver, Rojas Bravo, 2005.

casos las áreas han sido el puntal para la definición de las carreras y sus contenidos, pero en otros casos este papel lo ha tenido más el académico en un espacio diferente que muchas veces se le ha llamado *colegio de profesores* de la carrera en particular. Esta ambigüedad de espacios para la definición de la docencia posiblemente crea un cierto dilema de identidad del académico en cuanto a definir desde dónde y cómo se concibe y organiza la docencia y el tipo de interacción que debe darse con la investigación.

El perfil de profesor-investigador, donde el académico de la UAM debe ser un profesionalista disciplinariamente idóneo y que cuente con el tiempo suficiente como para adquirir el compromiso de dar clase y, además, investigar, se encuentra en la base operativa del modelo, ya que éste busca una integración académica de la docencia y la investigación, lo cual supone que se espera una retroalimentación entre ambas actividades. No obstante, esta posibilidad siempre ha sido limitada por las propias comunidades académicas que han provocado un paso muy tenue de intercambios entre estas actividades; los profesores-investigadores no han podido generar los puentes conceptuales y pedagógicos como para hacer presente la investigación en la misma práctica docente²¹⁷.

¿Cómo se organiza la docencia para los fines del modelo? La organización o administración del ciclo escolar anual se da en un formato de tres trimestres. Cada trimestre se conforma, a su vez, de 12 semanas, o el equivalente a tres meses académicos (y no seis como tradicionalmente se hace). Durante ese tiempo la actividad docente debe ser capaz de desarrollar su proceso educativo y formador. Se haya estado de acuerdo o no con este formato del ciclo escolar, la academia opera con el y ello ha obligado a generar los planes y programas de estudio concordantes, y consecuentes, con este formato, de modo que durante 12 semanas académicas debe de ocurrir la actividad docente suficiente como para aspirar a ver los temas de conocimiento de cada disciplina dentro de la respectiva UEA (en la UAM se pasó de la denominación tradicional de *materia* a la de *Unidad de Enseñanza-Aprendizaje, UEA*) y con posibilidades pedagógicas que, en teoría, tendrían que ser lo suficientemente flexibles e innovadoras como para aspirar a ofrecer una docencia más allá de la tradicional exposición del profesor y del *apunte* del alumno, dando paso a la *interacción* entre ambos.

En términos formales, los planes de estudio tienen el *espacio* suficiente como para incrementar el número de UEA con la adecuada desagregación temática, si bien existe la

²¹⁷ En las conclusiones y balance de la reflexión de la docencia, se decía que: “En lo que se refiere particularmente a la docencia, según es concebida en el modelo de la UAM, las opiniones coincidieron en señalar un defecto fundamental: no ha habido una vinculación adecuada entre la docencia y la investigación. Los estudiantes no se han beneficiado del clima académico que puede generar una comunidad de investigadores, y la investigación, por su parte, no ha tenido continuidad en la docencia.” (UAM, 2001:23)

discusión de los académicos de hasta dónde es posible ordenar contenidos acotados al tiempo trimestral, sin que se pierda en calidad y profundidad del proceso de enseñanza – aprendizaje²¹⁸.

Igual que en otras universidades, en la UAM se aplica una fase de formación amplia o general de conocimientos que permiten un tránsito más adecuado a las temáticas, teorías y metodologías de las disciplinas en lo particular. Se trata del *tronco común* que durante los primeros tres trimestres lleva a cabo, digamos, un proceso de *homogeneización* de los alumnos de las distintas carreras dentro de una misma división. En la aplicación del *tronco común*, como en otros aspectos de la UAM, también hay diferencias de concepto y tratamiento entre las unidades; mientras en Azcapotzalco e Iztapalapa los tres trimestres son de tronco divisional, en Xochimilco el primer trimestre es de tronco común para todas las carreras de la unidad (denominado tronco interdivisional), y los restantes dos trimestres para las carreras dentro de una misma división.

Los troncos comunes de las divisiones en lo particular han tenido matices y cambios importantes de contenido y cantidad a lo largo de los años. Si consideramos, como ejemplo, lo que ha ocurrido en la división de CSH de Iztapalapa, podemos ver un tratamiento que se origina con un *fuerte* tronco común desde el punto de vista de los contenidos históricos (nacionales y mundiales), filosóficos y humanísticos, que llevó a que el tronco tuviera prácticamente la totalidad de los espacios de UEA durante los tres primeros trimestres (es decir hasta un máximo de 12 UEAs), pero que se va modificando luego de unos años, dándose paso a un proceso de *disminución* del número de las UEA's (primero de 8 y más recientemente de 4).

Es claro que, como en el ejemplo considerado, las posibilidades del tronco están en función de las revaloraciones hechas a la luz de nuevos propósitos divisionales y departamentales, pero que posiblemente hagan pensar en una disyuntiva básica entre mayor o menor peso a la información específica de las distintas carreras impartidas. Como antes vimos sobre la interdisciplina *acotada* por la disciplina, en el tronco y sus posibilidades parecen observarse también un acotamiento a partir de los intereses disciplinares específicos de la academia.

²¹⁸ En efecto, uno de los temas muy discutibles del trimestre en la UAM es justamente el del tiempo para ver los temas. Tal situación ha llevado a los alumnos, que en general vienen de estructuras de semestre, a una constante “zozobra” respecto de los tiempos del trimestre, situación que, sin embargo, no es permanente sino que ocurre más durante los primeros trimestres, para luego “ubicarse” más dentro del trimestre y operar con su sentido de maximización de aprendizaje en un tiempo menor, lo que implica de suyo una disposición y capacidad del estudiante promedio de ser más activo y menos pasivo de frente al tiempo del trimestre y sus consecuencias.

Desde nuestro punto de vista las posibilidades limitadas de ambos aspectos (la formación amplia o general y el sentido interdisciplinar), en el desarrollo realmente existente del modelo UAM, han sido fuertemente decisivos para entender el perfil de la formación profesional de los alumnos de la UAM.

Es importante reconocer que en la estructura trimestral entran varias opciones pedagógicas de modo que no es homogénea la docencia entre sus unidades. El caso extremo de actividad docente diferente se ubica en la UAM-X donde se promueve el *sistema modular* (mientras se mantiene una docencia *tradicional* en las otras unidades), a partir de una revisión de los entornos que, en todo caso, en las tres unidades se ha hecho, guardando distancia entre sí a partir de enfoques particulares.

Las prácticas académicas en cada unidad siguieron rutas particulares para organizar los planes de estudio de sus respectivas carreras. Por ejemplo en Azcapotzalco se optó por privilegiar el entorno inmediato (zona industrial, pero también urbanidad) y de esta manera incentivar la interacción de la universidad con su entorno perfilando así a sus profesionistas formados. En Iztapalapa, se dio paso a un intenso análisis de los problemas que abordarían cada una de sus carreras de acuerdo con la realidad nacional y sus dimensiones, a través de consultas con diversas instituciones, de manera que el profesionista sería formado a partir de su habilidad para identificar problemas, investigar sus rasgos y ofrecer medidas pertinentes desde la especificidad de sus carreras. En el caso de Xochimilco, el proyecto fue vincular el proceso de enseñanza – aprendizaje a problemas de la realidad socialmente definidos, de modo que ello guiaría las metodologías del aprendizaje y plantearía una nueva relación entre universidad y sociedad. (Rojas Bravo, 2005:214)

No obstante esta diferencia de conceptos y de prácticas docentes, la base del modelo UAM no debe teóricamente desajustarse en la medida en que la exigencia trimestral lleva a la necesaria incorporación mayor o menor de formatos innovadores y flexibles en el aprendizaje. De manera que en la operación del sistema modular encontramos, digámoslo así, una incorporación mayor de flexibilidades e innovaciones en el aprendizaje que, tal vez por ello, habría que ofrecer al detalle su forma de operar.

En principio el *módulo* concentra el conjunto de contenidos temáticos que es posible de abordarse a lo largo del trimestre, del cual participan 2 o más profesores que comparten los contenidos y avanzan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera coordinada. Visto esquemáticamente un *módulo* contiene o debe contener la información equivalente a más de 2 ó 3 de las UEA que operan en las otras unidades de la UAM, no tanto como sumatoria de temas, ciertamente, sino como manera de observar y enfrentar la complejidad de la realidad

de los objetos de estudio, lo que refiere a la idea de la integración del conocimiento y a que las disciplinas ofrecen sus aportaciones desde una ventada interdisciplinar limitada o, digamos, con afinidades teóricas, metodológicas y conceptuales.

El sistema aspira a incorporar dinámicamente al alumno en el contenido de los temas con una responsabilidad colectiva de abordar esos temas en un ejercicio dual; por un lado de práctica investigativa y expositiva y, de otro lado, de práctica del aprendizaje adquirido y la adopción de una determinada conciencia o sensibilidad social sobre los problemas que viven las comunidades sociales. Metodológicamente el proceso implica la triada docencia–investigación–servicio. Y, conceptualmente, con este modelo de enseñanza se aspira a que el estudiante sea el “artífice de su propia formación”²¹⁹.

En cambio en las otras unidades de la UAM (UAM-A y UAM-I), la docencia se basa en el modelo *tradicional* de exposición del docente sobre un formato de información y contenidos delimitados por la UEA. Así, para cada UEA existe un docente responsable de dictar la clase y de abordar los temas, no obstante, valiéndose de herramientas auxiliares; como el estudio de textos, con su correspondiente análisis de contenido posible de mostrar durante la clase, como la investigación de temas de forma documental e inclusive biblio y hemerográfica, y desde luego la participación activa del alumno durante la clase, que en el caso de las carreras de CBI y de CBS en muchos casos implica la experimentación en laboratorio.

Sin embargo, los rasgos de la clase no llevan, necesariamente, a una participación de los alumnos en las comunidades sociales, pero ello no implica que no se de un proceso de sensibilización de los aspectos problemáticos de la sociedad en general y de las comunidades regionales y locales en particular. Y, por otro lado, el alumno se concibe en un proceso de conocimiento (justamente como lo indican las siglas de la UEA, es decir, de enseñanza y aprendizaje) del que no queda exenta su participación y, en ese sentido, el modelo *tradicional* se ve en la práctica reformulado por dosis de flexibilidad e innovación de la docencia que provocan un perfil de alumno *participativo* en su formación.

De manera que, si bien con diferencias de aplicación, el modelo UAM de docencia aspira a ser diferente a lo existente y con grados diversos de flexibilidad y de innovación en la relación pedagógica docente – alumno. El hecho de que una de las tres unidades iniciales, la

²¹⁹ En un documento de dos volúmenes compilado por Magdalena Fresán Orozco, el académico de la UAM-X hace un ejercicio de revisión y análisis del modelo Xochimilco que si bien contiene la versión oficial y las bondades del mismo, también se presentan visiones críticas sobre el mismo. Ver Fresán Orozco (2004) *Repensando la Universidad. 30 años de trabajo académico de innovación*. UAM. Particularmente en este documento, Norberto Manjares (2004), nos presenta el sistema modular en sus propósitos y formas de operar.

de Xochimilco, planteara un modelo distinto desde el ya célebre *Documento Xochimilco*, provocó una ruta diferencial en el conjunto UAM que para algunos se tradujo en un hecho trascendente al grado de convertir a esta en una unidad en competencia con las otras (Rojas Bravo, 2005,205), pero no obstante ello es demasiada pretensión suponer que las otras dos unidades se manejaron tradicionalistamente y no *empujaron* ningún cambio.

Nuestra hipótesis es que si hubo cambios relativamente constantes en el tiempo de las otras dos unidades de modo tal que pudieron presentarse, igualmente, como modelos alternativos de educación universitaria. Hay indicios importantes en la documentación de estas dos unidades (a nivel departamental, de división y de rectoría de unidad) que permiten plantear esta ruta en el análisis.

En el anterior sentido, puede decirse que en general la enseñanza que se aplica en la UAM se ubica revolucionando las formas existentes de enseñanza en el nivel superior.

¿Qué perfil de profesional ha generado el modelo UAM? La relación o vínculo entre la docencia y la investigación, que se encuentra en la base del modelo, ha tenido formas diversas de aplicarse y, puede decirse sin caer en error, que ello ha llevado a definiciones tan importantes que de hecho parecen constituir el *sello* de cada Unidad académica de la UAM. Por ejemplo en Iztapalapa el énfasis de la investigación académica ha sido reconocida por propios y extraños como lo resaltable y ello podría llevarnos a considerar que, en consecuencia, en esta Unidad académica en la relación docencia – investigación, esta última lleva una influencia mayor, y que ello, muy probablemente, ha tenido consecuencias en los procesos de formación profesional. Si ello fuera cierto, podríamos pensar que de lo anterior deriva un singular perfil profesional en los alumnos.

De las otras dos unidades, se ha sugerido que si bien es importante la investigación, el peso mayor tiende a ubicarse – y más en Xochimilco -, en la docencia con sus formas de mayor vinculación con los entornos sociales y económicos, de suerte que, de ser cierta esta afirmación, ello provocaría un énfasis mayor en los perfiles profesionales del estudiante, más hacia la “profesionalización” de su carrera tanto en el sentido de contar con modos más eficaces de introducirse a los medios laborales, como de apreciar los problemas y sensibilizarse socialmente.

Lo cierto es que en cada Unidad de la UAM ha habido procesos académicos que tienden a distinguirse entre sí producto de una diversidad de situaciones (perfiles académicos, trayectorias docentes y de investigación de los cuerpos académicos que operan, etc.), pero es indudable que hay matices provenientes de las propias carreras que se imparten en cada una de ellas. Por ejemplo, tanto en Xochimilco como en Azcapotzalco, hay carreras que son más

propensas a “tender” puentes con sus entornos sociales para desarrollar la formación de los alumnos (por ejemplo las ingenierías, el Derecho y el Diseño de UAM-A, o las carreras médicas y las del Diseño en UAM-X).

Tan sólo como un examen de posibilidades, podemos observar en el cuadro siguiente, por ejemplo, como se plantean los perfiles profesionales en los planes de estudio de algunas carreras similares y diferentes en las tres unidades de la UAM

Cuadro 45. Perfiles profesionales en la UAM

Carrera	Perfil Profesional*	División y Unidad
Arquitectura	“Formar profesionales que realicen diseños destinados a la producción o mejoramiento de los espacios usados por el hombre en sus actividades cotidianas.”	CyAD, UAM-A
Arquitectura	“Formar profesionales en el diseño de espacios arquitectónicos que comprendan el contexto en que se inserta su hacer y los problemas que surgen de las necesidades socialmente relevantes.”	CyAD, UAM-X
Biología	“Formación de profesionistas capacitados para: Realizar labores asociadas al diagnóstico y solución de los problemas relacionados al conocimiento, transformación, aprovechamiento y preservación de los recursos naturales de la biosfera.”	CBS, UAM-I
Biología	“Formar profesionales creativos y críticos capaces de realizar actividad científica, para desarrollar y evaluar, con una perspectiva multidisciplinaria, estrategias de manejo de los recursos naturales bióticos.”	CBS, UAM-X
Economía	“Proporcionar al alumno un conocimiento global del proceso económico (...) proporcionarle las bases teóricas y metódicas necesarias para comprender y analizar el sistema económico contemporáneo (...) En combinación con lo anterior, fomentar el espíritu analítico en el enfrentamiento de los problemas y en la evaluación y búsqueda de soluciones...”	CSH, UAM-A
Economía	“Formar profesionistas críticos respecto a las estructuras económicas existentes y a las diferentes escuelas del pensamiento económico (...) que se interioricen en el conocimiento de los problemas económicos de nuestro país y evalúen críticamente las medidas de política económica adoptadas por el Estado.”	CSH, UAM-I
Economía	“Formar profesionales de la economía con un sólido conocimiento crítico de las teorías existentes y de la realidad económica mundial (...) con capacidad para la investigación de la problemática económica del país y para la formulación de alternativas de política acordes con las necesidades sociales.”	CSH, UAM-X
Enfermería	“Formar profesionistas de la enfermería que estén capacitados para actuar a nivel individual y colectivo teniendo como eje de su trabajo la comunidad (...) que tengan una actitud crítica y una concepción científica de los problemas de enfermería.”	CBS, UAM-X
Estomatología	“Preparar diversos tipos de personal que funcionando en conjunto, estén capacitados para promover y mantener la salud bucal (...) contribuya a resolver los problemas estomatológicos que afectan a la salud de los individuos que constituyen nuestras poblaciones, cualquiera que sea su momento de desarrollo cultural o socioeconómico.”	CBS, UAM-X
Ing. Biomédica	“Formar ingenieros conscientes de las necesidades tecnológicas de la medicina en México, que coadyuven al desarrollo de una industria nacional de tecnología propia en el campo de los equipos médicos.”	CBI, UAM-I
Ing. Civil	“...desarrollar habilidades y actitudes que le permitan (...) Comprobar la relación existente entre los distintos aspectos de su profesión y otras actividades. Actuar con conciencia de los efectos de las obras de ingeniería en el medio que los rodea. Trabajar en grupos interdisciplinarios. Considerar	CBI, UAM-A

	en el análisis y solución de problemas, factores técnicos, sociales y económicos.” Objetivos específicos: “Resolver los problemas técnicos derivados de la planeación, diseño, construcción, administración, mantenimiento y operación de los sistemas de infraestructura y beneficio social...”	
Lic. Computación	“Preparar profesionales con: Conocimientos generales de computación desde un punto de vista teórico. Capacidad para programar y participar en la proposición y solución de problemas computacionales de la ciencia, ingeniería o humanidades. Capacidad para desarrollar actividades de docencia e investigación en computación”	CBI, UAM-I
Ing. Computación	“...desarrollar habilidades y actitudes que le permitan (...) Comprobar la relación existente entre los distintos aspectos de su profesión y otras actividades. Actuar con conciencia de los efectos de las obras de ingeniería en el medio que los rodea. Trabajar en grupos interdisciplinarios. Considerar en el análisis y solución de problemas, factores técnicos, sociales y económicos.” Objetivos específicos: “Analizar, diseñar, implementar y mantener proyectos de computación que involucren software y hardware. Analizar y diseñar algoritmos. Analizar y diseñar sistemas de información (...) Dominar los principios teóricos y prácticos de las redes de computadoras y la interoperatividad de aplicaciones.”	CBI, UAM-A
Ing. Electrónica	“...desarrollar habilidades y actitudes que le permitan (...) Comprobar la relación existente entre los distintos aspectos de su profesión y otras actividades. Actuar con conciencia de los efectos de las obras de ingeniería en el medio que los rodea. Trabajar en grupos interdisciplinarios. Considerar en el análisis y solución de problemas, factores técnicos, sociales y económicos.” Objetivos específicos: “Dominar los principios y herramientas para analizar dispositivos y circuitos eléctricos y electrónicos. Dominar los fundamentos de los sistemas de comunicación, transmisión y análisis de la información de las señales eléctricas...”	CBI, UAM-A
Ing. Electrónica	“...habilidades y actitudes que le permitan: Proponer y desarrollar proyectos específicos enfocados a la solución de problemas relacionados con la carrera. Seleccionar e instalar equipos y sistemas. (...) Analizar, criticar e investigar diversas soluciones a problemas específicos que se le presenten y elegir la óptima. Desarrollar tecnología propia para reducir la dependencia de la industria nacional del exterior.”	CBI, UAM-I
Ing. Mecánica	“...desarrollar habilidades y actitudes que le permitan (...) Comprobar la relación existente entre los distintos aspectos de su profesión y otras actividades. Actuar con conciencia de los efectos de las obras de ingeniería en el medio que los rodea. Trabajar en grupos interdisciplinarios. Considerar en el análisis y solución de problemas, factores técnicos, sociales y económicos.” Objetivos específicos: “Diseñar, construir, evaluar y optimizar dispositivos, máquinas o sistemas transformadores de la energía disponible, en formas aprovechables por la sociedad. (...) Integrarse, con sentido social, al desarrollo de la pequeña y mediana industria”	CBI, UAM-A
Ing. Química	“...desarrollar habilidades y actitudes que le permitan (...) Comprobar la relación existente entre los distintos aspectos de su profesión y otras actividades. Actuar con conciencia de los efectos de las obras de ingeniería en el medio que los rodea. Trabajar en grupos interdisciplinarios. Considerar en el análisis y solución de problemas, factores técnicos, sociales y económicos.” Objetivos específicos: “Analizar procesos de la industria química para conocer las variables y factores que las determinan. (...) Operar, mantener, diseñar, evaluar, optimizar adaptar tecnologías y/o seleccionar equipo y plantas para los procesos en la industria química e industrias afines. Diseñar e implementar estrategias dentro del ámbito profesional, que incorporen aspectos de tipo: técnico, energético, económico, humano y ecológico, tendientes a prever necesidades futuras, con base en el enfoque de desarrollo sustentable.”	CBI, UAM-A
Ing. Química	“Preparar ingenieros químicos de alto nivel que contribuyan al desarrollo de la industria del país. Proporcionar al futuro profesional una base científica sólida que le permita ubicarse dentro de cualquier campo particular de	CBI, UAM-I

	trabajo y resolver problemas específicos. Proporcionar al futuro ingeniero un contacto constante con los problemas y necesidades de la industria mexicana. Preparar profesionales capaces de continuar sus estudios de maestría y doctorado a fin de contribuir al desarrollo de la docencia y la investigación. Capacitar profesionales para impulsar el desarrollo de nuevas tecnologías de acuerdo con las necesidades del país.”	
Sociología	“Formar profesionales de la sociología con un sólido conocimiento de la realidad social, con énfasis en la nacional, capacitados para investigar la problemática social y preparados para coadyuvar en la formulación de alternativas viables para la solución de problemas desde una perspectiva que considere las necesidades sociales del país.”	CSH, UAM-X
Sociología	“Formar profesionistas que comprendan y analicen los diversos fenómenos sociales, así como capacitarlos para la investigación, la enseñanza, la promoción y la organización social.”	CSH, UAM-I
Sociología	“...formación (tal) que les permita captar y dar respuesta a los problemas relevantes de la realidad mexicana y latinoamericana (...) comprender los problemas sociales en su génesis, en sus relaciones, en su dinámica y desarrollo (...) la ubicación real de los fenómenos sociales y de las determinaciones socio-políticas de cada una de las corrientes.”	CSH, UAM-A
<p>Fuente: Planes de estudio de las carreras en la UAM, sitio Web de la UAM, agosto de 2006.</p> <p>* En la casi totalidad de los casos presentados hacemos referencia al “objetivo general” que se indican al inicio de los planes de estudio de cada carrera, sólo cuando se consideró necesario se sumó al anterior concepto el de “objetivos específicos” que algunas carreras consideraron oportuno establecer.</p>		

Tan sólo de los casos presentados es posible advertir que los *perfiles profesionales* indicados en los objetivos generales de los planes de estudio, ya llevan una suerte de *orientación* profesional que se caracteriza por su pretensión de examinar los entornos sociales y abocarse a resolver los problemas sociales y económicos, en el marco de posibilidades que la disciplina específica ofrece.

En casos como las carreras de Arquitectura, Biología, Economía y Sociología, la formación de profesionistas que resuelvan disyuntivas sociales y planteen soluciones a las mismas, parece ser más evidente en lo señalado en UAM-A y UAM-X.

En el caso de Biología y Economía de la UAM-I hay una visión más teórica y analítica, pero sin necesariamente señalar la formación con habilidades de resolución de problemas sociales, de la biosfera y económicos. No obstante, resaltan las carreras de Ing. Biomédica, Electrónica y Química, de la división de CBI de la UAM-I pues establecen un vínculo con sus entornos propiamente económicos al señalar específicamente su interés en generar habilidades profesionales que tiendan a generar tecnologías que impacten en el desarrollo de la industria nacional y, en última instancia, la hagan “menos dependiente del exterior”, tal y como señala en sus objetivos la carrera de Ing. Electrónica.

Finalmente, en el caso de la carrera de Sociología, que hay en las tres unidades, es patente lo antes señalado, y sin embargo, resulta interesante que en Iztapalapa pretenda una formación para “la promoción y la organización social”, que claramente es posible de vincular con las problemáticas sociales del país.

De suerte que de lo anterior, podríamos entrever una *marca de la casa* en la formación profesional de la UAM que se ubica, más o menos, en cada una de sus unidades académicas; la propensión a formar profesionistas con habilidades de analizar el entorno social, económico, cultural y natural y generar, por lo menos teóricamente, las soluciones posibles a los casos evaluados, y enfatizar o hacer relevante en sus objetivos de observación y análisis la *realidad nacional*, es más claro en UAM-A y UAM-X que en UAM-I.

Lo anterior no quiere decir, ni mucho menos, que en ésta última Unidad no se forme igualmente con estos propósitos, pero en todo caso lo que queremos hacer relevante es que no parece haber una intensión formalmente señalada en esta dirección, de acuerdo con los planes de estudio. En cambio, puede estar más claro que la *visión* UAM-I genere orientaciones hacia el estudio e investigación de los fenómenos dignos de observación y análisis en cada carrera. A lo anterior habría que agregar que las carreras que se dan más en UAM-A y UAM-X parecen contar más con un sentido de vinculación práctica con sus entornos más inmediatos. En la UAM-I, no obstante contar con varias carreras que tienen esta traza, en la mayor parte de las divisiones priva un perfil de carreras cuya vinculación con los entornos no parece darse naturalmente, tal y como lo advertíamos líneas arriba.

La vinculación de la formación universitaria con los entornos, por lo demás, ha sido un tema de debate a lo largo de la vida de la institución, ya que en el caso de los entornos económicos, y en particular del mercado de trabajo, ha llevado a una reflexión incluso crítica, como en el caso de la UAM-X, en el sentido de que pudo en su momento ser más importante formar integralmente sujetos críticos, autónomos y comprometidos con la sociedad y su tiempo, y relegar, por así decir, a segundo plano de importancia, al mercado:

“El mercado, si acaso, debe ser una de las múltiples señales a considerar en el análisis de las mejores opciones para el fortalecimiento político, social, científico, humanístico y artístico del país” (Manjarrez, 2004, 11).

No obstante que la mentalidad del estudiante promedio es ingresar a la universidad para contar con una carrera profesional que le permita desarrollarse social y económicamente en la sociedad, es decir, las aspiraciones a las que tradicionalmente nos ceñimos en este y otros países, pero que desde la lógica interna de la institución universitaria, sin dejar de considerarse, puede ser ubicada en segunda importancia.

Esta perspectiva, por lo demás, es muy propia de la institución educativa que antes que creer o considerar que sólo sirve para formar *sujetos laborales* quiere apreciar que sus procesos de formación tienen objetivos más amplios e integrales socialmente; la formación de

un sujeto universal, culto, conciente de sus entornos, crítico, propositivo frente a los problemas que aquejan a su sociedad, es decir, un profesionista con formación científica, tecnológica pero también humanista. La UAM en su origen establece propósitos y compromisos con respecto a la sociedad mexicana, en el sentido en que prácticamente toda institución universitaria pública lo hace y, por los menos en su discurso, también establece objetivos *universales* propios de toda institución educativa.

1.3. El modelo UAM y la reforma de la educación superior

En general se puede decir que desde su creación, la UAM se conforma bajo criterios de superación del modelo educativo tradicional existente en el país. Ya hemos indicado en líneas arriba la argumentación que se desplegó para validar su creación, pero, ¿qué tanto el modelo que finalmente maduró y desarrolló corresponde a las aspiraciones de cambio o de reforma de la educación superior del país? En lo que sigue pretendemos dar algunas respuestas a esta cuestión.

Primero que nada, tanto en su argumentación como en sus modos de constituirse y conducirse en los años que siguieron a su creación, es claro que la UAM se ha presentado como un *modelo alternativo* de universidad que se apega en lo general a las grandes orientaciones que han seguido, en varios momentos, las políticas de reforma de la educación superior en el país. Pero, y partiendo de ese supuesto, lo interesante es sopesar entre el proyecto y sus capacidades para concretarse.

Por un lado, la reforma educativa superior, desde que se planteó en la década de los 70s, ha tenido diversos objetivos que en cada momento constituyen una respuesta a la particular problemática observada. En general las políticas de reforma de la ES se han dado en un contexto de crisis del país, tanto económica, como política y social, y han transitado por diversos objetivos en ese contexto de crisis: primero con el afán de resolver la demanda de la población, luego para establecer un sistema de educación superior y, más recientemente, se suman coyunturales necesidades de responder a los planteamientos internacionales de cambio de la educación superior con el objetivo de estar más en consonancia con los procesos de globalización y de los retos que le plantea la sociedad del conocimiento²²⁰.

Se ha pasado de tratar de responder a las necesidades de un modelo de industrialización, hoy en desuso, a responder a otro modelo emergente, en donde lo básico es la productividad, la calidad y la competitividad. En ese contexto económico, el sentido de la

²²⁰ Hemos tratado con particularidad estos procesos de la reforma de la ES en otro momento del presente documento, ver capítulo 4.

reforma aspiraba a reforzar el crecimiento de las instituciones de educación superior y responder así a una demanda social un poco o mucho incentivada, pero sobre la base de nuevos métodos educativos capaces de formar a los futuros profesionistas bajo las nuevas condiciones del país en donde se tendría que vincular la producción con la ciencia y la tecnología y, también, con los profesionistas y sus nuevos perfiles. Ello implicó reforzar mecanismos de coordinación institucional con las universidades, organizar mejor el uso de los cada vez más escasos recursos públicos destinados a la educación en general y la superior en particular y tornar la ES en una estructura flexible, eficaz, eficiente y, si se pudiera, rentable.

La UAM crece en los primeros años en el marco de una política que buscaba el cambio pero no tenía las herramientas, ni los conceptos bien establecidos, para hacerlo. De modo que no es sino hasta el inicio de la nueva década, los 80, cuando la UAM entra de lleno en un ambiente de competencia por los presupuestos, que se debilitan y restringen, y se plantea innovar aprovechando su reciente estructura y modelo educativo.

Por las circunstancias descritas, la UAM aparece como una respuesta a las demandas del cambio en la ES, pero sus posibilidades eran, más o menos, parecidas a las que tenían otras universidades (por cuanto al perfil de sus académicos se refiere) y, sin embargo, su innovador formato y su *juventud* le sirvieron de impulso²²¹. Dicho de otra manera, la UAM partió de sus ventajas desde su creación y fueron éstas las que *potenciaron* su fuerza en los siguientes años, no obstante que tenía que pagar el precio de ser *novel*, en las primeras prácticas académicas desde donde se abría paso con su estructura para operar los cambios y ajustes más ágilmente que otras universidades. La práctica de la nueva docencia, no obstante darse en un acorazado ambiguamente tradicionalista, por el perfil de muchos de sus docentes, se abrió paso desde el concepto del modelo departamental que exigía nuevos métodos educativos y apertura disciplinar en la transmisión del conocimiento.

Como ya quedo establecido en otro momento de nuestra exploración y reflexión, la base que estructura a la reforma educativa (flexibilidad docente, interdisciplina, perfil competitivo de sus recursos formados, ímpetu hacia la investigación científico-técnica, y búsqueda de autosuficiencia para operar, para con todo ello pretender ubicarse dentro de los parámetros internacionales), no es, ni mucho menos, extraña al concepto que priva en el

²²¹ Para Rojas Bravo (2005,215): “Las innovaciones realizadas en la UAM, en torno a la organización de los estudios de licenciatura, generaron un ‘efecto demostración’ de que las políticas de educación superior de la época eran posibles y viables.” Además: “La incorporación de los troncos comunes, la flexibilidad en las formas de titulación, las licenciaturas en ciclos de cuatro años, el calendario trimestral, la organización de la docencia desde lo general en los troncos hacia la especialización en las áreas de concentración, permitían un esquema docente concentrado e integrado de alto rendimiento.”(216)

espíritu del proyecto UAM, pero que puede verse más incorporado en la lógica de los cambios que en la institución se han dado desde fines de los años 80 y hasta el presente.

En este sentido el modelo académico de la UAM ha venido renovándose de manera muy importante, por ello no se puede concebir como un modelo acabado, sino que en su desarrollo ha encontrado, digamos, su perfeccionamiento *dentro de los causes* a que aspira la reforma mexicana de la educación superior. Algunas particularidades de este proceso pueden observarse a lo largo de las dos últimas décadas. Veamos, por ejemplo, la dinámica de las reformas y adecuaciones, que en la UAM han sido determinantes para ajustar y actualizar los planes y programas de estudio, sobre todo las adecuaciones que fueron parte de las reformas aplicadas a la legislación universitaria para el efecto de eliminar barreras al cambio²²².

No obstante que la UAM ha tenido condiciones favorables derivados del contexto educativo y de las políticas públicas de la educación superior, también presenta límites. Tuvo límites de entrada para operar, de una parte relativo a la forma de organizar y gestionar el proyecto institucionalmente y, de otra parte, relativo a los limitados recursos profesionales existentes para impartir la docencia al estilo del modelo UAM.

En cuanto al primer límite, es claro que se conjugaron diversas posiciones al punto de verse reflejadas en la organización y peculiar gestión de cada unidad académica. En cuanto a lo segundo, a los límites originalmente presentados, pocos profesionistas y dentro de ellos, pocos especializados en el trabajo académico²²³, le han seguido otros dilemas vinculados a la regulación del trabajo académico. Veamos con algún detalle los rasgos de esta última cuestión. En cuanto a la conformación del perfil de los académicos de la UAM, históricamente se observa un proceso de *profesionalización* cuya base sustentó la reforma nacional y en particular operó vía los sistemas de estimulación al personal académico entre

²²² En toda la vida de la institución, la UAM ha tenido cerca de 150 ajustes (entre reformas y adecuaciones) a los planes y programas de estudio (entre licenciatura y posgrado), lo que es un indicador de la dinámica de renovación de sus carreras. No obstante el dato anterior, la dinámica de actualización de las carreras corre, igualmente, por la vía cotidiana de sus academias que en cada momento buscan adecuar y actualizar los contenidos de su docencia, puede ser muchas veces mayor.

²²³ En un estudio de especialistas de la sociología de las universidades (Pérez Franco, et. al., 1991) se planteaba, con la información disponible, la idea de que la explosión o el boom que se dio en esos años, entre 1970 y 1985, aproximadamente, de la educación superior generó la necesidad de profesores universitarios en cantidades nunca antes imaginadas para el país; En 1961 se contaba, en todo el país, con 10749 plazas de académicos universitarios, para 1970 eran 25056 y ya en 1981 llegaron a las 72 742 plazas. Esta situación tomó por asalto a las instituciones formadoras de esos profesionistas, de modo que muchos no contaban con el perfil y la calidad académica para el trabajo académico universitario y, por ello, la calidad de la enseñanza llegó a ser más bien limitada en las nuevas instituciones, incluida la UAM. El estudio considera que es muy posible que, dada la celeridad de la demanda se relajaran las “normas de ingreso a la condición de profesor universitario” y, en parte debido a ello, “es probable una situación de fragilidad disciplinaria en un gran conjunto de los nuevos académicos. Los plazos necesarios para la consolidación del saber disciplinario específico no pudieron ser cumplidos dada la celeridad en que se abandonaba la condición de estudiante para pasar a la de profesor.” (Pérez Franco, et. al., 1991, 328. Subrayado nuestro)

los cuáles estaba la obtención de mayores grados a los de la licenciatura (es decir, maestrías, doctorados y posdoctorados).

La UAM, en ese sentido, representó un modelo a seguir, no obstante que las medidas adoptadas pueden luego verse como un doble modo de ingresos (sueldos más becas) que tal vez ha derivado en nuevas dificultades sobre todo si se piensa en la solidez de lo que se ha denominado la *carrera académica*²²⁴. Luego de una década de haberse iniciado el programa de estímulos al personal académico, la institución inició su *reflexión de la docencia* observando que en el contexto nacional, la crisis de la universidad se deriva, además de otros aspectos, a

“...las políticas de evaluación y remuneración de los académicos (que) se centran en los resultados de investigación personal de corto plazo. Una de las consecuencias más graves de esta situación ha sido la tendencia a la fragmentación de las comunidades académicas. Los investigadores tienden a concentrarse, de modo casi exclusivo, en su producción individual, inmediata, susceptible de ser medida y cuantificada; los estudiantes se encuentran faltos de atención, en aulas sobre pobladas, con una relación anónima, remota, puramente formal con profesores que no le dedican lo mejor de su atención; nuestras universidades adquieren un clima burocrático, estéril.” (UAM, 2001:17-18 el entre paréntesis y el subrayado es nuestro).

Y en cuanto a la UAM en particular “...la docencia, según es concebida en el modelo de la UAM, las opiniones coincidieron en señalar un defecto fundamental: no ha habido una vinculación adecuada entre la docencia y la investigación. Los estudiantes no se han beneficiado del clima académico que puede generar una comunidad de investigadores, y la investigación, por su parte, no ha tenido continuidad en la docencia (por lo que refiere a) los mecanismos de evaluación de la docencia (se ha señalado) que no fueron diseñados adecuadamente para fortalecerla” (UAM, 2001:23 y 25)

Pero hoy se descubre que la problemática del trabajo académico, considerado como crucial para el devenir de la institución, de acuerdo con el reporte de un grupo de académicos de la propia UAM al rector general (Gil Antón, 2005:31-38), además gira en torno a, por lo menos, 8 grandes dificultades que se han acumulado hasta la actualidad en la regulación del trabajo académico: 1. El carácter opcional de la evaluación a los académicos; 2. El desarrollo de una evaluación sin relación con la planeación institucional; 3. Laxitud y falta de autoridad en el proceso de evaluación; 4. Carencia de la regulación efectiva de lo laboral como contexto del trabajo académico; 5. Limitada visión de largo plazo en la regulación de la carrera académica; 6. Debilidad estructural y funcional de los órganos de dirección y dirección institucional; 7. Falta de correspondencia entre el incremento de los indicadores formales de

²²⁴ En un reciente ejercicio de análisis de la carrera académica en la UAM, que como encargo a un grupo de académicos por el rector general Luis Mier y Terán Casanueva, se realizó (Gil Antón, *et. al.* La carrera Académica en la Universidad Autónoma Metropolitana. Un largo y sinuoso camino, UAM, 2005), se revela que han habido por lo menos 5 periodos de regulación del trabajo académico en toda su historia, que entrelazados revelan fuertes tensiones para la maduración de una carrera académica tal y como se tuvo considerado en el proyecto institucional.

la calidad académica y el fortalecimiento institucional; 8. Dictaminación académica limitada a la contabilidad de constancias acumuladas.

De otro modo planteado; si recientemente se ha bordado institucionalmente (tanto dentro de la UAM como fuera en el contexto nacional de la ES), para tratar de generar una cultura de la evaluación académica que de solidez al trabajo académico, en el caso de la UAM a ello le preceden sus acciones en esta dirección que no han sido desarrolladas adecuadamente en términos de una planeación institucional y bajo reglas claras y concordantes.

Pero ya antes, en 1999, la denominada *reflexión sobre la docencia* develó un escenario de limitaciones que se buscaron resolver en lo subsiguiente hasta el punto de que ya en el 2001 se establecieron las *políticas generales y operacionales de docencia* como los principales planteamientos de renovación de la docencia y *del modelo* de la academia que imperaba en la institución. En un trabajo de discusión y reelaboración, las políticas establecieron plazos y formas del trabajo académico en el ámbito de cada unidad y de cada división que pronto generaron las denominadas políticas operativas e incluso, más puntualmente, las reglas para operar (proceso que aún no concluye del todo, pero del cual ya se tienen evidentes avances en cada una de las unidades de la UAM).

De esta forma, el perfil de los académicos en su actividad docente, está transitando hacia formas de mayor interactividad entre sí, entre las disciplinas (que en el caso de la UAM-I se logra vía a tener que incorporar en los planes de estudio de las distintas carreras un 30% de UES que se tomen del conjunto de UEA de otras carreras dentro de la misma división y en otras divisiones de la misma unidad²²⁵) y con respecto a los alumnos (a los que se les coloca en la oportunidad de ser más activos, propositivos e interactivos). Así, la docencia en la UAM se ha ido renovando hasta el punto de haber en la actualidad un proceso generalizado de reforma a los planes y programas de estudio de las distintas licenciaturas en toda la UAM²²⁶.

Así que, planteado aquí con un esfuerzo de síntesis, las dinámicas de fortalecimiento de la docencia y de ordenación y consistencia institucional en cuanto a la regulación del trabajo académico, constituyen dos de los temas vectores de la situación y porvenir de la

²²⁵ En cada una de las unidades, después de aprobadas las políticas operacionales de docencia, se inician los procesos para establecer las políticas operativas de docencia en donde se dotaría de mayores elementos prácticos, de acuerdo con las ideas y sugerencias de la academia de cada unidad, para aplicar y operar en la lógica de las políticas operacionales. Así que en el caso de UAM-I el proceso llevó a la medida comentada de la interdisciplina con el 30% de créditos de otras UEA diferentes a la disciplina específica. Hay que aclarar que estas políticas se aprobaron por el Consejo Académico de la Unidad Iztapalapa en enero del 2003.

²²⁶ De acuerdo con la información de la página Web de la UAM, sobre las sesiones del colegio académico y sus acuerdos, ha habido hasta el 2002 cerca de 150 acuerdos relacionados con la modificación o adecuación a los planes y programas de estudio. Pero en lo que hace al proceso reciente, las reformas y adecuaciones son un proceso en curso.

universidad. En ambas direcciones se está valorando y generando propuestas, pero este aspecto, relevante sin duda, aún no se define con claridad y no se puede hacer una valoración última y concluyente.

En cuanto a las dinámicas de fortalecimiento institucional para mejorar el trabajo académico, la UAM se encuentra en un proceso más reciente de cambios (digamos a partir del año 2000) y que tiene que ver también con el conjunto de servicios para la actividad docente y de investigación, así como para apoyar el desarrollo de los alumnos, algunos de los destacados han sido:

- Las mejoras en las áreas de cómputo de las unidades y las divisiones académicas (especialmente relacionadas con la incorporación de más equipos de cómputo, apertura de espacios a la docencia con el uso de herramientas virtuales (como las salas del edificio A de la UAM-I);
- La incorporación de diversos materiales para la docencia en diversas áreas y disciplinas para las que ya existe la paquetería o el software necesario; las salas multimedia en la enseñanza de los idiomas (como las del edificio D de la UAM-I);
- La transformación de los servicios documentales, bibliográficos y hemerográficos, hacia la digitalización y el uso de sistemas virtuales para la administración de los acervos tanto en físico como los que se ofrecen en línea (en particular las revistas virtuales como ya las ofrece la UAM-I);
- En cuanto a la política de evaluación a las carreras, hay pasos importantes por lo que se refiere a los procesos de acreditación ante organismos educativos y otras instancias.

Estos, son algunos de los cambios que también se combinan con el proceso de transformación más reciente y que en su conjunto permiten establecer que la UAM va apuntando hacia esquemas de trabajo renovados.

Visto a contraluz de las políticas de reforma de la educación superior en el país, la UAM ha representado a la vez, avances y limitaciones. Es claro que el concepto del modelo de educación que la UAM porta resulta afín no sólo a las políticas nacionales, sino también a las orientaciones internacionales, como las expresadas por la OCDE para establecer la nueva docencia y a partir de ello estar en mejores condiciones de competir nacional, pero sobre todo, internacionalmente.

Sin embargo, si bien en el discurso institucional la UAM se dotó de los rasgos característicos de una nueva educación universitaria, en la práctica el modelo tuvo diversas

formas de aplicarse, tanto por los rasgos del personal académico, como por las políticas y las formas de gestión institucional, todo lo cual llevó a *altibajos* en la aplicación del modelo educativo.

Por un lado, se contó con tal heterogeneidad docente que en parte se pudo hacer realidad postulados de la teoría del modelo y en parte no, a ello se sumó la diversidad en la interpretación de lo que el proyecto UAM debía ser, en mucho orientado por los perfiles académicos que se congregaron en torno a cada proyecto de las tres unidades en que se dividió a la UAM, de modo que hubo tantos proyectos académicos como unidades.

Además la gestión institucional, no obstante el éxito en la atracción de recursos públicos dada las necesidades muy exigentes del proyecto de la nueva universidad en sus primeros años y luego en los subsiguientes (instalaciones básicas, infraestructura de operación, personal académico suficiente, servicios para el trabajo de los académicos y de los alumnos, entre otros aspectos), no pudo lograr lo suficiente para el caudal de necesidades que el modelo educativo como tal exigía también y así hubo espacios relacionados con la infraestructura y la tecnología educativa que avanzaron más bien de manera limitada²²⁷.

Posiblemente, con las medidas que se han aplicado en los últimos años, el modelo, ya en renovación, pueda dar más una respuesta ordenada, sistemática e integral de lo que en teoría debe ofrecer y, en ese sentido, en la práctica se de.

De acuerdo con las políticas nacionales de educación superior ello se acerca mucho a lograr: conocimientos generales, conocimientos especializados-disciplinarios e interdisciplinarios, planteamiento de problemas y sus formas de resolución, expresión oral y escrita a nivel profesional, capacidad para trabajar en equipo, capacidad de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, entre otras cuestiones. Para alcanzar esto la docencia debe ser flexible, interdisciplinaria, de calidad y competitiva y, hasta donde se observa, el modelo tal y como ahora se presenta, sigue esas pautas en perspectiva, pero no constituye ahora un perfil acabado y generalizado a lo largo de sus distintas licenciaturas.

Un comentario relativo al posgrado que nació y se desarrolló hasta el momento, es de que en él se observan más objetiva y profundamente las prácticas de la nueva docencia y aún en ello hay sus diferencias de acuerdo con la unidad y la división académica. Este parece ser más bien el sello característico de la UAM; la diversidad de opciones y de generación de

²²⁷ Ha sido una queja constante de las autoridades universitarias que los montos del presupuesto público no resuelven sino principalmente el aspecto de “gastos de operación” (sueldos y salarios y mantenimiento de las instalaciones) y ha quedado muy limitado el de “gastos de inversión” dejando a la institución en una condición de práctica sobrevivencia, y de imposibilidad de renovar sus instalaciones para una mejor y más integral docencia.

proyectos a partir de una base común planteada con claridad en la ley y su reglamento orgánico y, junto a ello, diversidad de inconsistencias para llevarlas a la homogeneidad del proceso docente, que desde luego se aspira a que la diversidad de planteamientos y formas de conocimiento sigan siendo así para mostrar el sentido más fiel del quehacer universitario.

2. Las últimas reformas de la UAM. En torno a las políticas de docencia

Nuestro planteamiento, como lo indicamos líneas arriba, es que hubo un proceso complejo en donde a la vez que se observan los avances, también se ven los límites en la aplicación del modelo UAM. Precisamente por esta complejidad en el desarrollo del modelo, hay que entender que han habido diversos resultados durante los más de 30 años en cuanto al perfil de formación de los estudiantes de la UAM que se expresan tanto en el tiempo, lo que se traduce en diversos momentos o periodos, como en la singularidad que impone el haber sido formado o en UAM-A, UAM-I o UAM-X. Por ello, no es posible hablar o suponer la existencia de un solo perfil de profesionista UAM (a menos que hagamos abstracción de todas las diferencias en tiempo y en espacio) sino de diversos perfiles de profesionista de la UAM.

Ya hemos dado un paso, aunque limitado e insuficiente, para entender las peculiaridades formadoras que representan las tres unidades de la UAM y, al parecer, podemos sugerir la existencia de por lo menos tres grandes perfiles, aunque no debemos desconocer otra dimensión que hace más específico el perfil de profesionistas, y que es justamente la dimensión de cada división académica. Este parece ser el marco de posibilidades que expresa la complejidad del perfil formador en la UAM.

Frente a ello, nuestra intención es la de esclarecer algunos rasgos característicos de los procesos de formación en la UAM en general, como ya lo hemos hecho, en parte, en lo que antecede. Luego pretendemos hacer el análisis de los rasgos que caracterizan a los diversos tipos de estudiantes de la UAM para entonces ya estar en condiciones de valorar la información relativa a las particulares formas de insertarse de los egresados en el medio laboral. Todo ello, nos permitirá avanzar en torno a la relación que guarda la formación con el desempeño profesional de los egresados de la UAM, razón y finalidad del presente capítulo.

Por lo que hemos estado examinando sobre los rasgos de la formación UAM, a partir de esclarecer lo que es o constituye el modelo educativo de la UAM, podemos hacer en este momento algunas sugerencias o suposiciones sobre tales rasgos:

1. El modelo educativo de la UAM, no obstante sus imperfecciones, o impurezas si se prefiere, ha servido para formar profesionistas cuya novedad, en los

primeros años, les permitió ser referencia obligada en el medio laboral profesional y, ciertamente, más localizado en el centro del país.

2. La formación recibida por los egresados de la UAM, hasta hace algunos años, ha estado marcada mas fuertemente por la capacidad disciplinaria de cada carrera que por la lógica que supone la interdisciplina.

3. La dinámica de la formación a partir del sistema trimestral, moldea a los egresados para enfrentar las presiones en el ejercicio de la profesión. En ese sentido su habilidad parece ser la de su eficacia laboral.

4. No obstante los límites, interdisciplina y conocimiento general se han traducido parcialmente en rasgos particulares de la práctica profesional del egresado.

5. De formas variadas, los egresados portan un perfil orientado a la investigación desde sus distintos campos disciplinarios, que se traduce operativamente en la habilidad para plantearse o identificar problemas y generar soluciones.

6. La formación *profesionalizante*, es muy fuerte en las carreras que tradicionalmente han estado más orientadas a lo servicios (administrativos, sociales, de salud, industriales, comerciales y financieros), tanto en el empleo en empresas como en la práctica profesional libre.

7. La formación para el servicio, ahí donde fue planteado como un objetivo formador, no se nutrió de ideologías políticas, sino de metodologías para el trabajo profesional en la relación con sus entornos sociales, económicos y poblacionales.

8. No obstante lo anterior, mucho de la formación recibida en el aula y en *la vida universitaria* de la UAM, se tradujo en capacidades de reflexión y análisis social que puede ser visto como una *herramienta* más que conforma el perfil del egresado.

Como ya en un apartado anterior observamos, la información de los planes de estudio en general permite sugerir la existencia, más menos, de procesos de formación en donde se hacen presentes varios de los elementos del perfil profesional UAM sugeridos ahora. Una revisión pormenorizada e histórica, seguramente arrojaría resultados algo diferentes, pero creemos que no sustancialmente distintos, es decir, es posible que los elementos destacados sean parte estructural y no coyuntural del modelo.

Las políticas públicas de reforma de la educación superior, marco en el cual se entiende la creación de la UAM -como ya lo indicamos en otro momento-, han hecho

sugerencias del perfil profesional deseable en la educación superior del país (tal y como en el apartado anterior lo establecimos) y probablemente éstas hayan sido consideradas, más o menos, en los procesos recientes de reforma y renovación de la docencia en la UAM, que ubicamos a partir de la aprobación de las políticas generales y operacionales de docencia en el año 2001.

Se trata, en ese caso, de nociones que posiblemente verán un resultado a partir de la salida de la primera generación de las carreras que ya hayan hecho las reformas a sus planes y programas y replanteado la organización y coordinación de la actividad docente bajo los nuevos componentes. Sin embargo, no tendríamos en este momento ejemplos de este posible perfil entre los rasgos de los egresados y, en consecuencia, tampoco se podría hacer valoraciones de su aplicación. No obstante ello, es importante aclarar cuáles son los elementos del perfil profesional que se han venido sugiriendo desde la política de reforma y que ya se consideran en las políticas generales y operacionales de docencia de la UAM²²⁸.

Veamos estos elementos planteados desde las políticas operacionales de docencia, grosso modo.

- La flexibilidad y actualización en la actividad docente
- Docencia actualizada, enriquecida con la investigación y la práctica profesional e interdisciplinaria
- Participación activa y responsable del alumno en su proceso de formación
- Desarrollo en los alumnos de habilidades relacionadas con: capacidad de análisis y síntesis, de expresión oral y escrita, aprendizaje y aplicación de lenguajes formales, capacidad de mantener una educación constante (educación a lo

²²⁸ En cuanto a las políticas generales, éstas se presentan “como guías u orientaciones para la acción” y queda manifiesta la intención de desarrollar una docencia con la “concurrentia disciplinaria, identificada como la colaboración de diversas disciplinas en el tratamiento integral de una situación problemática...” Además, la participación *activa* del estudiante se entiende como “la participación de los alumnos en el proceso de enseñanza –aprendizaje, para destacar el hecho de que no solo se pretende la asistencia del alumno a las aulas para escuchar al profesor, sino a la acción participativa de ambos en el desarrollo de los programas de las unidades de enseñanza aprendizaje” (UAM, Exposición de motivos de las políticas generales, Legislación Universitaria, 2003) Así mismo, de las 12 políticas aprobadas, debemos enfatizar lo que refiere a cuatro de ellas (la 2.1; 2.4, 2.5 y 2.10) porque buscan “garantizar el modelo de universidad que vincula la docencia con la investigación”, “Desarrollar en los alumnos la capacidad para contribuir a la solución de problemas nacionales” y “Procurar que la docencia se fortalezca mediante la actualización disciplinaria del personal académico y con la incorporación de los avances pedagógicos y tecnológicos que hagan más eficiente y participativo el proceso de enseñanza-aprendizaje”, así como “Procurar que en la formación de los alumnos se cultive una ética profesional con base en valores tales como: la justicia, la equidad, la democracia, la tolerancia, la solidaridad, y el respeto a los derechos humanos, a la diversidad cultural y a la naturaleza” (UAM, apartado de Políticas de docencia, en las políticas generales, Legislación Universitaria, 2001)

largo de la vida, o capacidad de aprender a aprender) manejo de otro idioma, empleo de tecnologías de información y comunicación, sentido de responsabilidad social y ambiental, capacidad para el trabajo colectivo, entre los aspectos más destacados.

Dados estos componentes del perfil profesional planteados institucionalmente a partir del año 2001, la UAM busca una renovación de la docencia y su más importante colocación en el conjunto de las funciones sustantivas de la universidad. Las líneas de trabajo, como se las planteó la institución en las políticas generales, deben ser desarrolladas, aprobándolas cada unidad académica, por los consejos académicos respectivos. Esta actividad ya se ha desarrollado y cada unidad cuenta con las políticas operativas de docencia y avanzan las divisiones en las formas de operar y regular específicamente.

Para poder tener esta dimensión, haremos una revisión desde estas otras políticas, las de cada unidad (aprobadas en los primeros meses del 2003), para ver cómo se traducen las políticas generales y operacionales de la docencia, a las dinámicas propias de cada unidad y su academia, en el entendido de que no varían mucho con respecto a lo que hemos puntualizado, pero si expresan, o intentan expresar, las formas prácticas para desarrollar la docencia en base a estos nuevos preceptos.

Las políticas operativas de docencia en el caso de la UAM-A se estructuran en base a cuatro elementos: 1. Organización de la docencia; 2. Participación y mejora de las condiciones académicas de los alumnos; 3. Formación para el mejoramiento de la docencia y 4. Planes y programas de estudio.

En torno al primer elemento, la organización de la docencia, se parte de concebirla como una *acción colectiva* desde la cual se impulse el trabajo docente; especificando las actividades y responsabilidades de los integrantes de los *espacios colectivos de docencia*; coordinados por profesores con perfil académico idóneo; integrando a los profesores de carrera y de tiempo parcial en algún espacio colectivo de docencia; procurando que se consideren las necesidades de estos espacios en los anteproyectos presupuestales, y generando metodologías y criterios de evaluación de la docencia.

En cuanto al segundo elemento de estas políticas de docencia de la UAM-A, participación y mejora de las condiciones académicas de los alumnos, se busca: apoyar las iniciativas de los alumnos que fomenten el sentido de pertenencia e identidad con la Unidad; promover la formación académica de los alumnos, de modo tal que los más avanzados compartan experiencias con los que inician; incorporar a los alumnos a los *espacios colectivos de docencia*, incorporar a los alumnos en el trabajo de comisiones académicas

semipermanentes y de órganos colegiados que analizan el desarrollo y operación de los planes y programas de estudio; innovar modalidades de asesoría para la adecuada formación académica individual de los alumnos; diseñar programas que propicien la participación activa de los alumnos en los deportes y la cultura y coadyuven a su formación universitaria integral y, por último, procurar que los servicios para la docencia sean suficientes, de calidad y oportunidad que merecen los alumnos.

En el tercer elemento, formación para el mejoramiento de la docencia, el centro aglutinador es buscar la actualización disciplinaria y pedagógica de los profesores con vistas a lograr la *profesionalización de la docencia*, pero también que a los alumnos en programas de apoyo, en cursos y talleres que favorezcan el *autoaprendizaje* así como su actualización técnica y profesional.

Finalmente en el cuarto elemento, planes y programas de estudio, la noción fuerza es la de evaluar periódicamente los planes de estudio con vistas a su mejoría y, del mismo modo, informar sobre ellos, con campañas sistemáticas para promoverlos. Además, se busca elaborar programas que permitan que los alumnos adquieran el dominio suficiente de una segunda lengua.

En cuanto a las políticas operativas de la UAM-X, éstas buscan aplicarse a las nuevas nociones emanadas de las referidas políticas generales y también de las operacionales de la docencia, pero a la vez mantener una congruencia con los objetivos, metas y acciones del Plan de Desarrollo Institucional, 2003-2007 (que también se aprueban en el consejo académico de esta unidad en los primeros meses del año 2003). El documento declara con precisión discursiva (véase el capítulo de las políticas operativas de UAM-X denominado *Orientaciones relevantes*) que las políticas operativas enuncian las experiencias que durante casi 30 años ha tenido el modelo educativo que la UAM-X se dio: el sistema modular. De modo que así es como inciden en el proceso de renovación de la docencia que la UAM se ha planteado; ratificando la fuerza y vitalidad de su modelo educativo.

El documento aludido declara, en el capítulo mencionado, que “Para facilitar la correlación con las *Políticas Operacionales de docencia*, se conservaron los mismos rubros, si bien se insertaron las políticas que permiten establecer la ***identidad de la Unidad Xochimilco***”, los cuáles son: 1. Identidad de la Unidad Xochimilco; 2. Alumnos; 3. Personal académico; 4. Planes y programas; 5. Proceso de enseñanza-aprendizaje; 6. Planeación, programación y evaluación académicas y 7. Ambiente académico y actividades de apoyo.

El centro de gravedad de estas políticas en Xochimilco, en efecto, gira en el primer rubro en dar a conocer el modelo de la Unidad Xochimilco y provocar su interiorización en los

distintos componentes de la UAM-X; trabajadores, académicos y alumnos. En el segundo, el dedicado justamente a los alumnos, son en todo orientadas bajo los principios de docencia actualizada, flexible, comprometida y corresponsable, orientada a la formación científica, humanística, artística y ética, con capacidades y habilidades relacionadas con razonamiento matemático, lenguas extranjeras, manejo de equipos y programas de cómputo, habilidades de comunicación oral y escrita, y se refuerza el concepto de visión crítica de la sociedad y de la capacidad de los profesionistas de proponer soluciones a las necesidades del país. En particular, destaca el interés de vincular a los alumnos espacios de los sectores social, público y privado, “con la finalidad de mejorar su preparación y facilitar la inserción de los egresados en los campos profesionales.” (Política 2.10).

Por lo que hace al personal académico, las políticas se orientan a destacar el cumplimiento de los objetivos del módulo, promover la reflexión y discusión colectiva, actualizar y capacitar al personal docente, provocar los intercambios con otras institucionales del país y del extranjero. También se exige que los planes y programas de estudio respondan adecuadamente respecto de las exigencias del perfil profesional planteado a través del módulo, vincular los planes y programas con las actividades de las áreas de investigación, actualización y constante enriquecimiento, así como contar con planes y programas de estudio flexibles.

El quinto bloque, el del proceso de enseñanza-aprendizaje, se caracteriza por resaltar su concepto básico del modelo xochimilco: “Garantizar los procesos de enseñanza-aprendizaje que consideran al alumno como artífice fundamental de su formación, fomentándole un espíritu de indagación, gusto por el conocimiento y servicio a la sociedad” (Política 5.1), y además se precisa la vinculación con la investigación que desarrollan a nivel departamental, se busca que los alumnos participen con los profesores en proyectos de investigación, la relación con el medio laboral a través de “Promover actividades de aprendizaje orientadas a la práctica profesional de nuestras licenciaturas y postgrados, que permitan una mejor comprensión de su campo futuro de trabajo” (Política 5.2), y finalmente impulsar la producción de materiales didácticos acordes con los contenidos modulares.

En el sexto rubro, Planeación, programación y evaluación académicas, queda claro que una de sus estrategias es promover que los mejores docentes participen en la formación en los troncos comunes, que se genere una dinámica de evaluación del trabajo docente, impulsar la investigación educativa y el seguimiento a los alumnos, egresados y las prácticas profesionales.

Por último, el séptimo y final apartado, busca una mejora y diversificación de los servicios de la unidad, establecer programas que apoyen a la permanencia y culminación de los estudios, actualizar e incrementa los acervos con avances tecnológicos adecuados, así como fomentar los eventos conjuntos de alumnos y docentes.

En el caso de la UAM-I, las políticas operativas de docencia fueron aprobadas en enero del 2003 y si bien siguen en la lógica de las políticas generales y operacionales de docencia, se buscó establecer con precisión los términos en los que se planteaba. Lo primero y muy importante es que las políticas operativas de docencia de la unidad Iztapalapa establecen las *bases renovadas* del modelo educativo con el que se había funcionado hasta entonces en la unidad: “Éstas cobran verdadera fuerza orientadora en la medida en que la actividad docente sea entendida como parte de un proceso formativo integral que supone la organización del modelo educativo de la UAM-I sobre la base de, por lo menos cuatro ámbitos fuertemente ligados entre sí...” (Orientaciones relevantes, políticas operativas de docencia UAM-I).

Partiendo de ello, se plantean las políticas operativas que en la UAM-I se deben seguir: 1) flexibilidad curricular, 2) corresponsabilidad de institución, profesores y alumnos en el proceso de formación, 3) habilidades básicas relativas a la expresión oral y escrita, al manejo de lenguajes formales y de lenguas extranjeras y, 4) vinculación más estrecha entre docencia e investigación.

Es importante establecer que tal modelo educativo UAM-I implica apoyarse en el personal docente en el sentido de que “...el profesor fungirá como tutor académico de los alumnos que le sean asignados. La función de tutor académico será la de asesorar permanentemente al alumno en su proceso formativo, como orientador reflexivo y propositivo. Al respecto, las divisiones desarrollarán un sistema de tutorías académicas.” (Orientaciones relevantes, políticas operativas de docencia, UAM-I)

Veamos los elementos constitutivos de estos cuatro ámbitos descritos: 1) Flexibilidad curricular: que implica una formación científica, humanística y técnica, en un ambiente interdisciplinar: en los planes de estudio de licenciatura se tendrá un mínimo de 30% de créditos optativos, de los cuáles entre el 25% y 50% de ellos se deben cursar en otras divisiones de Unidad, además de que se busca promover que otro 25% de los créditos totales de una carrera sean cursados fuera de la Unidad. Otro aspecto relevante es la vinculación de los egresados con las fuentes de trabajo, planteado en términos de poder identificar la correspondencia entre planes y programas de estudio y los requerimientos profesionales en el mercado laboral.

La corresponsabilidad es otro de los capítulos importantes de las políticas, en esta parte la exigencia de contar con un tutor académico, como veíamos, parece uno de los elementos a resaltar por cuanto que de este modo se conforma un medio de vincular más profundamente al docente con los alumnos. En la misma línea de la corresponsabilidad se ubica la noción de evaluación del desempeño académico de los docentes (haciendo partícipes a los alumnos y a los grupos de académicos en el diseño, operación y análisis de los mecanismos idóneos); igual importancia merece la política tendiente a diseñar estrategias para dar seguimiento al desempeño académico de los alumnos, de modo que se reduzca la deserción escolar (tema muy trascendente en toda la UAM, pero en efecto más en el caso de la UAM-I) y que se favorezca la conclusión de los estudios. En la misma línea se contempla que la institución logre la integración al medio universitario, con programas integrales, más allá de la sola información, apoye con la incorporación, idónea, de tecnologías educativas modernas. Finalmente, favorecer el trabajo autónomo de los alumnos sobre lo abordado en sus cursos y promover la discusión sobre problemas sociales y ambientales en el diseño y operación de los planes y programas de estudio.

El tercer elemento eje de las políticas operativas de docencia en la UAMI, la de las habilidades básicas, recupera una preocupación ya generalizada en el ambiente universitario y que es la necesidad de dotar a los alumnos de lo básico: habilidades de lectura, expresión oral y escrita; adquisición de lenguajes formales, pero ya en la línea de trabajo muy concreto que implican las propuestas de la Comisión de Estrategias para Mejorar las Habilidades de Comunicación²²⁹, así como incorporar el aprendizaje de al menos una lengua extranjera como UEA en los planes de estudio de licenciatura.²³⁰

Finalmente tenemos a la vinculación, mayor, de la docencia y la investigación. Esta política busca acercar al aula las actividades propias de la investigación pero ligadas al conocimiento de cada UEA, pero además avanza a incorporar las actividades y resultados de los proyectos de investigación a los procesos de enseñanza aprendizaje, de modo que se genere un proceso de interactividad entre ambas actividades académicas. Finalmente la última política dedicada a esta vinculación enfatiza que se deba “Fomentar la incorporación de los alumnos de licenciatura a las experiencias de investigación desde los primeros trimestres.” (Política 4.3)

²²⁹ Publicadas el 11 de junio de 2001, en el Suplemento Especial 10 del Semanario de la UAM.

²³⁰ Lo que es interesante pues ahora van en línea paralela a los 12 trimestres, pero con poca correspondencia con respecto a las necesidades de estudio de las licenciaturas. Esta política tiene un antecedente en la creación de la licenciatura de Geografía Humana en la división de CSH, que contempla justamente el aprendizaje de los idiomas inglés y francés como parte de las UEA de la carrera y que se ofrecen en momentos específicos relacionados con el aprendizaje de la disciplina.

Es interesante el modo temporal con que se busca allanar el camino de esta experiencia de la docencia en la UAM-I, al señalarse en el transitorio segundo que “Se establece un tiempo máximo de cinco años para la cabal aplicación de las presentes Políticas Operativas de Docencia de la UAM Iztapalapa.” (Políticas Operativas de Docencia UAM-I, p.7)

Como se puede observar del recuento, apresurado y en la idea de entresacar de la especificidad de las políticas operativas de cada Unidad elementos articuladores que indiquen lo cualitativamente propio en cada caso, podemos percibir la necesidad de repensar la forma en que en cada Unidad se busca incidir en el proceso de la reforma de la docencia en la UAM.

En UAM-A resalta, como lo veíamos, el concepto de *espacios colectivos de docencia*, que es la manera en que se busca integrar a los académicos y alumnos para poder *operar* la docencia y, en ello, trasciende el nuevo y más activo papel participativo y propositivo del alumno, así como el interés particular de buscar la *profesionalización de la docencia*. Es claro que en el proceso el enriquecimiento del alumno, para beneficio de su perfil profesional, se ubica a las *habilidades básicas*, diríamos, sin las cuáles poco podría avanzar la nueva docencia.

En el caso de la UAM-X el ejercicio les ha servido para reiterar la importancia novedosa, no obstante el tiempo transcurrido, de su modelo, lo que implica reconocer que las políticas operacionales van en la dirección de su proyecto histórico de docencia, ni mas ni menos. Tal vez debido a esta percepción, pueda creerse que el modelo Xochimilco recrea mejor el espíritu y sentido de las políticas generales y operacionales de la docencia.

Para la UAM-I el proceso de cambio de la docencia, parece significar más la oportunidad de darse claridad de los rasgos innovadores que de por sí la UAM ya había planteado históricamente, no obstante las viabilidades de aquel modelo hoy parecen, según se puede percibir en el discurso, más posibles. La recreación de las políticas operacionales lleva a generar el *sello de la casa*, tal vez por ello se tenga que plantear que se trata de ser consecuentes con la idea de modelo educativo UAM-I.

Si hiciéramos un esfuerzo de síntesis de las diferencias, podríamos encontrar que sobresale del conjunto el *nuevo perfil del profesionista* que se pretende formar en la UAM con una estructura interdisciplinar, con habilidades básicas (lectura y expresión oral y escrita, manejo de lenguajes formales, lengua extranjera), para el momento que vive en la actualidad la sociedad, la cultura y la economía y con un mayor sentido de indagación o investigación, crítico y propositivo. Podríamos agregar que el perfil del alumno tiende más a estimularse en él sus capacidades formativas, aunque no esta claro que se busque necesariamente recrear el

modelo Xochimilco en el sentido de “el alumno artífice de su propia formación”. Otro elemento sobre el que puede percibirse un énfasis, es la vinculación con el medio laboral profesional, lo que implica el reconocimiento de ese medio por parte de los alumnos en un momento anterior a la conclusión de los estudios, es por ello un elemento de preparación y orientación.

¿Cómo se verán resueltas en la práctica estas nuevas formas de la docencia que impactan centralmente en el perfil del profesionista? Es una cuestión que queda para la revisión de los primeros resultados en términos de los nuevos egresos. Si el proceso de cambio apenas inició en el 2003, con la aprobación de las políticas operativas por Unidad, tendríamos que ver tal vez entre el 2007 y 2008, los primeros resultados. Pero, como ya advertíamos líneas arriba, es poco posible que podamos encontrarnos en las experiencias de egresados de los últimos años perfiles profesionales que ya contengan *lo nuevo*, y sin embargo, no obstante las reformas formalmente planteadas, es posible que diversos aspectos de lo nuevo ya se contengan en las *versiones* anteriores, sobre todo si se considera que la UAM como tal ha aspirado a ser parte de lo nuevo (como en otro momento examinamos) y, por ello, los elementos del nuevo perfil profesional pudieran ya percibirse en las experiencias de los últimos años, si bien de un modo imperfecto respecto de lo propuesto últimamente.

Consideraciones finales de la Parte III

Más que buscar concluir, proponemos un conjunto de consideraciones finales a esta tercera parte de nuestro trabajo y, como lo hemos hecho en las otras partes, lo haremos de un modo puntual, de manera que nos sea posible distinguir las ideas más fielmente:

- México no es la excepción de las tendencias globales de la reforma a la educación superior: Los conceptos y las principales nociones se traslucen en las propuestas públicas y en la política gubernamental y se difuminan en todo el circuito institucional de las universidades e IES. Es decir, la reforma de la ES a partir de posicionarse adecuadamente en una era en donde prima el conocimiento (tanto como sociedad como economía). Transformar el tipo de formación en concordancia con esas tendencias globales implica; cambiar, flexibilizando, el currículo formador, fortalecer la autonomía (financiera) de las IES, vinculación productiva con el entorno, sistema de planeación, evaluación y rendimiento de cuentas de las IES; mecanismos de aseguramiento de la calidad, aprendizaje a distancia, mecanismos académicos de actualización de conocimientos y renovación de destrezas (educación a lo largo de la vida), entre otras.

- Tanto con respecto a los procesos de reforma de la ES del conjunto del país, como de los de la UAM en particular, se revelan dinámicas de creación, desarrollo y consolidación que han implicado un ya largo camino en el tiempo. Con sus peculiaridades, estos cambios van dando cuerpo a un sistema de educación superior pero que aún se observa inacabado. Todo apunta a que el movimiento de reformas en las IES que se inicia en los años noventa, se presenta como el modelo más vinculado a las dinámicas del entorno internacional y su reciente conformación global.

- México tampoco es la excepción, por lo menos visto en el entorno de los demás países de América latina, respecto a tener una demanda sobre la educación superior no resuelta ni con mucho: La deuda social de la ES en el país, el rezago, se traduce en que no más de 2 de cada 10 potenciales demandantes la tienen.

- La evidencia muestra que la deuda educativa tiene que ver con la insuficiencia y deterioro de la infraestructura pero también con los problemas derivados del uso ineficiente de los recursos destinados a la educación, que ya de por

sí no son todo lo que se necesitaría para provocar el acceso y la permanencia de la población demandante.

- No obstante la persistencia de los crecimientos, ajustes y reajustes de las IES que se puede documentar ya para varias décadas, los avances podrían ser aún limitados. Los temas de la cobertura, de la calidad y del financiamiento de la ES aún son aspectos que generan una importante corriente de reflexión crítica tanto de quienes dirigen a las IES como de quienes han evaluado acuciosamente el desarrollo de las IES. Por ejemplo, los balances últimos reflexionan en torno a la insuficiencia de la infraestructura educativa frente a la creciente demanda de las poblaciones en edad de estudiar en el nivel superior. Se sostiene que la plantilla académica, que ha mejorado en sus perfiles, aún presenta serias limitaciones si se piensa en lo que debe ser en un entorno global, de mucha calidad y muy competitivo. Igual ocurre con respecto a los financiamientos, que siguen siendo limitados, apretados y hasta decrecientes, y que vuelven a colocar en el centro del debate la capacidad de autosustentabilidad de las IES en el país²³¹. Así que, no obstante reconocerse los avances, aún se considera la existencia de importantes limitaciones de las IES.

- La llegada de la globalización a las IES, y las exigencias del cambio que se plantean, han creado una situación de ambivalencia, en cierta medida contradictoria, de los objetivos sustanciales en las universidades y en el resto de las IES: avanzar en lo planeado (crecer y resolver la demanda) y, a la vez, organizar los cambios globales de la ES posibles, en donde hay, a su vez, varias disyuntivas producto del perfil del cambio (el privilegio del mercado). Así, el modelo que inspiran las reformas de las IES si bien ha abierto un debate en el medio de la educación superior sobre partes sensibles, como por ejemplo en cuanto al perfil universitario integral y al tema del autofinanciamiento, sobre todo porque se ve en ello el riesgo de perder sentido social sobre todo en las IES públicas, en cuanto a otras partes del modelo más vinculadas con lo educativo y al perfil de educación superior a que daría paso, no parece haber mayor debate: todo mundo aspira a la actualización constante del conocimiento y las tecnologías, a la flexibilidad curricular y al aprendizaje efectivo a lo largo de la vida, no obstante los matices con que se presentan algunas veces, dan lugar al debate y a la controversia.

²³¹ Recientemente, 16 de abril de 2007, con motivo de evaluaciones que el periódico El Universal ha hecho del estado de las IES en base a su importancia, su solidez y fortaleza académica, varios de los rectores de IES públicas y privadas han insistido en estos temas y en los límites que aún presentan.

- Por ello, al trasladarse el debate al ámbito de las propuestas concretas de reforma de las IES, aún no existe un consenso sobre las principales aristas del problema y su tratamiento; ni en cuanto a los parámetros básicos del cambio en el currículo escolar, es decir al perfil profesional (el debate principal gira en torno a la formación profesional versus formación técnica, y a esto se agregan otros binomios por ejemplo los relativos a lo global versus lo nacional y regional), ni en cuanto a las formas pedagógicas más apropiadas (el debate gira en torno a la formación tradicional – rígida-, y la formación participativa – flexible-), ni en cuanto a la cuestión de la autonomía universitaria y los modos de acceder a los recursos financieros necesarios (si bien queda claro que se busca la salvaguarda de la autonomía universitaria, las tendencias que se traslucen en el terreno financiero hablan de intromisión en esa autonomía por el mercado)

- El discurso de reformas a la ES desliza una perspectiva pragmática y de mercado en la necesidad y urgencia de los cambios, muy similar al discurso planteado en el terreno de los organismos internacionales de economía, educación y trabajo (OCDE, UNESCO y OIT). Las consecuencias para el sentido de formación universitaria integral, aún no se perciben por completo.

- La inestabilidad laboral a la que se enfrentan los profesionistas, ha provocado que las IES apuesten a un cambio de sus propósitos formadores; formar para la incertidumbre, es decir, formar para desarrollarse en varios espacios posibles y diferentes a lo largo de su vida. Esta postura, que comparten los organismos internacionales, implica una formación en la adquisición de habilidades más que en la interiorización de conocimientos; en el desarrollo del potencial creativo y en la transmisión desde un tronco básico disciplinario (Sylvie D. Aupetit, 2000)

- En el terreno institucional educativo los términos de competencia, calidad y productividad, más propios de la economía, ahora son de uso común en el discurso de las reformas de la ES. De hecho, parte de los criterios para realizar las evaluaciones a las universidades parten de estos conceptos.

- La disyuntiva para las IES es que el presupuesto público crece o decrece en relación con las prácticas de las universidades y demás IES para dar cabida a la evaluación de carreras y perfiles académicos y de operar lo que se aconseja en estas evaluaciones.

- La perspectiva de los especialistas que valoran el rumbo de la economía y de lo que hoy se denomina la “sociedad del conocimiento”, creen observar datos en la realidad de la educación y la investigación universitaria (campo de la ciencia y la tecnología) que permiten señalar posibilidades para el país en el entorno global y de la sociedad en red (A. Dridiksson, 2002). Pero, en la interdependencia de las economías y sus formas informatizadas, no parece haber sino abismales distancias entre nuestras posibilidades y las de países que ya llevan más tiempo y más conformación de lo necesario en el proceso. La formación de recursos humanos para la generación del conocimiento y la aportación en el campo de la ciencia y la tecnología si bien ha iniciado, parece que tardará más de lo deseable, dados los escenarios actuales para la formación de científicos y tecnólogos, así como dadas las limitaciones institucionales y empresariales para generar interés y espacios apropiados para el trabajo cotidiano de este perfil de profesionistas; investigación, experimentación y generación de tecnologías²³².

- El fortalecimiento del Sistema de Investigación Científica y Tecnológica (SICT) aparece como una necesidad insoslayable para el ingreso del país en la economía del conocimiento, pero se sugieren caminos paralelos entre este y el Sistema de Educación Superior (SES), donde en parte haya retroalimentación y en parte se autonomicen de las universidades y entre a las competencias del mercado. En general supone un abandono del modelo de docencia – investigación adoptado desde las universidades que en México son las principales instancias de desarrollo de la investigación.(Roberto Rodríguez G., 2005, Campus Milenio,149)

- La historia de la ES en el país muestra procesos de masificación y de deterioro de instalaciones y de imagen frente al mercado de trabajo. Algunos piensan que se pasó de un modelo de ES elitizado a otro de tipo masificado. Para un reencuentro con el anterior modelo, la mayor demanda de ES en las instituciones

²³² Hay, desde luego, visiones que comparten lo señalado, como la de Gustavo Rojas Bravo, 2005, si bien expone que es más posible alcanzar resultados de la investigación científica y tecnológica en las experiencias de universidades de nueva creación (en el caso de México como la UAM), que ya plantean de entrada el trabajo académico como una simbiosis de docencia e investigación, creando con ello condiciones importantes en la experiencia de la innovación. Pero hay también otras visiones que sugieren un panorama crítico pero con posibilidades, siempre que se proceda a realizar más ajustes, y de mayor profundidad, en el sistema de ES, véase, por ejemplo a Varela Petito,2000; Wietse de Vries,2000, para quien particularmente es observable una decaída en la ruta de los cambios, sobre todo a partir el año 1994, bajo el entendido de que se “perdió la brújula” y se pasó a administrar los insumos y no a planificar y administrar los resultados de los ajuste o cambios posibles para la ES.

privadas parece ser una alternativa para los estratos medios y altos de la sociedad mexicana (Sylvie D. Aupetit, 2000)

- Formulado el problema al revés, es decir desde la oferta educativa y hacia la demanda, por decirlo en términos de mercado, tendríamos que cuestionar, como se lo plantean los organismos internacionales (OCDE, 1996, UNESCO, 1995), de que manera la ES puede tener “efectos estructurantes” en el mercado de trabajo o como puede contribuir a conformar “los mercados laborales del futuro”, en el caso, por ejemplo, de nuestro país, sin que sus objetivos de largo alcance (esto es, bajo el concepto de un sujeto formado integralmente), queden anulados o menguados? Las sugerencias, hasta ahora, parecen ser flexibilizar los currículos universitarios, fomentar la interdisciplina (como formación más amplia y menos particularizada al campo profesional), entrever más hacia la formación en base a las competencias y educar para la vida. Tales son algunos de los elementos propuestos también para la disyuntiva mexicana de la ES.

- La enseñanza desde instituciones privadas en la ES se impone como la principal alternativa para los sectores medios y altos de la población mexicana. En las dos últimas décadas, la IP ha hecho importantes inversiones para generar una fuerte estructura educativa que, confrontada o no a la pública, se presenta con mayor dinamismo y fuerza.

- La ES privada se asume como dentro ya del proyecto de cambio y, por ello, se presenta como la realización de lo que en el entorno internacional se sugiere y busca. Si bien limitada en su abanico de propuestas disciplinarias, la IP ha generado los cambios o adecuaciones suficientes en cuanto a perfiles de profesionistas y métodos de enseñanza con tecnologías educativas a la altura de la moda mundial, como para presentar sus ofertas e instalarse en el plano internacional a partir del concepto de universidad global y en red.

En el caso de la UAM sobresalen algunas cuestiones del tipo siguiente:

- La formulación departamental de la UAM va en concordancia con un modelo educativo interdisciplinar, pero esto no fue suficiente con enunciarlo y dejarlo muy claro en su ley orgánica, las dinámicas de quienes inicialmente se hicieron cargo de darle contenido y realidad, tuvieron serios problemas derivados de su propia

formación, de modo que las prácticas del modelo UAM fueron complicadas e inacabadas por un buen tiempo.

- La dinámica de los cambios que se observa en la UAM desde inicios de los años noventa, señalan la conciencia institucional y académica de las resistencias que en el pasado habían y, no sin dificultades, ahora se aspira a provocar acciones que den más realidad al modelo que preexiste.

- En esa dinámica, las nuevas orientaciones de la reforma de la ES no constituyen un factor problemático, pues parece tener varios puntos de coincidencia con el modelo de la UAM. Por ello los últimos ajustes a la manera en que se tiene que dar la docencia en esa institución universitaria (desde lo que inspiran las políticas operacionales y operativas de la docencia), colocan en el centro de la propuesta los ejes que vertebran las políticas de reforma de las IES en el país.

Parte IV

El perfil del estudiante universitario frente al nuevo perfil profesional

Como hemos tratado de ilustrar hasta este punto, los cambios en el mundo del trabajo, en las dinámicas de inclusión social, en las lógicas del desarrollo económico, entre otros aspectos, han llevado a repensar la situación de la educación como un medio de generación de los cuadros sociales y profesionales necesarios para las nuevas circunstancias. Particularmente la institución universitaria se encuentra en el centro del debate actual y del modo en que se planteen su transformación derivarán sus maneras de influir en la sociedad de su tiempo.

Pero, particularmente en este último sentido, el de los cambios en la institución universitaria, queremos detenernos un poco más y reflexionar que como sea que se den éstos, implicaran la presencia de los actores imprescindibles: los alumnos universitarios. Conviene a los fines de nuestro análisis reparar en la importancia que tiene, sin duda, el alumno o estudiante universitario, pues como materia prima del proceso de formación superior, mucho de lo que se logre y no, supone su incidencia y su particular perfil.

En lo que sigue, nos ocuparemos de destacar en lo posible los rasgos de las poblaciones que son objeto o que se ven involucradas con estas dinámicas del cambio. Es evidente que tal empresa es muy ambiciosa, y que poco material hay particularmente relacionado con ello, pero buscamos ofrecer algunas aproximaciones con lo que existe de modo que podamos sacar algunas respuestas a las inquietudes que expresamos en esta investigación.

Así pues, pensando en destacar los rasgos característicos, por lo menos, del estudiante universitario que nos permitan establecer las correlaciones entre éste y el perfil que se busca tener de la formación profesional, referimos a algunas informaciones producto de investigaciones relativamente recientes que prestigiados conocedores del tema han desarrollado y las que nosotros mismos hemos conseguido realizar.

Capítulo 9.

Los rasgos predominantes

1. Los rasgos del estudiante universitario que priva en el país y en la UAM

¿Cuál es el perfil prototipo del alumno universitario, que ayude a comprender o aclarar las capacidades y potencialidades de su formación universitaria? Responder esta pregunta, ayuda a establecer mejor el nexo de análisis entre lo que ya podríamos denominar el nuevo perfil profesional, las potencialidades con que cuenta el estudiante realmente existente y las formas de su inserción laboral.

Para establecer algunas de las características de los alumnos universitarios en general y de la UAM en particular, nos hemos valido de algunos de los estudios que se han realizado bajo los auspicios de la ANUIES que han tenido el objetivo de contar con mayores elementos de juicio en la aplicación de determinadas políticas relativas a la educación superior del país y profundizar, a la vez, en el conocimiento de las poblaciones estudiantiles de este nivel educativo²³³. Este tipo de estudios resultan valiosos para nuestra intención. A la vez existen estudios más enfocados en lo particular a los estudiantes de algunas carreras (como Sociología o Ingeniería) o bien estudios enfocados a los estudiantes de diversas carreras en una misma unidad académica de la UAM en particular, con objetivos diversos, como explorar las dificultades escolares que provocan la deserción, o que exploran la eficacia de la formación inicial, por ejemplo durante el tronco común, que resultan igualmente valiosos para su valoración en este trabajo, y que en su momento podríamos rescatar alguno de los tópicos tratados por esos estudios²³⁴.

Algunos datos generales de los que es posible disponer, refieren por ejemplo a la edad del estudiante universitario en el país²³⁵: El estudio del año 2001 (con información de 1999) establece que el rango de edad en el que se ubican más estudiantes universitarios (62%) es el de 20 a 24 años, pero ya en el estudio del año 2004 (con información del 2000), que se

²³³ Nos referimos a los estudios de Adrián de Garay Sánchez (2001 y 2004), dedicados a la comprensión de las poblaciones de los alumnos en el país, durante el último lustro. Es necesario aclarar que las informaciones no son comparables, ni constituyen al total de las poblaciones. En todos los casos, se trata de estudios a partir de muestras significativas de las poblaciones evaluadas. Para el caso de nuestro interés, es de resaltar que estas evaluaciones son pertinentes para comprender especialmente lo ocurrido en la UAM, dado que en ambos estudios se toma a las poblaciones estudiantiles de la UAM y, más importante aún, la información logra ser precisada para estas poblaciones de modo que se puede tener una panorámica muy clara y objetiva de la situación.

²³⁴ En particular el estudio de Javier Rodríguez (2005) que evalúa la situación de los que desertan de las distintas carreras de la UAM-I, o el estudio que la rectoría de la UAM-X (2005) elaboró para entender la estabilidad y continuidad en los estudios de los estudiantes del primer año escolar en las distintas carreras de esa unidad académica de la UAM.

²³⁵ Aclarando que en la muestra del estudio de De Garay, 2001, se considera a algunas IES públicas y privadas seleccionadas de Baja California, Nuevo León, Colima, Hidalgo, Veracruz, Ciudad de México, Oaxaca y Yucatán.

realizó para las universidades de la Ciudad de México (la UAM entre ellas) se establece un promedio de 21.3 años. En cuanto al estado civil, en la muestra nacional, se trata sobre todo de estudiantes solteros, 94.6%, que es muy similar al dato de los estudiantes de la ciudad de México, en ambos momentos, 94.0%. Se trata de estudiantes que en su mayoría, 95.3%, no han tenido hijos, dato que es muy similar al estudiante de la ciudad de México, 95.2%, y, con alguna diferencia, al de la UAM en particular, 94.1% (De Garay, 2001 y 2004).

La anterior información permite establecer que parece haber condiciones relativamente adecuadas de las poblaciones estudiantiles para desarrollar sus estudios universitarios, sobre todo porque en una amplia mayoría de ellos no mantienen compromisos familiares, es decir, solteros y sin hijos.

Ahora bien, ¿cuál es el perfil económico de los estudiantes de las IES seleccionadas en los estudios referidos. Bien, en este caso, es posible establecer algunas generalizaciones a partir del hecho de que en su mayoría son estudiantes con limitadas oportunidades económicas para apoyar su desarrollo académico, ya que sólo un 15.8% dijo contar con *excelentes* recursos económicos para los estudios, en tanto que un 70.4% dijo contar sólo con *suficientes* y otro 13.8% dijo que tales recursos económicos eran *insuficientes*. Este perfil económico, no es diferente en el caso de los alumnos de la ciudad de México (UNAM y UAM, en el caso del estudio referido) ya que 15.2% de ellos dijo contar con recursos económicos *excelentes*, en tanto que otro 72.2% dijo que eran sólo *suficientes*. (De Garay, 2001:38)²³⁶.

Cuadro 46
Recursos económicos para apoyar su desarrollo académico. (%)

	Universidades Públicas, Tecnológicas Públicas, Instituciones Particulares	UNAM/UAM
EXCELENTES	15.8	15.2
SUFICIENTES	70.4	72.2
INSUFICIENTES	13.8	12.6
	100.0	100.0

Fuente: elaboración propia con base en Garay Sánchez de, Adrián (2001): Los actores desconocidos. ANUIES. México.

Ahora bien, si se compara esta situación distinguiendo a los estudiantes de universidades públicas y privadas, entonces el dato revela que entre las públicas se ubica a más gente con limitaciones económicas; en este caso sólo un 12.3% dijo contar con *excelentes* recursos económicos para el desarrollo académico, mientras que en el caso de las privadas el

²³⁶ No obstante estos datos, los conceptos utilizados, estos no se traducen en datos de nivel económico objetivo, ya que de suyo representan las opiniones de los encuestados. Pero en todo caso, es una buena aproximación a una realidad económica limitada.

dato salta a un 28.3%. El mismo autor (De Garay, 2004), refiere que para el caso de sólo los estudiantes de la UAM, una aproximación de estratos socioeconómicos²³⁷, muestra que por lo menos el 53.4% de los estudiantes se ubican en los estratos bajo y medio-bajo y tan sólo un 15.7% en el estrato alto.

Cuadro 47
Estratos socioeconómicos de los jóvenes universitarios. (%)

	UAM Azc.	UAM Izt.	UAM-Xoch.	Total UAM
Bajo	12.8	17.6	12.6	14.4
Medio-bajo	36.0	43.8	36.5	39.0
Medio	34.2	26.1	33.1	30.9
Alto	17.0	12.5	17.8	15.7
	100	100	100.0	100.0

Fuente: elaboración propia con base en Garay Sánchez de, Adrián (2004): Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural. ANUIES. México.

Estas aparentes limitaciones económicas para los estudios, contrasta con la *prioridad* otorgada por las familias a los estudios superiores; en promedio un 60.7% considera como *muy alto* la prioridad que le otorga, mientras que otro 28% lo considera con una prioridad *alta*. Los datos son muy similares para los estudiantes de la ciudad de México (58.4% y 30.2%, alternativamente), pero difieren entre universidades públicas y privadas (muy alto; 57.8% y 71%, y alto; 29.4% y 22.7% alternativamente). De lo anterior media el hecho de que una parte menor de los padres de los estudiantes de la ciudad de México, 37.7%, cuentan con estudio mas allá de los medio superiores (licenciatura y posgrado), con respecto a los de otras ciudades, por ejemplo Monterrey; 47.9% y Mérida; 40.3%.

Otro dato interesante y posible de valorar entre los estudiantes de las IES seleccionadas, es el del trabajo. Este indicador es muy importante pues, entre otras cosas, delimita la posibilidad de contar con tiempos adecuados para los estudios. En general el estudio muestra que 32 de cada 100 estudiantes trabaja y ello varía si se está en escuelas públicas que privadas (33.2% y 26.9%, respectivamente) o si se encuentra en ciudades como la de México (33.4%) o Tijuana (49.3%). El mismo autor refiere para el caso de los estudiantes de la UAM un 36.2% que tienen actividad laboral, y agrega que una de las principales razones esgrimidas por ellos para estar trabajando es que lo hacen para sostener sus estudios (44.6%) y también para ayudar en el gasto familiar (12.9%), (De Garay, 2004:60).

²³⁷ Los estratos son el resultado de la construcción de índices de posicionamiento socioeconómico a partir de tres dimensiones identificadas: equipamiento tecnológico en casa (computadora, CD-Rom y acceso a internet), equipamiento de bienestar en casa (video casetera, lavadora, automóvil, TV de cable) y equipamiento instrumental en casa (máquinas de escribir y calculadora). (De Garay, 2004:65)

Cuadro 48
Razón por la que trabajan los jóvenes universitarios (%)

	UAM Azc.	UAM Izt.	UAM-Xoch.	Total UAM
Sostenes estudios	45.0	47.8	41.6	44.6
Ayudar al gasto familiar	12.2	13.9	12.4	12.9
Sostener a la familia	3.9	7.0	8.2	6.5
Independencia económica	23.9	23.9	24.9	24.3
Experiencia laboral	15.0	7.0	11.6	11.1
No responden	0.0	0.5	1.3	0.7
	100	100	100.0	100.0

Fuente: elaboración propia con base en Garay Sánchez de, Adrián (2004): Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural. ANUIES. México.

A lo anterior habría que agregar el hecho de que el tiempo de trabajo logra competir con el tiempo de estudio de un modo significativo: prácticamente 2 de cada tres de los estudiantes que señalaron trabajar, lo hacen entre 11 y hasta 40 hrs., (de 11 a 20 hrs., 31.2% y de 21 a 40 hrs., 37.7%), pero hay diferencias dependiendo de si se está en instituciones públicas que privadas, ya que en estas últimas la proporción de los que trabajan entre 21 y 40 hrs., es significativamente menor: 30.8% contra 38.4% y 43% de las Universidades públicas y de los Tecnológicos públicos, respectivamente. Al analizarse sólo el caso de los estudiantes de la UAM la información es muy parecida; 72% de ellos trabajan entre 11 y 40 hrs., repartiéndose equitativamente de 11 a 20hrs., y de 21 a 40 hrs. (De Garay, 2004:62)

Resumiendo lo hasta ahora planteado, en general las características contextuales considerando los tópicos hasta aquí tratados, nos reflejan rasgos relativamente similares de edad, estado civil y compromiso con hijos (jóvenes, felizmente solteros diríamos y sin hijos prácticamente), pero al considerar la dimensión económica, encontramos que hay diferencias importantes en cuanto a los recursos económicos para el desarrollo académico, que en opinión de los alumnos es *suficiente*, dejando entrever limitaciones económicas, así como respecto del tiempo que dedican a los estudios, pues hay una proporción significativa de estudiantes trabajadores y, entre ellos, es en los de las instituciones públicas en donde el tiempo dedicado al trabajo logra ser mayor que el dedicado a los estudios hasta, de hecho, verse en dificultades reales de tiempo para dedicarlo a los estudios, no obstante que una alta proporción de los que trabajan (53.6% promedio general, y 43.7% para el caso de los de la ciudad de México) consideran que sus trabajos tienen relación con las carreras que estudian, si bien hay algunas diferencias para el caso de la UAM, ya que un estudio específico demostró que mientras que en general un 36.6% consideraba que había relación del trabajo desempeñado con sus

estudios, al interior de la UAM se expresaron contrastes importantes: UAM-A, 47.2%, UAM-I, 23.4% y UAM-X 39.8% (De Garay, 2004:61)

En ese sector se ubica a los estudiantes de la ciudad de México y, diríamos, a los de la UAM en particular: jóvenes, solteros y sin hijos, pero con algunas limitaciones económicas para su desarrollo académico y, además, parte importante de ellos volcado a la actividad laboral durante los estudios y con tiempos de trabajo que podrían absorberles lo suficiente como para limitar el tiempo de los estudios.

Por otro lado, De Garay (2001) considera a las *condiciones materiales y recursos educativos familiares*, como indicadores importantes para el desempeño y éxito escolar de los jóvenes y, debido a ello, en su estudio nos presenta algunos de estos indicadores, a modo de apreciar el fenómeno entre los estudiantes mexicanos de nivel superior. Así tenemos datos interesantes como que el 74% de los encuestados cuenta con un *espacio privado* para estudiar en su casa (que en el caso de los estudiantes de la ciudad de México asciende al 77.3%), y un porcentaje mayor, el 84.4%, tienen mesa, escritorio o escritorio donde realizar sus actividades académicas en casa, además otro 70.7% tienen enciclopedia en casa y un 61.3% cuenta con libros especializados.

De manera que si nos atuviéramos al espacio privado y los medios convencionales para el estudio en casa, como los descritos, podríamos decir que en general los estudiantes seleccionados, incluidos los estudiantes de la UAM, tienen las condiciones básicas para el estudio. Sin embargo, las nuevas condiciones que presentan las sociedades actuales, la globalización y el manejo consecuente con ello de la Web, revela para el caso de los estudiantes mexicanos condiciones de cierta desventaja porque: no obstante que la mitad de los estudiantes evaluados cuenta con computadora personal en casa, entre ellos los de universidades públicas que tienen computadora son el 43.5% (y del 54.7% en el caso específico de los de la UAM), en tanto que el de las privadas asciende al 80.7%. Aunque tal desventaja se reduce si se compara en términos del promedio estimado de hogares mexicanos que cuentan con computadora, y que va de entre el 6% al 9%, lo que supondría que los estudiantes universitarios en general forman parte de un grupo selecto de la población en ese sentido. No obstante ello, hay diferencias en la capacidad de los equipos de cómputo ya que en el grupo de los que tienen hay un 66.9% que dijo que sus equipos contaban con CD-Rom, lo que deja entrever que quienes no lo tienen (43.1%) cuentan con equipos limitados. Además, el acceso a Internet, apenas llega al 38.2% de los estudiantes que cuentan con equipos de cómputo en casa (para el caso de los de la ciudad de México la cifra crece al 41.3%). Es decir, el acceso a la computadora es limitado y más el acceso a la Web.

Cuadro 49
Alumnos que cuentan con con CD-Rom e Internet en su equipo de cómputo (%)

	CD-Rom	Internet
Si	66.9	38.2
No	33.1	61.8
	100.0	100.0

Fuente: elaboración propia con base en Garay Sánchez de, Adrián (2001): Los actores desconocidos. ANUIES. México.

Así que en los medios convencionales parecen estar medianamente bien, pero no tanto en cuanto a los nuevos medios electrónicos, ni en cuanto a su ingreso a la globalización de manera virtual. Es claro que este no es el caso de los estudiantes de las universidades privadas ya que un 80.7% cuentan con equipos de cómputo en casa; otro 74.6% de ellos tienen equipos con CD-Rom; y más de la mitad tiene acceso a Internet en su equipo de casa, dato este último que revela límites pero, en todo caso, menores a los otros tipos de estudiantes.

Al lado de estas condiciones para el estudio, tenemos un perfil de estudiante que cuenta con *hábitos de estudio y prácticas escolares* que pueden influir en el proceso global de formación universitaria a favor o en contra.

Dado que con respecto a esta cuestión hay más énfasis del autor en el estudio específico a los estudiantes UAM (De Garay, 2004), haremos primero un bosquejo desde la información del texto que más hemos usado (De Garay, 2001) para luego entrar en el detalle de los estudiantes UAM. Veamos algunos datos.

Si bien los estudiantes de las IES seleccionadas señalan que tienen una asistencia regular a las clases (72.6%, públicas el 74.2% y privadas el 67.6%), luego vemos que menos de la mitad tiene una preparación regular de sus clases y que un 39.7% *casi nunca* las prepara (en este caso los datos son similares entre públicas y privadas y cambia muy poco en el caso de los estudiantes de la ciudad de México). Junto a ello tenemos la dedicación en horas a la lectura; 48.4%, le dedican entre 1 y 5 hrs., a la semana, mientras que un 21.7%, le dedica de 5 a 10 hrs., a la semana, esta situación es básicamente similar entre públicas y privadas, pero para el caso de los estudiantes de la ciudad de México hay variaciones importantes: 43.3% y 28.1% respectivamente, es decir, reduce un poco la proporción de 1 a 5 hrs., y la incrementa entre 5 y 10 hrs. Ahora bien, de acuerdo con la encuesta aludida 7 de cada 10 estudiantes participan en clase (siendo un poco más, 8 de cada 10, para el caso de los estudiantes de la ciudad de México). En cuanto a la discusión en clase tenemos el 65.8% de la muestra indicó

que siempre o casi siempre entran en esta dinámica y, en el caso de los estudiantes de la ciudad de México, el dato crece a un 70.8% sin haber otra entidad mayor en esta dirección.

Ahora bien, considerando sólo la información sobre los estudiantes de la UAM (De Garay, 2004), el estudio construye seis dimensiones relativas a las *prácticas académicas de los estudiantes*: 1. Presencia activa en clase; 2. Inversión de tiempo en el estudio; 3. Responsabilidad formal; 4. Trabajo en equipo; 5. Producción sistemática y 6. Producción analítica²³⁸. El resultado de estas prácticas escolares es como sigue:

En cuanto a la presencia activa en clase se delimitaron grupos bajo, medio, alto y muy alto considerando si cubrían parcial o totalmente los elementos que conforman la dimensión²³⁹, lo destacable en lo general es que hay mayor proporción en el grupo media (36.4%) y en el baja (26.1%) que persiste en UAM-A (36.6% y 29.8% respectivamente) y UAM-I (38.8% y 32.6% respectivamente), pero se modifica en el caso de UAM-X que tiene una proporción más de tipo media (34.0%) y alta (26.2%). Podríamos decir que hay un bajo perfil en cuanto a este indicador para los estudiantes UAM, no obstante haber diferencias entre las unidades en donde parece relevante el caso UAM-X dado que es en esta unidad donde se expresa como parte de su modelo educativo este tipo de actividad.

En cuanto a la segunda dimensión, inversión de tiempo en el estudio, se construyeron grupos muy baja, baja, media y alta, a partir de escalas que van de 1 a 5 hrs., semanales y hasta 16 a 20 hrs., semanales, y en donde lo destacable es que los grupos de baja y muy baja dominan en lo general (37.0% y 30.3% respectivamente) y para el caso de cada una de las tres unidades académicas, aunque con proporciones significativamente diferentes: UAM-A con 40.9% y 26.6%; UAM-I con 40.1% y 34.3%, y UAM-X con 31.4% y 29.2%. Nuevamente para este otro indicador podríamos considerar un bajo perfil para el estudiante UAM y, aunque en menor medida, parece haber un poco más de posibilidades de invertir el tiempo en los estudios en UAM-X.

En lo que respecta a la tercera dimensión, responsabilidad formal, nuevamente se construyen grupos bajo, medio alto y muy alto, considerando si cubrían parte o todos los elementos constitutivos en distinta combinación. El resultado indica que hay dominancia de

²³⁸ Los índices incorporan información específica desde varios indicadores: Presencia activa en clase (preguntar, participar y discutir); Inversión de tiempo en el estudio (horas dedicadas a la lectura y a los trabajos escolares); Responsabilidad formal (compromiso, responsabilidad y disciplina); Trabajo en equipo (trabajar sólo o en grupo); Producción sistemática (elaboración de resúmenes y fichas) y Producción analítica (construcción de esquemas y diagramas). (Detalles en texto: De Garay, 2004)

²³⁹ Grupo baja (casi nunca o nunca preparan su clase, ni preguntan ni discuten), grupo media (predominan los que casi siempre preparan y preguntan, pero casi nunca discuten), grupo alta (predominan los que casi siempre preparan, preguntan y discuten), grupo muy alta (predominan los que siempre preparan y preguntan y casi siempre discuten). Esta conformación de la dimensión es similar, pero con cambio de los parámetros, para las otras dimensiones. (Ver detalles en: De Garay, 2004:91-117).

los grupos alta y muy alta (38.6% y 38.2%) que persiste para cada una de las unidades académicas: UAM-A con 37.2% y 43.8%; UAM-I con 39.2% y 36.0% y UAM-X con 38.9% y 36.3%.

En lo relativo a la dimensión de trabajo en equipo con grupos de nulo, bajo, medio y alto, a partir de hacerlo nunca, casi nunca, casi siempre y siempre. El resultado indica dominancia en los grupos bajo y nulo (39.2% y 23.2% respectivamente), pero se recomponen de acuerdo a la unidad académica: en UAM-A dominan los grupos bajo y nulo (48.1% y 28.4%) e igualmente en UAM-I (36.9% y 30.8%), pero en UAM-X esto cambia y dominan el grupo bajo (34.8%) y el alto (27.4%), pero el grupo medio se ubica muy cerca (25.4%). Es claro que los datos coinciden con el modelo xochimilco que implica centralmente esta dimensión.

Para la dimensión de producción sistemática igualmente se conforman grupos nula, media y alta de acuerdo con la inclusión combinada de sus elementos. En este caso es muy clara la dominancia del grupo media tanto en lo general (60.0%) como entre las unidades académicas: UAM-A con 68.2%, UAM-I con 63.5% y UAM-X con 50.7%, pero porque en este caso el grupo alta es significativo (35.5%). Esto junto a la responsabilidad formal, dados los valores relativamente altos, nos podrían llevar a considerar que el alumno promedio de la UAM hace su labor básica en la clase.

Finalmente tenemos la dimensión de producción analítica que se conforma en grupos nula, media y alta, de acuerdo con nunca, a veces o siempre realizar las actividades definidas por la dimensión. El resultado destacable es que domina el grupo de nula y en menor medida el de media (52.0% y 34.1% respectivamente), situación que persiste entre las unidades académicas: UAM-A con 51.7% y 34.8%, UAM-I con 54.5% y 34.2% y UAM-X con 50.0% y 33.7%.

Es claro que las dimensiones de estudio tienen conformaciones distintas de los grupos que hemos mencionado, pero posiblemente los grupos que van hacia la *baja* sean algo más significativos que los demás, en el caso de las dimensiones de inversión de tiempo en el estudio, trabajo en equipo y producción analítica. Del mismo modo podemos observar una situación distinta en las otras dimensiones, presencia activa en clase, responsabilidad formal y producción sistemática, donde la confluencia de los grupos medio y alto o muy alto, logran ser más significativos. Desde luego hay singularidades que aplican a las unidades académicas pero como se indicó hay asociaciones entre ellas que parecen más claras, es el caso de las dimensiones de inversión de tiempo en el estudio, responsabilidad formal y producción

analítica. Lo evidente en la UAM, en todo caso, es la heterogeneidad en cuanto a este conglomerado complejo de prácticas académicas.

Otros aspectos, no menos importantes, son presentados en el estudio del autor comentado. Tal es el caso del *acceso a medios para allegarse información pertinente para sus estudios*, en donde tenemos que el estudiante promedio se atiene a lo más cercano; la biblioteca escolar es frecuentada por la mitad de ellos, en tanto que acceder a otras bibliotecas, es el dato inverso, el 44.6% casi nunca va a otras bibliotecas. En este aspecto, es destacable que la proporción de quienes casi nunca van a otras bibliotecas decrece para los estudiantes de la Ciudad de México, 39.6%. En cuanto a usar Internet para allegarse información y materiales de estudio, tenemos que la frecuencia mayor, 34.4%, es de quienes *casi nunca* lo hacen, luego un 27.4% para quienes *a veces* lo hacen y un 13.3% para quienes lo hacen *frecuentemente*.

En el caso de los estudiantes universitarios seleccionados en la Ciudad de México, los datos son: 36.5% *casi nunca*; 27.7% *nunca*, y 25% *a veces*, en tanto que quienes lo hacen *frecuentemente* constituyen el 10.8%. Recordemos que el promedio de quienes tienen acceso a Internet es mayor (38% promedio y 41% de la ciudad de México), pero ello no lleva a su uso ni frecuente ni a veces, del mismo porcentaje.

Unos datos más; el acceso a la librería también es muy limitado ya que mientras que apenas un 12% va con frecuencia, casi 2 de cada 3 no lo hacen (en el caso de los estudiantes de la ciudad de México este dato pasa a la mitad, es decir 1 de cada 2). Pero es claro que el acceso a los servicios que podrían apoyar académicamente al estudiante (como los servicios de hemeroteca e idiomas) también se mantienen en un nivel bajo: Hemeroteca: 73.3% en promedio nunca y casi nunca la utilizan (para los estudiantes de la ciudad de México la cifra es menor, 52.4%); Centro de idiomas: 74.9% en promedio nunca o casi nunca lo utilizan (para los estudiantes de la ciudad de México es del 73.5%).

Lo anterior, refleja un mosaico de condiciones para el estudio relativamente limitado tanto por las condiciones económicas, como por las condiciones culturales. En el caso del estudiante de la Ciudad de México, donde una parte corresponde al de la UAM, encontramos que ello se continúa, si bien parece haber algo más de proclividad a lo cultural.

En lo relacionado con los *aspectos que se vinculan al trabajo profesional*, tenemos un perfil de estudiante que decide sus estudios profesionales (en cuanto a la elección de una carrera) de una manera trascendente ya que entre los factores que ellos revelan como muy importantes para haber elegido su carrera, sobresalen los de la *vocación* y los de las *oportunidades laborales*, frente a otros factores tales como la orientación vocacional del

bachillerato, las pláticas con profesores del bachillerato, la información institucional, así como las pláticas con amigos, con familiares y con padres (De Garay, 2001:69-73).

El dato anterior parece ir en correlato con su percepción sobre conseguir empleo en el futuro, mientras que 37.9% considera que existen *altas* posibilidades, la mitad considera que éstas posibilidades son *medias*, y sólo un 8.0% considera que son bajas, lo que en general puede mostrar una perspectiva relativamente positiva en cuanto a este aspecto del futuro laboral. Ciertamente es de destacar que las más *altas* percepciones se ubican en las instituciones privadas frente a las públicas (53.9% frente al 31.6%). Tal postura es relativamente similar al comparar a los estudiantes de la Ciudad de México, 33.3%, con respecto a los de Monterrey, 50.2%, o Tijuana, 58.4%.

Un dato relevante es el relativo al *espacio laboral* que los estudiantes visualizan preferentemente para incorporarse al quehacer profesional: la empresa privada, 34.4%, el negocio propio, 22.5%, y, en tercer lugar, el sector público, 17.2%, y muy por abajo de estos, 9.2%, la institución educativa. En el caso de los estudiantes de la Ciudad de México hay variaciones de esta tendencia ya que si bien la importancia de la empresa privada sigue en primer lugar, 35.5%, el segundo lugar lo ocupa el sector público, 19.3%, y luego el negocio propio, 17.4%, y a similar distancia la institución educativa, 10.7%. Más adelante veremos para casos específicos (como la UAM-I) que esta visualización no necesariamente se hace corresponder con los espacios que realmente llegan a ocupar profesionalmente y en donde, por ejemplo, un dato trascendente es que las instituciones educativas emergen como espacios muy importantes para la actividad laboral de los egresados de la UAM, ello podría ser un indicador justamente de las dificultades para acceder a espacios laborales más deseados y por ello se termina en los espacios educativos para trabajar aunque hay indicios de que ello ocurre temporalmente pues se persiste en la búsqueda de otro tipo de empleos.

En el análisis de la información que los estudios nos proporcionan, es significativo el valor de la educación universitaria para su futuro, sobre todo si se compara con la ocupación del padre; prácticamente 7 de cada 10 de los estudiantes evaluados considera que su futuro, en términos económicos, será mejor (40.5%) y considerablemente mejor (37.7%); y en términos de prestigio social también (mejor, 36.6% y considerablemente mejor, 34.6%). Es relevante que esta apreciación sea en términos relativos mayor entre estudiantes de universidades públicas (incluidos los estudiantes de la UAM) que entre los de las privadas (80.3% y 66.0% en términos económicos; y 74.4% y 56.9% en términos de prestigio social, respectivamente), pues es claro que el *salto* se ve mayor para quienes muchas veces vienen de familias con

padres de perfiles medios y bajos profesionalmente hablando, como parece ser el caso de los estudiantes de las universidades públicas.

Hasta aquí la información comentada puede orientar en la definición del perfil del estudiante universitario en general y de la UAM en particular, de manera que podemos arriesgar la idea de que el perfil existente puede ser caracterizado como de *tipo medio tendiente a bajo en cuanto a condiciones y capacidades para el estudio* (que hemos podido vincular con condiciones materiales y culturales).

Sin embargo este perfil no lo es todo en el sentido del proceso de formación profesional, otros ingredientes abonan en esa dirección; los de las propias instituciones en cuanto a la organización, facilidades y acceso a servicios universitarios, es una parte importante, pero la de la de los perfiles docentes es otra parte también de suma importancia. En cuanto a lo primero resulta difícil obtener información que nos hable de *limitaciones institucionales*, casi siempre los estudiantes optan por resolver las preguntas en el cuestionario aplicado a ellos, de un modo que parecería que poco es lo que hay que mejorar, es decir hay opiniones en positivo sobre las instituciones.

Habría que suponer, entonces, que las facilidades institucionales, por lo menos las conocidas por los alumnos, se ubican en la media, por lo menos, de la calidad de los servicios universitarios a los estudiantes, y que por ello representan un aspecto favorable en el proceso de formación del estudiante UAM. Como ha quedado claro en las secciones anteriores de este capítulo, hemos de recordar aquí que otro elemento institucional de suma importancia es justamente el modelo educativo que la institución ofrece y que, como hemos visto, representa mayores oportunidades para la formación profesional.

En lo que hace al *perfil docente* de los académicos hay, no obstante existir una tendencia similar de calificación en positivo a su trabajo, algunas informaciones que pueden ayudar a considerar más fielmente el perfil académico existente en los docentes de las IES. El estudio de De Garay (2001), sigue abonando en esta otra dirección, cuando nos refiere a la frecuencia con que los alumnos *exponen* en la clase: el promedio nacional de la muestra considerada es muy alto: casi siempre tiene un 54.2% y siempre un 17.0%, (en el caso de los estudiantes de la Ciudad de México el dato global es de 74.4%), lo que nos lleva a plantear que 7 de cada 10 estudiantes desarrollan este método aplicado por el docente. ¿Malo o bueno? Depende, pues podría señalar falta de activismo docente al dejar en manos del alumno una exposición, pero podría ser un método junto a otros elementos pedagógicos de modo que se puede convertir en un buen método de docencia. Lo que si parece ser un método *rígido* y de poca eficacia formadora, es la de *dictar* la clase por parte del docente, pues entonces la

pasividad y falta de interacción del grupo para con el docente y del grupo entre sí crecen y son ingredientes de limitada y aún mala formación: 58.9% (casi nunca y nunca se aplica) frente a un 41.1% que siempre y casi siempre lo usan como método de trabajo docente. Es decir, el dictado sigue estando en el plan de trabajo docente en una proporción aún importante.

Por otro lado, las técnicas de trabajo docente pueden extenderse a los métodos relacionados con *las dinámicas de grupo* y los *apoyos audiovisuales*, y sobre ellas los resultados de la encuesta refieren que un poco más de la mitad de los encuestados respondió que siempre y casi siempre se organizaban éstas dinámicas, para el caso de los de la ciudad de México, el dato crece hasta alcanzar el 63.5%, mientras que respecto al uso de apoyos audiovisuales tenemos un 66.3% en promedio nacional que siempre o casi siempre usan estos recursos, en tanto que para la Ciudad de México el dato es relativamente menor, 65.8%.

Hay, por su puesto, todo un conjunto de cuestiones trascendentes para la evaluación del trabajo docente, pero como ya antes indicábamos, las encuestas para alumnos (incluidas las que ahora valoramos de la docencia de la UAM), en general terminan brindando una buena e incluso muy buena opinión sobre el quehacer docente prácticamente en todos aquellos aspectos que, sin duda, es menester indagar: asistencia y puntualidad, presentación al inicio del programa de la materia, de los métodos de trabajo y de las formas de evaluación, preparación de la clase por el docente, claridad expositiva y aclaración de dudas, dominio de su materia, fomentar actividad cooperativa, trabajo de asesorías, el fomento de la creatividad entre los alumnos, etc. Debido a lo cual, tendría que establecerse otro camino informativo para valorar esta cuestión tan importante de la evaluación de la docencia que en principio parece acertado tratar de averiguar de los más directamente afectados, los estudiantes.

Ahora, y no obstante estas limitaciones de la construcción de la información, con lo que hemos podido observar podemos hacernos una idea global del quehacer docente que si lo analizamos desde el lado menos favorecedor podríamos encontrar algo interesante: prácticamente habría una porción de encuestados más o menos estable, alrededor del 40% y un poco menos, que no sienten que el trabajo docente, en lo que hasta ahora revisamos, haya sido ejecutado con la frecuencia o consistencia necesarias. Ello es revelador si, como sabemos, las IES han puesto especial énfasis en los últimos años acerca del enriquecimiento del trabajo docente. Es decir, los indicadores tendrían ya que haber sido más determinantes en cuanto al uso de las pedagogías de la docencia con innovación, y aún no lo son.

2. Un problema específico y crucial: la deserción escolar

El perfil estudiantil del que hablamos, no estaría completo si no se vieran otras dimensiones que lo constituyen, como lo es la deserción escolar. Es decir, forma parte del perfil escolar, las problemáticas de diverso tipo que llevan a que parte no desdeñable, como lo veremos, de los estudiantes vean interrumpidos sus estudios, no obstante que luego puedan retomarlos. No obstante, examinar esta dimensión del perfil, es complicado, pues según los reportes de la SEP y los informes últimos de los examinadores de la OCDE, sobre la situación de la educación superior en México (1997 y 2006), hay poca información y estudios que la hayan valorado en el sentido de saber sobre las circunstancias y razones que llevan a esta situación particular de interrupción de estudios o incluso la salida del sistema escolar universitario.

No obstante lo anterior, sabemos que constituye un grave problema tan sólo al revisar los datos más generales sobre ingreso y egreso de las IES, ya que menos de 50% de los matriculados logran concluir en términos promedio en las IES del país. Esto, como decimos, nos advierte de la magnitud del problema y, de alguna manera, alerta sobre la reducción de la probabilidad de la incorporación a la economía de recursos humanos que se espera concluyan. Sin embargo, no hemos podido reconocer sus rasgos más específicos y las razones que se esconden detrás de la desición estudiantil de abandonar los estudios. Un simple balance considerando IES públicas y privadas, ayuda a comprender la magnitud del problema y nos permite ubicar a ciertas instituciones, como la UAM, dentro de ese problema.

Tan sólo al evaluar información relativamente reciente, y estimando casos tanto de instituciones públicas como privadas de amplio reconocimiento, es decir, en las mejores universidades mexicanas, podemos contemplar la complejidad del problema; la realidad de la terminación de los estudios en este tipo de instituciones es muy diferente del resto ya que, en promedio, de un grupo seleccionado (ver cuadro 46) por cada 100 alumnos logran concluir 64 y 71 en las públicas y privadas respectivamente. Esto podría ser considerado un relativo éxito de esta parte de las instituciones de educación superior en el país, es decir de las mejores, pero incluso entre ellas no refiere a un proceso uniforme ya que hay varias instituciones de ambos tipos (públicas y privadas) que presentan dificultades pues sus índices de eficiencia terminal caen incluso por debajo de la mitad; 44% para la UAM y 34% para la UVM.

Cuadro 50
No conclusión estimada* en universidades mexicanas 1999-2003 (%)

UNIVERSIDADES	1999	2000	2001	2002	2003	Promedio
UANL	29.9	17.7	18.3	23.1	15.1	20.8
UAG	-0.7	16.7	37.6	40.7	21.0	23.1
UNAM	29.6	29.6	37.3	30.2	11.1	27.6
BUAP	28.8	38.9	22.7	62.3	65.4	43.6
IPN	58.3	57.8	45.1	34.8	27.8	44.8
UAM	54.5	56.6	56.7	56.5	56.4	56.1
Universidades públicas	33.4	36.2	36.3	41.3	32.8	36.0
ANÁHUAC	-0.6	7.3	22.6	-24.3	15.3	4.1
IBERO	-15.4	10.5	26.6	38.3	24.2	16.8
LA SALLE	37.6	33.9	23.1	22.1	-14.6	20.4
ITESM	20.9	17.5	38.7	41.6	32.6	30.3
UNITEC	35.0	66.0	45.4	5.7	25.6	35.5
UVM	65.9	74.3	76.2	38.8	74.1	65.9
Universidades privadas	23.9	34.9	38.8	20.4	26.2	28.8

Fuente: Elaboración propia con base en ANUIES, Anuarios estadísticos, 1999-2003.

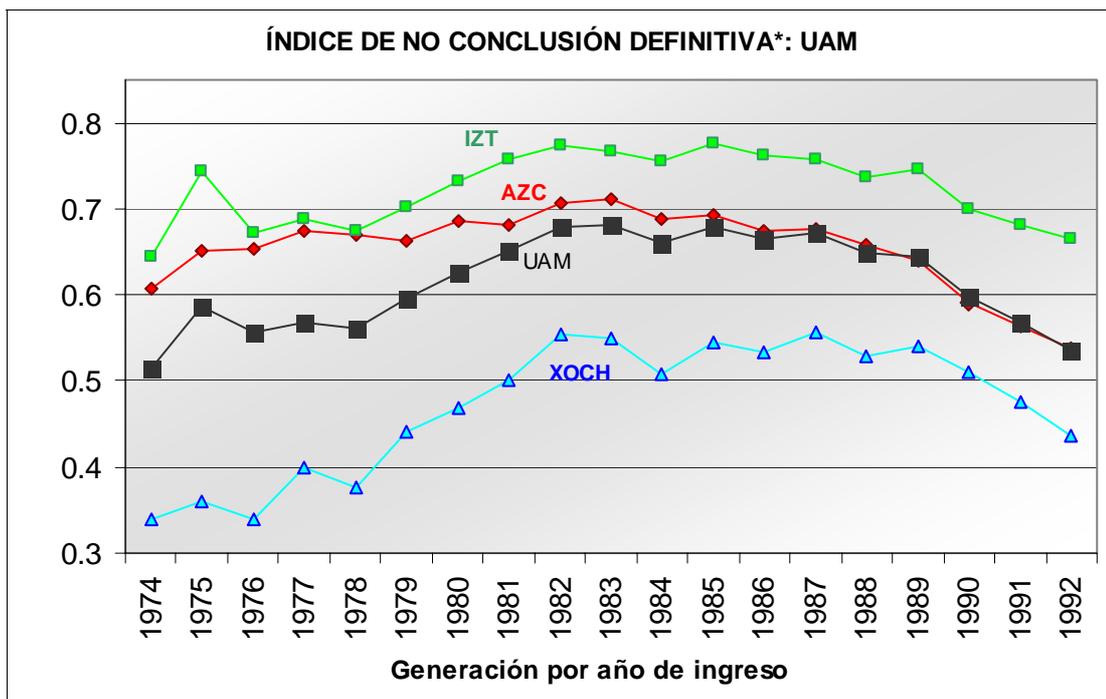
* Establecida con base en el complemento de la relación estudiantes egresados a estudiantes de nuevo ingreso.

Estas dificultades, si se ve en el detalle, expresan momentos álgidos, como por ejemplo para la BUAP en los años 2002 y 2003 o bien para la UVM que presentó dificultades en casi todo el periodo de referencia, salvo en el año 2002. En ese sentido, la UAM muestra un comportamiento invariante en el periodo referido.

En el caso de la UAM, hemos podido estimar la tendencia histórica²⁴⁰ de los que no logran concluir sus estudios en un 62.9%, mismos que denominamos población de *no conclusión definitiva*²⁴¹ (Rodríguez, 2005). Al revisar el dato para cada una de las unidades, encontramos que a la UAM-I corresponde un 73.7%, a la UAM-A un 65.8%, en tanto que a la UAM-X le implica un 49%. La gráfica siguiente ya nos ilustra sobre ello:

²⁴⁰ Dado que la información que se precisa para este cálculo es la que tiene que ver con cada una de las generaciones por año de ingreso, y considerando que en la UAM deben pasar 10 años para considerar objetivamente resuelta la generación de que se trate, hemos evaluado el período comprendido entre 1974, momento de creación de la UAM, y el año de 1992, considerando que el estudio ha tenido como referencia límite el año de 2002.

²⁴¹ La *no conclusión definitiva* se determina sobre todo por dos componentes en el caso de la UAM: la baja definitiva (a solicitud expresa del estudiante) y la baja reglamentaria (producto de haberse aplicado el reglamento de estudios superiores considerando por lo menos dos situaciones: que el alumno haya infringido o entrado en violación de la legislación, y que el alumno haya entrado en la situación de abandono por más de seis trimestres consecutivos) en ambos casos el estudiante pierde su condición de alumno.



Fuente: Elaboración propia con base al Archivo General de Alumnos (AGA) de la UAM.

De entrada de la información anterior, es posible establecer en dónde entre las unidades de la UAM el problema de la falta de conclusión es mayor y ello ya nos sugiere una diferencia cualitativa de los perfiles universitarios que estamos tratando de destacar en el presente capítulo: La UAM-I presenta los índices más altos de no conclusión definitiva.

Para efectos de la investigación, delimitar la no conclusión implicó diferenciar entre la *baja* y el *abandono* como situaciones diferentes pues en el primer caso, se trata de una cuestión de salida definitiva de la institución e involucra dos situaciones técnicamente diferentes: la *baja definitiva* (el alumno solicita su baja voluntariamente) y la *baja reglamentaria* (al alumno se le aplica reglamento por causas varias entre las que destacan la regla de los 10 años como tope máximo para poder concluir, y el dictamen de órgano colegiado aplicando reglamento de alumnos y de planes y programas de estudio).

Bien, el cuadro siguiente nos ilustra la situación en donde suponemos que la baja, en sus dos modalidades, debe ser considerada como la no conclusión definitiva y el abandono (ligado en esta información a la no reinscripción trimestral y a la inscripción en blanco, esto es sin asistencia a cursos), como la situación de no conclusión potencial, en la medida en que la falta de asistencia temporal puede derivar, aunque no necesariamente, en la retirada definitiva más tarde. Proponemos que la baja funciona como el camino más regular en los últimos años hacia la deserción escolar.

Cuadro 51
Situación de no conclusión, generación 1994 (%)

	No conclusión potencial			No conclusión definitiva		Total
	No reinscrito al trim.	Inscrito en blanco	Abandono por más de 6 trim. consecutivos	Baja definitiva	Baja reglamentaria	
UAM-A	11.0	2.4	71.6	9.9	5.0	100.0
UAM-I	16.4	2.9	64.6	13.2	3.0	100.0
UAM-X	3.7	0.2	78.8	13.7	3.5	100.0
Total UAM	10.7	2.0	71.4	12.1	3.9	100.0

Fuente: Elaboración propia con base en el archivo general de alumnos UAM (AGA 03-p)

Como lo muestra la información del cuadro anterior, al valorar la situación en el límite del tiempo reglamentario (esto es al término de los 10 años luego de la inscripción, y la generación correspondiente al año de 1994 es la que llena el requisito para revisarla pues nuestro estudio lo hicimos en el año de 2005), pudimos ubicar al abandono por más de seis trimestres consecutivos como la situación que más define a la deserción (71.4% en el caso de la UAM) y junto a ello a la baja definitiva como su aspecto complementario (12.1% también para el caso de la UAM), a nivel de las unidades académicas hay alguna variación a los datos anteriores pero no son significativas, de modo que la deserción ha quedado circunscrita a los aspectos referidos (Rodríguez, 2005:6).

Ahora bien, la detección de los dos tipos de deserciones, a partir de la información del Archivo General de alumnos de la UAM (AGA), es un avance para la interpretación, pero ello no explica sino una situación formal de la deserción y no sus razones. En este sentido, hay diversos supuestos explicativos en que se basan los estudios sobre deserción escolar: los contextos socio-familiares (SREB, 2000); la integración social universitaria (Tinto, 1992); lo que podríamos llamar procesos de selección racional (J. Bean, 1980); la relación alumno-maestro (Elizabeth Liu ,1999). En México, ha cobrado desde hace relativamente poco tiempo (en los años 90), el estudio de este tema y algunos lo han vinculado más a la limitación de ingresos de las familias (Fresan, 2001; Chaín Revueltas et.al. 2001; Muñiz Martelón, 1997), para algunos más tiene que ver más en cuanto a la condición de género y del nivel socioeconómico (Martínez, 2001), o bien la combinación de factores como pertenecer a un estrato socioeconómico bajo, trabajar de tiempo completo y la edad, son factores que elevarían el riesgo de caer en una trayectoria de deserción (Muñiz, 1997)

En nuestra perspectiva, el fenómeno es el resultado de diversos factores y no necesariamente de uno en particular. De modo que optamos por un análisis multivariado para examinar las posibilidades explicativas de los diversos componentes. Así que nos apoyamos en aspectos socioeconómicos y familiares, en los relativos al desempeño o rendimiento escolar y a los relacionados con la institución universitaria: los de la organización y gestión académica y los de la relación docente-alumno, para poder captar las razones o motivos principales en el fenómeno de la deserción escolar universitaria de los estudiantes de la UAM y en particular de la unidad Iztapalapa que es donde hicimos el estudio de sus poblaciones desertoras.

Entonces, para apoyar nuestro análisis valoramos el contexto social de los que desertan. Al estudiar a las generaciones desertoras de los años 2002 y 2003 de la UAM-I, se descubre que al momento de darse de baja y de abandonar los estudios, la mayor parte de los estudiantes se encontraban solteros (77.4%) y una menor parte casados o en unión libre (22.2%). Lo que ayuda de entrada a comprender que esta circunstancia no parece determinar el proceso de deserción en gran medida, ya que es la condición de casado lo que se ha observado como un detonante más reincidente en el proceso de deserción escolar.

Por otro lado, comprobamos que en cuanto al ingreso familiar mensual, era poco factible que las dificultades económicas hayan obrado a favor de la deserción, en la medida en que sólo el 22.9% de ellos se ubicaba, aproximadamente, en el rango bajo de hasta 3 s.m. (salarios mínimos), mientras que un 27.5% de ellos rondaba entre 3.1 y hasta 5 s.m., y prácticamente la mitad (49.6%) se ubicaba entre 5.1 y más de 10 s.m.. Esta posibilidad era más objetivamente posible, dado que al valorar la información recabada para la población seleccionada de estudiantes activos (utilizada como grupo de contraste) se encontró que entre esta población el 35.3% se ubicaba en la parte baja de los ingresos mensuales familiares, es decir hasta 3 s.m., y otro 32.0% se ubicó en la siguiente escala de 3.1 a 5. s.m. y tan sólo un 32.7% en la escala de 5.1 a más de 10 s.m. (J. Rodríguez, 2005:32).

Cuadro 52

BAJA Y ABANDONO: Ingreso familiar mensual (calculado) por sexo y división (02-03) (%)

	UAMI			CBI			CBS			CSH		
	H	M	Total									
Hasta 3 SM	18.6	29.7	22.9	17.3	37.5	20.6	26.7	34.1	31.0	14.7	20.6	17.6
3.1 a 5 SM	29.0	25.3	27.5	25.9	31.3	26.8	40.0	22.0	29.6	26.5	26.5	26.5
5.1 a 10 SM	33.1	33.0	33.1	38.3	12.5	34.0	20.0	31.7	26.8	32.4	44.1	38.2
Mas de 10 SM	19.3	12.1	16.5	18.5	18.8	18.6	13.3	12.2	12.7	26.5	8.8	17.6
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta a estudiantes no activos UAMI (1994-95 y 2002-03), levantada en octubre 2004.

Por otra parte, considerando que diversos estudios han encontrado que hay una asociación positiva entre el desempeño escolar anterior a la universidad (es decir, el bachillerato en nuestro caso) y la tendencia a la deserción universitaria, valoramos también el promedio de calificación final del grupo de estudio y encontramos que había una tenue posibilidad de que ello fuera parte de las explicaciones dado que un 67.8% se ubicó en el rango bajo de 7.00 a 7.99, en tanto que del grupo de contraste usado²⁴², la cifra fue menor en poco más de 10 décimas; 56.5%. Algo parecido resultó al valorar el tiempo en el que concluyeron los estudios de bachillerato: hasta 3 años, el 68.9% del grupo de estudio y el 83.5% del grupo de contraste.

En el estudio valoramos también el desempeño como estudiante de toda la población en deserción del periodo 93-04, de acuerdo con el AGA, y encontramos indicios suficientes como para plantear que en general se trata de estudiantes con bajo desempeño al revisar la información de UEA y trimestre cursado y los promedios alcanzados: la información del cuadro 49 establece que el 61.9% de ellos había acreditado menos de 1 UEA al trimestre y un 24.0% sólo entre 1 y 1.9 UEA. Además, un poco más del 70% de los de baja y de abandono cubrieron durante su estancia en la UAM-I menos del 10% de los créditos de sus respectivas carreras.

Cuadro 53
Materias acreditadas por trimestre* según estado del alumno (93-04) (%)

No. de materias	UAMI		CBI		CBS		CSH	
	EGRESO	DESERCIÓN	EGRESO	DESERCIÓN	EGRESO	DESERCIÓN	EGRESO	DESERCIÓN
Menos de 1	.0	61.9	.1	82.8		56.1		41.8
1 a 1.9	4.8	24.0	11.6	13.9	4.7	32.3	2.5	28.9
2 a 2.9	42.0	9.6	56.0	2.6	57.5	8.8	31.7	18.7
3 a 3.9	40.6	3.2	27.7	.6	34.1	2.0	47.2	7.4
4 y más	12.7	1.2	4.5		3.7	.8	18.6	3.1
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Elaboración propia con base en el Archivo General de Alumnos (AGA-04-I)

*Trimestre realmente cursado

Egreso: Incluye los estados del alumno referidos a Titulación, Egresado y Créditos cubiertos

Deserción: Incluye los estados del alumno referidos a Baja definitiva y Abandono por mas de seis trimestres consecutivos

Por otro lado gran parte de lo que fue su situación escolar, no parece referirse a haber estado poco tiempo en la institución, los datos de la generación de desertores considerada hasta ahora, la 02-03, indica más bien lo contrario: 20.2% se reinscribieron hasta 1 trimestre, otro 15.5% lo hizo de 2 a 4 trimestres, pero el resto, un 64.3%, tuvo reinscripciones de 5 a

²⁴² La investigación se apoyó en la realización de una encuesta aplicada a desertores y a una población de estudiantes en activo que cubrían más del 70% de los créditos de sus carreras. A esta última población es a la que referimos como población de contraste.

más de 13 trimestres. Lo anterior permite caracterizar a este grupo como *desertores tardíos, o en deserción postergada* (Rodríguez, 2005:41).

¿Hasta aquí qué tenemos? Estudiantes que entraron en deserción escolar en la UAM-I que: a) No se distinguen suficientemente por cuanto a limitaciones socioeconómicas y familiares de otros segmentos estudiantiles, en el caso concreto de los activos de más de 70% de créditos acumulados; b) Que tienen un bajo perfil de desempeño escolar, particularmente referido a calificación y a materias y créditos logrados, considerando el tiempo que están en la institución.

Lo que hicimos para establecer con mayor claridad el perfil de los estudiantes en deserción, es recuperar la información de la encuesta realizada para el efecto. Una cuestión que resalta es que nos encontramos con desertores de dos tipos, los definitivos y los que retornan a los estudios: un 46.8% de los casos evaluados tuvo una salida del sistema UAM de manera definitiva, pero un 23.4% reingreso a la misma carrera en la UAM-I, otro 15.3% retorno cambiando de carrera tanto en la misma división y unidad (6.0%), como en otra división (2.8%) y otra división y unidad (6.5%) y otro 10.9% piensa retornar a los estudios en la misma carrera y, finalmente, un 3.6% retornó a la misma carrera pero en otra unidad académica de la UAM. Es decir, poco menos de la mitad de ellos regresa a los estudios y lo hacen en la misma UAM-I.

Cuadro 54
Situación de los estudiantes en baja y abandono con respecto a la UAMI
por cohorte y división (%)

Situación	UAMI			CBI			CBS			CSH		
	94-95	02-03	Total	94-95	02-03	Total	94-95	02-03	Total	94-95	02-03	Total
Cambie de carrera en la misma división y unidad	2.5	6.0	4.0	3.6	4.9	4.1		8.0	3.8	2.8	5.7	3.9
Cambie de carrera y división en la misma unidad	.8	2.8	1.7	1.2	1.9	1.5		5.3	2.6	.9	1.4	1.1
Cambie de carrera, división y unidad	4.8	6.5	5.5	3.6	8.7	5.6	6.2	6.7	6.4	5.6	2.9	4.5
Reingrese a la misma carrera en la UAMI	2.2	23.4	10.9	3.6	29.1	13.3		21.3	10.3	1.9	17.1	7.9
Reingrese a la misma carrera en otra unidad	.8	3.6	2.0	1.2	2.9	1.9	1.2	1.3	1.3		7.1	2.8
Salí del sistema UAM	85.4	46.8	69.5	85.0	46.6	70.4	88.9	50.7	70.5	83.3	42.9	67.4
Pienso continuar mis estudios en la misma carrera	3.4	10.9	6.5	1.8	5.8	3.3	3.7	6.7	5.1	5.6	22.9	12.4
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta a estudiantes no activos UAMI (1994-95 y 2002-03), levantada en octubre 2004.

Dado lo anterior, tenemos ya identificado a un perfil de estudiantes desertores que en su mayor parte retornan a los estudios, tal cuestión revela que siguen sus estudios pero ahora cargando ya con un lastre: demasiado tiempo para poder concluir, lo que seguramente los

colocará en nuevas y complicadas disyuntivas en el medio laboral, por lo menos a los que logran concluir luego de este impasse. En cuanto a los desertores definitivos, la cuestión es que su ubicación en el medio laboral muy posiblemente se dará en otro circuito: aquel en donde no operarán con el título profesional.

Ahora bien, una cuestión pendiente de resolver, es develar más sobre las razones de porqué se van, pero ahora en la perspectiva de ellos mismo, esto es su perspectiva personal. La información del cuadro siguiente apoya en esa dirección:

Cuadro 55. Las causas principales referidas por los desertores. UAM-I (%)

PRINCIPALES CAUSAS	UAM-I	CBI	CBS	CSH
ACTIVIDAD LABORAL: Trabajo actual	18.6	26.5	9.4	17.1
ECONOMIA DEL HOGAR: Dinero, alimentación, cuotas, familia	14.2	10.8	17.4	15.6
RENDIMIENTO ESCOLAR: Calificaciones, quinta oportunidad, "dificultad con las materias", termino de tiempo	13.4	18.4	14.7	4.3
CULTURA PERSONAL DE ESTUDIO: Dedicación, perseverancia, superación, empeño, interés, motivación personal, rápido aprendizaje, asistencia, hábitos de estudio	10.9	13.7	9.4	8.6
ORIENTACION HACIA LA CARRERA: Orientación/desorientación vocacional: "No era lo que esperaba", "Desacuerdo/desagrado con la carrera"	10.1	5.9	12.0	14.3
ORGANIZACIÓN Y ADMINISTRACION ACADEMICA: Planeación de horarios, seriación, planes y programas de estudios, sistema trimestral, no conceder la 1era. opción elegida	6.9	9.8	5.5	4.3
OTROS (10 ASPECTOS MAS)	25.8	14.9	32.0	35.8
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia con base a la Encuesta sobre deserción escolar en la UAM-I. 2005.

Al valorar las causas principales por ellos referidas, encontramos lo siguiente: un 18.6% refirió que fue por haber tenido una actividad laboral; otro 14.2% refirió condiciones de economía del hogar; otro 13.4% por rendimiento escolar; un 10.9% más refirió situaciones

vinculadas con la cultura personal de estudio; y 10.1% más por problemas relacionadas con la orientación hacia la carrera. Las anteriores pueden ser catalogadas como las principales e importantes desde el punto de vista de la frecuencia porcentual que revelan, no obstante que hay otras más pero de mucha menor frecuencia. El punto con las anteriores es que vistas asociadamente, hay las que refieren a aspectos económicos, y suman el 32.8% de los casos, y las que refieren a aspectos de estudio, y que conforman el 34.4%. Es decir, tan sólo en estos dos grupos de razones o motivos manejados, en la perspectiva subjetiva de los desertores, se coloca a las 2 terceras partes del conjunto.

Entendemos que en una población de desertores no puede haber una única y predominante razón que explique suficientemente esa situación, por ello ponderamos algunas, como las que hemos asociado, para circunscribir más el fenómeno desde el punto de vista explicativo. Hasta aquí, el estudio revela información como para considerar aspectos tanto objetiva como subjetivamente manejados del tipo de la economía, personal y familiar, así como orientación, capacidad y dedicación a los estudios. El aspecto laboral resulta más importante puesto que el grupo examinado se compone de personas que en un 68.4% trabajaba durante los estudios, si bien sólo un 21.4% consideró contar insuficientemente con dinero para los gastos escolares.

No obstante que lo anterior es importante, resulta difícil consolidar una perspectiva explicativa desde esto ya que al valorar al grupo de contraste se observó que en él también una proporción importante trabajaba durante los estudios: 68.4% de los desertores, frente al 57.6% de los activos. Sin embargo, el punto relevante en este sentido de la actividad laboral es que los desertores tuvieron trabajos en los que el tiempo dedicado a ellos fue sustancialmente mayor a los de los estudiantes en activo. Es decir, los desertores que plantearon el problema de la actividad laboral tuvieron empleos que en su mayoría les ocupaba 30 hrs., semanales y más: 61.5%, frente al 31.6% de los activos.

Cuadro 56 Trabajo por 30 hrs. y más (%)

	Desertores	Activos
UAM-I	61.5	31.6
CBI	72.6	32.3
CBS	48.9	22.1
CSH	57.5	37.2

Fuente: Encuesta sobre deserción en la UAM-I. 2005

Por otro lado, hemos de señalar que en el estudio se confirma lo que ya veíamos en la caracterización del perfil estudiantil de la UAM; no parece haber condiciones desfavorables para el estudio; la investigación referida construyó un índice de *condiciones materiales de estudio* y encontró que un 50.0% se ubicó en la parte media mientras que otro 40.3% en la parte alta (Rodríguez, 2005:67), y tampoco parece haber problemas de orientación hacia la carrera que dejaron de estudiar; la investigación construyó un índice de *orientación hacia la carrera* que determinó que un 42.1% se ubicaba en la media y otro 20.7% en la alta, pero en este caso parece significativo el 38.0% que se ubicó en la parte baja del índice, de modo que pudiera haber en esto situaciones relevantes, aunque no determinantes si se considera el otro índice construido sobre *proclividad al estudio*, en el cual un 69.2% se ubicó en la parte alta y otro 30.0% en la parte media²⁴³.

En resumen, de lo hasta aquí valorado parece que hubo condiciones de estudio relativamente adecuadas, así como deseos de estudiar, pero les faltó algo más, probablemente determinación en ello y problemas de tiempo en parte derivados del trabajo y en parte derivados de una limitada o desordenada administración del mismo. Pero la institución, tanto la administración académica como el personal docente, también han tenido su papel en esta historia. Por ejemplo casi un tercio (30.2%) de los evaluados consideró poco útil la carga trimestral de materias, otro 48% consideró poco útil la seriación de materias, así como un 53,2% consideró inadecuada la programación de horarios de las materias.

Y en cuanto al personal docente, si bien ocurrió lo esperado; el índice que se construyó para evaluar su capacidad académica ubicó al 67.2% en la parte alta y a otro 31.1% en la media, la valoración libre que se hizo de su trabajo en el análisis cualitativo (entrevistas a profundidad) dejó entrever temas difíciles para ellos relacionados con: Perfil del académico como un buen investigador que, sin embargo, deja poco tiempo para atenderlos después de la clase, además el estudio cualitativo revela que para muchos de los desertores sus profesores les brindaron muy buenas conferencias pero en las sesiones de clase; además se destaca una falta de motivación académica y comprensión. Es decir, hay una problemática relativa a las prácticas docentes y también otra relacionada con una más bien baja relación docente – alumno que propicie un mejor posicionamiento de los alumnos en el proceso de formación y,

²⁴³ Los índices mencionados se construyeron en base a los siguientes indicadores, de *condiciones materiales de estudio*: disposición de herramientas para el estudio, tiempo de traslado hogar-UAMI, suficiencia o insuficiencia del dinero de que disponías para tus gastos escolares; *orientación hacia la carrera*: Carrera correspondía con el área de conocimientos que estudiaste en el bachillerato, número de opción que le diste a la carrera, tipo de orientación recibida antes de ingresar; *proclividad al estudio*: frecuencia con que te motivaban a estudiar, lo que más me gusta es estudiar, si necesitaras saber la ubicación de la Cd. de Tolan, que opción seguirías.

tal vez, esta ausencia relativa pudiera formar parte de las dinámicas que llevan al estudiante UAM-I a darse de baja o abandonar los estudios (Rodríguez, 2005:79).

Lo hasta aquí comentado de la investigación sobre la deserción, revela así otros rasgos del estudiante universitario que en este caso sólo pudimos valorar desde la experiencia de los desertores de la UAM-I:

- Junto a la evidencia de que la falta de conclusión de los estudios universitarios revela una problemática que puede ser caracterizada como parte de los déficit de la universidad pública mexicana, pues como vimos no afecta en forma exclusiva a la UAM y es menor para el caso de las universidades privadas; podemos establecer que cuando la deserción es transitoria para luego retomarse los estudios, el perfil del estudiante que termina de esa manera tiene ya una problemática auestas frente al resto: es mayor el tiempo que tarda para concluir y ya viene de una situación de bajo rendimiento escolar.
- En el proceso de deserción hay razones que parecen pesar más que otras: en los aspectos socioeconómicos resalta el hecho de que el desertor muchas veces no puede abstenerse de tener actividad laboral y, más complicado aún, dedicar más tiempo del adecuado para poder combinarlo con los estudios.
- La institución universitaria cuenta con una organización escolar, tanto en los planes de estudio como en los tiempos de trabajo escolar, que resultan problemáticos para un estudiante que, como ya veíamos, uno de sus rasgos distintivos es ser estudiante – trabajador. En el caso de los desertores ello pudo generarle más dificultades para poder realizar mejor los estudios.
- En particular la actividad docente parece revelarnos que junto a su capacidad disciplinar no parece haber suficientemente una cultura de la docencia que la lleve a conformar una labor de formación integral: los problemas de tiempo y dedicación a la comunicación e intercambio con sus alumnos puede ser uno de los datos que esta investigación detectó como más problemáticos.

3. Los rasgos del egresado Universitario

Los egresados de las universidades mexicanas tienen ciertos patrones de comportamiento que convendría considerar:

1. Considerando la década de los años noventa, los egresados de la educación superior (licenciatura, normal y posgrado juntos) pasaron de casi 149 mil a poco más de 267 mil, entre 1991 y 2000, destacando el incremento de los egresos de instituciones privadas frente a las públicas: los egresos de las públicas representaron en el total del año 1991 el 79.97% mientras que en el 2000 fue de 69.99% su participación en el total, en cambio los egresos de las privadas pasó de representar el 20.03% al 30.01% en el mismo periodo (ANUIES, 2003:89);

2. El incremento de los egresos privados se correlaciona positivamente con el mayor incremento en la creación de instituciones de educación superior privadas: de 218 en 1991 a 737 en el 2000, en tanto que las públicas pasaron de 167 a 260 en el mismo lapso (ANUIES, 2003:93)²⁴⁴ ;

3. Sin embargo, estos egresos, son el resultado de un proceso de selección demasiado complicado, ya que representan no más de 5 de cada 100 de los que iniciaron sus estudios básicos (OCDE, 1997:194);

4. Tan sólo en esa evaluación de la OCDE del flujo de la cohorte de ingreso a la primaria en 1976 y hasta su salida en 1992, se observa la salida del sistema educativo de porciones importantes en cada ciclo, que ubicándonos en el bachillerato tenemos que de 25 que ingresan finalizan 15, de esos sólo 11 ingresan a los estudios superiores y finalizan 5 y de ellos 2.5 se titulan.

4. Además, se trata de egresados cuyos estudios comúnmente no los pueden concluir en los tiempos reglamentarios (o sea en alrededor de entre 4 y 5 años), de manera que tardan algún tiempo más (entre 2 y más años) en salir del ciclo superior de los estudios. Esta situación no es homogénea entre todos los egresados pues parece que los de instituciones privadas logran concluir más en tiempos reglamentarios²⁴⁵ (ANUIES, 2000 y Diez de Cossio);

²⁴⁴ Este incremento de las IES privadas muy reciente, que ocurre de modo inusitado en la última década, debe ser matizado; por un lado, sus egresos están preferentemente ubicados en las áreas de ciencias sociales y administrativas y, por otro lado, aún no se conoce mucho sobre sus infraestructuras, ni de la calidad de sus recursos académicos. (ANUIES,2003:94-95)

²⁴⁵ Un dato que hay que resaltar es que en general los egresados de instituciones privadas tienen, frente a los de las públicas, mejores condiciones socioeconómicas que parecen influir favorablemente en la dinámica de los estudios. De acuerdo con el estudio de Muñoz Izquierdo publicado por la Anuiés (1996), esta situación también se asocia a los perfiles escolares de los tutores de los egresados; en el caso de los de las públicas el perfil del tutor tiende más a los estudios básicos, en el caso de los de las privadas tiende más a los estudios superiores (en este rango también se ubica a los tutores de los egresados de la UNAM) (Muñoz Izquierdo, 1996: 241-246)

5. Por si fuera poco, en términos de la eficiencia terminal, podemos apreciar un gran problema de nuestros estudiantes de educación superior, pues no obstante ser ya bajo el promedio nacional, 39% para el año 2000, tenemos grandes problemas regionales²⁴⁶ ;

6. Ahora bien, desde el punto de vista del aprovechamiento escolar la gran mayoría registra promedios de 8 de calificaciones finales de los estudios universitarios, dato que mejora cuanto más tardan en concluir sus estudios y luego de varias oportunidades de pasar la materia;

7. Se puede decir, que la regularidad de los estudios de los egresados de las IES no es parte de su perfil, más bien se trata de estudios irregularmente realizados por razones varias entre las que destacan las obligaciones laborales y las familiares;

8. Un rasgo que empieza a caracterizar la matrícula de las IES es la mayor presencia femenina, pero además de esto se han incorporado rápidamente en las dinámicas del egreso tanto que en pocos años lograron equipararse al aprovechamiento masculino de los estudios superiores: Por un lado la matrícula de mujeres en universidades y tecnológicos pasó de representar el 15.5% en 1970, al 46.2% en 1998; por el lado de los egresos, las mujeres recientemente han pasado de representar el 48.5% en 1996 al 51.0% en el 2000 (Anuies, 2003:103).

3.1. Los rasgos del egresado de la UAM

En lo que sigue, buscamos incorporar una más de las dimensiones de análisis posibles relativa al proceso formativo del estudiante de la UAM que nos podría dar cuenta de la consistencia de sus estudios para poder comprender más sobre el perfil del estudiante que se forma profesionalmente en la UAM y que luego tiene que llevar a la práctica lo aprendido.

Se trata de explorar en el Archivo General de Alumnos de la UAM (AGA) el desempeño académico del estudiante que concluye y que refiere a aspectos tales como: antecedentes de bachillerato, promedio de calificaciones en el bachillerato, número natural de trimestres en la UAM, así como el tiempo para concluir la carrera.

En términos generales, debemos advertir de las diferencias propias que se presentan al interior de la UAM entre cada una de sus unidades académicas y, en su interior, entre cada

²⁴⁶ De acuerdo con el informe de la ANUIES (2000), *La educación superior en el siglo XXI*, el promedio nacional de eficiencia terminal hacia el año 2000, se ubicaba en el 39%, lo que, comparativamente, implica una reducción de la eficiencia terminal respecto de una década atrás de alrededor de 15 puntos porcentuales (Entre los ciclos de 1981-1982 y 1993-1994, la eficiencia terminal promedio de las IES a nivel solamente de licenciatura era cercana al 54% (OCDE, 1997:119)), y variaba fuertemente en las entidades del país; así en lugares como Aguascalientes la eficiencia terminal es de las más altas, 91%, en Yucatán alcanza el 61%, y decrece en el Distrito Federal, al 53%, pero hay fuertes contrastes con entidades como Sinaloa, donde la eficiencia es del 15%, o Veracruz, 23%, y Chihuahua, 34%. Esto muestra un elevado contraste de la situación, pero no es el único, hay otros contrastes derivados del tipo de institución, tanto dentro del ámbito de las instituciones públicas, como dentro del ámbito de las instituciones privadas.

una de las divisiones académicas que albergan a las distintas carreras que la UAM imparte. Esto ayudará a comprender la diversidad de desempeños posibles de observar entre los estudiantes de la UAM.

Para contextualizar la información del desempeño de los que concluyen sus estudios en la UAM, diremos que entre 1999 y el año 2003 esta universidad participa de un índice relativamente bajo de conclusión de los estudios; de acuerdo con información de la ANUIES el promedio de conclusión de los estudios de algunas de las universidades públicas más significativas del país, fue del orden del 54%, en tanto que en el caso de la UAM este porcentaje fue del 44%, ello constituye un dato complicado que además al compararse con el de varias universidades privadas, todas ellas de relativo y alto prestigio, se complica aún más, pues la cifra que acumulan las privadas es de 71.2% de conclusión estimado en base a la diferencia de estudiantes de nuevo ingreso y los efectivamente egresados²⁴⁷. Como ya observamos antes, hay diferencias entre las unidades académicas de la UAM muy importantes, pues mientras que la UAM-A y la UAM-I se ubican por abajo del promedio de la conclusión de estudios, en el caso de la UAM-X ésta se ubica por arriba del promedio.

Así que tenemos un contexto en donde la UAM se inserta y que apunta a una situación compleja; la UAM no cuenta con índices de egreso, digamos, competitivos. Pero en la medida en que en el caso de la UAM tenemos tres unidades académicas que la conforman, habría que observar de qué manera ocurren los procesos escolares como para entrever en dónde se ubican los problemas más agudos o a cuál de ellas se debe más el retraso.

La UAM, como otras instituciones públicas, entre las que se ubica por ejemplo la UNAM, ofrece plazos muy largos para que los alumnos desarrollen sus estudios, 10 años, y ello parece obrar en su contra a la hora de analizar la estadística de la eficiencia terminal de las IES, tal y como pudimos observar anteriormente.

Por otro lado, parece que la información ayuda a comprender que se debe más a la UAM-I y, menos, a la UAM-A, el proceso de retraso de toda la institución si se considera que es en estas unidades donde más tiempo permanecen una mayor proporción de los estudiantes que se retrasan en la conclusión de sus estudios. Y si bien ello parece llevar un aspecto a su favor; es en la UAM-I donde se ubican más egresados con promedios digamos por arriba de la media, entre 8.1 y 9, no necesariamente tendría que retribuirles a la hora del acceso a los primeros trabajos profesionales (entendiendo por ellos que implican la presentación de las

²⁴⁷ Elaboración propia en base a los anuarios estadísticos de la ANUIES de los años 1999 a 2003. En el caso de las universidades públicas, el promedio sale al comparar con la UAM las siguientes: UANL, UAG, UNAM, BUAP, IPN. Para el caso de las universidades privadas, la información comparada se refiere a la de las universidades de UA, UIA, La Salle, ITESM, UNITEC y UVM.

respectivas credenciales profesionales), dado el, otra vez, retraso para acceder a los trabajos profesionales propiamente.

En el apartado anterior, se ha establecido con alguna precisión las situaciones que se encuentran ligadas al proceso de deserción escolar que en el caso de los estudiantes de la UAMI pudieron identificarse con mayor amplitud. De modo que nos queda claro que en tal problemática se expresan, por un lado, condiciones sociales y familiares especialmente relacionadas con el aspecto económico y con el tiempo que los estudiantes dedican a las actividades laborales. Pero, por el otro lado, encontramos que la dinámica escolar específica, así como las relaciones que el docente guarda con el alumno, en el espacio limitado de oportunidades que le queda dado el complejo de situaciones académicas en las que se encuentra inmerso el promedio del personal docente de esta universidad, participan del problema del abandono y deserción escolar.

Por otro lado, los estudiantes UAM que si logran concluir, y que denominaremos egresados, participan de ciertos rasgos que es posible distinguir. Veamos algunos de ellos de los años 1997-2002:

1°. Se trata de egresados que provienen en un 49.8% del bachillerato privado y en un 46.6% del público; sólo en el caso de la UAM-I esta situación es diferente: 43.5% provienen de privadas y un 53.1% de públicas;

2°. Son estudiantes que se ubicaron en promedios de calificación final del bachillerato del modo siguiente: 54.5% entre 7.1 y 8 de calificación, otro 29.4% se ubicó entre 8.1 y 9 de calificación final y apenas un 9.3% obtuvo calificaciones entre 9.1 y 10. Entre las unidades estas proporciones se mantienen relativamente;

3°. Su elección de la institución y la carrera fue hecha como su primera opción en más del 80% de los casos de las generaciones de egreso 1997 y 2002, y en más del 50% de los casos valorados habrían elegido reconociendo el prestigio de la institución y de su modelo académico;

4°. Prácticamente la mitad de los casos, decidieron la carrera considerando la vocación y las habilidades personales para ello, aunque en sentido inverso, muy pocos casos, lo hicieron considerando la percepción de la carrera en el medio laboral.

Cuadro 57
Razones que influyeron para elegir la licenciatura 1997-2002 (%)

	1997	2002
EL PRESTIGIO DE LA CARRERA	5.9	6.7
LA CARRERA ES DE ALTA DEMANDA EN EL MERCADO LABORAL	5.7	5.3
A LOS EGRESADOS DE LA CARRERA LES PAGAN BIEN		
FACILIDAD DE INGRESO	1.7	2.1
EL CONTENIDO DEL PLAN DE ESTUDIOS	10.9	11.4
LA DURACIÓN DE LOS ESTUDIOS		
POSIBILIDADES DE DESARROLLO PERSONAL Y/O PROFESIONAL	18.8	18.9
POR VOCACIÓN Y HABILIDADES PERSONALES	46.3	46.3
CONSEJO DE FAMILIARES Y AMIGOS	2.7	2.1
CONSEJO DE PROFESORES		
CONSEJO DE ORIENTADORES		
POR TRADICIÓN FAMILIAR		
OTRO	4.2	2.9

Fuente: SIEEE, (2005): Estudio de Seguimiento de egresados. Generaciones 1997-2002. Sistema de información de estudiantes, egresados y empleadores. UAM-Rectoría General, UAM, México.

5°. Se trata de estudiantes que en un 36.6% lograron concluir en el tiempo de hasta 4 años (lo que podríamos definir como el tiempo reglamentado de 12 trimestres), una proporción mayor a la anterior, 38.0%, lo hizo entre 5 y 6 años, en tanto que el resto, un 25.5%, lo hizo entre 7 y 10 años (en la reglamentación de la UAM 10 años es el tiempo máximo que el estudiante puede ser considerado como tal, luego de lo cual pierde su calidad de alumno). En este caso, tenemos diferencias muy fuertes entre las unidades: En la UAM-I, no obstante ser la que menor porcentaje de alumnos tiene ubicado en el rango de hasta 4 años, 14.8%, alcanza un 38.3% de egresos entre los 5 y 6 años, y, sobre todo, tiene un 46.8% que se ubica entre los 7 y 10 años, de manera que *es en esta unidad en donde más tiempo permanecen los estudiantes antes de poder concluir los estudios*. El caso inverso lo tenemos en la UAM-X en donde justamente el 57% concluye en ese plazo de hasta cuatro años y tienen muy pocos ubicados entre 7 y 10 años; 7.2%. La UAM-A puede ser ubicada en una circunstancia intermedia: si bien 22.8% concluyen en hasta cuatro años, un 40.7% lo hace entre 5 y 6 años y otro 36.5% lo hace entre 7 y 10 años, pero justamente se perfila como la segunda unidad académica donde se puede hablar de problemas del egreso;

6°. Si atendemos el promedio final de calificaciones, casi la mitad, un 48.8%, logra calificaciones entre 8.1 y 9, en tanto que otro 33.4% lo hace en una escala inferior de 7.1 a 8. Podemos decir que en estos rangos se ubica pues a la mayor parte del egreso UAM. Sin embargo, al mirar entre las unidades tenemos que es en la UAM-I en donde se ubica el más alto porcentaje de egresados con calificaciones de entre 8.1 y 9, el 53.4% y es en UAM-X en

donde ocurre el más alto porcentaje de egresados, 20.0%, con calificaciones finales de entre 9.1 y 10.

3.2 Su formación universitaria

Ahora buscamos establecer algunos parámetros para estimar algunos aspectos de la formación universitaria que ayuden a comprender mejor lo que podríamos considerar parte del perfil del egresado universitario, por ejemplo los referidos a las habilidades profesionales, así como a la vinculación que perciben entre su formación universitaria y el trabajo. No obstante que los estudios relativos a esta situación no existen propiamente, más que en el sentido de trazos o apuntes muy generales, la información de estudios específicos que se han realizado en la UAM (UAM, 2006) y en la UAMI (Rodríguez, 2005), aportan información relativa a la percepción que tienen los egresados de la formación recibida, nos valdremos de ella para realizar algunos apuntes en esta dirección. Veamos algunos datos.

En cuanto a los conocimientos y habilidades podría decirse que 8 de cada 10 egresados de la UAM (generaciones de egreso 97 y 2002) consideran tener mucho o totalmente los conocimientos y habilidades tanto desde el punto de vista teórico, científico, como metodológico y práctico, lo que habla de que su percepción de la formación recibida es altamente positiva. Esta situación se continúa de un modo similar con respecto a la formación social recibida (es decir, un sujeto que busca estar informado, ser participativo en asuntos de interés público y que se propone generar iniciativas benéficas para la colectividad).

Cuadro 58
Opinión de los egresados sobre conocimientos y habilidades aprendidos 1997-2002(%)

Concepto	Nada		Poco		Mucho		Totalmente	
	1997	2002	1997	2002	1997	2002	1997	2002
Conocimientos generales de naturaleza científica y/o humanística	1.6	1.8	20.2	22.9	54.2	53.4	24	21.9
Conocimientos amplios y actualizados de los principales enfoques teóricos de la disciplina	1.1	1.2	20.9	22.4	57.1	57.8	20.9	18.6
Habilidades para la comunicación oral, escrita y/o gráfica	2.7	2.3	25.9	22.2	48	52.6	23.4	22.9
Habilidad para la búsqueda de información	0.9	0.7	10.7	9.9	54.6	56	33.8	33.4
Capacidad analítica y lógica	0.5	0.7	10.6	10.9	56.2	59.5	32.7	28.9
Capacidad para aplicar conocimientos	0.4	0.8	11.3	12.2	57	58.1	31.3	28.9
Conocimientos técnicos de la disciplina	1	1.4	21.2	20.4	53.6	55.9	24.2	22.3
Capacidad para identificación y solución de problemas	0.8	0.8	13.7	12.9	54.5	57.6	31	28.7
Promedio	1.13	1.21	16.81	16.73	54.40	56.36	27.66	25.7

Fuente: SIEEE, (2005): Estudio de Seguimiento de egresados. Generaciones 1997-2002. Sistema de información de estudiantes, egresados y empleadores. UAM-Rectoría General, UAM, México.

Cuadro 59
Opinión de los egresados de la formación social recibida 1997-2002(%)

Concepto	Nada		Poco		Mucho		Totalmente	
	1997	2002	1997	2002	1997	2002	1997	2002
Estar más informado (lectura de periódicos, revistas y libros de interés general)	1.4	0.9	10.2	9.9	46.3	49.6	42.1	39.6
Ser más participativo en asuntos de interés público	3.7	2.4	24.4	20.8	42	47.5	29.9	29.3
Promover iniciativas benéficas para la colectividad	5.7	3.6	29.3	27.7	40.2	44.5	24.8	24.2
Promedio	3.60	2.30	21.30	19.47	42.83	47.20	32.27	31.03

Fuente: SIEEE, (2005): Estudio de Seguimiento de egresados. Generaciones 1997-2002. Sistema de información de estudiantes, egresados y empleadores. UAM-Rectoría General, UAM, México.

El estudio de la UAMI complementa lo anterior al señalar que prácticamente 9 de cada 10 de los egresados evaluados, considera que ha sido formado para la investigación y casi 7 de cada 10 que también cuenta con habilidades relativas al análisis científico, así como para planear y desarrollar proyectos y trabajar en equipo, situación que puede decirse se aplica casi por igual entre las divisiones académicas.

CUADRO 60
Habilidades transmitidas (1)*

	UAM-I (%)	CBI (%)	CBS (%)	CSH (%)
Para la investigación	84.0	85.8	85.8	82.6
Para el análisis científico metodológico crítico	68.5	78.2	74.5	62.2
Plantear y desarrollar proyectos	66.4	71.1	74.5	61.7
Trabajo en equipo	65.1	62.1	75.2	63.5
Plantear problemas prácticos y científicos	56.4	73.9	75.2	42.6

Fuente: Rodríguez L. et al. (2005): *Formación profesional y situación laboral de los egresados de la UAM-I.*, UAM-I, México *LOS DATOS EN ESTA TABLA SE REFIEREN SOLO A LAS RESPUESTAS AFIRMATIVAS

Por otro lado, en cuanto a los valores recibidos, es de resaltar la percepción de que fueron formados en valores cívicos de libertad y solidaridad (casi 6 de cada 10), así como en los valores éticos de orientación al trabajo y a la honestidad (casi 7 de cada 10), así como en el respeto a las ideas y a las personas (7 de cada 10).

CUADRO 61
Valores transmitidos*

	UAM-I (%)	CBI (%)	CBS (%)	CSH (%)
CIVICOS				
SOLIDARIDAD	54.4	47.6	55.7	57.2
FRATERNIDAD	33.5	34.3	34.3	33.0
LIBERTAD	62.8	54.3	59.3	67.9
NACIONALISMO	23.6	14.8	20.7	28.6
ETICOS				
HONESTIDAD	68.6	64.8	70.7	69.7
SINCERIDAD	43.1	40.0	43.6	44.5
TRABAJO	86.4	90.5	87.1	84.3
LEALTAD	42.1	39.7	33.6	45.9
MORALES				
RESPECTO A LAS IDEAS	83.7	77.6	85.7	85.8
RESPECTO A LAS PERSONAS	68.5	66.2	60.7	71.9
RESPECTO A LAS INSTITUCIONES	48.6	46.9	47.1	49.8
POLÍTICOS				
DEMOCRATICOS	59.0	70.7	83.8	75.1
AUTORITARIOS	10.0	7.1	10.6	9.9

Fuente: Rodríguez L. et al. (2005): *Formación profesional y situación laboral de los egresados de la UAM-I.*, UAM-I, México *LOS DATOS EN ESTA TABLA SE REFIEREN SOLO A LAS RESPUESTAS AFIRMATIVAS

En cuanto a los idiomas extranjeros, si bien es una exigencia de las carreras de la UAM, para poder titularse, tenemos una situación relativamente limitada, pues 6 de cada 10 de los egresados han planteado una asistencia a este tipo de cursos (que en la UAMI son

considerados extracurriculares), de manera que posiblemente falta generar estrategias para fortalecer la preparación en idiomas.

Además, es resaltable que 6 de cada 10 de los egresados evaluados consideraron haber participado en algún proyecto de investigación con los académicos de sus respectivas divisiones, si bien lo han hecho muy poco con los de otras divisiones. Esta situación, puede constituir un indicio de involucramiento académico, ciertamente orientado hacia la investigación, que es digno de resaltar pues podría señalarnos que esto constituye otro ingrediente más de su perfil orientado ya profesionalmente.

CUADRO 62
Participo en algún proyecto de investigación

	UAM-I (%)	CBI (%)	CBS (%)	CSH (%)
SI	58.9	52.9	69.1	58.6
NO	41.1	47.1	30.9	41.4
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Rodríguez L. et al. (2005): *Formación profesional y situación laboral de los egresados de la UAM-I.*, UAM-I, México

CUADRO 63
Participo con otros profesores o alumnos de otras divisiones en proyectos

	CBI	CBS	CSH	TOTAL
SI	22.4%	23.0%	20.4%	21.4%
NO	77.6%	77.0%	79.6%	78.6%
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Rodríguez L. et al. (2005): *Formación profesional y situación laboral de los egresados de la UAM-I.*, UAM-I, México

No obstante todo lo anterior, el egresado UAM tiene una visión de perfeccionamiento de las carreras en las que fueron preparados. Por un lado, recordemos que consideran muy importantes (casi 8 de cada 10) la formación teórica y metodológica recibida, y por ello opinan, casi en la misma proporción, que habría que establecer perfeccionamiento y mejoras en esas áreas para mejorar las carreras, justo lo mencionan al hacer un balance a la distancia, es decir como egresados que ya tienen experiencias profesionales. Además de esto, hay que resaltar que en su opinión habría que ampliar la formación en áreas sensibles como: Idiomas, prácticas profesionales y enseñanza de programas computacionales (en esto coinciden prácticamente 9 de cada 10).

Cuadro 64
Recomendación para mejorar el perfil de formación (%)

2002				
Concepto	Ampliar	Mantener	Reducir	Total
Contenidos teóricos	61.89	31.37	6.74	100
Contenidos metodológicos	65.55	31.27	3.18	100
Contenidos técnicos	78.36	20.01	1.64	100
Prácticas profesionales	87.40	11.39	1.21	100
Enseñanza de matemáticas y estadísticas	57.56	38.37	4.07	100
Enseñanza de idiomas	89.15	9.80	1.05	100
Enseñanza de programas computacionales	86.35	12.52	1.13	100
Enseñanza de física, química y otras ciencias básicas (en su caso)	44.39	45.30	10.30	100
Promedio	71.33	25.00	3.67	100

Fuente: SIEEE, (2005): Estudio de Seguimiento de egresados. Generaciones 1997-2002. Sistema de información de estudiantes, egresados y empleadores. UAM-Rectoría General, UAM, México.

Sin embargo, las problemáticas que el egresado vive en el medio laboral, que en un capítulo anterior ya hemos descrito y que podrían sintetizarse en el hecho de que hay dificultades para ubicarse en los trabajos haciendo valer en todo lo posible su condición de profesionistas, lleva a que no se observe una muy alta relación entre los estudios y el trabajo ya que menos de la mitad considera que tal relación se da y en cambio una cuarta parte considera que es nula esta relación.

Cuadro 65
COINCIDENCIA ESTUDIOS TRABAJO 1997-2002 (%)

	1997	2002
Nula coincidencia	34.9	38.5
Baja coincidencia	19.1	20.2
Existe coincidencia	20.4	18.5
Total coincidencia	25.5	22.8
Total	100	100

Fuente: SIEEE, (2005): Estudio de Seguimiento de egresados. Generaciones 1997-2002. Sistema de información de estudiantes, egresados y empleadores. UAM-Rectoría General, UAM, México.

Esta percepción es parcialmente coincidente con los resultados de la investigación específica de la UAMI, ya que en ella se establece que un poco más de la mitad de los encuestados observa la existencia de mucha relación entre sus estudios universitarios y el trabajo si bien una cuarta parte observa que hay más bien poca relación y el resto considera que no hay ninguna relación.

CUADRO 66
Grado de relación estudios trabajo

	UAM-I (%)	CBI (%)	CBS (%)	CSH (%)
MUCHA	52.1	58.5	53.9	48.5
ALGUNA	27.0	25.8	26.3	27.7
POCA	14.6	14.5	14.5	14.6
NINGUNA	6.4	1.2	5.3	9.2
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Rodríguez L. et al. (2005): *Formación profesional y situación laboral de los egresados de la UAM-I.*, UAM-I, México

De modo que lo que la información que hemos descrito puede llevarnos a sugerir, en el sentido de poder establecer algunos parámetros sobre el perfil de los estudiantes universitarios, incluidos los de la UAM, es la existencia de:

1. Estudiantes que participan de una situación social, referida a su juventud, estado civil y compromiso con hijos, que no parece obstruir el proceso de formación universitaria.
2. Estudiantes con una situación económica limitada pero con condiciones materiales para el estudio digamos de tipo medio.
3. Estudiantes con perfiles socioculturales limitados, en razón del nivel educativo de los padres y de manifestar hábitos y prácticas para el estudio de rango, digamos, medio- bajo y que además no logran hacer uso eficiente de la infraestructura escolar y cultural.
4. Estudiantes que, en parte (un tercio del total), deben combinar los estudios con el trabajo, afectando el tiempo escolar, pero vinculándose al medio laboral en actividades que parcialmente tienen que ver con sus estudios.
5. Estudiantes que, en su mayor parte (dos tercios del total), no combinan estudios con trabajo y, por ello, cuentan con tiempo suficiente dedicado a los estudios.
6. Estudiantes con fuerte proclividad a los estudios superiores como una vía de superación personal de economía y prestigio social y con adecuada elección de la carrera profesional.
7. Estudiantes que cuentan con la infraestructura educativa de la educación superior, por lo menos, de rango medio, para el desarrollo de su actividad educativa, y
8. Estudiantes que son preparados por una planta docente ha ido creciendo desde el punto de vista de la obtención de grados académicos y que ha ido

incorporando algunos nuevos elementos pedagógicos a su actividad y que, por ello, aseguran una adecuada docencia que sirve al objetivo de la formación universitaria²⁴⁸.

9. Estudiantes que viven en su transcurrir por la universidad severas condiciones sociales, entre las que destacan las socio-económicas, que combinadas con las reglas y formas del desarrollo del trabajo docente, le generan un ambiente complicado y difícil para poder permanecer en las instituciones educativas. El abandono temporal de los estudios junto con la deserción escolar es una condición que impera en proporciones no desdeñables de la población estudiantil.

10. No obstante las dificultades para permanecer como estudiantes en activo, en las estrategias estudiantiles para lograrlo incluyen también la salida temporal del sistema educativo para buscar el reingreso y continuar. De manera que muchas veces la deserción siendo un problema en sí, puede ser también un *método* o recurso al alcance de los estudiantes, como lo hemos visto para el caso específico de los de la UAM-I.

11. Estudiantes que al egresar de sus carreras han remontado diversas dificultades socio-económicas, de la institución educativa y de su cultura personal de estudio, de formal final, que se perfilan de mejor manera para la competencia profesional.

12. Estudiantes que como egresados siguen cargando *lastres del pasado*, pero que atemperan lo suficiente como para generarse opciones de futuro profesional.

13. Al final, la formación universitaria conseguida les incluye no solo los conocimientos, las metodologías y teorías, sino un conjunto de habilidades básicas y valores universitarios que pueden desarrollar en sus espacios profesionales.

14. No hay que perder de vista, finalmente, que ese perfil es el reflejo también de la capacidad de la institución superior y de su personal docente para formarlo.

²⁴⁸ Estas apreciaciones sobre la infraestructura educativa y el quehacer docente, las hacemos no obstante reconocer la existencia de evaluaciones de las instituciones nacionales (SEP) y extranjeras (como la OCDE) que ya hemos considerado en capítulos anteriores de este trabajo y cuya apreciación es la de encontrar fuertes limitaciones en ambos aspectos comentados a nivel de las IES del país, pero ahora los valoramos atendiendo la opinión de los propios estudiantes en una universidad en particular.

De manera que podemos considerar que el perfil del estudiante universitario no obstante las dificultades que le implican una deficiente formación preuniversitaria, y un ambiente socio-económico cargado de dificultades y limitaciones, cuenta con la suficiente aspiración profesional como para remontar las problemáticas con las que llega a la institución y que no resuelve tan fácilmente una vez en el proceso de formación superior, pero que atempera de modo tal que puede concluir y aspirar a colocarse profesionalmente.

Conclusiones

Las posibilidades de los profesionistas en el entorno social y laboral previsible

1. El Mercado de trabajo

Para el trabajo de los profesionistas mexicanos la información apenas esbozada en la primera parte de este estudio, nos remite a una compleja situación en cuanto a la posibilidad de ubicarse en los mercados de trabajo que no se limita a conseguir un puesto de trabajo, sino que se extiende a las formas de contratación y los montos de las remuneraciones, así como a la manera en que se consumen sus perfiles profesionales. Si pudiéramos sintetizar esta complejidad del trabajo profesional en México, diríamos que su situación es una consecuencia de las transformaciones del modelo económico y social que se presenta como la nueva circunstancia en el orbe. Por lo mismo, la condición de cambio o de transformación, impone nuevas maneras de observar, entre otras cosas, al propio mercado de trabajo. La reflexión en torno a ello es ya larga y muy esclarecedora de cómo es que procede el mercado de trabajo.

En primer lugar, en la ya larga discusión de la economía neoclásica²⁴⁹, ha quedado suficientemente demostrado que la lógica de oferta demanda se expone a situaciones más allá de la idealidad del equilibrio del mercado, pues cada vez más es evidente la existencia de profundos desequilibrios reflejados por la fuerte tensión que genera el desempleo, los contratos inseguros y las remuneraciones crecientemente restrictivas para quien trabaja. También va más allá de una, nuevamente, ideal competencia perfecta, pues los aspectos de referencia que juegan en esa competencia no se limitan a los conocimientos y a las habilidades adquiridas, ni a lo informado que este la persona, sino que muchas veces reflejan criterios de origen social, de género e incluso de raza, etnia e idioma, es decir se presentan toda clase de segregaciones y sesgos sociales y culturales que sugieren relaciones de inequidad y exclusión social.

Sin duda el mercado de trabajo está inmerso y no puede sustraerse de la dinámica social más amplia, en la que los agentes económicos se involucran y participan de intercambios políticos, sociales y culturales que terminan afectando el campo estricto de lo económico y de mercado: la discusión de las reglas y normas de las instituciones políticas y sociales ha avanzado lo suficiente como para saber ahora que el mercado es una dimensión

²⁴⁹ Para un recuento de la discusión ver Hernández, Juan Manuel, 2005, así como un apunte esclarecedor se encuentra en De la Garza, 2000.

mas de las relaciones sociales que no se da en paralelo al resto sino que se va delimitando justo con el resto. Por eso, los teóricos de la economía redescubren al mercado más dentro de ese entramado de lo social y por eso las investigaciones sugieren más el análisis tanto de los elementos institucionales como de los sociales y culturales que se expresan en ese movimiento económico de mercado y sobre todo, se aspira a entender la forma en que afectan esos entramados las posibilidades del trabajador no atomizado ni *separado* como agente racional²⁵⁰.

En nuestra idea, el problema del trabajo profesional se da dentro de esa estructura compleja, pero donde es viable la dilucidación de su situación a partir de su capacidad de perfilarse como elemento competitivo, que se encuentra acotado por la condición social, hasta el punto en donde puede resolverlo o sobreponerse a esa condición. Además, consideramos que en la delimitación de opciones para el trabajo profesional, en efecto, se encuentran presentes elementos restrictivos provenientes del mercado en términos de las empresas y la manera en que éstas generan sus estrategias de frente a la competencia, e igualmente de elementos normativos y reglamentarios que operan como resultado de acuerdos políticos que se dan en el entorno institucional, en el que participan no solo las instituciones públicas, sino las político-partidarias, las empresariales y las sindicales.

En segundo lugar, a estas delimitaciones del trabajo profesional se empiezan a sobreponer otras estructuras de determinación de su situación que están dadas por el entorno global y la dinámica de reestructuración económica y productiva. El mercado global se ha impuesto con su lógica de libre mercado renovado (pues el siglo XXI no se parece o se parece muy poco al siglo XIX liberal). La competencia dentro de ese entorno global impacta al trabajo profesional más aún que al trabajo con menor preparación pues enfrenta más fuertemente los impactos del perfil global: flexible laboralmente, polivalente productivamente y con la dosis de conocimiento e informática que le impone la lógica que impera en lo que se llama la sociedad del conocimiento, tanto si se ubica en los espacios públicos o de gran empresa privada (más proclives a realizar reestructuraciones productivas), como si se ubica en la enramada de opciones limitadas y precarizadas de espacios de mercado menos regulados y de autoempleo, pero que la globalidad los roza, si bien lejanamente, para aprovechar su potencial que articula sin mayores compromisos que los que no sean de una estructura de mercado dejada a expresar sus propias fuerzas, esto es, menos regulada.

²⁵⁰ Tal habría sido el énfasis puesto por los teóricos del Institucionalismo, particularmente en Doringer y Piore (1985/1971) y, pero con sus diferencias, de la vertiente radical de los mercados de trabajo de inspiración marxista a la manera de Gordon, Edwards y Reich (1986/1982)

Derivado sobre todo de lo anterior, la circunstancia global, es posible que se hayan modificado las pautas de estructuración de los mercados de trabajo entendidos a la manera de la teoría dual y de la segmentación (Doringer y Piore, 1985/ 1971), en la medida que, por un lado, la reestructuración productiva impone formas flexibles para el trabajo que implican nuevas reglas de acceso, permanencia y ascenso del trabajo (De la Garza, 2003/06 y Hualde, 2006), quizás más en el sentido de estrecharse los espacios en cantidad y en calidad de los puestos y a la vez establecerse con mayor definición una barrera más fuerte que delimita el segmento primario superior. Y, por otro lado, el perfil *global* parece conformarse con una lógica de elite más reservada y delimitada social y culturalmente sobre todo porque sus exigencias de información, conocimiento y formación no parecen de fácil acceso para la media de la población que accede a la formación superior.

Ello ha abierto diversas posturas analíticas que se imponen la valoración del momento como el de un cambio suficiente como para plantear la transición de modelos: del industrial capitalista que ha prevalecido durante la mayor parte del siglo XX, al global que ha planteado alternativas varias de interpretarse como la que sugiere Beck (1998/1986) de la sociedad del riesgo. Lejos de adquirir una mayor y más fortalecida condición, la sociedad global parece caer en nuevos riesgos que en el caso del trabajo significan problemáticas de inseguridad y precariedad de los trabajos, amén de mayores dimensiones del desempleo que parece acompañar, desde por lo menos la década de los años ochenta, al fenómeno global que se ha presentado como un momento superador de las dificultades de la sociedad industrial y del Estado de bienestar.

En esta nueva circunstancia, se reubica la condición del trabajo; lejos de recolocarlo en un nuevo pacto social, por muchos querido, pero por pocos anunciado como posibilidad real, la delimitación del trabajo socialmente tiende al privilegio, de nueva cuenta, del llamado actor racional, muy frecuente en los argumentos teóricos neoclásicos pero ahora esbozado a través de las políticas neoliberales, de manera que será la pujanza personal y la habilitación que muestre en sus perfiles como asegurará una mejor y mayor condición en el trabajo; las mediaciones sociales del Estado benefactor no contarán mucho a la hora de organizar los espacios de la economía productiva y de servicios, así como del mercado y, en cambio, se elevará a primer rango la política del conocimiento vía las instituciones educativas pero en donde los circuitos se constriñen lo suficiente como para *amputar* opciones sociales de preparación a las poblaciones social, económica y culturalmente vulnerables. En esta nueva arena de la educación, con tendencia a ser más selectiva y excluyente, es desde donde se lanza la advertencia a los trabajadores no educados y a los educados pero con bajo perfil

socioeconómico, de prepararse más como única fórmula para allanar el futuro laboral y, por extensión, el social.

El discurso de la globalización ha abarcado a la sociedad mexicana tanto que no puede eludirse su implementación: la organización de la empresa moderna aspira a serlo justo atendiendo a los criterios del fortalecimiento tecnológico y de la flexibilización de la organización para el trabajo y de las relaciones laborales; la instrumentación de medidas públicas para el trabajo, incluyendo el trabajo profesional, se aplican para provocar que los nuevos agrupamientos del trabajo lo sean más en el campo del autoempleo, ya sea abriendo sus propios negocios, o generando microempresas de asistencia técnica y demás servicios tanto a empresas como a personas. No obstante estos esfuerzos gubernamentales, aún cerca del 75% de los recursos profesionales que se ubican en la economía mexicana lo hacen siendo empleados de empresas, es decir personal asalariado, y no más del 15% de los recursos humanos profesionales han incursionado en el autoempleo de los servicios profesionales y una cifra menor, un 7%, generado sus propias empresas (Anuies, 2003).

De manera que no obstante la *robustez* del discurso global la transición de los perfiles profesionales de ese modo observada, aún es muy limitada. Lo realmente fuerte es el trabajo profesional dentro del circuito del mercado de trabajo asalariado y en este terreno hemos observado que se ha colocado al profesionista en una situación de bajo perfil laboral, tanto por las formas de su contratación (tipos de contrato, salarios y acceso a prerrogativas sociales), como de su estatus profesional de trabajo. Muchos profesionistas adolecen de condiciones de seguridad laboral y dentro de ello el aspecto salarial revela una fuerte inequidad: la media del ingreso de los profesionistas que concluyeron estudios se ubicaba en la franja de los 8 mil pesos, tanto si el dato se observa para el año de 1990 como para el año 2000, pero si el trabajo profesional no porta el título, es decir son profesionistas inconclusos, entonces la media salarial baja a los 6 mil pesos en 1990 y poco más de 5 mil pesos en el año 2000, lo que refiere un proceso de deterioro de sus ingresos medios.

En cuanto a la manera en que se les involucra en las empresas (en el diseño, gestión u operación de los procesos de trabajo), ya hemos podido observar dinámicas de pérdida de importancia de sus perfiles profesionales: el dato relevante es que hoy 4 de cada 10 trabajadores profesionales lo hacen en actividades de poca y baja profesionalización, es decir que poco tienen que ver con su preparación profesional recibida en las IES.

La tendencia planteada en términos de información censal sobre la situación del trabajo profesional, puede en buena medida ser corroborada en términos de estudios de caso,

por lo menos los que hasta ahora se han realizado. Nuestra apreciación en particular se ofrece en términos de lo que ocurre con el trabajo de los profesionistas egresados de la UAM.

Se corrobora, en por lo menos tres de los estudios, que ha habido en un periodo similar (1994-2002), una reducción de las tasas de incorporación laboral de los egresados; de 9 a 7 de cada 10 consiguieron empleos en ese lapso de tiempo; además las condiciones contractuales también variaron hacia la baja al comparar particularmente los años 1997 y 2004: las formas de empleo indeterminado no fueron la regla en la mayoría, sino justo su contrario el contrato por obra determinada, prácticamente 6 de cada 10 casos se ubicó en esa circunstancia laboral; también las remuneraciones medias sufrieron una drástica reducción entre 1977 y el 2002 al pasar de poco más de 12 mil pesos a cerca de 8 mil pesos; y, considerando su opinión personal, los egresados encuestados coincidieron en que se reducía su participación en la parte de dirección de las empresas para colocarse más en los espacios bajos e intermedios de la jerarquía, en donde las oportunidades de ofrecer sus servicios profesionales en el diseño y gestión empresarial se reducían al grado de que sólo 0.1, en vez del 1, de cada 10 tuvo espacio en esa área de la organización de la empresa. Un aspecto asociado a lo anterior, es que se reduce la importancia del trabajo profesional, pues la apreciación del profesionista egresado de vínculo o coincidencia de la preparación profesional con los trabajos desempeñados descendió en el periodo de 8 a un 5 de cada 10 casos.

La situación particular de los profesionistas egresados de la UAMI, revela también que las tendencias que sugerimos se observan a este nivel ya que si bien un 40% de los casos revisados no tenían estabilidad básica en su empleo, lo que lleva a un 60% que sí lo tenía, un 55% no alcanzaba ingresos decorosos que le permitieran rebasar el umbral de pobreza, esto es, que son parte de un grupo de trabajadores, posiblemente más grande ahora, cuyos ingresos no parecen suficientes para resolver las necesidades básicas de una familia mexicana promedio (Rodríguez y Hernández, 2005). Ahora bien, el caso específico de los profesionistas de la UAMI revelan en el aspecto de la jerarquía laboral, que no obstante formar parte significativa de rangos medios y altos en las empresas en donde laboraban, 62.1% de los casos, eso no parece corresponder con los ingresos que obtienen, lo que es más complicado en el caso de la mujer profesionista.

Entonces, la dinámica laboral en la que se encuentra el trabajo profesional, no obstante haber hecho la *tarea*, por lo menos en parte, que dictan los nuevos modelos educativos para las IES (recordemos que en el caso de la UAM se crea en 1974 con la pretensión de implementar nuevo modelo educativo y, en parte, ello ocurrió), que se encuentran en la base de las transformaciones actuales en el escenario global, ello no se ha traducido en una mejor

situación laboral de ese trabajo profesional. Parece, al contrario, como si este proceso de limitaciones de empleo y de acceso a lo que hemos llamado *logro laboral*, se hubiera pronunciado. Esta circunstancia se cruza con condicionamientos sociales, culturales y económicos que sugieren que se ha abierto más la brecha entre *profesionistas segmentados* por la globalidad; unos que logran ingresar al círculo cerrado y pequeño de control y gestión de la flexibilidad del trabajo en general, incluyendo al profesional, y otros que forman parte del grupo más amplio de flexibilizados. “La flexibilidad en el trabajo ha sido positiva nuevamente para una minoría; para la mayoría se ha traducido en pérdida de seguridades, en incertidumbre y reducción de salarios y prestaciones.”(De la Garza, 2000:27)

En este punto, hay un espacio de reflexión que las investigaciones tendrán que ahondar; por un lado está la postura sobre los procesos de globalización dentro de una lógica laboral flexible en donde lo que explica las problemáticas del trabajo en general y del profesional en particular, es la generación de estrategias empresariales basadas bien en la introducción de tecnologías que pueden hacer más estrecho el acceso a los puestos de trabajo, y también basadas en la reestructuración de los procesos productivos, y de los diversos tipos de servicios, a partir de nuevas formas de organización del trabajo, ahora más orientadas por el toyotismo japonés. En esta doble circunstancia de lo flexible, los puestos de trabajo profesional no son fácilmente alcanzables tan sólo por manejar las credenciales profesionales, implica un proceso de cambio y mejoría, en el sentido deseado, de los perfiles profesionales. Dada esa circunstancia los espacios de los trabajadores *programados* frente a los *genéricos* (Castells, 1999), es ocupado por quienes cuentan con el mejor perfil determinado no solo, decimos nosotros, por lo profesional, sino también por lo socioeconómico de los sujetos portadores de esos perfiles. Ya hemos explicado en la primera parte de este trabajo que en el caso concreto de los egresados de la UAMI, el logro laboral se encuentra más asociado a perfiles socioeconómicos medios y altos y, si bien no con un dato concreto, podría ser también, o más contundentemente, lo que se observe en el caso de los egresados de varias de las IES privadas pues los escenarios laborales se encuentran más favorables a ellos tanto por su estatus económico como por la red de relaciones sociales que involucran frecuentemente²⁵¹.

²⁵¹ Por lo menos así lo mostró hace una década el estudio de Muñoz Izquierdo, 1996, al evaluar la situación de egresados de instituciones públicas y privadas. Recientemente, una evaluación que estudiantes del curso de sociología aplicada que yo dirigí en la UAMI en el verano del 2005. En ese caso, los estudiantes evaluaron a estudiantes y egresados del Tecnológico de Monterrey Campus Cd. De México (Sur), encontrando una situación similar. Obviamente, esta evaluación no implicó una encuesta propiamente sino un sondeo de la situación con casos ilustrativos.

Por otro lado, y ligado a lo anterior, también se presenta el fenómeno de la precarización del trabajo dentro de estructuras de economía poco desarrolladas aún como para incorporarse a la dinámica global con éxito. En este caso el problema es que ante la falta de crecimiento consistente y no errático, el mercado de trabajo dispone de puestos que no necesariamente resuelven la demanda por trabajos profesionales y, dado ello, se arriba a la situación de *usurpar* puestos de trabajo que no han sido creados para que los profesionistas los ocupen. Esa situación genera la presión y mayor competencia por los puestos de perfil menor al profesional pero en donde se compite tanto por los que naturalmente están orientados para estos puestos, como por los profesionistas propiamente, el resultado es que en esa competencia salen mejor librados los que más credenciales y habilidades manejan (Anuies, 2003). Esto, podría empeorar si no se resuelve la falta de crecimiento real y consistente de la economía.

Habría, como decíamos, que investigar más a fondo que es lo que realmente está ocurriendo, pero podemos aventurar la idea de que ocurren ambas cosas en una mixtura que siempre cabe a la situación de la economía y a la conformación de los mercados de trabajo en México, pero hay que comprobarlo en una investigación precisamente orientada a ello.

2. La formación universitaria

El tema de la formación universitaria se ha vuelto, nuevamente, un tema importante y hasta crucial. Lo fue en el momento en que las sociedades occidentales plantearon que la educación en general y la superior en particular, constituiría uno de los ejes principales para acceder a un adecuado desarrollo social y crecimiento económico. Durante varias décadas, prácticamente la mitad del siglo pasado, este habría sido uno de los principales discursos políticos de los estados nacionales pero también de los organismos internacionales en donde se les representaba. Sin embargo, ahora ha vuelto a ser nota de primera plana pero no solo porque se le sigue considerando importante, sino además porque se considera que el modelo educativo en general ha dado de sí y ahora hay que cambiarlo, sobre todo al considerar las nuevas circunstancias económicas y sociales en que hoy se vive. El proceso de reformas inició a distintos tiempos según las posibilidades de los países, pero esto ha sido más posible en los del primer mundo o desarrollados desde mediados de los años ochenta, y ha implicado varios momentos de revisión, de preparación y finalmente de cambios. Ya hemos discutido los pormenores del proceso en la parte segunda del presente documento, ahora importa establecer consideraciones finales al respecto.

Primero, es claro que todo modelo educativo se habilita y aplica dentro de las circunstancias que cada sociedad les plantea como posibilidad. En ese sentido el modelo educativo realmente es *varios modelos* según sea el caso. Pero en general, y abstrayendo mucho las particularidades, el modelo que se discute y al que se le ven limitaciones se ha basado en la formación de educandos que cubren lo básico de conocimientos generales y de habilidades y prácticas en el caso de estudios que implicaron una formación técnica (por ejemplo los estudios secundarios técnicos y, más aún, los estudios medio superiores con líneas técnicas terminales). Además, en el caso particular de la educación superior la formación estuvo basada en formas disciplinarias cerradas, o relativamente cerradas, entre sí: las carreras profesionalizantes, sobre todo, tienen este rasgo como característica, tal es el caso de carreras como Administración, Contaduría Pública, Medicina, Economía, Psicología, Arquitectura, etc.

Ahora bien, en cuanto a la educación básica se ha señalado que el conocimiento y la información deben de actualizarse lo suficiente como para poder ser la base de las nuevas experiencias globales y de la sociedad del conocimiento. Además, desde el punto de vista pedagógico, se ha sugerido que el aprendizaje activo debe ser la base del sistema, frente a los sistemas pedagógicos orientados a conformar un educando más bien pasivo y sólo receptivo.

En cuanto a la educación superior, parte de la necesidad del cambio, y desde donde se lanza la crítica, remarca la implementación de sistemas educativos no cerrados disciplinariamente sino justamente con formatos abiertos e interdisciplinarios. Ello supone un cambio radical de cómo se aprecia el conocimiento y a la formación del mismo tanto el básico como aquel que implica la formación de ciencia y de tecnología.

Pero, además de esto, se sugiere que la formación vuelva la vista a sus contextos económicos, sociales y culturales, en donde predomina lo global y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, de suerte que considerándolos se aplique una formación adecuada e estos contextos y pueda ser lo suficientemente práctica que sea capaz de resolver necesidades concretas presentes en el mercado de trabajo.

A estas visiones críticas sobre los sistemas educativos que aún persisten y más en los países menos desarrollados o en vías de desarrollo, se les ha visto con todas las precauciones pues se dice que tiende hacia la formación superior tecnificada y muy constreñida a las necesidades del mercado y no de la sociedad, que engloba sin duda al mercado, pero que es más abarcante que sólo esto. En última instancia la interpretación que se hace de lo nuevo se simplifica al máximo señalando su sentido técnico y utilitario.

Hemos visto que las propuestas son más bien mixtas en el sentido de formación general e interdisciplinar y del tipo flexible y con habilitación técnica orientada a las competencias laborales. Ello, por otro lado, aún poco se ha desarrollado y aún priva una parte menos técnica por lo menos en cuanto a las preferencias de los estudiantes por tipos de carreras.

Los cambios que las instituciones educativas han previsto y sobre los cuáles hay determinados avances, como ya hemos visto en la parte tercera de este trabajo, prefiguran específicamente en el caso de las IES nuevos elementos que en parte parecen seguir las directrices generales de lo que en el terreno internacional se ha venido proponiendo. Pero, justo es comentarlo, no se puede ver simplistamente como una *implantación* pues deviene de un proceso, a veces intenso y otras no tanto, de revisiones desde diversas posibilidades que ha involucrado a los *agentes* de la educación: académicos, estudiantes y autoridades educativas de las IES. Esto, también hay que tenerlo presente, no es un proceso concluido sino en curso. Por eso no es posible establecer que las reformas a la educación superior, en el caso del país y especialmente de las IES públicas, sea un asunto finiquitado y, por lo mismo, tampoco se sabe bien a bien cuál es el nuevo modelo. En el anterior sentido y dado el modo en que se presentan las cosas, nos animamos a describir el evento como de tipo *transicional* pero por eso aún por definirse completamente

Frente a un evento en desarrollo, como es el caso, se puede no obstante establecer que algunas medidas que las IES públicas específicamente han venido tomando se dirigen a buscar la formación interdisciplinar ciertamente, pero dentro de moldes que no necesariamente suponen una diferencia absoluta respecto de lo anterior, en ese sentido el evento plantea la convergencia de modelos que no necesariamente y no en todo se observan como excluyentes.

Lo que parece ocurrir con mayor consistencia es la emergencia de medidas institucionales para que las IES tengan opciones financieras para adoptar algunas medidas muy necesarias tales como la profesionalización y actualización del personal docente tanto en conocimiento como en pedagogías. Los programas que se implementan por lo pronto han generado una habilitación basada en la obtención de grados académicos y, menos, en la generación de nuevas habilidades pedagógicas para la formación. Junto a ello se ha generado una intensa actividad de evaluación de las IES justo para saber en que momento se encuentran y a qué aspiran en lo porvenir, pero además para cuidar que los procesos de la educación superior vayan acompasados con los elementos suficientes de calidad de la educación.

A partir de la experiencia de la UAM pudimos observar con algún detalle la implementación de ajustes al modelo, que aún no termina, al que se da paso con la discusión de la docencia, a fines de los años noventa, para luego iniciar un camino de reorganización institucional que llevará a generar las políticas operacionales de la docencia y las respectivas operativas de cada unidad académica de la institución. Con ellas se da paso más consistentemente a las reformas de la educación superior en la UAM.

Hemos hecho, en la tercera parte de este estudio, un análisis pormenorizado de lo que contienen dichas políticas y en ese sentido podemos rescatar parte de nuestras apreciaciones hechas. Sirva antes, como recordatorio, que el modelo UAM originalmente planteado, por un lado, si bien aspiró a la renovación de los métodos de enseñanza tradicionales, parte de la institución concibió la enseñanza aún dentro de los moldes anteriores y sólo una de sus tres unidades aspiró a introducir un modelo de educación interdisciplinar, basado en el aprendizaje activo del alumno, como eje principal de esta dinámica, y a dar un lugar básico a trabajos de investigación en la manera de enseñar. Por otro lado, reconociendo la existencia de varios modelos, la UAM asimiló el perfil de investigación al docente y ello significó la posibilidad de que se diera una sinergia retroalimentada entre tales actividades. No es el punto plantear qué tanto se logró hasta ahora, sino sólo de establecer su existencia. La base del modelo institucional, la estructura departamental, inspiró el trabajo interdisciplinar y ello ha tenido sus referentes concretos lo mismo que sus limitaciones.

Bien, a partir de lo anterior, las experiencias últimas están centradas en la renovación del modelo y la búsqueda de su perfeccionamiento a partir de establecer una flexibilidad curricular, de considerar la situación actual de la enseñanza en cuanto a las relaciones de la educación con su entorno, de renovar los métodos de enseñar y de aprender, y de nuevas consideraciones sobre el rol activo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y la necesidad de dar mayor cobertura a la interdisciplina.

Junto a ello, la UAM se ha adentrado en una discusión más, la de la carrera académica, es un asunto complejo que pasa por el reconocimiento de haber problemas derivados de diversas acciones implementadas para aderezar económicamente el trabajo académico tanto de investigación como de docencia, pero que habría dado resultados complejos que pasan por la individualización del investigador frente al supuesto del trabajo colectivo (desde las áreas de investigación). Pero que también incluye la ausencia de mecanismos eficaces e integrales de evaluación y supervisión del quehacer académico. Al final de cuentas la preocupación es que no hay la suficiente correspondencia entre los indicadores formales de calidad académica alcanzada por los académicos y el fortalecimiento institucional.

De manera que el caso UAM nos ilustra sobre dinámicas de la reforma de la ES nada fácil y más bien de difícil discusión y resolución. No obstante las discusiones, en paralelo ha habido ajustes en cuanto a planes y programas de estudio, en cuanto a iniciar la búsqueda del reconocimiento de la calidad de sus carreras que pasa por certificaciones de más de un tipo. Están en curso otras medidas que, por ejemplo, van encaminadas a fortalecer la relación de la formación superior con sus entornos particularmente a establecer programas de vinculación de diverso tipo que implica a la actividad tanto docente como de investigación y a la búsqueda de mejores formas de vincular a los alumnos, antes de concluir sus carreras, con espacios institucionales, empresariales y sociales. Esto no es un asunto homogéneo entre las unidades ni entre las divisiones.

Esta parte de las reformas suponen la organización de un perfil profesional en donde le estudiante se adentra en una perspectiva de trabajo disciplinar, pues así será formado, también en una de quehacer que despliega una postura activa y propositiva y, además, el acercamiento mayor al trabajo en equipo. Sobre este perfil profesional, es claro que como propósito general parece acertado y hasta deseable (por lo menos en la UAM ya existía, desde su origen, la perspectiva observada en su unidad Xochimilco). Junto a estas reformas de la formación profesional, más claramente expresadas en las políticas de la unidad Iztapalapa, se encuentra un grupo de medidas encaminadas denominadas habilidades básicas, en la comunicación en español, la apropiación de una segunda lengua, en algunos casos de una tercera, así como el

dominio de leguajes formales lógicos o matemáticos. Tal asunto constituye un asunto loable por cuanto termina por consolidar integralmente al profesionista universitario.

Los temas complicados de las reformas, se encuentran en otros lugares. Por ejemplo, la medida sugerida en el ámbito internacional y tomada por parte de las políticas nacionales de educación superior, de transitar hacia esquemas de autosustentabilidad en las instituciones públicas, no solo tienen que ver con el hecho de haber capacidades y talentos suficientes en las IES públicas como para dar ese paso, sino que involucra aclarar ¿cuál será, en ese sentido, el rol del estado en su compromiso de la educación pública? Este punto de las reformas ha sido muy difícil de resolver y, como ya lo analizamos, las posturas de las IES públicas es establecer medidas que provoquen ello pero cuidando de que sigan fluyendo adecuadamente los recursos públicos y no se siga un comportamiento decreciente de los mismos.

Pero, más allá del desarrollo de las propuestas de reforma universitaria en el ambiente nacional, ¿las reformas que se han dejado ver, que tanto afectan y afectarán, y en qué sentido, el perfil de los profesionistas y su relación con el medio laboral?

La idea que hemos dejado planteada en la reflexión, es que más o menos diversos aspectos de reforma de la ES ya han debido tener consecuencias pues, mal que bien, se han dado pasos en esa dirección y, consecuentemente, podríamos suponer que lo que ya le ha venido ocurriendo a una parte, quizás la más joven o de menor tiempo de exposición al medio laboral, es en parte una resultante de las reformas implementadas. De modo que si bien en lo general la tendencia es hacia la mayor dificultad de los profesionistas en su ubicación en el medio laboral, tal vez haga falta examinar a detalle distinguiendo poblaciones de egreso para ver cómo es que les va. En parte, hemos apreciado con los estudios que comentamos en su momento (Muñoz Izquierdo, Anuies, Valentí, SIEEE-UAM, y los que modestamente hemos realizado, Rodríguez, 2005, para el caso concreto de los egresados de la UAMI), que la situación, sin embargo, es complicada para generaciones que corresponden a la década de los años noventa (cuando ya se vivía un clima de reformas y se habían implementado determinadas medidas) y, en el caso concreto de los egresados de la UAM, se podía advertir la presencia de problemáticas de ocupación y reducción de oportunidades, así como de estrechamiento de condiciones estables o de seguridad en los trabajos.

De manera que posiblemente debamos señalar que no obstante la implementación de ajustes, cambios, adecuaciones, etc., de la ES, el medio laboral no parece haber sido sensible o lo suficientemente receptivo de los nuevos perfiles que parcialmente ya circulaban en el mercado de trabajo. Pero para poder hacer señalamientos más contundentes es deseable y muy

necesario iniciar estudios más sistemáticos de las experiencias de los profesionistas egresados de las IES en el país, de modo que se pueda sacar conclusiones mayores.

¿Por qué se han dado estas situaciones en torno de un relativamente nuevo perfil profesional? Se ha señalado que una posibilidad explicativa está dada por las dificultades de crecimiento de la economía mexicana, que en su falta de dinamismo, o de suficiente dinamismo, lleva la consecuencia de limitadas oportunidades para el trabajo profesional (Anuies, 2003).

Esto seguramente es parte de las explicaciones, pero otra parte tiene que ver con las estrategias empresariales frente al trabajo en general y el profesional en particular, que se caracterizan por no generar expectativas de empleo y que se atienen, cada vez más, a que ciertos recursos organizacionales, tecnológicos y de relaciones laborales (dentro de las dinámicas ya conocidas de reestructuración productiva en el país y de aplicación de formulas flexibles en el manejo de los recursos humanos) resuelvan sus necesidades de estabilidad y crecimiento en los ambientes de competencia global. De suerte que el estrechamiento de las oportunidades laborales ocurre en un entorno de bajo crecimiento y de estrategias empresariales con tendencias flexibilizantes frente al empleo y los contratos de trabajo, ante los cuales parece influir poco el quehacer reformador de las IES.

¿Qué hacer para revertir esta situación? Por parte de las IES y su afán de reformas y de cambios y adecuaciones, siempre podría ser un escenario de relativa incertidumbre lo que ocurra con sus recursos profesionales formados, es claro que no hay una relación directa entre esta institución y el mercado, si bien parece haber esfuerzos por estrechar las comunicaciones y vínculos entre las IES y las instituciones empresariales, de modo que de ello se diera paso a mejores y mayores intercambios. Tales tendrían que ocurrir si, como se dice, la perspectiva empresarial de formación de recursos humanos se interesa por los nuevos criterios de la formación de recursos humanos: de calidad, de versatilidad en el manejo los nuevos recursos tecnológicos de un uso cada vez más extenso que invade no solo el campo de la empresa, sino el del hogar y la familia.

Sin embargo, no es aconsejable en aras del mercado únicamente desarrollar los cambios, sino que habría que reconsiderar la cuestión de la formación integral y humanista de la institución universitaria sobre todo, en una especie de nueva aleación de objetivos formadores: mercado y sociedad, donde lo último siempre parece ser la base constitutiva y más permanente. Justamente a esto enfocaremos las páginas siguientes, pues si bien lo hemos planteado como una primera discusión de los perfiles profesionales globales, ahora lo retomamos en el sentido de las necesidades de la sociedad y no solo del mercado. ¿Podrá

haber modo de genera una simbiosis del proceso formativo a tal modo que se concilien, lo más posible, las necesidades plurales de los distintos espacios, instituciones y grupos de la sociedad actual? Tal es el asunto al que buscamos abonar en las reflexiones finales, toda vez que nos parece determinante considerar que en la formación profesional no solo privan aspectos técnicos y tecnológicos de oportunidad sino que también juegan un rol fundamental, la aspiración de cubrir necesidades sociales y de, en la medida de lo posible, generar opciones de futuro a partir de una posibilidad orientadora de los recursos profesionales formados en las IES del país.

3. El devenir de la situación profesional

Los problemas para los egresados de las universidades, lo mismo de México que de otros países, podría no ser exclusivamente el del empleo profesional, es decir, una ocupación y una situación laboral aceptable. Tener un buen empleo es, sin duda, un asunto sumamente relevante, pero no es el único asunto en la medida en que la formación universitaria, particularmente, conlleva otras aspiraciones de carácter social que resaltan más en el caso de las IES públicas; nada más revisar diversos objetivos profesionales, con todo y lo formal del asunto, en los planes estudio, se tienen nociones del quehacer profesional orientadas a resolver necesidades y problemáticas sociales. ¿Qué hacer con ello?

El compromiso social de cualquier profesionista egresado de las IES públicas puede ser no más que un aspecto de ética o moral profesional que no genere mayores dificultades en la actividad de los portadores de títulos universitarios, y sin embargo existe y se presenta más allá de una sola ocasión en el proceso de formación y al final del camino, con el examen profesional y la titulación.

Esto no parece un asunto de menor importancia, en la medida en que pudiese haber un determinado proceso de interiorización de esos valores profesionales de manera que se aspire a colocarlos como elementos orientadores en sus prácticas profesionales. De hecho, este carácter orientador es más amplio en su definición e implica "... a un sector profesional-universitario que se constituye en orientador de un complejo de instituciones, pluralizadas en cuanto a sus trayectorias ideológicas y sociales" (Leñero, 1987:16)

Tal situación es aún de mayor relevancia dado que los espacios en los cuáles participan los profesionistas involucran ciertamente a la empresa, pero también a diversas formas de desarrollo de las comunidades sociales, además del asunto público y del quehacer científico y cultural.

Tan sólo asomarse a estas cuestiones, nos lleva a destacar que el trabajo profesional en la estructura de las empresas ha dado cabida a un sinnúmero de investigaciones que rozan la condición estratégica de la presencia de las profesiones y los profesionistas; en particular los estudios desde la división del trabajo que examinan el potencial que implica el trabajo profesional en la definición de la empresa moderna; desde el punto de vista técnico-organizacional conforman la estructura de mediación del quehacer empresarial; son, por así decirlo, el interlocutor fundamental "hacia arriba" en la medida en que traducen técnica y organizativamente las necesidades de la empresa que se sintetizan en máximos de

productividad de los bienes que generan, pero además son los interlocutores principales “hacia abajo” en la medida en que traducen a actividades concretas los objetivos de la empresa haciéndolas ver como imperativas ante el grupo de trabajo operativo, que en muchos casos no se limita a trabajo obrero sino que incluye el trabajo técnico y especializado a su vez.²⁵²

En el anterior sentido, los profesionistas ligados al desarrollo de la empresa moderna, han constituido y aún hoy constituyen un agente económico y de gestión de los recursos para la producción, trátase de los recursos materiales y técnicos, como de los humanos. Por cierto, cabe el paralelismo que existe entre esta descripción y otra, a la que se alude mucho en la sociología del trabajo, cuando se trata de establecer los procesos de *descalificación* del trabajo; los artesanos metidos a la industria, se dice, habrían perdido su capacidad de gestionar los procesos dentro de la factoría y de la empresa en general y habrían quedado sujetos a una determinación desde otro sector de la empresa; la diferenciación “del saber y del hacer” ha animado una perspectiva de estudios que terminan planteando la condición de *operadores* para el resto de los trabajadores u obreros, así como para los profesionistas la condición de *gestores* ubicados en la estructura de diseño y planeación de las distintas facetas de la empresa.²⁵³ Hoy, sin embargo, tal situación tiende a modificarse pues los estudios revelan la emergencia de formas de organización del trabajo que siendo flexibles reducen la tosca distinción entre saber y hacer y al fomentar la polivalencia irrumpen en escenarios de desarrollo profesional como posibilidad para quienes se encuentran en los espacios de la operación de la producción de las empresas, tanto de bienes como de servicios.

Así que, visto en términos de agentes organizadores y de gestión del trabajo, los profesionistas han conformado un agente social y productivo de gran relevancia, pero es claro que su participación en la empresa llena más de un registro; como elemento técnico-organizativo de la producción y como elemento social de mediación entre la gerencia y el

²⁵² En particular esta perspectiva de análisis trasciende desde los estudios de la sociología del trabajo; ya desde la década de los años 50's y aún antes, la sociología de la empresa en Alemania desbroza los trazos principales de la acción profesional de la empresa. En el caso de la sociología del trabajo francesa, organizó las primeras interpretaciones del trabajo profesional desde una perspectiva socio-histórica del actor social, con Alain Touraine, y desde una perspectiva técnica y organizativa, con los trabajos de Pierre ... , ver por ejemplo el Tratado de Sociología del Trabajo coordinado por Friedman G. y Naville P (1971), FCE, México.

²⁵³ Esta caracterización se atribuye al modelo productivo denominado Taylor-fordismo. G. Friedman (1971) hacia mediados de los años 30's ya avanza una apreciación, si bien con una carga importante de perspectiva filosófica y humanista, de esta disociación del trabajo, que luego en la década de los 50's, se fortalece en la sociología francesa del trabajo. Desde una perspectiva, digamos sociológica y politológica, la escuela italiana del trabajo, liderada por R. Panzieri, (1977) recuperando al marxismo, sugiere que esta división del trabajo establece el escenario de lucha de clases en la fábrica, al modo de un microcosmos social. Hacia inicios de los años 70's, el estudio de los procesos de trabajo de H. Braverman (1984) establece una revisión particular sobre los procesos de descalificación del trabajo y sus consecuencias económicas y sociales.

trabajo de base, diríamos. Sin pretender ser exhaustivo, las profesiones que participan en la empresa, visto con un sesgo productivo – dado que hay ciertas diferencias de la empresa de servicios y comerciales que luego habría que aclarar-, se estructuran conforme a determinadas especialidades sobre todo orientadas por la administración, la ingeniería y diversas especialidades definidas más por el tipo de producto que en concreto se elabora en una determinada empresa.

Por su parte el desarrollo de las profesiones orientadas al manejo público o de gobierno, han sido la base que expresa la conformación de la burocracia en su sentido moderno y racional. La planificación del gobierno actual no se entiende sin la presencia de las profesiones que vistas disciplinariamente destacan algunas como la administración, la contaduría pública, el derecho, la economía y la sociología. Desde la perspectiva de su acción, es claro que el oficio público (o de la burocracia) se organiza a través de los profesionistas y que su ubicación no se limita a la gestión desde las estructuras medias de la jerarquía del gobierno, sino que avanzan en su capacidad directiva desde la *parte alta* de esta estructura en donde, ciertamente, se hace complejo el interpretar del “saber-hacer” profesional con el “operar político”, en la medida en que la dinámica del poder del estado implica la lucha de posiciones desde diversas trincheras políticas e ideológicas, y en ese sentido la condición bicéfala del profesionista en el hacer público, puede decirse, se establece a partir del saber - hacer profesional y del proceder político-ideológico.²⁵⁴ Se entiende que todo esto es más claro en las estructuras modernas de gobierno, pues las que se alejan en el tiempo pueden estar ligadas ciertamente al trabajo de las profesiones y sin embargo estar más alimentadas por la tradicional figura de los liderazgos político-ideológicos que no se definen necesariamente por su ascendencia profesional, sino por su trascendencia política.²⁵⁵

No obstante las estructuras del trabajo profesional en el hacer público se redefinen en la medida en que el propio Estado trasmuta hacia nuevas formas de desarrollo. Sin que ello sea un proceso concluido, podemos establecer que la nueva forma del Estado implica la

²⁵⁴ Ya antes hemos observado que sobre todo Weber puso especial acento en el análisis de la burocracia como la entidad racional más importante del mundo moderno occidental. ver por ejemplo su *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (1979/1994), en donde dilucida en torno al rol de la burocracia y el sentido moderno y racional en que también incluye, desde la lógica racional económica ciertamente, al agente profesional que participa en las empresas.

²⁵⁵ Nuevamente es útil la diferencia que Weber estableció, a inicios del siglo XX, entre la figura del político respecto de la de otros componentes del trabajo profesional, como por ejemplo el científico. Ver *El político y el científico* (1981/1994).

presencia de la nueva profesionalidad del servidor público con habilidades y capacidades innovadoras tales que con ellas puedan dar respuestas a las necesidades cada vez más complejas y complicadas de resolución del quehacer del Estado.

En cuanto a la generación de la cultura, no es posible eludir el papel toral de los centros educativos con su labor de extensión y difusión de la cultura, pero si consideramos la actividad profesional ligada al conocimiento científico y a la formación profesional, como una de las formas en que se expresa la cultura, podríamos entender más acerca de la trascendencia de la acción profesional en este ámbito de lo cultural. En ello, es de especial interés destacar que la formación de la cultura se entiende aquí como la experiencia de comunidades enteras más que como experiencia de grupos especializados y selectos de recreación y difusión de lo cultural. En ese sentido el quehacer profesional esta dado por la capacidad de generación del conocimiento, en todos los campos en donde éste se da, y por la forma en que, siendo éste el portador de conocimientos sistemáticos en los campos científicos, sociales y humanísticos, es parte de los agentes sociales que organizan y difunden la cultura, pero no solo eso sino que, como ya aventurábamos antes, su lugar social (llámese su prestigio), puede dar paso a ciertas formas de *liderazgo cultural* en el tejido social, entendiendo por tal no solo, en cuanto formalización de un liderazgo de grupos sociales, sino simplemente de la capacidad de hacerse oír y de, en ese sentido, articular posturas o posiciones desde la cultura de su comunidad más próxima y aún no tan próxima.

Así pues, podemos considerar que: 1ª. En la actualidad las profesiones y sus *agentes* se ubican en espacios de organización y gestión en la actual división social del trabajo, en los cuáles impactan no sólo por su *saber – hacer*, sino porque a este le imprimen una determinada dirección que tiene sus efectos sociales, políticos y culturales, sobre todo porque si bien hay un *marco empresarial* que delimita su acción, y el que puede estar basado en general en la consecución de una ganancia lo más posible cercano a lo legítimo, los espacios de desarrollo cubren un espectro de oportunidades que no necesariamente están delimitados completamente por ese marco y abren la opción de dar ciertas directrices al quehacer profesional en donde la decisión última pudiera quedar en parte en poder de estos agentes profesionales. En ello, los valores y juicios del sujeto profesional importan en la medida en que impactan más allá de su propia persona.

2ª. La influencia social, política y cultural de los sujetos profesionales, no se corresponde sólo y necesariamente con la fuerza de sus corporaciones (como lo son las asociaciones profesionales), dado que éstas se limitan a constituirse en una forma asociativa de carácter económico y muy enfocada al mercado²⁵⁶. Más bien, habría que establecer que esta influencia se *difumina* en las distintas prácticas sociales, políticas y culturales que asumen en distintas formas de asociación y, en ese sentido, adquieren una connotación de grupos sociales activos que son o pueden ser tanto más importantes cuanto más haya avanzado el proceso de incremento de las mismas en el conjunto de la población económicamente activa.

3ª. En la medida en que la sociedad del conocimiento y la globalización avanzan, las profesiones y los profesionistas adquieren mayor relevancia, pues la aspiración general es a convertir a cada vez más contingentes sociales en miembros de una comunidad no solo culta e instruida sino con conocimiento e información suficientes para incorporarse a la nueva era. Ello no necesariamente es un proceso general, sino que adquiere connotaciones de acuerdo con el tipo de sociedad. En las sociedades subdesarrolladas el proceso posiblemente sea más lento y las incorporaciones de los distintos grupos sociales no se verifiquen del todo. No obstante, el país ha proyectado su desarrollo para el presente y futuro cercano en el incremento de los niveles educativos entre su población y ello involucra centralmente la educación media superior y superior, dado lo cual es viable suponer un valor social mayor desde el punto de vista de los títulos escolares y, ciertamente, más de aquellos que mejor se orientan en las dinámicas globales. En ello, la aspiración de la sociedad no puede limitarse a la formación de cuadros técnicos solamente sino la preparación de ellos junto con aditamentos importantes de tipo social, cultural y, dada su importancia en este momento, medioambiental.

4ª. Junto a los nuevos retos de las sociedades actuales, también existen nuevas disyuntivas que involucran especialmente a los profesionistas por cuanto la sociedad le define ese sentido al recolocarles en una suerte de “centralidad” de su función. Los *portadores de*

²⁵⁶ Por lo menos si lo comparamos con otra forma asociativa de mucha mayor trascendencia como es el caso de los sindicatos de trabajadores cuya influencia rebasa, a pesar de la tipificación hecha por algunos estudios de tipo históricos, la acción meramente reivindicativa (o el simple interés económico) y se coloca en la actualidad en una perspectiva de mayor influencia social, política y cultural.

futuro tendrán que tomar decisiones sobre el sentido de su acción profesional y social dado el mayor riesgo que la sociedad parece imprimirle a sus acciones²⁵⁷.

Los anteriores espacios de acción de los profesionistas constituyen escenarios que se transforman y por ello redefinen en sus grandes términos su forma de operar, y en ello las prácticas de los profesionistas parecen ser uno de los eslabones estratégicos de la cadena en la nueva sociedad global y del conocimiento. Su doble función²⁵⁸: del saber-hacer profesional y del compromiso social, son a nuestro entender temas cruciales para el futuro porvenir que se nos presentan tremendamente complicados dados los contextos laborales por los que transcurre su situación actualmente.

Sobre esta definición, las IES han tomado sus decisiones y puede decirse que está a debate aún el curso final a tomar. Por lo pronto nos parece conducente advertir que el problema se inscribe dentro de un complejo en donde no tendría que necesariamente excluir posibilidades. Es decir, al parecer la IES en México y en particular las universidades públicas, tómesese como ejemplo la UNAM y la UAM, no han tomado una decisión extrema, por lo menos no en el sentido de excluir otras maneras de conformar el perfil profesional. De esta manera parece apropiado señalar que se ha buscado establecer un perfil profesional funcional al sistema, pero que a la vez sea capaz de advertir los límites y generar por ello las críticas correspondientes y, también, procurar un sentido profesional tal que lo haga partícipe de los problemas de la sociedad tanto desde el punto de vista de orientador social como desde el punto de vista de gestor social y político cultural de lo que se requiere socialmente. No es sencillo establecer que ello se de puntualmente, pero es posible advertir que se intenta acceder a este tipo de perfil y no limitarse a uno, ya muy criticado, que simplistamente refiere a una connotación técnica e instrumental del hacer profesional.

²⁵⁷ En este sentido la teoría sociológica de las profesiones privilegia las determinantes sociales del grupo que se erige en profesionista dentro de la sociedad. Véase el repaso de los planteos que se desde Eliot Freidson (2001), "La teoría de las profesiones. Estado del arte", en *Perfiles Educativos*, vol. XXIII, No. 93, pp.28-43, México.

²⁵⁸ No buscamos ser exhaustivos en cuanto a las funciones del profesional-universitario, pero creemos que ambos sentidos podrían considerarse torales en cualquier forma en que se quisiera observar el sentido de la formación profesional. Para Luís Leñero, por ejemplo, es claro que la definición se encuentra en una suerte de "juego de ambivalencias" que implican por lo menos cuatro ejes: uno que va funcional al sistema de sociedad versus otro que es crítico al sistema; uno que implica su compromiso de frente a la sociedad y que se expresa en la sociedad civil y uno más que define una lógica política en el quehacer profesional y que se expresa sobre todo en la sociedad política (Leñero,1987:291)

4. Una agenda de trabajo de investigación presente y futura.

Unas líneas últimas sobre la investigación de estos temas y otros aledaños, nos deben apercebir que hay muchos aspectos y situaciones que escapan a la mirada del investigador, que aunque pretenda ser amplia tiene que ir acotando hasta el punto de hacer una investigación viable y sobre todo posible.

No obstante, es posible advertir espacios de investigación e incluso aspectos que al ser poco tratados requieren una sustentación mayor. No me es posible hacer el repaso de esto último aún, pero ciertamente hay que desarrollar con mucho dedicación líneas de investigación que son absolutamente pertinentes si queremos entender más y mejor lo que aquí hemos tratado de valorar.

Permítaseme pensar rápidamente sobre algunos de esos tópicos fundamentales. Es claro que al abordar el tema del trabajo profesional debemos establecer un programa de investigación que resuelva asuntos tales como los relacionados con los perfiles profesionales tanto más que como aquí lo hemos hecho.

Evidentemente hace falta avanzar en esta dirección para poder señalar con una saludable objetividad lo que son estos perfiles y quienes los portan. Por ello estamos comprometidos en la continuación de este ejercicio al punto que ahora mismo ya contamos con un pequeño trabajo que busca formar una base de datos nacionales sobre los perfiles profesionales más específicamente desarrollados en las IES del país, lo mismo que la conformación de un padrón de perfiles profesionales que se construye con información directa de bolsas de trabajo tradicionales y virtuales y que permitirá tipificar mejor lo que se exige en ese nivel laboral a los profesionistas que egresan de las IES.

Ambas líneas de investigación, las desarrollamos dentro de las actividades del Cuerpo Académico sobre temas laborales, así como dentro de los trabajos que dirigimos en el Laboratorio de Investigación y Diagnóstico de la Docencia y los Estudiantes Universitarios, bajo los auspicios de la División de CSH en la UAM Unidad Iztapalapa.

Seguramente estas líneas se verían adecuadamente complementadas si se siguiera realizando, como aquí mostramos en parte, la investigación sobre la inserción laboral de los profesionistas que egresan de las IES, aunque ciertamente debemos hacerlo en acomodo a nuestras posibilidades, ya que en la medida en que implica una amplia estrategia de trabajo de

campo, no es posible pensar en hacerlo a nivel nacional sino para ciertos casos que sean posibles de realizar en la propia UAM, pero también en algunas otras IES que lo hagan posible con sus apoyos.

No debemos olvidar que hay una deuda también en lo tocante a los procesos de formación propiamente universitarios, en el sentido de saber más sobre las prácticas docentes, los sistemas pedagógicos en curso y en proyecto, así como sobre la generación de determinadas infraestructuras para el trabajo docente que incluye lo que se denominan las tecnologías educativas de modo genérico. Un programa de evaluación y seguimiento a este respecto, resultaría muy atractivo e importante sin duda para las IES. Por lo pronto estamos dando pasos hacia ese objetivo, de una manera más bien modesta, dentro de los trabajos que desarrollamos en el Laboratorio que mencionamos líneas arriba. Tanto este como los otros ejercicios de investigación, han dado pie a formar equipos de trabajo académico que hoy se encuentran apenas iniciando algunos de los primeros pasos de los temas descritos.

Si tan sólo pudiéramos abarcar lo planteado en los meses y años que siguen, seguramente estaríamos mejor preparados para externar mejor nuestros puntos de vista sobre estas temáticas que buscamos abordar en el trabajo que presentamos ahora.

BIBLIOGRAFIA

Aboites Hugo (1997): Viento del norte: TLC y privatización de la educación superior en México. UAM-X/Plaza y Valdés, México.

Acosta, A (2000), “Cambio institucional y complejidad emergente de la educación superior en América Latina”, en Perfiles Latinoamericanos, año 7, núm. 12.

ANUIES, (2000): *Acciones de transformación de las universidades públicas mexicanas, 1994-1999*, México.

..... (2003): El mercado laboral de los profesionistas en México, 1990-2000, ANUIES, México.

..... (2004): Anuarios Estadísticos 1999-2003, México.

Althusser, Louis (1970): Sobre el trabajo teórico: dificultades y recursos. Anagrama. Barcelona.

Apple, M.W., (1996): *El conocimiento oficial*, Piados, Barcelona.

..... (1996a): *Política cultural y educación*, Morata, Madrid.

Arciniega Arce, Rosa (2002): *Modernización empresarial y corporativismo en el sector textil*. UAM, Plaza y Valdez. México.

Arjona Barbosa, Víctor M (2003): “El profesional que necesita el país”, en Revista Entorno No. 173, México

Arredondo Galván, Victor (1995): *Papel y perspectivas de la Universidad, temas de hoy en la educación superior*, núm. 4, ANUIES, México

..... (2000): Papel y perspectiva de la universidad en su relación con el estado”, en Cazés M, Daniel, Eduardo Ibarra y Luís Porter *Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Re-conociendo a la Universidad, sus Transformaciones y su por-venir*, CIICH-UNAM, tomo I, México

Arriaga Lemus, Ma. de la Luz, (1996):“TLC, Precarización y Desempleo”. Revista El Cotidiano 67, UAM-A. México.

Arrow, K.J. (1985): “The economics of agency”, en: Pratt, J. /Zeckhauser, R. (eds): *Principals and Agents: The Structure of Business*. Boston: Harvard Business School Press. pp. 37-51.

Asociación de la Economía de la Educación, un organismo de la EERA (European Educational Research Association).

Ayuste (et.al.) (1994): Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar. Graó. Barcelona.

Ball, St. J. (1989): *La micro política de la escuela*. Paidós-MEC. Madrid.

Banco Mundial, (2003): *Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento: desafíos para los países en desarrollo*. Informe del Banco Mundial. (<http://www.bancomundial.org.mx/bancomundial/SitioBM.nsf/>)

Banco Mundial, (2003): *Construir sociedades del conocimiento: Nuevos desafíos para la educación terciaria*. Banco Internacional de Reconstrucción y fomento / Banco Mundial. Washington. (<http://www.bancomundial.org.mx/bancomundial/SitioBM.nsf/>)

Barbeito, Alberto y Lo Vuolo, Rubén (2003). "Income (in)security in Argentina", papel de trabajo, OIT, Ginebra.

Bartra, Roger (2000): "UNAM, quo vadis?", en Cazés M, Daniel, Eduardo Ibarra y Luís Porter *Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Re-conociendo a la Universidad, sus Transformaciones y su por-venir*, CIICH-UNAM, tomo III, México

Barsky Osvaldo, Ricardo Domínguez e Inés Pouzadela, (2000): "La educación superior en América Latina: entre el aislamiento insostenible y la apertura obligada". Documento presentado en el Seminario "opciones estratégicas para la reforma académica y la movilidad en América Latina", Columbus-Aula-Cre, Florianópolis

Bean, John P. (1980), "Dropouts and Turnover: The synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition" en *Research in Higher Education*, vol. 12, No. 2.

Beck, Ulrich (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona.

Beck, Ulrich, Anthony Giddens y Scott Lash, (1997): *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Alianza, Madrid.

Becker, G. S. (1980), "El enfoque económico del comportamiento humano", Información Comercial Española, 557 o Becker, G. S. (1977), *Teoría económica*. México: Fondo de Cultura Económica.

(1983): *El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Alianza. Madrid.

Benedito, Vincec, Virginia Ferrer y Vicent Ferreres, (2000): *La formación universitaria a debate*, Universitat de Barcelona Publicacions.

BID, (2004): *Se buscan buenos empleos: los mercados laborales en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Blossfeld, Hans-Peter y Karl Ulric Mayer (1988): "Labor market segmentaction in Federal Republic of Germay: An empirical study of segmentation theories from life couse perspective", en *European Sociological Review*, vol. 4, pp. 123-140.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1967): *Los estudiantes y la cultura*. Labor. Barcelona.

Bourdieu, P. (1969): "Condición de clase y posición de clase". En *Estructuralismo y sociología*. Nueva Visión. Buenos Aires.

..... (1978): "Reproducción cultural y reproducción social". En *Política, igualdad social y educación*. MEC. Madrid.

..... (1981): *La reproducción*. Laia. Barcelona.

Boyer R. (1988): *La flexibilización del trabajo en Europa*, Ministerio del Trabajo, Madrid.

Boyer, R. (1992): *La teoría de la regulación*. Ediciones Alfons el Magnanim. Valencia.

Bowles, S.E. y Gintis, H. (1989): *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI. Madrid.

Brovetto, Jorge, (1998): "El futuro de la educación superior en una sociedad en transformación", en la Conferencia Mundial sobre la educación superior, UNESCO, París.

Burawoy, M. (1989): *El consentimiento en la producción. Los cambios del proceso productivo en el capitalismo monopolista*. MTSS. Madrid.

Braverman, H. (1978/1987): *Trabajo y capital monopolista*, Nuestro tiempo, México.

Brunet, I. y Morrell, A. (1998). *Clases, educación y trabajo*. Trotta. Madrid.

Brunet, I. Ignasi e Inmaculada Pastor Gosálbez (2002) "Mercado de Trabajo y desigualdades sociales: el papel de la formación" Revista universitaria de ciencias del trabajo, Madrid, España pag. 397-428

Brunner, José Joaquín (1990): *Educación superior en América latina: Cambios y desafíos*, México, FCE.

Calva, José Luis (2004) "La Economía Mexicana en Perspectiva". Revista "Economía UNAM", No. 1, Enero-Abril, UNAM

Carlson, B. (2002): Educación y mercado de trabajo en América Latina frente a la Globalización. *Revista de la CEPAL 77*. Brasilia.

Carnoy, M. (1986): "La dialéctica de la educación y el trabajo", en Fernández Enguita (ed.), *Marxismo y sociología de la educación*, Akal, Madrid.

..... (1988): *La educación como imperialismo cultural*, Siglo XXI, México.

Carr,W. (1990): *Hacia una teoría crítica de la educación*, Laertes, Barcelona.

Casalet Ravena, M. (2002): "Redes empresariales y la construcción del entorno: nuevas instituciones e identidades", en Enrique de la Garza (coord.), *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*, Ed. F.C.E., México. Pp.312-341.

Casas, Rosalía y Matilde Luna (coord.), *Gobierno, Academia y Empresa en México. Hacia una nueva configuración de relaciones*, UNAM, México

Castells, Manuel (1999): *La era de la Información, Economía, sociedad y cultura. La sociedad red. Vol. I*. Siglo XXI. México.

Cazés, Daniel (2000): “Transformación democrática de la universidad pública”, en Cazés M, Daniel, Eduardo Ibarra y Luís Porter *Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Reconociendo a la Universidad, sus Transformaciones y su por-venir*, CIICH-UNAM, tomo I, México

Centi, C. (1988): “Mercado de trabajo y movilización”: *Sociología del Trabajo*. Nueva época 4.

Cerón Aguilar, Salvador (2000): “La educación a revisión: hacia un nuevo modelo educativo”, *Revista Entorno*, COPARMEX, México

Chain Revueltas, Raguev (comp.)(2001), *Deserción, rezago e ineficiencia terminal en la IES. Propuesta metodológica para su estudio*. ANUIES, México.

Collins, R. (1989): *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y de la estratificación*. Akal, Madrid.

..... (1989a), “Las teorías técnico-funcionalista y credencialista de la estratificación educativa”, *Economía y Sociedad* 2.

Comunicado de Ministros europeos responsables de la Educación Superior, Mayo 2005, Bergen.

CONACYT (2003): *Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología, 2003*. México.

Coriat, B. (1977): *El taller y el cronómetro: Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. Siglo XXI. Madrid.

..... (1995) *Pensar al revés. Trabajo y organización en la empresa japonesa*, Siglo XXI Editores, 2ª. Edición en español, México

De Garay, Adrián de, (2001): *Los actores desconocidos*. ANUIES. México.

..... (2002): “Un sistema de educación superior, dos realidades distintas: la universidad pública y la universidad privada”. *Revista de la educación superior*, XXXI, no. 122, abril-junio. ANUIES. México.

..... (2004), *Integración de los jóvenes en el sistema universitario*, Colección Educación superior en América Latina, CESU UNAM. Ed. Pomares, Barcelona-México.

..... (2005): “Un sistema de educación superior, dos realidades distintas: La universidad pública y la universidad privada”, Rev., de la Educación Superior en Línea, no. 122, México.

..... y Miguel A. Casillas, (2002): “Los jóvenes estudiantes como jóvenes. Una reflexión sociológica”. En Nateras Domínguez (coord.): *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. UAM, Miguel Ángel Porrúa. México.

De la Garza E. de la (1988): “Desindustrialización y reconversión en México”. En *El cotidiano* 21. enero-febrero. UAM-A. México.

..... (1998): *Modelos de industrialización en México*, UAM- Iztapalapa, México

..... (1999) "Flexibilidad y Mercado de Trabajo En México", en *La Sociedad Mexicana Frente Al Tercer Milenio*. Vol I. Ed. Porrúa-UNAM. México.

..... (2000), La flexibilidad del trabajo en América Latina, en Enrique de la Garza (coord.), *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*, Ed. F.C.E., México. Pp.148-178.

....., Carlos Salas y José Luís Torres Franco (2001), *Modelos de Organización y Flexibilidad de Trabajo en la Industria Manufacturera de México*. STyPS.

..... y Carlos Salas (2003): La situación del trabajo en México, Ed. Plaza y Valdés, México.

..... y Carlos Salas (2006): La situación del trabajo en México, Ed. Plaza y Valdés, México.

De Paula Leite M. y Roque Aparecido da Silva (2002): “Tecnología y cambio tecnologico en la sociología latinoamericana del trabajo”, en Enrique de la Garza (coord.), *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*, Ed. F.C.E., México.

De Vies, Wietse (2000): “Buscando la brújula: las políticas para la educación superior en los 90”, en Cazés M, Daniel, Eduardo Ibarra y Luís Porter *Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Re-conociendo a la Universidad, sus Transformaciones y su por-venir*, CIICH-UNAM, tomo II, México

Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación, Bolonia, 1999.

Diaz de Cossio, Roger (1999) “Los desafíos de la educación superior Mexicana”, Revista de Investigación Educativa, México.

Didriksson, Axel, (2000): *La sociedad del conocimiento desde la perspectiva latinoamericana*. Memorias del IV encuentro de estudios prospectivos, región andina: Sociedad, educación y desarrollo. Antioquia.

....., (2002): *La universidad del futuro: relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología*. CESU, UNAM, México.

Didou Aupetit, Sylvie (2000): “Instituciones de educación superior y dinámicas laborales”.

Dombois R. Y Ludger Pries, (1993): *Trabajo industrial en la transición: Experiencias de América latina y Europa*. Caracas, Nueva Sociedad; El Colegio de Puebla; Fundación Friedrich Eberth de México.

Donoso Torres, Roberto (1999): *El impacto de la globalización en la educación en Latinoamérica. Mito y educación*. Espacio. Buenos Aires.

Durán Jorge y Graciela Díaz (1990), *Análisis de la deserción estudiantil en la UAM, ANUIES*, México.

Edwards, P.K. (1990): *El conflicto en el trabajo. Un análisis materialista de las relaciones laborales en las empresas*. MTSS. Madrid.

Elliott, J. (1989): “Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad”, en Galton, M., y Moon B., *Cambiar la escuela, cambiar el currículo*, Martínez Roca, Barcelona.

Fama, E. (1980): “Agency problems and the theory of the firm”, *Journal of Political Economy*, 88: 288-301.

Fernández Enguita (ed.) (1986): *Marxismo y sociología de la educación*, Akal, Madrid

Fernández Enguita M. (1990), *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa*, CIDE, Madrid

.....(2001): *Educación en tiempos inciertos*. Morata, Madrid.

Figuroa, Rodrigo y F.J. Folch (2001), *Políticas y Programas para la Prevención de la Deserción Escolar*, Chile, Fundación Paz Ciudadana.

Finkel, L. (1994): *La organización social del trabajo*. Pirámide Madrid.

Friedmann, G. y Naville, P. (1971): *Tratado de Sociología del trabajo*, México.

Freidson Eliot (2001), “La teoría de las profesiones. Estado del arte”, *Perfiles Educativos*, vol. XXIII, No. 93, pp.28-43, México

Freitag, Michel (1995): “Le naufrage de l’Université et autres essais d’ epistemologie politique” Québec y París, Nuit Blanche Ed. / Editions de la Decouverte.

Freire, P. (1979): *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI. México.

Fresán Orozco, Magdalena (1998), *Esquema básico para estudios de egresados en educación superior*, ANUIES, México

..... y Alejandra Romo Lopez (2001), "Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago" en Chain Revueltas, Ragueb (comp.). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES*, México, ANUIES, pp. 123-194.

Fuente, Juan Ramón de la (2005), "Las Universidades, la inteligencia de los países", en *Foreign Affaire en español*, Vol. 5, No. 2, ITAM, México.

Giddens A., Bauman Z., Luhmann N., Beck U. y J. Berriain (comp.) (1996): *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Anthropos. Barcelona.

Giddens, Anthony, (2001): *Sociología*, Alianza Editorial, Madrid.

Gil Antón, Manuel (Coordinador), et. al., (2005): *La carrera académica en la universidad Autónoma Metropolitana. Un largo y sinuoso camino*, UAM, México

Giroux, Henry A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, Barcelona.

Gramsci, A. (1981): *Cuadernos de la Cárcel*, Juan Pablos. México.

Gramsci, A. (1976): *La alternativa pedagógica*. Nova Terra, Barcelona

Granovetter, M. (1990): "Modelos de umbral de conducta colectiva". *Zona abierta* 54-55.

Granovetter, M. (1985): "Economic action and social structure: The problem of embeddedness", *American Journal of Sociology*, 91, 3, noviembre: 481-510

Guadarrama, Rocío, (2006) "Género, trabajo y flexibilidad laboral en América Latina", en, Enrique de la Garza (coordinador), *Teorías Sociales Y estudios del trabajo: Nuevos enfoques*, Coedición Anthropos y UAM-I.

..... y José Luís Torres Franco (2005), "Identidades laborales en transición. Costureras y maestras en Costa Rica y México", *Revista Centroamericana de Ciencias Sociales*, vol. II, núm. 2.

Guevara Niebla, G. (1998): *Democracia y Educación*. Cuadernos de divulgación de la cultura democrática. IFE. México.

Guillaumin Tostado, Arturo (2000), "Complejidad, transdisciplina y redes: hacia la construcción colectiva de una nueva universidad", en Cazés M, Daniel, Eduardo Ibarra y Luís Porter *Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Re-conociendo a la Universidad, sus Transformaciones y su por-venir*, CIICH-UNAM, tomo I, México

González Casanova, Pablo (2000): "La nueva Universidad", en Cazés M, Daniel, Eduardo Ibarra y Luís Porter *Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Re-conociendo a la Universidad, sus Transformaciones y su por-venir*, CIICH-UNAM, tomo I, México

Habermas, Jurgen (2001): *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista*. Taurus. Madrid.

Hanel, Jorge y Huascar Taborga (1995) *Elementos analíticos de la evaluación del sistema de educación superior en México*, ANUIES, México

Hernández, E. et al. (2000), *Productividad y mercado de trabajo en México*, Plaza y Valdés Editores, México

Hernández Laos, Enrique (2001): “Mercados regionales de trabajo en México: estructura y funcionamiento” en la Revista DENARIUS: Desarrollo Local y Regional. Dimensiones económicas y de gestión. Num. 2

Hirst, Paul, y Grahame Thompson(1997): *Globalization in Question*, Oxford, Blackwell.

Ibarra Colado, Eduardo (2005), “Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad”, en Revista de la Educación Superior, en Línea, vol. XXXIV, No. 134, abril-junio, México

INEGI (2007): Censos de Población y Vivienda en México. (Página Web oficial)

INEGI-SEP (2007): Estadística básica del sistema educativo nacional. (Página Web oficial)

Instituto de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología (2002): *Estudio prospectivo sobre la Educación Superior. Informe Final*. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires.

Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas, (2002): *Capital humano: observatorio de la inserción laboral de los jóvenes, 1996-2002*. IVIE y Bancaja. Valencia.

ITAM, (2005): Educación y competitividad en *Foreign Affairs* en español, Vol. 5, No. 2, México.

Jensen, M.C. y Meckling, W.H., (1976): “Theory of the firm: managerial behavior agency cost and ownership structure”, *Journal of Financial Economic*, 3(2): 305-360.

Jeong-Kyu, Lee (2004): Globalization and higher education: a South Korean perspective. <http://globalization.icaap.org/content/v4.1/lee.html>

Kacowicz, Arie M. (1999) “Regionalization, Globalization and Nationalism: Convergent, Divergent, or Overlapping?” en *Alternatives*, vol. 24, n. 4.

Knight, Janet, (2005): “El concepto de educación superior”, *Foreign Affairs* en español, vol. 5 No. 2, ITAM, México.

Korean Education & Research Information Service, (2000): *Adapting Education to the Information Age*. Ministry of Education. Korea

Landa Goyogama, José (2000), “Autonomía universitaria y globalización”, en Cazés M, Daniel, Eduardo Ibarra y Luís Porter *Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Reconociendo a la Universidad, sus Transformaciones y su por-venir*, CIICH-UNAM, tomo I, México

Lee, Y. Jineta, (1999), "Striving Toward Effective Retention: The effect of race on mentoring African American students", *Peabody Journal of Education* Vol. 2 #74 .

Leonardo de, Patricia (1986): *La nueva sociología de la educación*, Coed. SEP-Cultura y Ediciones El Caballito, México.

Lerena Aleson, Carlos (1983): *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*. Akal. Madrid.

Lípietz, A. (1995): *Géneros, clases y reparto de trabajo*. CEPREMAT. Madrid.

Liu, Elizabeth (1999), "An application of Tinto's model at a commuter campus" Department of English Language and Literature University of Chicago.

Lope, A. (1996): *Innovación tecnológica y cualificación*. CES. Madrid.

López Leal, Rafael (1998), *Mundialización y perfiles profesionales*, Ed. Horsori, Barcelona, España

Lopez Novo, J.P. (1994): "El intercambio económico como arena estratégica": *Sociología del Trabajo* 21.

Loret, David E., (1993): *The University System and Economic Development in Mexico Since 1929*, Stanford University Press, Stanford, California

Lorey (1993) *The university system: economic development in Mexico since 1929*, Stanford University Press.

Luchilo, Lucas, (2003): *América Latina: formación y movilidad internacional de recursos humanos en ciencia y tecnología*, Centro de estudios sobre ciencia, desarrollo y educación superior (REDES), Argentina.

Luhman, N. (1991): *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Universidad Iberoamericana/Alianza. México.

Luhman, N. y Kart Eberhard Schorr, (1993): *El sistema educativo*, Universidad Iberoamericana y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, Col. Laberinto de Cristal, México.

Luhmann, N. (1996): *Teoría de la sociedad y pedagogía*, Paidós Educador, Barcelona.

Luengo González, E. (2003), "Tendencias de la educación superior en México: Una lectura desde la perspectiva de la complejidad", ponencia presentada en el Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 5 y 6 de junio, Bogotá Colombia, IESACC y ASCUN.

Luna Matilde y Ricardo Pozas (coord.) (1992): *Relaciones corporativas en un periodo de transición*. UNAM, Instituto de investigaciones sociales. México.

Malo Salvador (2005): "El proceso Bolonia y la educación superior en América Latina", *Foreign Affairs* en español, vol. 5 No. 2, ITAM, México.

Martínez Romo, Sergio (2000), "Una perspectiva de política educativa para este siglo. Las reformas en la educación superior contemporánea y sus efectos en la universidad mexicana del siglo", en Cazés M, Daniel, Eduardo Ibarra y Luis Porter *Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Re-conociendo a la Universidad, sus Transformaciones y su por-venir*, CIICH-UNAM, tomo II, México

Márquez, A. (2005): Ponencia: "Vertientes teóricas sobre el vínculo entre educación y mercado de trabajo", presentada en el Seminario sobre estudios de empleadores y tendencias del mercado laboral, UAM. México.

Marginson, S. y Considine, M. (2000): *The enterprise university: Power, governance and reinvention in Australia*, Cambridge University Press, Cambridge & Melbourne.

Martin, H-P. y Schumann, H., (1996): *La trampa de la globalización. El ataque contra la democracia y el bienestar*. Taurus, Madrid.

Martínez Rizo, Felipe (2001), "Estudio de la eficiencia en cohortes aparentes", en Chain Revueltas, Ragueb (comp.). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES*, México, ANUIES, pp. 25-49.

Maurice, M; Sellier, F; y Silvestre, J.J. (1987): *Política de educación y organización industrial en Francia y en Alemania*. MTSS. Madrid.

MEC Informativo, (2005): *Reforma de Educación Superior*. Ministerio de Educación. Brasil

Medina, Esteban (1983), *Sistema educativo y procesos de cualificación: La crisis de los modelos conectivos*, Madrid, España.

Michon F. Y Segrestin D. (comps.) (1993) *El empleo, la empresa y la sociedad*, MTSS, Madrid.

Ministerio de Educación, (2004): *Informe de la Comisión de Mejoramiento de la Educación Superior*. Argentina.

Ministerio de Educación y The World Bank, (2005): *Proyecto MECESUP 2. Educación Terciaria para una Sociedad del Conocimiento*. Chile.

Ministry of Education and Research, (2004): *The Bologna Process from Norwegian Perspective*. Norway.

..... (2004): *European Strategy*. Norway

Muñiz Martelon, Patricia (1997), *Trayectoria Educativas y deserción universitaria en los ochenta*, México, ANUIES

Muñoz Izquierdo, Carlos (1996): *Diferenciación Institucional de la Educación Superior y Mercados de Trabajo*, ANUIES, México

..... (2001): “Implicaciones de la escolaridad en la calidad del empleo”, en Enrique Pieck (comp.), *Los jóvenes y el trabajo*, INJUVE, OIT, UNICEF, México, pp.155-200.

..... (2001), “Educación y desarrollo económico y social. Políticas públicas en México y América Latina durante las últimas décadas del siglo XX”, *Revista de Perfiles Educativos*, vol. XXIII, No. 91, México.

Muñoz Ríos Patricia “Se acentúa la preferencia por estudiantes de universidades privadas: Coparmex”, (Artículo publicado por: La jornada)

Navarro, V. (1997): *Neoliberalismo y Estado del Bienestar*. Ariel. Barcelona.

..... (2000): *Globalización económica, poder político y Estado del Bienestar*. Ariel Sociedad Económica. Barcelona.

Neave Guy (2002): Background Globalization: Threat, Opportunity or Both?, IAU Newsletter, March ç

Nikonoff Jacques, (2005): “El fin programado de la Unión Europea”, *Le Monde*, 23 de mayo.

OCDE, (2004): *Internationalization and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*. OECD. Paris.

OCDE, (1997): Exámenes de las políticas nacionales de educación. México, Educación Superior, París, Francia

OCDE/UNESCO, (2002): *Financing education-investments and returns. Analysis of the world education indicators*. OCDE/UNESCO.

Offe, Clauss (1984/1992): *La sociedad del trabajo. Problemas estructurales y perspectivas de futuro*, Alianza, Madrid

Office of Inspector General, (2001): *Strategic Plan 2001-2005*, U.S. Department of Education.

OIT, (2000): *Informe sobre el empleo en mundo, 1998-199*. Empleabilidad y mundialización - Papel fundamental de la formación. Ginebra.

..... (2002): *Informe Sobre el Empleo en el Mundo 2001. La vida en el trabajo en la economía información*.Ginebra.

.....(2007). Key Indicators of the Labour Market (KILM), Fifth edition. Versión en Línea

Orr, Kathy, (ed.) (2004): *Youth Report Union European*. EESC.
Panzieri, R. (1977): La ripesa del marxismo leninismo in Italia, Introducción de Dario Lanzardo, Quaderni Sapere, Nove Edizioni Operaie, Roma.

Pérez, Carlota, (1991): “Nuevo patrón tecnológico y educación superior: una aproximación desde la empresa”, en G. López Ospina, ed., *Retos científicos y tecnológicos*, vol. 3, pp.23-49, UNESCO, Caracas.

....., (2000): “La universidad en el nuevo paradigma: formar para la vida en la sociedad del conocimiento”, en *Reflexiones sobre la educación superior en América latina*, UCAB-EUREKA, Caracas.

..... (2000): “Cambios de paradigma y rol de la tecnología en el desarrollo”, *Foro MCT*, Caracas.

Pfffer Jeffrey, (1998): *La ventaja competitiva a través de la gente*. Compañía Editorial Continental.

Piore, M. J. (1983): “El dualismo como respuesta al cambio y a la incertidumbre”. En L. Tohaira: *El mercado de trabajo: Teorías y aplicaciones*. Alianza Universidad. Madrid.

Piore, Michel J., Charles F. Sabel, (1984/1990): *La segunda ruptura industrial*, Alianza. Madrid.

Polanyi, K. (1989): *La gran transformación. Crítica al liberalismo económico*. La Piqueta. Madrid.

Pries, L. (1991), “El cambio industrial en las sociedades modernas como sociedades de riesgo”, en *Sociología del Trabajo*, núm. 12, Barcelona, España

Programa Nacional de Educación, (PRONAE) 2001-2006, p.34 (versión electrónica).

Pugliese Juan Carlos, (ed.) (2003): *Políticas de estado para la Universidad Argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional*. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Secretaria de Políticas Universitarias, Argentina.

Puy Fraga, P. (1996): *Economía política del Estado constitucional*. Cedecs Economía. Barcelona.

Rama, Germán (1994): *La ocupación de los jóvenes en Europa y América Latina: reflexiones para un debate*. CINTERFOR-OIT. Montevideo.

Recio, A. (1988): *Capitalismo y formas de contratación laboral*. MTSS. Madrid

Rivera Ríos, Miguel Ángel, (2002), “La integración de México a la economía global” en Jorge Basave, et al, *Globalización y alternativas excluyentes para el siglo XXI*, México, IIEc/Miguel Ángel Porrua

Rodríguez Gómez, (2001), “Educación, desarrollo y democracia en América latina. Un balance de los noventa”, *Revista Perfiles educativos*, vol. XXIII, No. 94, México.

Rodríguez Regordosa, Heberto, (2003) Palabras de Inauguración de la Asamblea Semestral del Centro Empresarial de Puebla, Revista Entorno, COPARMEX, no. 173, México

Rodríguez Ibáñez, José (1989): *La perspectiva sociológica: historia, teoría y método*. Ed. Taurus. Madrid.

Rodríguez José, y Ernesto Azuela B., (1990): *Evaluación de la universidad desde la perspectiva de los egresados. Una visión particular de la Universidad Autónoma Metropolitana*, UAM, México.

Rodríguez Lagunas, J. (1993): “Transformación productiva y relaciones laborales en Nissan Mexicana (planta CIVAC)”, en Arnulfo Arteaga (Coord.) *Proceso de trabajo y relaciones laborales en la industria automotriz en México*, UAMI – Friedrich Ebert Stiftung, representación México.

..... y Marco A. Leyva (2004), “Las problemáticas del egresado universitario en el medio laboral mexicano”, Revista El Cotidiano, México.

....., et al. (2005): *Formación profesional y situación laboral de los egresados de la UAM-I.*, UAM-I, México.

.....y Juan Manuel Hernández, (2005): *El egresado UAM-I: Su logro Laboral y su percepción de la Universidad, 1998-2002*. UAM-I, México.

..... (2005): *La deserción escolar en la UAM-I. Informe de investigación*. UAM-I, México.

Rodríguez Regordosa Heberto (2002): *Empresa-Universidad*. Discurso pronunciado en la Asamblea Semestral Ordinaria del Centro Empresarial de Puebla. México.

Rojas Bravo, Gustavo (2005): *Modelos universitarios. Los rumbos alternativos de la universidad y la innovación*. UAM-FCE. México.

Sacristán Mónica (2005), “Un reto a cumplir”, Revista Líderes Mexicanos No. 84, México

Saxe-Fernández, John (2000), “Globalización, poder y educación pública”, en Cazés M, Daniel, Eduardo Ibarra y Luís Porter *Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Reconociendo a la Universidad, sus Transformaciones y su por-venir*, CIICH-UNAM, tomo I, México

Schultz, T.W. (1961): “*Investment in Human Capital*”: American Economic Review, Marzo.

Schwartzman, Simon, (2001): “*El futuro de la educación en América Latina y el Caribe*”, en Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América latina y el Caribe, PROMEDLAC, UNESCO, Documento de trabajo.

Schön Donald A (1998): *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós, Barcelona.

SEP, Programa Nacional de Educación, 2001-2006. México.

Solé, Carlota (1998): *Modernidad y modernización*. Anthropos, Barcelona .

SREB (2000), “Reducing dropout rates” SREB Educational Benchmarks 2000 Series, tomado de SREB: www.sreb.org

Tinto, Vincent (1992), *El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, México, ANUIES.

Toharia, Luis, (comp.) (1983): *El mercado de trabajo: Teorías y aplicaciones*, Alianza Universidad Textos, Madrid.

UAM, 2007: Archivo Histórico, Versión electrónica.

UAM, (2006): Estudio de Seguimiento de egresados. Generaciones 1997-2002. Sistema de información de estudiantes, egresados y empleadores. UAM-Rectoría General. México.

UNESCO, (1998): *Marco de acción prioritaria para el cambio y desarrollo de la educación superior*, París.

UNESCO, (1995): *Compendio de la declaración mundial sobre la educación superior*, Paris.

UNESCO, (2006): Informe Sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina.

(http://portal.unesco.org/education/es/ev.phpURL_ID=19189&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

Valenti Nigrini, Giovanna; (1995): “Investigación para evaluar la calidad de los servicios educativos de la UAM en el nivel de licenciatura”, *Informe final sobre la Unidad Iztapalapa*, UAM, México, noviembre.

.....(1997): Los egresados de la UAM en el mercado de trabajo. Investigación evaluativa sobre la calidad de la oferta de los servicios educativos, UAM, México.

Valenzuela Feijóo, José, (1995), “El modelo neoliberal, contenido y alternativas”, México, Revista *Investigación Económica*, Facultad de Economía-UNAM, núm.211, enero-marzo de 1995, pp. 9-47

Valle, Flores, Ma. Angeles, (2000) “Nuevas instancias de regulación del mercado de trabajo profesional en México”, CESU-UNAM, materiales de trabajo. México.

Vaquero, Carlos (2000): *Globalización, empleo y desigualdad salarial. La utopía de los mercados libres globales*, en Antonio Antón (coordinador), et. al., Trabajo, derechos sociales y globalización. Algunos retos para el siglo XXI, Talasa Ediciones, S.L., Madrid, España.

Villaseñor García, Guillermo (2000), “La pertinencia de las políticas de educación superior en la sociedad del conocimiento”, en Cazés M, Daniel, Eduardo Ibarra y Luís Porter *Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Re-conociendo a la Universidad, sus Transformaciones y su por-venir*, CIICH-UNAM, tomo II, México

Weber, M. (1979/1994): *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Ed. Diez, Buenos Aires, Argentina.

Weber, M. (1981/1994): *El político y el científico*. Coloyoacán. México.

II Reunión de “Ministros de Educación, América Latina y el Caribe-Unión Europea. Mexico, Abril, 2005 http://ses4.sep.gob.mx/alcue2005/relatoria_es.htm

Paginas de Internet:

<http://www.uaem.mx/>

<http://www.uamex.mx>

<http://www.uanl.mx/>

<http://nces.ed.gov/surveys/pisa/PISAHighlights.asp>

<http://www.mext.go.jp/english/org/formal22htm>

http://ses4.sep.gob.mx/alcue2005/relatoria_es.htm

[http://www.me.gov.ar/spu/Publicaciones/SPU Documentos de la Comisi/spu documentos de la comisi.html](http://www.me.gov.ar/spu/Publicaciones/SPU_Documentos_de_la_Comisi/spu_documentos_de_la_comisi.html)

<http://www.globalizzazione2000.it/GLOBALIZACION.htm>

http://www.oecd.org/topic/0,2686,en_2649_34859749_1_1_1_1_37455,00.html

http://portal.unesco.org/education/es/ev.phpURL_ID=19189&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Secretaría de educación Pública, Programa Nacional de Educación, 2001-2006, México (versión electrónica pagina gubernamental)

Artículos Periodísticos

La Jornada, 6/05/06

La Jornada 22/09/03

La Jornada 22/09/03

La Jornada 30/05/06

Revista Entorno, (2001)

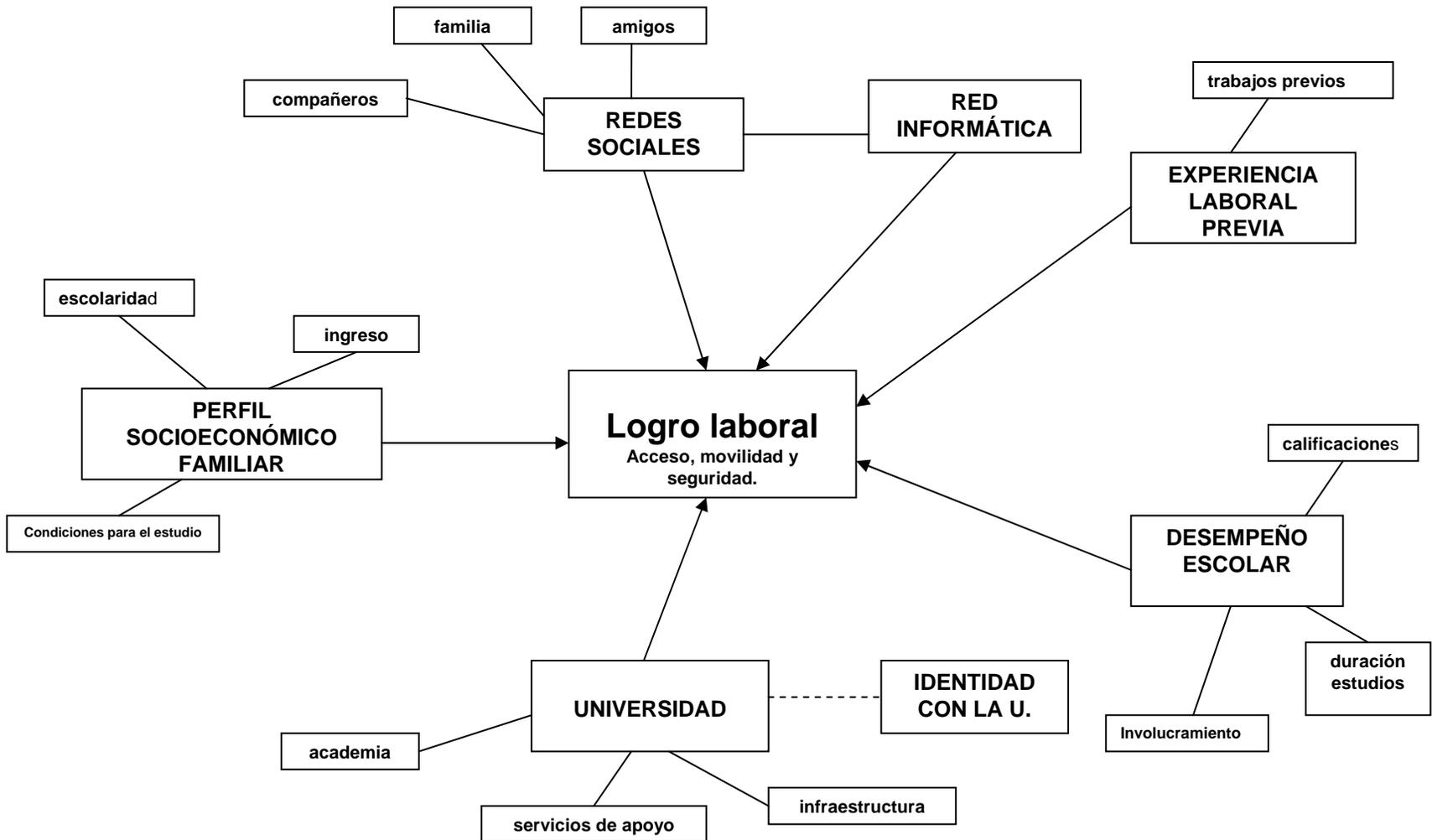
Revista Líderes Mexicanos (2005). No. 84, México.

SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

Tipo educativo	Nivel	Alumnos	Maestros	Escuelas
Educación Básica	Preescolar	3,742.6	169,081	76,108
	Primaria	14,781.3	559,499	99,034
	Secundaria	5,780.4	331,563	30,337
	Subtotal	24,304.4	1,060,143	205,479
Educación Media Superior	Profesional técnico	359.9	31,557	1,626
	Bachillerato general	2,078.8	146,829	8,045
	Bachillerato técnico	1,005.0	63,756	2,267
	Subtotal	3,443.7	242,142	11,938
Educación Superior	Técnico superior			
	Lic. Normal	155.5	17,368	525
	Lic. Universitaria	2,023.6	199,062	2,709
	Posgrado	143.6	23,457	1,334
	Subtotal	2,322.8	239,887	4,568
ESCOLARIZADA	Subtotal	30,070.9	1,542,172	221,985
Capacitación		1,297.0	36,514	5,489
TOTAL		31,367.9	1,578,686	227,474

Fuente: Presidencia de la República (2004). 4° Informe de Gobierno. Anexo. México. Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos.

Logro laboral del egresado UAM-I



Comparativo de encuestas sobre egresados UAM(1)

Aspecto / Referencia	Rodríguez y Azuela 1988	Valenti, 1994	UAM-A, 1998
OBJETIVOS	Realizar una evaluación educativa de la UAM desde la perspectiva de los egresados en dos dimensiones: 1. Evaluación de los fines sustantivos con base en el desempeño laboral de los egresados. 2. Evaluación de los servicios con base en las opiniones de los egresados.	Evaluar la calidad de la formación UAM, comparando las trayectorias profesionales de tres generaciones de egresados	Diagnosticar, con base en la posición y desempeño profesional de los egresados, el logro de los objetivos UAM-A y detectar nuevos requerimientos en los planes y programas de estudio, a fin de plantear alternativas de mejora a la actividad formadora.
POBLACIÓN ESTUDIADA	No especificada, sin embargo, mencionan que los encuestados UAM tienen un promedio de 4 años de haber egresado (:6)	Egresados UAM durante 1989, 1990 y 1991	Egresados UAM-A en 1994 y 1999
ESTRUCTURA CUESTIONARIO	Empleo Relación UAM- desarrollo profesional. Relación formación- desarrollo profesional. Percepción servicios Percepción general s/ la UAM Información socioeconómica	Itinerario educativo Ubicación en el mercado de trabajo Desempeño profesional Orientaciones y expectativas para la elección de la formación profesional Evaluación por parte de los egresados de la formación recibida Perfil socioeconómico	Datos generales y antecedentes familiares Trayectoria académica Trayectoria laboral Desempeño profesional Exigencias en el desempeño profesional Opinión sobre la formación recibida Opinión sobre la formación social recibida Sugerencias para mejorar la formación Opinión sobre la organización académica y el desempeño institucional Satisfacción con la UAM
PERIODO EN CAMPO	Inicio, mediados 1988 – levantamiento, 2 meses - informe preliminar, finales 1988. En 1990 se publica el documento final de interpretación teórica.	Inicio ?- Levantamiento ?- informe preliminar, abril 1995.	Inicio ?- levantamiento ?- Informe preliminar, mayo 2001.

Comparativo de encuestas sobre egresados UAM(2)

<p>TÉCNICA DE MUESTREO</p>	<p>Teóricamente: Muestreo probabilístico (“aleatorio”) por carrera y división: Submuestras para cada carrera y división de la UAM. - Los autores sostienen que el resultado fue representativo.</p>	<p>Teóricamente: Muestreo probabilístico (“aleatorio irrestricto”) por carrera y unidad para cada año de egreso, usando coeficiente de variación del 17% - En carreras con 20 egresados o menos se aplicó técnica censal.</p>	<p>Contradicciones: por un lado mencionan aplicación a toda la población. Por otro dicen haber construido una muestra representativa por división, basados en Fresán (1998) (Apud: 7)</p>																																			
<p>TAMAÑO MUESTRAL</p>	<p>Tamaño muestral total: $n_{tot} = 3000$</p>	<p>$n_{tot} = 2862$ realmente encuestados, de una población $N= 9340$ Muestras encuestadas:</p> <table border="1" data-bbox="1014 625 1315 775"> <thead> <tr> <th>Unidad</th> <th><i>N</i></th> <th><i>n</i></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Azc.</td> <td>3350</td> <td>928</td> </tr> <tr> <td>Izt.</td> <td>2220</td> <td>806</td> </tr> <tr> <td>Xoch.</td> <td>3770</td> <td>1128</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>9340</td> <td>2862</td> </tr> </tbody> </table>	Unidad	<i>N</i>	<i>n</i>	Azc.	3350	928	Izt.	2220	806	Xoch.	3770	1128	Total	9340	2862	<p>Muestras seleccionadas:</p> <table border="1" data-bbox="1443 539 1763 718"> <thead> <tr> <th>Div./Año</th> <th>1994</th> <th>1999</th> <th>Tot.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>CBI</td> <td>442</td> <td>408</td> <td>850</td> </tr> <tr> <td>CSH</td> <td>687</td> <td>610</td> <td>1297</td> </tr> <tr> <td><u>CyAD</u></td> <td><u>379</u></td> <td><u>389</u></td> <td><u>768</u></td> </tr> <tr> <td>Tot.</td> <td>1508</td> <td>1407</td> <td>2915</td> </tr> </tbody> </table>	Div./Año	1994	1999	Tot.	CBI	442	408	850	CSH	687	610	1297	<u>CyAD</u>	<u>379</u>	<u>389</u>	<u>768</u>	Tot.	1508	1407	2915
Unidad	<i>N</i>	<i>n</i>																																				
Azc.	3350	928																																				
Izt.	2220	806																																				
Xoch.	3770	1128																																				
Total	9340	2862																																				
Div./Año	1994	1999	Tot.																																			
CBI	442	408	850																																			
CSH	687	610	1297																																			
<u>CyAD</u>	<u>379</u>	<u>389</u>	<u>768</u>																																			
Tot.	1508	1407	2915																																			
<p>ESTRATEGIA DE LEVANTAMIENTO: FASES</p>	<p>Selección aleatoria de los casos. Establecimiento del directorio muestral Entrevista en el hogar o lugar de trabajo a cada uno de los casos seleccionados</p>	<p>1. Envío cuestionario autoaplicable por correo postal, sólo a los casos seleccionados.</p>	<p>1. Envío y recolección cuestionario de autoaplicable por mensajería especializada, a toda la población. - Enviados: 83% del padrón. - Recuperados: 30% de los enviados. 2. De los casos recuperados se seleccionaron muestras para cada año: por división, por división y sexo y por licenciatura.</p>																																			
<p>DIFICULTADES</p>	<p>ND</p>	<p>▪Dificultad para localizar a egresados debido directorios no actualizados. ▪Demora en la devolución</p>	<p>ND</p>																																			

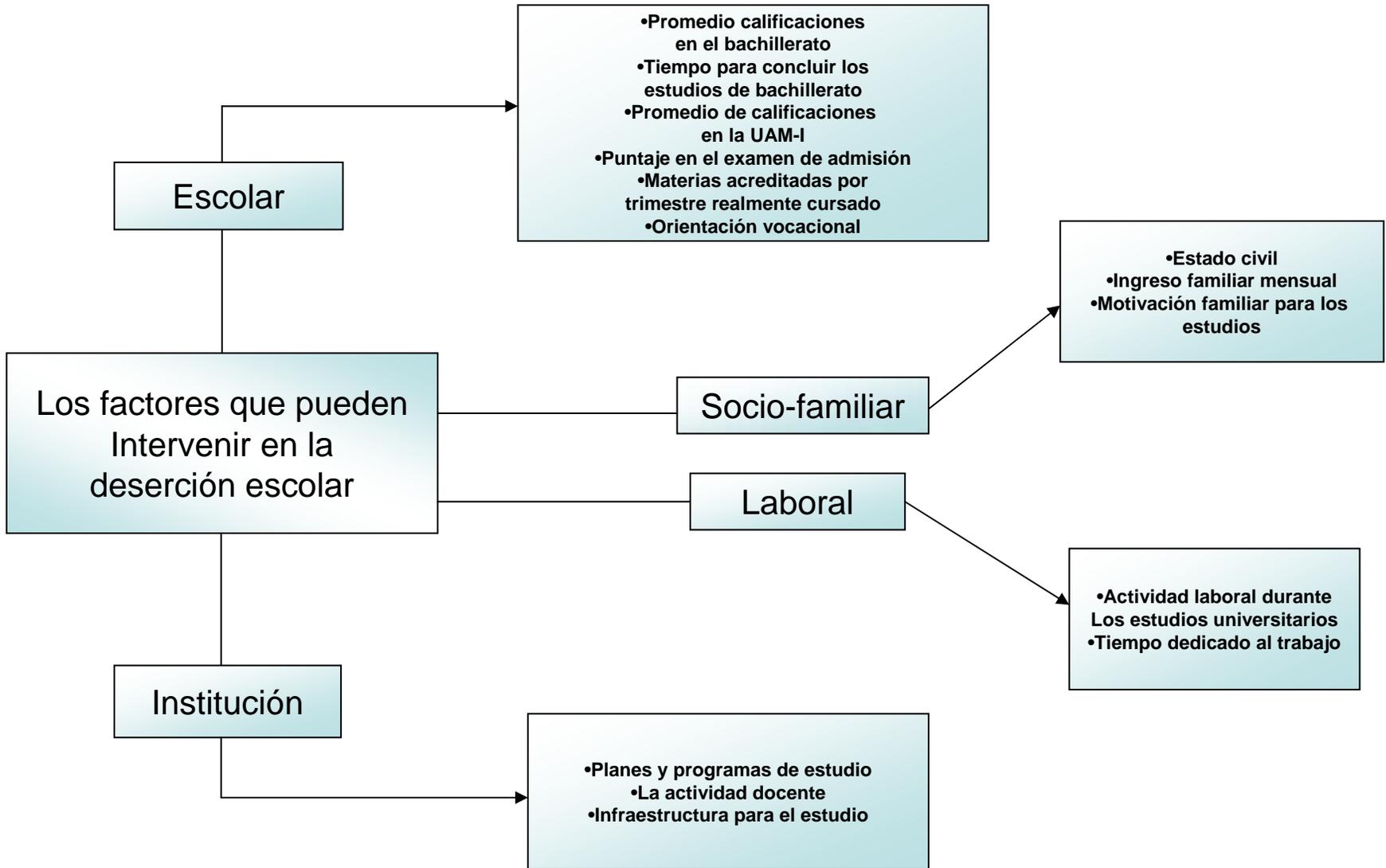
Proyecto de investigación: SITUACION LABORAL DE LOS EGRESADOS DE LA UAMI 1998-2002

Aspectos	Rodríguez Lagunas, 2004.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer aproximaciones a la opinión de los egresados sobre los aspectos formativos y de orientación, así como de servicios y apoyos universitarios que tienen incidencia en el logro laboral de los profesionistas egresados de la UAM-I; • Ofrecer una exploración de la base socio - económica de los egresados, que juega un papel central como impulsor del estudio, del desempeño personal y la capacidad social de relacionarse y de desarrollar la profesión; • Explorar las características del desempeño laboral del los egresados mientras estudiaban, al momento del egreso y en la actualidad. • Tener una panorámica del presente y futuro laboral del egresado.
POBLACIÓN ESTUDIADA	Egresados 1998, 1999, 2000, 2001 y 2002
ESTRUCTURA CUESTIONARIO	<ul style="list-style-type: none"> • Datos básicos. • Perfil socioeconómico • Desempeño escolar • Evaluación de la Universidad • Empleo • Perspectivas del futuro laboral • Redes sociales
PERIODO EN CAMPO	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamiento septiembre-diciembre, 2003.

Proyecto de investigación: SITUACION LABORAL DE LOS EGRESADOS DE LA UAMI 1998-2002

TÉCNICA DE MUESTREO	Se recurrió a la técnica censal pero debido a las dificultades propias de la aplicación del instrumento se tuvo un 30% de respuesta.																		
TAMAÑO MUESTRAL	<p>Tamaño muestral realmente encuestado de aproximadamente 927 casos de una población de 3334 egresados entre 1998 y 2002.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th colspan="3" style="text-align: center;">EGRESADOS GENERACIONES 1998-2002</th> </tr> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">Población total</th> <th style="text-align: center;">Muestra</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">CBI</td> <td style="text-align: center;">739</td> <td style="text-align: center;">207</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">CBS</td> <td style="text-align: center;">720</td> <td style="text-align: center;">204</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">CSH</td> <td style="text-align: center;">1875</td> <td style="text-align: center;">516</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Total UAMI</td> <td style="text-align: center;">3334</td> <td style="text-align: center;">927</td> </tr> </tbody> </table>	EGRESADOS GENERACIONES 1998-2002				Población total	Muestra	CBI	739	207	CBS	720	204	CSH	1875	516	Total UAMI	3334	927
EGRESADOS GENERACIONES 1998-2002																			
	Población total	Muestra																	
CBI	739	207																	
CBS	720	204																	
CSH	1875	516																	
Total UAMI	3334	927																	
ESTRATEGIA DE LEVANTAMIENTO: FASES	<ul style="list-style-type: none"> • Determinación de la muestra • Actualización de la base de datos • Aplicación de la encuesta <ul style="list-style-type: none"> – Correo electrónico – Entrevista directa – Correo postal 																		
TAREA PENDIENTE	<ul style="list-style-type: none"> • A fin de establecer el peso relativo de los factores en la explicación del logro laboral se diseñará un modelo de Regresión Múltiple. 																		
DIFICULTADES	ND																		

EL ESQUEMA INTERPRETATIVO



METODO DE ESTUDIO Y DISEÑO DE ENCUESTAS

	DESERTORES	ACTIVOS
Población objetivo	Durante los bienios 1994-95 y 2002-03: <ul style="list-style-type: none"> • Bajas voluntarias definitivas. • Abandonos por más de 6 trimestres consecutivos. 	Créditos mínimos acumulados al trim. 04-O: <ul style="list-style-type: none"> • 80% (Mayoría de carreras) • 70% (Hidrobiología, I. Energía, Química, Lingüística y Prod. Animal)
Técnica de muestreo	Cálculo de muestras aleatorias estratificadas para estimar con un 95% de confianza	Censo
Aplicación	Octubre de 2004: <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista telefónica - 70% • Visita domiciliaria - 10% • Correo electrónico - 20% 	Reinscripción 2004-O: <ul style="list-style-type: none"> • Autoaplicación 100%
Cobertura	1994-05 2002-03	Trimestre 04-O
CBI	30 % 43 %	43 %
CBS	25 % 45 %	49 %
CSH	24 % 40 %	47 %
Total UAMI	27 % 42 %	47 %

NUCLEOS EXPLICATIVOS

