



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Instituto de Investigaciones Sociales
Centro de Investigaciones sobre América del Norte
Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias
Facultad de Estudios Superiores - Acatlán

Oportunidades educativas e inserción al mundo del trabajo

Un estudio sobre alumnos de la Universidad Autónoma Metropolitana

T E S I S

Que para optar al grado de
Doctora en Ciencias Políticas y Sociales
Con orientación en Sociología

P R E S E N T A:

Guadalupe del Carmen García Castro

Director: Dr. Jorge Bartolucci, IISE

Miembros del Comité Tutorial:

Dra. Carlota Guzmán; CRIM

Dra. Lorenza Villa Lever; IIS

Dr. Roberto Rodríguez Gómez; IIS

Dra. Dinorah Miller Flores; UAM

Ciudad de México, Mayo 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Ciudad de México, febrero de 2017

Agradecimientos

Quiero expresar mi profundo y sincero agradecimiento a todas aquellas personas que han colaborado en la realización del presente trabajo. En especial al Dr. Jorge Bartolucci, asesor de esta tesis, por su disposición para compartir conmigo su tiempo y su experiencia académica para orientar y supervisar esta investigación; pero también, y de manera relevante, por el apoyo que me dio a lo largo de este accidentado proceso que duró más tiempo del esperado.

Así mismo quiero expresar mi reconocimiento a la tarea de acompañamiento de las Dras. Carlota Guzmán y Lorenza Villa Lever, quienes son parte del comité tutorial, y que leyeron, cuestionaron y aportaron constantemente al fortalecimiento de este documento. Igualmente fueron sustanciales los comentarios de los Dres. Roberto Rodríguez y Dinorah Miller, que son parte del jurado, y que al revisar avances de esta investigación me hicieron sugerencias que resultaron cruciales para darle mayor sustento.

Debo también mencionar la colaboración del Lic. Edgar Suarez Sánchez, Jefe del Departamento de Egresados y Bolsa de Trabajo de la UAM, quien me proporcionó las bases de datos de los Estudio sobre Seguimiento de Egresados y con quien siempre conté, de forma inmediata, para la obtención de información.

Estoy agradecida con la Universidad Autónoma Metropolitana, la institución de la que formo parte desde el año de 1991 como profesora investigadora, en el Dpto. de Sociología de la Unidad Azcapotzalco, por el apoyo que me ha brindado permanentemente para realizar estudios de posgrado. Particularmente para cursar el doctorado me concedió una licencia laboral y una beca que me

permitieron dedicarme de lleno a esta tarea, de septiembre de 2009 a septiembre de 2010. Además he disfrutado de un periodo sabático que facilitó la conclusión de este esfuerzo.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, le debo el haberme dado la oportunidad de acceder a sus aulas desde que inicié estudios de licenciatura; el formarme académicamente; el otorgarme herramientas para insertarme ventajosamente al espacio laboral; pero sobre todo, valoro el que me haya brindado la posibilidad de disfrutar la actividad de observación del mundo en el que vivo.

Por último, toda mi gratitud a mi familia por su apoyo solidario hasta más allá de lo imaginable. También por su paciencia y aliento, sin los cuales nada hubiera sido posible, por ello me detengo a mencionarlos a cada uno: a mis hijos Gustavo y Emiliano; a Martín e Isabel, mis padres; a Fátima, a Conca, a María, a Lourdes, a Mónica, a Beatriz, a Martín y a Pablo, mis queridísimos hermanos; y a Gustavo mi esposo, quien además, ha sido para mí desde siempre, fuente generosa de vida.

Índice

Introducción.....	6
Capítulo 1. La aproximación metodológica	11
1.1. La perspectiva sociológica de esta investigación	11
1.2 Caracterización del tipo de estudio	16
1.3 La UAM. Origen y características	17
1.4 El referente empírico y los datos con que contamos para esta investigación	20
1.5 Categorías analíticas	23
1.5.1 El origen social familiar	23
1.5.2 El desempeño académico	26
1.5.3 Condiciones laborales	28
1.5.4. Las variables demográficas.....	31
1.6 Estrategias de análisis	35
1.6.1. El procesamiento estadístico	37
1.7 Alcances y limitaciones de la investigación	38
Capítulo 2. Literatura básica en el análisis de oportunidades educativas y su relación con el trabajo.....	42
2.1 La educación como problema sociológico	42
2.2 Investigaciones clásicas y otras más recientes sobre la desigualdad educativa	45
2.2.1 Desigualdad, inequidad, y exclusión	46
2.2.2 El problema de la desigualdad de oportunidades educativas. Los clásicos y otros referentes relevantes actuales	54
2.2.3 La relación de la literatura previamente analizada con la investigación que realizo	81
Capítulo 3. Oportunidades educativas en los años noventa y principios del siglo XXI. La expansión restringida	87
3.1. El crecimiento de la oferta educativa. Una oportunidad sesgada por el origen social.....	87
3.2. Las oportunidades educativas en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México	91
3.3. Los aspirantes a la UAM, 1990-2005.....	95

3.4. Trayectorias académicas: entre querer y lograr.....	99
3.4.1. Características de los alumnos que ingresaron a la UAM entre 1990-2005.....	99
3.4.2. Trayectorias académicas en la licenciatura de la UAM.....	104
Capítulo 4. Situación ocupacional de los egresados de la Educación Superior en México	116
4.1. Expectativa sobre el poder de la educación en el mejoramiento de las oportunidades sociales.....	116
4.2. La relación entre educación superior y mercado laboral, un vínculo complejo	118
4.3. El trabajo como núcleo de identidad y de integración social.....	123
4.4. Mercado laboral para profesionistas en América Latina y México	124
Capítulo 5. La incidencia del origen social, del desempeño académico, de las condiciones laborales previas y del género, en la conformación de oportunidades de trabajo posteriores	134
5.1. Algunos datos sobre las condiciones laborales generales del conjunto de egresados seleccionado.....	134
5.2 Observación desde el origen social	136
5.2.1. El origen social y el desempeño académico	136
5.2.2. Origen Social e Inserción al mercado laboral.....	141
5.3. Observación desde el desempeño académico	152
5.3.1. Promedio escolar y condiciones laborales	153
5.3.2 Regularidad en los estudios y condiciones laborales	155
5.3.3 Estudios de posgrado y condiciones laborales	156
5.5 Una observación desde la perspectiva del género	162
5.6 Los de mayores ingresos.....	166
5.7 Los hallazgos del análisis de los datos	167
6. Conclusiones.....	172
Bibliografía	177
Índice de Tablas	190

Introducción

El tema de la desigualdad de oportunidades educativas ha sido uno de los problemas de la sociología de la educación que mayor interés ha generado desde los inicios de este campo de conocimiento. El análisis de esta problemática ha sido extraordinariamente amplio y sigue convocando a los interesados en la educación a profundizar en la comprensión de un fenómeno cuya importancia se acrecienta junto con el papel que la propia educación ha adquirido en la vida de quienes conforman las sociedades modernas.

La desigualdad social como trasfondo de las desigualdades educativas ha sido puesta en evidencia con los más variados estudios de carácter empírico realizados por investigadores de distintas disciplinas y de diversas corrientes teóricas y posiciones ideológicas. Mucho se ha escrito al respecto mostrando cómo el acceso a la escuela y la permanencia en ella están íntimamente ligados con el nivel socioeconómico de la familia de procedencia. Entre los factores más analizados han estado los relativos a las desigualdades que provienen de las diferencias raciales, étnicas y de género, dando un lugar privilegiado a la influencia del capital cultural que se adquiere en casa, que genera ventajas u obstáculos educativos en función de la familiaridad con la cultura escolar (lenguaje, prácticas de lectura, cercanía con los conocimientos o hábitos del ambiente académico, etc.)¹.

En el fondo de la preocupación por la desigualdad de oportunidades ha estado siempre la idea de que la educación es un bien que en sí mismo es promotor de la igualdad (Marshall, 1997). A diferencia de otros bienes que también son concebidos como deseables en términos de justicia social (como la salud por

¹ Al respecto podemos citar como clásicos, el Robbins Report (1963), y las investigaciones de Coleman, J.S. (1966); Bernstein, B (1989a; 1989b); Bowles, S. y Gintis, H (1983); Baudelot, C. y Establet (1976); Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1973); Jencks, C. (1972) y Boudon (1983). De estos trabajos y del contexto que, a partir de la segunda mitad del siglo XX, impulsa con vigor la investigación sobre desigualdad de oportunidades educativas nos ocuparemos con mayor detalle en el Capítulo 2.

mencionar alguno), el de la educación implica además un recurso que es entendido como una herramienta que pone a los sujetos en condiciones más igualitarias al socializarlos en la comprensión y manejo de instrumentos propios de la vida contemporánea que van desde la capacitación en la lectoescritura, hasta la formación en maneras de utilizar las reglas institucionales que les han de permitir moverse más hábilmente y aprovechar mejor las oportunidades sociales. Se piensa en el derecho a la educación como el más importante de los medios para garantizar capacidades intelectuales y prácticas para la vida en general, enfatizándose su relevancia en la vida pública y en la laboral (Pérez Franco, 2001).

La razón por la que el tema sigue siendo objeto de una copiosa atención no es sólo que el problema de la desigualdad persista sino que como problema sociológico, surgen nuevas interrogantes a la luz del constante proceso de complejización en la comprensión del mundo en que vivimos. Por lo demás, el espacio de exploración es infinito si pensamos en la necesidad de profundizar nuestro entendimiento de las formas particulares que asume este fenómeno en distintas latitudes, en distintos grupos, momentos históricos, niveles educativos, etc.

En México, como en general en los países menos desarrollados, el acelerado crecimiento de la educación no ha logrado reducir la brecha de la desigualdad. El abandono escolar desde los primeros años de estudio, y la dificultad para transitar hacia grados y niveles superiores es muy grande. Según datos de la Dirección General de Planeación de la SEP, de cada 100 niños que tendrían que haber concluido sus estudios universitarios en 2010 de haber permanecido en el sistema educativo y de haber tenido una trayectoria continua, "regular", a lo largo del trayecto desde la escuela primera, solamente 17 lo lograron. De ésta cohorte (1994-2010) 69% no terminaron la educación media superior. Uno de cada 4 (con más precisión 24%), fueron aceptados en alguna institución de educación superior, pero en este último tramo todavía se perderá una cuarta parte de esta menguada población que intentó llegar hasta el final (Narro et al., 2012).

Se ha dicho y ha sido demostrado por numerosos estudios, que existe una relación directa entre los niveles de escolarización de la población y sus condiciones socioeconómicas y culturales, y sabemos por ellos que los niños y

jóvenes pertenecientes a los grupos con condiciones sociales más precarias serán quienes abandonarán la educación más tempranamente. Entre muchos estudiosos que han abordado el tema podemos mencionar a Duncan y Blau (1967), Lipset y Bendix (1959), Jenks, C. (1972), Boudon, R. (1974). Para América Latina y México, son referentes los trabajos de Latapí, P. (1965; 1983; 1993); Barkin, D. (1971; 1972a; 1972b); Muñoz Izquierdo, C. (1973; 1979; 1990); Solari (1980); Granja, J. (1983; 1996); De Ibarrola (1981).

Sin embargo, en el escenario de la educación superior mexicana encontramos un número significativo de jóvenes procedentes de los más variados niveles socioeconómicos que no sólo lograron ingresar a la educación superior sino que incluso han concluido muy satisfactoriamente sus estudios y gracias a ello, se han incorporado en condiciones relativamente favorables al mercado laboral. Lo anterior no significa que los miembros de los grupos mejor acomodados no sigan teniendo proporcionalmente mucha mayor presencia en la educación superior que quienes pertenecen a grupos menos favorecidos. Lo interesante es que el crecimiento de la oferta educativa pública que ha dado posibilidades a grupos otrora excluidos, cambió la composición social del alumnado en éstas instituciones (Covo, 1995). Hoy la característica de la composición social en las instituciones públicas de educación superior es la diversidad. Hay estudiantes hijos de profesionistas, de técnicos, de empleados administrativos y de comerciantes de nivel medio así como de obreros y de trabajadores calificados. También hay hijos de obreros y de ejidatarios aunque en menor número. En el área metropolitana de la ciudad de México, han sido los jóvenes de la clase media quienes resultaron más beneficiados con la ampliación de la oferta educativa de las universidades públicas (Bartolucci, 1994).

Ahora bien, éste gran número de estudiantes que inauguran el acceso a la educación superior en la tradición de sus familias de origen, sigue siendo relativamente pequeño en relación con la población en edad de estudios universitarios procedentes de tales grupos socioeconómicos en la ciudad y en el país². La pregunta que nos surge entonces es: quiénes son los jóvenes que se

² Julio Rubio (2006) dice que aproximadamente la mitad de la población universitaria era entonces primera generación en la familia en acceder a este nivel educativo.

han logrado beneficiar de las oportunidades educativas en México, de qué ámbitos sociales provienen; qué condiciones y características explican el que ellos sí hayan podido realizar los estudios hasta concluir una carrera universitaria, a diferencia de lo que ocurre con la mayor parte de la población en edad. Además nos preguntamos qué ha implicado para estos alumnos, en su vida laboral, el haber concluido una carrera universitaria. Sabemos que quienes tienen educación superior tienen mejores ingresos que quienes no alcanzaron tal nivel educativo INEE (2012:323). Pero, ¿cuál es su situación laboral y qué nos dicen tales condiciones sobre la expectativa de la política pública educativa de incidir por esta vía en el incremento de las oportunidades sociales y generar mayor igualdad?

Para dar respuesta a estas interrogantes procederemos indagando a un mismo tiempo en el contexto social en el que se desenvuelven los sujetos que son objeto de este estudio, así como en ciertos datos del origen familiar del que proceden y en ciertas condiciones y características individuales, pertinentes desde la óptica de los estudios sobre oportunidades educativas.

Contamos con información académica de la totalidad de los alumnos que estuvieron inscritos en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) a lo largo de un periodo de 15 años, de 1990 a 2005; y tenemos además algunos datos sobre condiciones laborales de algunos de quienes concluyeron sus estudios: se trata de 7,450 casos, egresados en 1998, 2003, 2005 y 2008.

Observando el conjunto de los datos pudimos hacer primeramente una caracterización gruesa sobre las condiciones y características personales que favorecieron la posibilidad de concluir los estudios de licenciatura. Después, la información más amplia con que contamos sobre el grupo de los egresados, nos permitió analizar el vínculo del origen social familiar, del desempeño académico, de las condiciones laborales previas y del sexo del estudiante, con los logros educativos y condiciones de trabajo alcanzadas posteriormente. La edad, el sexo, el origen social, el desempeño académico y los tiempos en la vida de los sujetos para transitar a la vida adulta son dimensiones que en el campo de la educación han sido consideradas como relevantes para explicar los resultados escolares y laborales, en tanto constituyen componentes relevantes en la definición que los actores sociales hacen de sus oportunidades, a partir de la evaluación que realizan de sus circunstancias, por las significaciones sociales que asocian a las

condiciones mencionadas. La definición de sus posibilidades está orientada por la valoración que hacen de sus condiciones, como haberes y debilidades.

La presente investigación es pues un estudio exploratorio, en un grupo de jóvenes egresados de la Universidad Autónoma Metropolitana. A través de este estudio de caso específico, nos interesa profundizar en el análisis de las oportunidades educativas y más particularmente, de las condiciones que hicieron factible sólo para algunos, el logro educativo hasta concluir una carrera universitaria y lo que esto ha implicado en sus oportunidades laborales. Nuestra intención es aportar a la comprensión de la complejidad con que se conforma la oportunidad educativa en el México de hoy.

Capítulo 1. La aproximación metodológica

1.1. La perspectiva sociológica de esta investigación

La sociología tiene como un supuesto básico de su comprensión del mundo, el planteamiento de que el orden social es una construcción fortuita (no natural), que se ha conformado por la acción de los hombres, que han ido dotando de significados y sentidos a su mundo y a sus interacciones. Tal atribución de sentido no ha sido siempre ni necesariamente un acto intencionado ni producto de un plan preconcebido. Más bien ha sido resultado de un largo proceso en el que han incidido la naturaleza misma de los hombres (sus características físicas) y las interpretaciones que paulatinamente fueron haciendo sobre el entorno en que vivían. Muchos entornos, muchas interpretaciones, muchos y diversos órdenes sociales en los que se recrea y renuevan cotidianamente las culturas, en la interacción con los otros, con quienes se comparten esquemas valorativos.

Compartir un esquema valorativo no significa que exista una visión unívoca, ni que todos estén de acuerdo con ella, pero existe como un referente de significaciones en la interacción con los otros. Las concepciones que los hombres tienen sobre su entorno y las significaciones que les atribuyen son los referentes de sus propias acciones.

Los anteriores planteamientos tienen fundamento en la perspectiva sociológica de Max Weber (1996) quien privilegia los factores históricos y culturales en el análisis de orden social. Weber estableció como punto de partida del análisis sociológico, la acción social, definiendo como tal a toda acción cargada de sentido. Desde aquí, el orden social se entiende a partir de la acción intencionada de los sujetos que tienen motivos para actuar. Lejos de aquella perspectiva en la que los hombres aparecen determinados por el peso de las estructuras sociales, en Weber encontramos a un hombre que toma decisiones. No en estricto sentido libre, ya que como ser social se ha conformado en un escenario cultural específico que moldea su concepción del mundo, pero no de forma unívoca ni mecánica. Lejos de pensar en procedimientos predeterminados, este es un hombre que puede optar (Weber, 1996).

Siguiendo a Weber, Alfred Schütz (1962) plantea que las personas actúan intencionadamente en un entramado de relaciones cuyos significados se originan en la propia dinámica de las relaciones, a lo largo del tiempo, enfatizando la importancia del peso de la historia y de la reproducción del orden social (nueva producción con base en lo anterior). En Schütz la idea de Weber sobre los significados se torna más precisa. Aquí se hace ver que los significados y las valoraciones sociales que de ahí se desprenden se conforman desde las posiciones específicas en las que van viviendo los sujetos. Lo bueno, lo malo, lo deseable y lo indeseable, lo posible y lo necesario, adquieren formas particulares en función del complejo de condiciones singulares en que se encuentra cada individuo. Un mismo entramado de relaciones sociales implica escenarios diversos para los individuos que comparten la intersubjetividad del contexto social, pero se vinculan con éste desde una particular posición y posibilidad de interacción, en función de condiciones objetivas, pero también y con igual fuerza de las de carácter subjetivo. El horizonte de oportunidad se perfila desde la especificidad de circunstancias de cada cual (Schütz, 1962; 1974; 1993).

Sin embargo, Schütz plantea que la acción intencionada no necesariamente es reconocible a simple vista por el actor, quien percibe sin mayor dificultad el “para qué” de su actuar, pero no así el “por qué” del mismo. Tomar conciencia de este segundo tipo de motivos, que se conforman en las experiencias de vida que han tenido los actores a lo largo de sus biografías, que surgen de sus “experiencias sedimentadas”, requiere de un análisis más minucioso y reflexivo. Ese sería el ámbito propio del análisis sociológico. Identificar las valoraciones que los sujetos han conformado sobre sus particulares condiciones en los entornos en que se desenvuelven, permite comprender los porqués de sus acciones hacia el futuro. Las anteriores premisas son la plataforma sociológica de la que partimos en esta investigación para abordar el tema de las oportunidades educativas. Los hechos analizados aquí (trayectorias educativas y laborales) son vistos como acciones que tienen sentido para los sujetos objeto de este estudio. Son actos intencionados que han sido realizados en función de una expectativa, y de una manera de entender el mundo, que por supuesto, no es ajena al entorno social en que se desenvuelven. La percepción sobre las posibilidades educativas y laborales son a un mismo tiempo producto de ciertas condiciones (del entorno

social y del sujeto en particular); y generadoras de nuevas situaciones, en tanto son el marco desde el cual los sujetos tomarán decisiones.

Estos planteamientos los encontramos también en otras corrientes analíticas de la sociología que han privilegiado el análisis empírico para explicar el comportamiento social, y que están al mismo tiempo comprometidas con el principio de que el orden social es producto de un actor intencionado, inserto en condiciones sociales particulares, y en estructuras de interdependencia específicas que dan forma y al mismo tiempo se conforman entre intenciones, razones, creencias y deseos de los actores. Boudon, Coleman y Elster serían algunos de los sociólogos que de manera destacada han dado vigor a este posicionamiento analítico. Ellos enfatizan que los actores eligen y actúan desde sus condiciones particulares y en estructuras sociales que canalizan sus oportunidades sociales.

El contexto en el que se desarrolla la vida escolar de la población que analizamos se halla marcado especialmente por un crecimiento demográfico extraordinariamente amplio; por la existencia de una oferta educativa de carácter público suficiente como para permitir el ingreso a la educación superior a sujetos pertenecientes a sectores medios y medios bajos de las zonas urbanas; por una ideología ampliamente difundida sobre la educación como medio de movilidad social con base en el mérito académico, así como por una transformación en los roles sociales de género, al menos en cuanto a la percepción sobre el derecho de las mujeres a la educación y sobre la conveniencia de que se incorporen al trabajo remunerado.

En este escenario, el desempeño académico se tornó en uno de los criterios más contundentes para alentar la expectativa educativa, tal y como lo señalara Parsons en 1959 en un estudio sobre estadounidenses, especialmente entre aquellos para quienes la educación no ha sido parte de los haberes del grupo social al que pertenecen, incidiendo con mayor peso que el origen social en la conformación de altas expectativas en la educación.

Estudios posteriores han ampliado esta propuesta explicativa y han señalado que además del origen familiar y el desempeño escolar, hay otras condiciones y características sociales, como la edad, el género, o el tiempo que tardaron en hacer su trayecto educativo por ejemplo, que podrían ser muy relevantes para

explicar los resultados escolares y laborales, en la medida en que ellos tienen peso en la definición o evaluación que los sujetos hacen sobre sus oportunidades a futuro, por las significaciones sociales a ellas asociadas. En México, el trabajo de Jorge Bartolucci (1994; 2000) ha sido precursor de este enfoque. Su fundamento se encuentra en la teoría sociológica, la cual considera que la explicación del comportamiento social implica la comprensión de los motivos y significaciones que los sujetos atribuyen a sus actos. En sus investigaciones asume que las características que distinguen a los integrantes de una generación estudiantil determinada en cierto momento de su trayectoria escolar, es resultado del entrecruzamiento de acciones que sus integrantes han debido tomar bajo circunstancias específicas hasta llegar al final de la vida universitaria. Decisiones vinculadas en buena medida a las posiciones adquiridas en la sociedad, no sólo en función de su extracción socioeconómica sino también por el peso que con el tiempo hayan ido adquiriendo determinadas cualidades y atributos, como la edad, ser hombre o mujer, haber sido exitoso en sus estudios o no, o el lugar que ocupa en su familia.

Los resultados de las investigaciones realizadas con este enfoque han sido relevantes para estimar la forma como se conectan los roles sexuales, los estatus de edad, el origen social y la experiencia escolar. Igualmente significativo ha sido el estudio del medio familiar, ya que permite estimar hasta qué punto la posición social lograda por las generaciones precursoras influyó en las oportunidades que los miembros más jóvenes alcanzaron a vislumbrar y aprovechar en sus vidas. Además de apreciar las continuidades o discontinuidades generacionales, el contexto familiar también sirve como marco de referencia de la condición de estudiantes, respecto del cual los jóvenes calculan el alcance o las limitaciones inherentes a los resultados escolares logrados. La información analizada bajo esta óptica, es valorada como indicadores del sentido que pudiera tener su situación para personas que tanto objetiva como subjetivamente, material o idealmente, se encuentran ubicadas en posiciones y circunstancias sociales específicas (Bartolucci, 1994; 2000). Esta manera de abordar el problema, que implica mirar los hechos sociales y tratar de entender cómo operan en el entramado social particular en el que se desenvuelven, es consustancial para la presente investigación.

Además, la aproximación analítica que proponemos aquí se alimenta también de ciertos elementos nodales de los estudios de cursos de vida, en los que se establece la relevancia que tiene para los sujetos ciertos eventos, por lo que implican en sus biografías. Desde este ámbito algunos han hablado de la conformación de trayectorias vulnerables o de éxito; de acumulación de ventajas o desventajas, mostrando cómo las decisiones que van tomando los sujetos se tornan en puntos de apoyo o bien en puntos en los que se pierde piso para el desenvolvimiento hacia ciertos ámbitos en la vida futura. En este marco se ha dicho que los tiempos en que se inicia la vida laboral y la vida en pareja pueden incidir negativamente en la viabilidad de continuar estudiando cuando son tempranos y cuando ocurren ambas transiciones a la vida adulta, antes del ingreso a la universidad (Muñiz, 1997), e inciden en la percepción sobre sus perspectivas a futuro, considerando estos datos como constituyentes de la forma en que se experimenta la vida y sus posibilidades (Saraví, 2009; Valle, 2010).

Con base en estas investigaciones es que en adelante consideraremos los datos sobre condiciones y características de los sujetos que analizamos, como indicadores de situaciones que tienen un significado social y que por ello se tornan en puntos de referencia desde los cuales estos jóvenes han conformado su percepción sobre sus proyectos de vida, sus motivos para actuar como lo hicieron. Este planteamiento implica que aunque trabajamos en esta investigación con datos estadísticos recabados por la UAM con fines administrativos, no nos sentimos ajenos a la sociología que busca entender el comportamiento social a partir de interpretar los sentidos de la acción. Los datos que analizamos (observables empíricos) nos hablan de un significado a partir del cual los sujetos han podido forjar su formación universitaria y su inserción al trabajo. Con base en una generalización de motivaciones típicas, en un contexto de significados compartidos, encontramos en estas condiciones, elementos que dan forma a sus posibilidades de acción.

1.2 Caracterización del tipo de estudio

La investigación que se presenta en este documento es un estudio exploratorio sobre las oportunidades educativas y su relación con la inserción al mercado laboral, en un grupo de jóvenes que concluyeron sus estudios de licenciatura entre el final del milenio y los primeros ocho años del nuevo siglo XXI, en una de las instituciones de educación superior pública más importantes del país, por la dimensión de su comunidad y por su participación en el avance del conocimiento científico y en la difusión de la cultura. Nos referimos a la Universidad Autónoma Metropolitana.

Se trata entonces de un estudio de caso a través del cual pretendemos contribuir al conocimiento en el amplio campo de análisis de las oportunidades educativas.

Las interrogantes básicas que guiaron este análisis fueron las relativas a las condiciones y características que hicieron factible para algunos el logro educativo hasta concluir una carrera universitaria; así como sobre el posible vínculo del origen social, del desempeño académico, de la trayectoria laboral previa y del sexo, con los logros educativos, y las condiciones de trabajo alcanzadas posteriormente por los exalumnos.

Para dar respuesta a estas interrogantes fue necesario establecer, en primer lugar, el contexto de la oferta educativa y de las oportunidades de trabajo tanto en el país como en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM).

Empezamos entonces analizando las posibilidades de mantenerse en el sistema escolar de la población en general, observando particularmente el peso del factor socioeconómico de la familia de origen. Vimos después las características de la oferta educativa en la ZMCM en la última década del siglo XX y los cinco primeros años del XXI. Establecimos algunas de las características sociodemográficas de la población que postuló para ingresar en la UAM en tal periodo y buscamos definir cuáles serían aquellas que favorecieron que lograran llegar hasta el final del trayecto y concluir los estudios de licenciatura.

Luego nos ocupamos de esbozar de manera gruesa algunas de las condiciones que han sido planteadas como características del mercado laboral de hoy para los profesionistas, y su especificidad en América Latina y México. Con base en datos de la Encuesta Nacional de Empleo, hacemos después una breve comparación

con los datos correspondientes al proceso de precarización del trabajo en las últimas dos décadas, en la ZMCM.

Por último, con la intención de indagar en el posible vínculo del origen social, del desempeño académico, de la trayectoria laboral previa y del sexo, con los logros educativos, y las condiciones de trabajo alcanzadas posteriormente por los exalumnos, trabajaremos sobre una muestra restringida de exalumnos de la UAM. Pero antes es importante detenernos brevemente en establecer algunos rasgos de la institución en la que se han formado alumnos y exalumnos objeto de este estudio, para dar cuenta de la pertinencia del caso.

1.3 La UAM. Origen y características

La Universidad Autónoma Metropolitana es una de las instituciones de educación superior de mayor importancia en el país por su destacado desempeño en sus funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión de la cultura. Por ello ha sido colocada frecuentemente en los primeros lugares en los rankings de las mejores universidades del país (Jornada, 2013; El Universal, 2016). Por la temática del presente trabajo, nos interesa particularmente referirnos a la primera de estas funciones. Empecemos por señalar que esta institución da cabida anualmente a 12 mil nuevos alumnos; que su matrícula total comprende a siete de cada cien jóvenes que cursan estudios de educación Superior en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México y que a lo largo de los cuarenta y tres años que tiene funcionando, ha formado más de 120 mil egresados en una amplia variedad de campos de formación profesional.

Su historia está estrechamente ligada con la búsqueda y apoyo gubernamental para ampliar las oportunidades educativas. El contexto en el que surge, en el año de 1973, es el de una extraordinaria expansión de la matrícula de los niveles educativos básico y medio, producto a un mismo tiempo de una política impulsada a nivel mundial que buscaba fortalecer el desarrollo con base en la educación; de un extraordinario crecimiento demográfico; de un acelerado proceso de industrialización; del impacto del tránsito de una sociedad rural a una urbana; y del auge de una serie de movilizaciones sociales que demandaban, entre otros derechos, el de la educación. Es parte de este contexto también, la

difusión en el mundo de la idea de la planeación educativa, y en México, al iniciarse los años 70 se acompañó del interés por innovar a la luz del conocimiento de otras formas de organización académica en distintas universidades del orbe.

En tal coyuntura el presidente en turno, Luis Echeverría, pidió a la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior hacer un estudio prospectivo y una propuesta para atender adecuadamente el crecimiento futuro de la demanda sobre el nivel de la educación superior. En respuesta, la ANUIES documentó la tendencia pronunciada del incremento del fenómeno y recomendó no seguir alimentando el crecimiento de las grandes instituciones existentes, refiriéndose particularmente a la UNAM y al IPN, y crear una nueva universidad para el área metropolitana de la Ciudad de México, capaz de recoger los más avanzados planteamientos educativos que redundaran en una mayor calidad académica (ANUIES, 1973).

Con base en estos lineamientos, miembros de la comunidad académica del más alto nivel nacional participaron en el proyecto de conformación de la UAM, concebida como una universidad pública federal, diferente al modelo organizado por escuelas y facultades que había privado hasta hacía muy poco en las universidades mexicanas. Como forma alternativa, se adoptó una estructura departamental con la intención manifiesta de vincular estrechamente la investigación y la docencia. La desconcentración funcional y administrativa fue establecida en su Ley Orgánica, con el propósito de agilizar y facilitar el control de sus distintas tareas. Su estructura de gobierno está constituida por un conjunto de órganos personales y colegiados a nivel central y en cada una de las Unidades o campus académicos que la conforman. La máxima autoridad personal es el rector general, quien con una junta directiva, un patronato y un colegio académico con miembros electos que representan a la comunidad de las Unidades, (académicos, administrativo y estudiantes), orientan la política global de la Universidad. En cada Unidad encabezada por un rector, existe a su vez un consejo académico y un consejo divisional con autoridad para decidir la política académica interna.

Las tres primeras Unidades con que surgió la UAM, Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco, fueron emplazadas estratégicamente sobre el espacio de la Ciudad

de México con el objeto de atender a las necesidades sociales del entorno de las zonas en que fueron edificadas. Se estableció desde entonces que la matrícula no debería llegar a ser mayor a 15 alumnos por plantel.

El modelo educativo no fue el mismo para las tres Unidades. Mientras que Azcapotzalco e Iztapalapa mantienen la forma tradicional de organización por asignaturas, Xochimilco fue un espacio francamente innovador, organizado en torno a módulos, que son programas académicos conformados en torno a problemas de conocimiento que deben ser abordados de manera interdisciplinaria; doce módulos para la mayor parte de las carreras salvo medicina que implica tres adicionales. Más allá de las limitaciones que puede haber en la operación de este sistema, lo que sin duda ha demostrado es que resulta ser un modelo más eficiente para la tarea docente que el de las otras dos Unidades, en la medida en que logra una proporción mayor de egresados y en menor tiempo. Este es un asunto relevante para el análisis de los datos que haremos más adelante.

Otra característica distintiva de la UAM es que su personal académico está compuesto por profesores-investigadores ya que la organización departamental reúne las funciones que en el esquema organizativo de escuelas y facultades se encuentran separadas. Además la UAM tiene una planta académica fundamentalmente con contratos de tiempo completo e indeterminado, lo cual genera condiciones laborales ventajosas que favorecen el óptimo desempeño de sus funciones.

Es también interesante observar que esta institución, desde sus inicios, se planteó no comprender en su proyecto la atención de la educación media superior, lo que implica que tiene la posibilidad de ofrecer cada año un mayor número de lugares a los postulantes, a diferencia de lo que ocurre en el resto de las universidades públicas del país que reservan una parte importante de los puestos disponibles en el nivel terciario, a los egresados de su mismo sistema, con el pase automático que se obtiene con haber logrado en ese nivel educativo un promedio de calificaciones mínimo de 7. Por último, otras dos rasgos distintivos de la UAM que en su momento fueron innovadores son, que los planes de estudio en la UAM están organizados con una temporalidad trimestral, lo cual fue planeado con la intención de propiciar un ritmo de trabajo intensivo; y la supresión de la

elaboración de una tesis como requisito para obtener el título de licenciatura, aunque frecuentemente se han establecido requerimientos académicos similares que, asociados a la acreditación de alguna de las unidades de enseñanza aprendizaje, prolongan la estancia de los alumnos en la universidad más allá del tiempo óptimo institucionalmente establecido.

Actualmente la UAM cuenta con dos nuevos planteles de dimensiones más pequeñas que las tres primeras Unidades. Imparte en total 174 programas académicos, 76 corresponden al nivel licenciatura y 98 a posgrado, ofreciendo un espectro amplio de profesiones y disciplinas en 6 distintas áreas de conocimiento: Ciencias Biológicas y de la Salud; Ciencias Sociales y Humanidades; Ciencias Básicas e Ingenierías; Ciencias y Artes para el Diseño; Ciencias de la Comunicación y el Diseño; y Ciencias Naturales e Ingeniería. Su planta docente tiene un alto nivel de calificación. Está colocada en el tercer lugar en el país en cuanto al número de sus profesores que son miembros de Sistema Nacional de Investigadores (SIN) y una tercera parte de ellos están clasificados en el nivel II o III (UAM, 2015b).

Aunque más adelante abundaremos sobre este tema para el periodo que analizamos, señalemos aquí que la UAM junto con la UNAM, son las dos Universidades de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, que más solicitudes de ingreso reciben anualmente. Para el año 2015 se presentaron 92,690 aspirantes (UAM, 2015b). 12,085 fueron admitidos (13%).

1.4 El referente empírico y los datos con que contamos para esta investigación

Para la realización de este trabajo contamos con dos grandes bases de datos con información académica y de las trayectorias laborales de alumnos y exalumnos de la Universidad Autónoma Metropolitana. La primera nos permite conocer sobre calificaciones y tiempos para la realización de los estudios de la totalidad de los alumnos en el periodo que analizamos, 1990-2005. Se trata del Archivo General de Alumnos de la UAM (AGA), que es responsabilidad de las Coordinaciones de Sistemas Escolares de cada una de las Unidades Académicas y de la Rectoría General, que reúne información sobre 160,445 casos. Esta base reúne los datos

de la historia académica de los alumnos trimestre a trimestre desde el momento en que ingresan a la Universidad, brindándonos información sobre la Unidad o plantel en que están inscritos, la División y carrera, así como sobre su situación académica, el número de trimestres cursados, número de calificaciones MB, B, y S acumuladas y el número de créditos cubiertos. También encontramos en esta base información sobre sus edades y su género.

La segunda comprende a un grupo más reducido, conformado por 7,450 egresados de la Universidad Autónoma Metropolitana. Reúne información recabada por la UAM periódicamente, por medio de los Estudios de Seguimiento de Egresados correspondientes a las cohortes de egreso 1998-2003, y 2005-2008, llevados a cabo por el Sistema de Información de Estudiantes, Egresados y Empleadores (SIEEE) con la participación de la Coordinación General de Información Institucional de la Rectoría General y las Coordinaciones Generales de Planeación de las Unidades Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco. A través de estos estudios la Universidad recoge información sobre empleo y tiempos de inserción al mercado laboral así como de trayectorias y condiciones de trabajo de los exalumnos, en tres posibles momentos: mientras estudiaban, el primer trabajo al concluir los estudios y el que desempeñaban algunos años después, cuando se les aplicó el cuestionario. La UAM ha realizado estos Estudios en tres ocasiones. Las cohortes de que nos ocupamos en esta investigación corresponden a las dos últimas, llevadas a cabo en 2006 y 2012 respectivamente³. El cuestionario también reúne datos de opinión de los exalumnos sobre su formación profesional y sobre el grado de satisfacción en su vida laboral, pero estos no fueron considerados en la presente investigación.

Contando con los datos de ambas fuentes (la Base de datos del AGA y las de los Estudios de Egresados), fue posible indagar en los nexos entre origen social, desempeño académico y, en el grupo restringido, en la trayectoria laboral de los exalumnos. El Estudio de Egresados permitió captar información sobre cerca del 40% del total de egresados de cada cohorte anual, a excepción del año 2003, en el que se entrevistó a más del 50%, como se muestra en la siguiente tabla.

3

Los informes de los resultados de estos Estudios pueden consultarse en la siguiente dirección electrónica: <http://www.sieee.uam.mx>

Cuadro 1. Número de exalumnos de la UAM incluidos en la muestra, por cohorte de egreso y proporción en relación al total de egresados

	1998		2003		2005		2008	
	n	%	N	%	n	%	N	%
Total de egresados anual	4.436	100	4.689	100	4.437	100	4.920	100
Egresados comprendidos en la muestra	1.678	37.8	2.421	51.6	1.570	35.4	1.781	36.2

Nuestra muestra más restringida se conformó entonces con 7,450 casos de egresados, con proporciones muy similares de mujeres y hombres, procedentes de los 3 planteles de la UAM que existieron inicialmente: las Unidades Xochimilco, Azcapotzalco e Iztapalapa. Enlistamos a continuación las variables sobre características y condiciones de los exalumnos con que contamos para esta investigación, en relación con las categorías analíticas empleadas para el análisis. Son los insumos cuantitativos de la presente investigación.

Cuadro 2. Variables consideradas en la presente investigación

Origen social	Nivel escolar del padre Nivel escolar de la madre
Desempeño académico	Puntaje en el examen de selección Trimestre de ingreso a la Universidad Ultimo trimestre de actividad académica Puntaje general en la licenciatura Estudios de Posgrado
Condiciones laborales	Trabajo durante la licenciatura Primer empleo al terminar los estudios <ul style="list-style-type: none"> - Tipo de trabajo - Ocupación - Ingresos mensuales - Tipo de contratación - Coincidencia entre los estudios realizados y el trabajo Empleo algunos años después <ul style="list-style-type: none"> - Ocupación - Ingresos mensuales - Tipo de contratación - Coincidencia entre los estudios realizados y el trabajo desempeñado
Datos sociodemográficos	Sexo Edad Estado civil

1.5 Categorías analíticas

A continuación establecemos brevemente algunos fundamentos que dan forma y sustento a las categorías analíticas que empleamos en el presente documento. En el siguiente capítulo, en el que hacemos una revisión de la literatura básica en el análisis del tema que nos ocupa, se desarrollan más ampliamente sus fundamentos.

1.5.1 El origen social familiar

El origen social familiar es un componente que se ha considerado muy importante en el análisis sociológico, en la medida en que se entiende que en el proceso de socialización, la familia, con sus características particulares (culturales, económicas) da forma y contenido a las percepciones y comportamientos de sus miembros en los primeros años de vida, y mantiene su influencia incluso durante la vida adulta aunque compartiéndola crecientemente con otras instituciones socializadoras como la escuela y los medios masivos de comunicación.

Entre los elementos a observar sobre la familia de origen el dato sobre el nivel de escolaridad de los padres ha sido considerado particularmente poderoso en la investigación social como indicador de la posición socioeconómica y cultural (Bourdieu y Passeron, 1973).

En el ámbito de la investigación educativa, muchas veces se ha explicado el desempeño escolar de los alumnos en función de la escolaridad de sus padres enfatizando que éstos pueden ayudar a los hijos con sus deberes escolares cuando poseen los conocimientos necesarios por haber tenido la educación escolar pertinente. También se ha dicho que el capital cultural de los padres permite que los hijos tengan mayor capacidad para apropiarse de los bienes culturales al abreviar en la familia vocabulario y otros códigos de la cultura redituables en el ámbito escolar.

Más allá de la acción directa de los padres en la conformación de actitudes y aptitudes culturales convenientes a la escuela (interiorización de hábitos y desarrollo de capacidades específicas), Bourdieu y Passeron señalaron además que la socialización familiar da forma, a veces más y a veces menos consciente o

explícitamente, a la percepción sobre el nivel escolar que corresponde al estatus del grupo social de pertenencia, es decir, modela las expectativas sobre el futuro educativo (Bourdieu y Passeron, 1973). Suponemos que es posible extender esta propuesta al terreno laboral: en casa aprendemos a definir un horizonte de oportunidades laborales que se conforma de manera significativa por la percepción de los que es propio al grupo social al que pertenecemos.

Por supuesto no es sólo la familia quien da forma al deseo y expectativa sobre la escolarización y el trabajo. Ya Weber había señalado que la educación era un bien que siendo parte de los haberes propios de grupos sociales privilegiados y asociada a las prebendas que genera su valor en el mercado laboral, se tornaba en deseable para otros grupos (Weber, 1996). Más cuando se ha generado una ideología meritocrática soportada sobre la expansión de oportunidades sociales que ocurrieron en contextos de expansión económica en otros tiempos, pero fueron enarbolados como hechos fehacientes de la igualación de oportunidades con base en el esfuerzo y las capacidades. El entorno social estimuló la expectativa de metas educativas más altas para las nuevas generaciones.

En el momento histórico en que vivimos hoy, existe una amplia difusión de la idea de las ventajas sociales asociadas a la educación. La misma escuela ha sido uno de los medios más eficientes para impulsar la creencia de que la educación es un medio redentor que premia en función del mérito personal y en tal sentido ha dado viabilidad al incremento de la escolarización de grupos antes excluidos. Sin duda el contexto histórico, las coyunturas sociales y regionales específicas que ponen en situaciones distintas a las nuevas generaciones en relación con las anteriores inciden en la conformación de tal expectativa educativa. También las características y condiciones personales de los sujetos: sexo, edad, desenvolvimiento en el medio escolar, por ejemplo. Pero la plataforma de lanzamiento desde donde el sujeto habrá de proyectarse hacia su objetivo es la familia y desde ahí, se mide la distancia al objetivo deseado. Mientras que para quien procede de una familia en la cual la educación superior ha sido parte de sus haberes, el trayecto escolar hasta el nivel terciario es percibido como natural, para quien procede de una familia con baja escolaridad el trayecto es un reto de alcanzar algo desconocido e incierto, percibido como ajeno y difícil. Este es un

hecho contundente. De manera similar puede entenderse la percepción que se tiene sobre la actividad laboral.

Las respuestas a “cuánto necesito” y “cuánto puedo lograr”, se van definiendo a lo largo de la vida que se inicia con la marca de origen de la familia. El horizonte de los tipos de trabajos que se vislumbran tiene como referente la percepción sobre lo pertinente visto desde el contexto familiar, aunque con alteraciones en función de las habilidades y capacidades académicas y profesionales de cada sujeto, así como de las especificidades del contexto escolar y laboral existentes en un momento, en una región, en una cultura.

La crisis actual en el mundo y en nuestro país y las políticas públicas establecidas para tratar de mantener la estabilidad económica han incidido particularmente en la disminución de la oferta de empleos gratificantes en términos económicos y de prestigio social, mutando el tipo de posibilidades asequibles para quienes tienen que enfrentarse a nuevos trabajos. En este escenario en que por una parte hay una economía estancada que no genera nuevos empleos y se cambian los existentes por trabajos sin garantías de protección social alguna, y por otra los actores, que afianzados en el incremento de su escolarización pretenden tener trabajos adecuados a tal condición social, se tejen hoy las trayectorias laborales.

Si bien el nivel socioeconómico y cultural no puede determinarse únicamente con base en el nivel educativo de los padres, este es un dato relevante y frecuentemente el único disponible como indicador del origen familiar. Tal es el caso para la presente investigación.

Ahora bien, para observar el indicador escolaridad de los padres elaboramos un índice a partir del agrupamiento de la información en cuatro grandes bloques, estableciendo un primer grupo con todos los padres que hubieran alcanzado como máximo, estudios de educación primaria; un segundo grupo con quienes hubieran hecho estudios de secundaria; uno más con quienes realizaron estudios de bachillerato o de normal y uno último con quienes hubieran hecho estudios de licenciatura o posteriores a este nivel educativo. El índice se elaboró considerando sólo al padre o sólo a la madre, aquel que tuviera el nivel de escolaridad más alto; o el dato existente en caso de que el hogar de origen del alumno fuera monoparental.

Además de este índice, con el fin de profundizar en la observación de la posible fuerza del nivel escolar de los padres en la trayectoria académica y laboral de sus hijos, decidimos hacer un segundo corte en la observación concentrando nuestro interés en dos grupos de padres: aquellos en los que ninguno de los dos progenitores hubieran tenido estudios más allá de la secundaria, y que denominamos como “de menor escolaridad”; y aquellos en que ambos padres hubieran realizado estudios de educación superior o más, y que llamamos “grupos de padres con mayor escolaridad”. Incluimos en ellos también a aquellos que sólo tenían padre o madre. La intención fue contrastar los resultados de grupos con características radicalmente diferentes. Más adelante, al analizar la información de la que estamos hablando, identificaremos este corte analítico con el nombre de “polos opuestos”, para diferenciarlo del índice de escolaridad de los padres .

1.5.2 El desempeño académico

El concepto de desempeño académico normalmente refiere a las calificaciones obtenidas por los alumnos, como indicadores del grado de éxito en los procesos formativos. Aunque tenemos presente que las notas escolares son producto de evaluaciones que han sido realizadas por los profesores con los más diversos criterios personales e institucionales y que por tanto no dan cuenta con precisión sobre la calidad del alumno, nos permiten sin embargo ubicar la posición del que tuvo en relación con los requerimientos específicos de los cursos en los que ha estado inscrito y en ese sentido es que son comparables con las de los otros, como un indicador de rendimiento. El promedio escolar “sintetiza y expresa en una nota la diversidad de calificaciones obtenidas por los alumnos...” y con ello da cuenta de experiencias educativas más o menos exitosas (Casillas et al., 2007). Así, el promedio es uno de los datos que emplearemos como indicadores del rendimiento.

Para su análisis decidimos agruparlo en 4 grandes bloques: dado que el número de aquellos con calificaciones inferiores a 7 era relativamente pequeño, establecimos un primer grupo juntando a todos los que tenían promedio inferior a 8, comprendiendo a 26.8% del total. Luego, como quienes habían tenido un promedio académico entre 8 y 8.9 era un grupo muy nutrido que sumaba a un

poco más de la mitad del total, lo separamos en dos: los de 8 a 8.49, que incluían a 29.8% y los de 8.5 a 8.99, compuesto por otro 27%. Por último, en un cuarto grupo colocamos al 21.4% restante, quienes tenían 9 o más de promedio. Con esta clasificación tratamos de hacer grupos de tamaños relativamente parecidos. Ahora bien, decidimos considerar en este apartado también como criterio de desempeño académico la dimensión del tiempo en que cubrieron los estudios, aunque sabemos que terminar en el menor plazo posible no necesariamente significa ser un mejor alumno, pero sin duda tiene ventajas sociales. Algunos estudios han mostrado cómo la regularidad afianza la confianza en ser competentes y es parte de los haberes con que los alumnos toman decisiones escolares hacia el futuro (Bartolucci, 2000). A partir de lo anterior nos preguntamos si haber sido regulares en el trayecto escolar previo a la Universidad podría implicar ventajas en el desempeño académico durante la licenciatura, y si ser regulares durante la licenciatura, podría tener efectos favorables sobre el futuro laboral.

El concepto de regularidad, es el segundo de los factores que tomamos en cuenta para analizar la categoría de desempeño académico, y el indicador que empleamos para observarlo en la trayectoria escolar previa, esto es, desde la escuela primaria hasta la licenciatura, es la edad, ampliamente estandarizada en la vida escolar de las ciudades por la reglamentación de la SEP sobre el mínimo para ingresar a la escuela primaria. En general se espera que los niños inicien la educación básica entre los 6 y los siete años de edad y que, si no pierden el paso con su cohorte de ingreso, deberían estar concluyendo la educación media superior teniendo entre 18 o 19 años.

En cuanto a la regularidad durante los estudios en la universidad, la medimos en función del número de trimestres transcurridos desde que ingresaron a la universidad, hasta que concluyeron el 100% de los créditos del plan de estudio que cursaban. Ya que en la UAM casi la totalidad de las carreras se plantean como tiempo óptimo la realización de los estudios en 4 años, empezamos la cuenta de la irregularidad a partir del trimestre número 13 desde el momento de ingreso, salvo para los estudiantes de medicina cuyo programa académico está pensado que se realice en 15 trimestres. Así, cuando hablamos del tiempo óptimo, estamos teniendo en cuenta también a los alumnos de medicina y su

especificidad. Establecimos tres niveles: los regulares que son quienes terminaron en el tiempo óptimo; los cuasi regulares que tardaron hasta un año más para la culminar la carrera y los irregulares comprendiendo a aquellos que no habían concluido habiendo ya pasado un año en relación con el tiempo óptimo.

Por último, incorporamos a la observación sobre el desempeño académico, los datos relativos a haber realizado estudios de posgrado ya que socialmente existe una alta valoración de las trayectorias de largo aliento, esto es, de aquellas que culminan con la realización de especializaciones o estudios de maestría o doctorado. Además, porque es producto de un proceso de selección académica. Estar en un posgrado es tener un aval más de capacidad, de logro. Para analizar esta variable y considerando que los posibles efector sobre mejores condiciones laborales dependen de contar con el título correspondiente, agrupamos en un bloque a todos aquellos que hubieran concluido algún programa de posgrado y dejamos en un segundo bloque a aquellos que estuvieran realizando todavía tales estudios, junto con los que sólo tenían licenciatura.

Resumiendo, los indicadores a considerar para analizar el desempeño académico son: el promedio de calificaciones obtenido en la licenciatura; la regularidad en el trayecto escolar; y la realización de estudios de posgrado.

1.5.3 Condiciones laborales

La inserción al mundo del trabajo es uno de los objetivos principales de los procesos de formación de nivel terciario, tanto para los gobiernos como para las instituciones educativas y para los alumnos y sus familias, quienes esperan se ponga en práctica la formación adquirida y se generen conocimientos, bienes y servicios de utilidad para el desarrollo de la sociedad en general, así como recursos para la subsistencia cotidiana del alumno que ha concluido su proceso educativo y su inserción a una posición social “prestigiosa”.

El trabajo además de proporcionar un ingreso económico, es núcleo de identidad y de integración social. Ulrich Beck (2003) en su caracterización sobre la “segunda modernidad” ha abordado el tema del trabajo considerándolo como un elemento fundamental del orden social de la era industrial. A través del trabajo el sujeto se concibe como parte de un grupo, asume formas de interacción

predefinidas por la organización y es parte de la sociedad y sus reglas, al mismo tiempo en que encuentra el reconocimiento social del rol que juega.

En cuanto al mercado laboral, es importante enfatizar su naturaleza social, ya que es resultado de la interacción de sujetos que actúan en función de sus expectativas y los significados que atribuyen a la acción de ofrecer y demandar trabajo, acotadas por mediaciones culturales, demográficas, y económicas entre las más importantes. Con base en De la Garza (2000; 2010), decimos que la decisión de trabajar es un acto cargado de sentido, conformado en un contexto sociohistórico específico desde una coyuntura biográfica particular. El origen social como demarcador de un horizonte de oportunidad sería uno de los componentes biográficos. El desempeño académico, la experiencia laboral previa y el sexo serían otros tres elementos a considerar, que podrían explicar diferencia en las condiciones laborales de los exalumnos.

En cuanto a los aspectos sobre este particular, consideraremos como indicadores de las condiciones laborales: 1) haber trabajado o no mientras estudiaban en la universidad y haberlo hecho durante todo el tiempo en que cursaron su carrera, la mitad de ese tiempo, sólo durante el último año u ocasionalmente; 2) el nivel de ingresos obtenidos, estableciendo cuatro niveles o rangos en los respectivos momentos de observación según la cohorte de egresos y que se trate del primer o último trabajo del que nos dan cuenta en el Estudio de Seguimiento de Egresados (hasta 3 salarios mínimos; de 3 y hasta 6; más de 6 y hasta 9; y más de 9); 3) la coincidencia entre los estudios realizados y las tareas que realizaban en sus trabajos y 4) el nivel jerárquico en el que se ubicaban tales tareas. Estos elementos nos parecen de interés porque dan cuenta de las características que frecuentemente se asocian con tener o no tener un buen trabajo. Sin embargo es necesario tener presente que la valoración de los mismos se hace desde criterios subjetivos sobre los cuales hay opiniones distintos. Probablemente el que alcanza mayor consenso es el relativo al nivel de ingresos, por ello es que múltiples estudios sobre egresados universitarios y el mercado laboral lo han utilizado como indicador de éxito (De Vries et al., 2013); en cambio el de tener un puesto de mando o uno en el que el profesionista realiza tareas propias de su profesión, es más difícil el consenso. Igualmente al valorar las ventajas de un trabajo asalariado o un trabajo independiente existen opiniones divididas particularmente en la

coyuntura laboral de hoy. La formalidad no garantiza la protección social aunque esté frecuentemente asociada a ella. Es necesario tener presente esas consideraciones.

Por otra parte es pertinente recordar que para cada una de las cohortes que estudiamos, el tiempo transcurrido desde el momento de su egreso de la UAM fue diferente: para la cohorte de 1998, habían pasado 8 años cuando se les aplicó el cuestionario del Estudio de Seguimiento de Egresados; para la de 2003 fueron tres años; para la de 2005, 6 años y para la de 2008 entre 3 y 4 años después de haber concluido los estudios. Esta diferencia, en la medida en que implica mayor o menor experiencia laboral, es un asunto a tener presente constantemente al analizar los datos.

Remarquemos que la forma en que se recabó la información en los Estudios de Seguimiento de Egresados permite hacer una doble observación sobre el tiempo transcurrido al analizar comparativamente a este grupo de egresados. Por una parte hay dos momentos en que se recabó la información. El primer estudio se llevó a cabo en el 2006 (comprendiendo a exalumnos egresados en 1998 y en 2003) y el segundo en 2012 con egresados en 2005 y 2008). Por otra parte, en cada uno de esos dos momentos se consideró a dos cohortes que habían egresado en años diferentes, teniendo una más años de distancia que la otra en relación con el momento de egreso. Al momento de ser encuestada, en el 2006, los egresados de la cohorte 1998 tenían cerca de 8 años de haber concluido sus estudios, mientras que para los de 2003 sólo habían pasado 3 años. En cuanto a quienes fueron encuestados en 2012, los de las cohortes de egreso 2005 y 2008, los tiempos fueron de 7 y 4 años respectivamente.

La doble observación sobre el tiempo que nos permite esta forma de recabar los datos implica que podemos asomarnos a ver los cambios en las condiciones laborales, 2006 y 2012; y también implica poder ver las diferencias que se generan en las distintas cohortes, en función del lapso transcurrido desde el egreso de la universidad hasta el momento de ser encuestados, que como ya establecimos, es distinto para cada una de ellas.

Es necesario antes de terminar este apartado aludir a un problema importante que encontramos en la base de datos relativa al Estudio de Seguimiento de Egresados. Debido a la forma en que en la pregunta relativa a la ocupación de los

egresados aparecen 19 opciones de respuesta que taxonómicamente deberían quedar en ámbitos diferenciados, y también por el método para recabar la información, fue imposible tener este dato, sin duda fundamental para nuestro estudio. De las respuestas a esta pregunta lo único que pudimos extraer fue el nivel jerárquico en las funciones realizadas. Así, establecimos tres grandes grupos: el primero relativo a quienes tenían funciones de mando (dueño, director o presidente, coordinador, gerente, subgerente o jefe de departamento); el segundo conformado por empleados profesionales, analistas especializados, jefes de oficina, supervisores o ejecutivos de cuenta; y el tercero con puestos en los que su trabajo depende claramente de la dirección de otros o bien actividades no profesionales (auxiliares, ayudantes, asistentes y vendedores. De esta manera fue elaborado el indicador sobre el nivel jerárquico al que aludimos previamente.

1.5.4. Las variables demográficas

Como ya se ha podido ver a lo largo de este capítulo, el sexo y la edad son dos variables que también están consideradas para el análisis de los datos.

1.5.4.1. Edad

Cada sociedad tiene una forma particular de tratar el tiempo en la vida de los sujetos, y asocia a ésta ciertos roles y estatus. La edad está vinculada a expectativas sociales sobre el comportamiento de los sujetos. Hay normas establecidas del deber ser y de lo impropio vinculadas a las edades, sostenido en el consenso y apuntalado por los mecanismos de control social; sanciones formales e informales sustentadas en las percepciones del tiempo ideal para la ocurrencia de un evento o para la transición a etapas de la vida asociadas con la edad (iniciación sexual, matrimonio, adolescencia, vida adulta, vejez por ejemplo). La edad implica comportamiento, predice madurez biológica y emocional, competencia para ciertas responsabilidades y probabilidad de vivir ciertas experiencias sociales y biológicas. La identidad y la expectativa de los actores se orientan de manera relevante por la autopercepción de su momento social, en

relación con la institucionalización de los “tiempos para”. (Elder, 1975; Mooney Marini, 1984; Hareven, 1994; Settersten y Mayer, 1997).

Algunos estudios han mostrado que existe un proceso creciente de homologación de patrones de comportamiento asociados a las edades, que crece con el desarrollo de la sociedad moderna y la regulación estatal (Koholi, 1994; Settersten y Mayer, 1997). La organización de servicios públicos, las prestaciones sociales y oportunidades de empleo por edad, regulan los tiempos en que deben ocurrir determinados eventos en la vida de los sujetos.

Otros estudios han ido más allá, enfatizando que el factor edad hace referencia no sólo a etapas en la vida de un individuo sino también a una cohorte en particular (Ryder, 1965; Kertzer, 1983). Esta compartirá condiciones sociales, económicas, demográficas y culturales específicas, que serán en cierto sentido únicas para ese grupo de edad y que le harán diferente a otras cohortes. El contexto de oportunidades en el que los sujetos construyen su vida aparece diferenciado para sujetos que pertenecen a grupos de edad diferentes. Un mismo momento histórico representa coyunturas diferentes para distintos grupos de edad (Hareven, 1994). Todo lo anterior es muy relevante, en el análisis sobre trayectorias escolares, en cuanto la vida en las instituciones de enseñanza ha venido siendo crecientemente estandarizada en todo el mundo, a partir de los procesos de masificación educativa ligados al desarrollo de las sociedades industriales. Sin duda, esa incorporación masiva de los niños sólo es comprensible en el marco de una sociedad que proveyó de escuelas suficientes a la población en edad, porque había necesidades de crecimiento económico así como una amplia difusión de una idea de la educación como poderoso instrumento de movilidad social. Ambos elementos sin duda fueron relevantes para explicar el que la mayor parte de los alumnos que son objeto del presente estudio tuvieran entre 18 y 19 años de edad en el momento de ingresar a la Universidad.

La regularidad en la trayectoria escolar tiene en el componente de la edad una fuerza social contundente en la percepción del horizonte de oportunidad de los estudiantes porque es un indicador de competencia, han logrado llegar sin contratiempos. Pero además, desde su situación particular, todos estos jóvenes, como parte de una cohorte demográfica específica, han compartido un contexto

de oportunidades educativas y laborales, distintas a las que enmarcaron las posibilidades de vida de sus padres, o de otras generaciones. Ambos componentes definirán las acciones por ellos realizadas.

1.5.4.2. Género

En cuanto al género, la antropología ha mostrado que es una de las primeras diferenciaciones sociales que se hace, desde en las más simples sociedades de las que se tiene conocimiento y que, como la edad, tiene implicaciones contundentes sobre la organización y la composición de las instituciones (Mead, 1935; Ortner, 1974).

Antes de cualquier otro dato, se identifica el sexo de un individuo en el momento de nacer. Ser hombre o ser mujer ha implicado formas de vida radicalmente diferentes que tienen raíz en las definiciones culturales de una sociedad. La anterior afirmación se sustenta en el hecho de que el comportamiento asociado a tal condición no es universal. Los roles y estatus de los individuos se explican mucho más por lo que los grupos sociales elaboran a partir de concepciones sobre lo que significa ser hombre o mujer, que sobre características fisiológicas (Goffman, 1977).

La socialización desde su inicio, se llevará a cabo de diferente manera para cada uno de los sexos tanto desde el núcleo familiar como desde las otras instituciones sociales con las cuales se vaya vinculando el sujeto, conformando una identidad adecuada a la expectativa.

Lo correcto, lo deseable, lo propio en la vida de los hombres y las mujeres no ha sido igual en la historia de la humanidad. Pero además de diferente, ha implicado jerarquías. Se considera más digno de estima o prestigio al sexo masculino y las actividades que realiza, y ello conduce también a un esquema diferenciado de oportunidades. El género, es una forma de estratificación social (Ortner, 1974).

En cuanto a los procesos educativos respecta, los datos estadísticos de distintas naciones evidencian un avance contundente en la igualación de oportunidades (UNESCO, 2012). Por supuesto esto no ocurre de manera homogénea en las distintas sociedades ni en el interior de cada una. Depende del marco cultural específico. En las naciones y regiones con mayor desarrollo económico suele ser

más equilibrado. Si consideramos a grosso modo el crecimiento de la participación de las mujeres, y particularmente en el nivel de educación superior, es evidente que las oportunidades en este ámbito se han modificado y que tendrá consecuencias en el mercado laboral, en la concepción sobre los roles, en el sentido de la realización personal. En México, en la década de los 70, la participación de las mujeres en la educación superior representaba sólo 15 por ciento de la población. En los 80, la proporción había crecido a 29.8 por ciento. Hoy en día es de 54 por ciento (ANUIES, 1970; 1980; 2014). Sin duda no es un factor azaroso sino explicable desde la lógica de socializaciones, expectativas y retos diferenciados por género en un momento de transformación particularmente dinámico, en el que ellas encontraron que la educación de largo aliento y las retribuciones asociadas a esta tarea eran factibles, y se tornaron en deseables (Bartolucci, 2000).

El escenario que hizo posible la irrupción masiva de las mujeres a la educación está compuesto por factores de carácter económico, político y cultural. Las transformaciones en las formas de vida que acompaña al proceso de industrialización de mediados del siglo XX implica la generación de nuevas oportunidades y nuevas necesidades. El crecimiento extraordinario de la oferta educativa, producto de una política pública que buscaba apuntalar por este medio el desarrollo económico y productivo del país, así como atender las demandas relativas a los derechos humanos promovida por organismos internacionales en el periodo de posguerra, -entre ellos de manera relevante, el de la educación-, son aspectos fundamentales del escenario que hizo posible el ingreso de grupos hasta entonces excluidos de la educación superior. El motor que impulsó la irrupción masiva de las mujeres en los niveles educativos más altos fue el de sus méritos académicos en el propio sistema escolar que las habilitó y promovió su expectativa de seguir hasta la formación profesional (Sánchez Cortez, 2016). Los resultados de la evaluación meritocrática en el aula, que generalmente fue mejor que el de sus compañeros hombres según ha sido mostrado en múltiples investigaciones (Rodríguez Gómez, (1994); Bartolucci (2000); Mingo, (2007)), fue consolidando para ellas “mayor compromiso y certezas” sobre la pertinencia de seguir en la senda del sistema educativo hasta el final (Sánchez Cortez, 2016).

A diferencia de otros tiempos en que las actividades entre hombres y mujeres estuvieron claramente separados, hoy presenciamos un proceso que tiende a diluir la exclusividad de los roles. Sin duda estamos lejos de la no diferenciación. Múltiples estudios muestran su persistencia en relación con tareas, retribución salarial, oportunidades de empleo y acceso a puestos de mando en los sectores privado y público, entre otras (PNUD, 2001; OIT, 2012). Pero podemos observar que al tiempo en que en la sociedad hay una expectativa que exige a las mujeres mantener los roles tradicionales dentro del hogar y ajenos a la participación económica, hay un bullicioso movimiento de integración a actividades hasta hace poco tiempo reservadas al mundo masculino (Clark, 1992; Jacobs, 1996). En esta investigación nos hemos ocupado de observar la incidencia del género, como parte de los componentes que explican los logros académicos así como las condiciones laborales alcanzadas.

1.6 Estrategias de análisis

Para dar respuesta a las interrogantes que nos hemos planteado e indagar en el peso relativo que pudieran tener entre sí las categorías analíticas involucradas, ya hemos planteado que iniciaremos con un panorama contextual de las oportunidades educativas a nivel nacional y en la ZMCM, para ubicar ahí a los demandantes y a quienes lograron incorporarse a la UAM y concluir sus estudios. Para esto emplearemos información proveniente de distintos estudios sobre educación, así como de bases de datos de la ANUIES, de los Censos de Población y Vivienda, de la Encuesta Nacional de la Juventud y del AGA de la UAM.

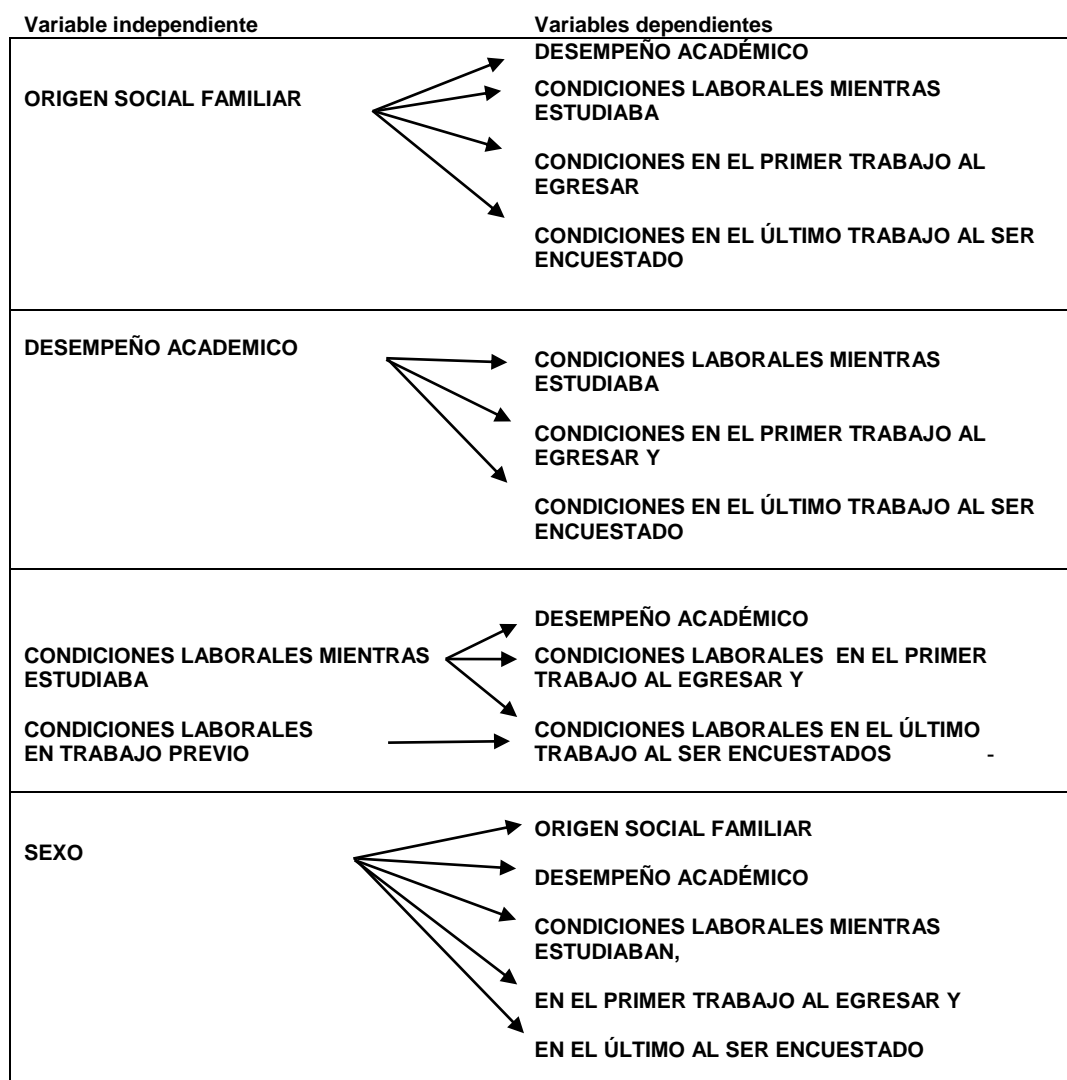
Luego nos ocupamos de establecer un panorama general de las condiciones del mercado laboral para los profesionistas haciendo énfasis en las especificidades de América Latina, y México, y utilizando la metodología de Hernández Laos (2004; 2012) quien observa la evolución de en el tipo de trabajos a los que acceden los profesionistas a lo largo de las dos últimas décadas, analizamos la situación en la ZMCM. Hernández Laos analiza los datos de la Encuesta Nacional de Empleo de INEGI y establece tres tipos de ocupaciones en función de los porcentajes de personas con estudios profesionales que trabajan en ellas. En el

primer grupo incluyó las ocupaciones en las que al menos el 50% de quienes en ellas laboraban, tuvieran estudios profesionales concluidos. En el segundo la proporción varía de 49.9% a 10% y en el tercero, se agruparon las ocupaciones en las que no había más de 10% de profesionista. Luego observó su evolución en el tiempo y mostró cambios importantes que confirman la idea de la precarización en los trabajos para los profesionistas de los años noventa a la primera década del nuevo siglo. Estos elementos nos sirven como referentes de las condiciones laborales de los exalumnos que analizamos con más detalle en esta investigación. Para este grupo, contamos con información suficiente para indagar en la relación entre su origen social familiar, su desempeño académico y las condiciones de trabajo a lo largo de su vida laboral.

Empezamos haciendo énfasis en el origen social; luego nos centramos en el posible peso del desempeño académico, y en un tercer momento, nos enfocamos en la actividad laboral misma, buscando conocer si las condiciones y características de los trabajos previos podían incidir, en el desempeño académico, cuando éste trabajo se desempeñó mientras estudiaban, y en las condiciones de los trabajos posteriores. Por último hacemos un corte analítico desde la perspectiva del género, indagando en las observaciones anteriores, las especificidades que se asocian a la condición de ser hombre o mujer.

El esquema que aparece a continuación tiene la finalidad de hacer más comprensible la estrategia con la que procedimos para analizar al grupo de los egresados seleccionados para este estudio. Como puede verse, las categorías analíticas juegan distintos roles lógicos, siendo a veces variables dependientes y en otras independientes.

Cuadro 3. Esquema analítico para el grupo de egresados



1.6.1. El procesamiento estadístico

Para el procesamiento, agrupamiento y análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS. Con este instrumento, y con la intención de establecer la significación estadística de la relación entre las variables observadas, ocupamos medidas de dispersión, elaboramos tablas de contingencia y comprobamos los grados de asociación que era posible determinar en los distintos casos, con la prueba de chi-cuadrada.

1.7 Alcances y limitaciones de la investigación

Aunque sin duda es de un gran valor el trabajo que realiza constantemente la UAM para conocer cuál es la situación laboral de sus egresados, recogiendo información periódicamente sobre una muestra representativa a nivel institucional, por Unidad Académica y por División, la encuesta del Estudio de Seguimiento a Egresados, presenta algunos problemas que merman sus potencialidades y limitaron también nuestras posibilidades analíticas. En primer lugar la forma en que se seleccionó a los encuestados no es la misma para las distintas generaciones. Para las dos primeras, llevada a cabo en 2006, la encuesta se aplicó frecuentemente entre aquellos exalumnos que fueron a la Universidad a realizar algún trámite, con lo cual se establece un sesgo en el criterio de selección de los encuestados. Para las dos segundas, se optó por enviar los cuestionarios por vía electrónica y también se empleó un “call center” de la propia Universidad para ponerse en contacto con los entrevistables. Esto ocurrió desde finales del 2011 y durante la mayor parte del 2012.

Luego, encontramos algunos problemas graves relativos a la precisión con que se plantearon las preguntas con las cuales se recogió la información. Sin duda, una de las interrogantes más importantes del cuestionario es la relativa a la ocupación de los egresados, tanto en su primer empleo, como en el puesto en el momento en que se respondió al cuestionario. Pero la forma en que fue planteada esta pregunta conduce a equívocos ya que en la taxonomía propuesta, compuesta de 19 opciones, se mezclan asuntos relativos a jerarquías en la realización de tareas (por ejemplo si son directores, jefes, empleados o ayudantes), con tipo de actividades (profesionales o vendedores) y grado de dependencia (trabajador independiente o empleado). Así, el alumno se encuentra con la dificultad de elegir entre opciones que no necesariamente serían excluyentes. Por ejemplo, alguien que es auxiliar o ayudante puede también ser empleado, profesional o no profesional, que son otras entre las 19 posibles opciones. Al elegir “ayudante”, hemos perdido un caso en la contabilidad de los empleados. Al elegir empleado, hemos perdido la posibilidad de saber qué tipo de ocupación tenía el empleado. Estos son los problemas que se generan con las opciones propuestas para responder a esta pregunta. Además, entre ellas no queda considerada la docencia, actividad a la que con frecuencia se dedican los

egresados de la educación superior, y sobre la cual sería deseable saber con mayor detalle, el nivel educativo en el cual se desempeña para tener mayor claridad sobre la especificidad de la tarea que realizan.

Prueba de lo problemático que fue para los alumnos responder a esta pregunta es que una cuarta parte de la población analizada de las cohortes 1998 y 2003 optó por la respuesta "otro". La elección de ésta última opción implicó problemas adicionales, ya que entonces el cuestionario solicitaba se especificara la particularidad del caso. Frecuentemente la información con que abundaron los egresados sobre su ocupación cabía en alguna o algunas de las opciones predefinidas que no tomaron. Por ejemplo, el médico que especifica que su ocupación es de médico, y el dentista cuya ocupación es de dentista. No podemos responder por qué no eligió la opción profesionalista, ya sea dependiente o independiente. No podemos colocarlo arbitrariamente en alguna de ellas, como tampoco podemos establecer en esa clasificación el lugar que ocupan quienes dijeron ser docentes, becarios o empleados de taller.

El resultado de todo esto fue que no logramos tener información sobre una de las variables que suponemos fundamental en un estudio de seguimiento de egresados: la ocupación de los exalumnos en el mercado laboral. Lo único que pudimos extraer de ésta fue el nivel jerárquico de las funciones realizadas. De ello hemos hablado previamente.

Sin duda contribuyó también en los problemas de la base, el mecanismo de captura de la información que no garantiza la comprensión de la pregunta por parte de quien responde. Así, los que contestaron el cuestionario se sienten obligados a responder a todas las preguntas sin discriminar si es pertinente o no para su caso particular. Por ejemplo, a la pregunta de si trabaja por tiempo determinado, indeterminado o por obra determinada, hay un número significativo de egresados que dicen ser trabajadores independientes y que eligieron la opción de contrato por tiempo indefinido. Es claro que es incongruente responder de esta manera. No obstante estos señalamientos, consideramos que la información que nos proporciona el Estudio de Seguimiento de Egresados nos brinda información muy valiosa sobre las condiciones de trabajo de un muy amplio número de exalumnos de esta institución, permitiéndonos ir conformando una visión sobre la forma en que se han ido insertando en distintos momentos al mercado laboral.

Además, el entrecruzamiento de estos datos con los relativos a su historia académica nos permite ampliar nuestro conocimiento acerca de la relación entre educación y trabajo en los jóvenes en la Ciudad de México.

Indagar en estos tópicos es de interés no sólo para la propia UAM al aportarle insumos para una planeación informada sobre sus egresados. Consideramos que es relevante también para los estudiosos de la investigación educativa ya que nos permite profundizar en el conocimiento de un amplio grupo de jóvenes que son representativos de las condiciones y características de los estudiantes de instituciones de educación superior públicas. Además no es cualquier caso. Se trata de alumnos y exalumnos de una de las instituciones de educación superior de mayor importancia en el país, por la relevancia del monto de su matrícula y por su desempeño en la investigación y la difusión de la cultura. La UAM atiende anualmente a 53 mil alumnos, uno de cada diez entre quienes estudian una licenciatura en una institución pública en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (11.2%), y cuenta en su haber con más de 100,000 egresados del nivel de licenciatura. Su planta académica tiene un alto nivel educativo y está colocada en el tercer lugar en el ranking de las instituciones de educación superior, a nivel nacional.

Adicionalmente consideramos que esta investigación podría ser de utilidad también para quienes toman decisiones en el terreno de la acción gubernamental en tanto permite tener una muestra sobre las características y condiciones del esfuerzo por ampliar las oportunidades educativas. Por lo anterior, y por el esfuerzo realizado por la propia UAM al ocuparse de este tipo de estudios, nos permitimos sugerir revise el cuestionario que ha venido aplicando. Nos parece relevante analizar la pertinencia de las respuestas tanto en el formato del cuestionario como ante el exalumno que lo responde, asegurándonos de que entiende suficientemente la pregunta y que elige la mejor respuesta entre las opciones que le ofrece el cuestionario. Particularmente es importante afinar la pregunta sobre la ocupación de alumnos y exalumnos, y aprovechando la ocasión que nos brindaría tal modificación, sería deseable hacerla compatible con las opciones de respuesta de la Encuesta Nacional de Empleos que realiza INEGI, ya que así podríamos hacer observaciones comparativas con distintos ámbitos y niveles geográficos del país. Es claro que las posibles modificaciones al

cuestionario aplicado a los egresados debe llevarse a cabo cuidando la comparabilidad con los estudios hechos hasta ahora por la UAM y por otras instituciones de educación superior que utilizan el mismo modelo, generalizado por la ANUIES. Sin embargo consideramos que esta encomiable tarea de recabar de forma periódica información sobre los egresados en el terreno laboral, podría ser mucho más fructífera si se amplían sus miras más allá de la planeación, buscando dar respuesta desde las interrogantes del campo analítico de la educación.

Capítulo 2. Literatura básica en el análisis de oportunidades educativas y su relación con el trabajo

2.1 La educación como problema sociológico

La educación ha sido un tema fundamental de la sociología desde sus inicios. Su tratamiento fue abordado inicialmente por Durkheim (1991) quien planteó que la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social y que tiene por objeto suscitar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. A través de este proceso el orden social se impone como una conciencia moral internalizada. Las normas y valores sociales son transmitidas conformando en quienes reciben la acción educativa, un sentido de pertenencia, de ser miembro del grupo, la familia, la casta, la clase o profesión, a partir de compartir esta base conceptual. Este proceso, también es conocido como socialización.

Con esta definición Durkheim establece algunos principios básicos de lo que ha sido el análisis sociológico sobre el campo: en primer lugar plantea a la educación como un proceso de socialización o de transmisión de las pautas y valores que sostienen y dan continuidad al orden social. Señala también el carácter arbitrario de los contenidos educativos en función del ideal social de lo que se espera de un hombre educado (relativismo cultural). Además, al establecer que la educación tiene la función de suscitar en los educandos estados mentales que respondan a la diversidad de tareas necesarias para el funcionamiento social, está hablando del papel de la escuela en la distribución de oportunidades sociales, aunque no lo hace desde una perspectiva crítica que pudiera señalar las implicaciones sociales restrictivas que esto tiene, ya que su interés analítico se especializa en la comprensión de la participación de las partes, diversas, en el funcionamiento del sistema: la diversidad es necesaria; cada grupo, clase, familia, profesión es necesaria.

Más tarde, Weber, en sus trabajos sobre el fenómeno de la burocratización (1996), mostró el vínculo entre educación y estatus. Señaló entonces el papel que la institución escolar y la certificación de los procesos formativos han tenido en

distintos contextos culturales, como medios para acceder a las prebendas asociadas a las posiciones de prestigio y generar espacios profesionales exclusivos sobre posiciones social y económicamente aventajadas (monopolios): “el certificado se torna en calificación para la canonjía y para los cargos estatales” y conforma un estrato privilegiado. Ahí Weber establece el hecho de que el contenido de la educación ha sido muy diverso y no necesariamente experto en un campo profesional específico, sino acorde a ideales culturales en distintas sociedades, mostrando con ello el carácter arbitrario del conocimiento impartido en las instituciones escolares, del que ya había hablado Durkheim, pero a diferencia de aquel, en Weber sí hay un señalamiento sobre el carácter elitista de los procesos de formación escolar a través de la historia.

Weber al analizar las formas típicas de dominación señaló que la escuela, al hacerse parte constitutiva del proceso de racionalización o burocratización, participa en un desplazamiento de la cultura carismática hacia aquella que da mayor valía a la propiedad, no obstante la pretensión de “la democracia” de seleccionar personas calificadas procedentes de todos los estratos sociales. Los considerables gastos que exige el prolongado proceso educativo y por lo mismo el aplazamiento en la obtención de las recompensas o remuneraciones a que da lugar dan cuenta de ello. También el carácter monopólico sobre ciertas funciones profesionales. Con estos planteamientos Weber deja trazadas líneas fundamentales para el análisis sociológico de la desigualdad en la educación (Weber, 1996).

Parsons (1959) profundizó en ello y en otros aspectos de la propuesta Weberiana y trazó una nueva línea en la definición del campo analítico de la educación abordando las relaciones interpersonales en el salón de clases, desde la perspectiva de la acción social. Partiendo de la idea de que tempranamente en el aula escolar se van formando valores básicos imperantes en la sociedad y las actitudes favorables al desempeño de una función específica (competencia, sentido de responsabilidad), plantea que en la clase se realizan los procesos de evaluación que calificarán el rendimiento académico, (fuertemente influido por el nivel socioeconómico familiar de los sujetos), y que forjará el sentido de oportunidades sociales. Con base en la ideología meritocrática ampliamente difundida en la escuela, el desempeño escolar alentará o desalentará en los niños

las aspiraciones de ocupar escaños sociales altos. Por ese medio se da causa a la distribución social de los recursos humanos.

Parsons reconoce que en el proceso influyen tanto el estatus socioeconómico de la familia del alumno (factores externos) como su aptitud (factores individuales) definida en la escuela. Pero concede a la calificación escolar el poder de incidir sobre el peso del origen familiar, dado el valor del mérito en la sociedad industrial. Con esta forma de proceder Parsons nos permite tener mayor claridad sobre los mecanismos con que se da forma a la acción social.

En la abundante literatura sobre educación desarrollada en el mundo a partir del advenimiento de la universidad de masas podemos reconocer los trazos establecidos por estos sociólogos para este campo analítico. A través de los más diversos estudios que han abordado el tema de la desigualdad de oportunidades se ha encontrado a la institución escolar como un ámbito que participa en la distribución de las posiciones sociales, con base en criterios que revelan los valores con que se asignan los bienes y recursos diversos, desiguales, jerarquizados, con que se conforma el ámbito de las oportunidades. Se ha demostrado que en las sociedades industrializadas, en las que la educación se convirtió en una de las instituciones más importantes para la distribución de posiciones sociales, el nivel del origen familiar de los sujetos está asociado de manera directa con las posibilidades de mantenerse en el sistema educativo. Pero también se ha visto que la construcción de las oportunidades es un proceso complejo en el que intervienen múltiples aspectos de carácter político, social, demográfico, económico, y cultural, así como las decisiones de los sujetos que inmersos en tales procesos, van dando forma al escenario de la asignación de los bienes, en función de la percepción que, desde el entramado de sus relaciones sociales, tienen sobre sus posibilidades. A través del recorrido por las investigaciones de que hablamos a continuación, es posible reconocer orientaciones analíticas que están asociadas a concepciones e ideologías que fueron características de ciertas regiones en determinados momentos; pero también se nos muestra un proceso en el que el campo analítico se va consolidando, enriqueciéndose, afinando su observación y haciéndola más densa, en un ir y venir de la teoría a la investigación empírica.

A continuación nos ocuparemos de algunas de las investigaciones más importantes que han tratado el tema de la desigualdad de oportunidades educativas, -incluyendo en ocasiones la observación sobre el mercado laboral-, y que han tenido influencia en el desarrollo del campo analítico en México. La selección fue difícil dada la extraordinaria cantidad de artículos y de libros que existen al respecto, ya que el tema forma parte de los problemas que más han preocupado a la sociología desde sus inicios, y dada además la expectativa ampliamente difundida sobre la capacidad de lograr revertir las inequidades sociales a través de la institución escolar.

2.2 Investigaciones clásicas y otras más recientes sobre la desigualdad educativa

Contrariamente a esa visión optimista que apostó a que la educación habría de incidir significativamente en la igualación de las oportunidades sociales, los estudios de este campo analítico han hecho ver que el enorme esfuerzo social realizado para acrecentar los niveles educativos de la población no reduce la brecha de la desigualdad social. En las más diversas investigaciones sobre el tema, realizadas en poblaciones muy distintas, hay coincidencia en señalar la persistencia de la fuerza del origen familiar para predecir las posibilidades educativas y laborales, así como un llamado de atención sobre la necesidad de contemplar la complejidad del tejido social con que se conforman las estructuras de las oportunidades. En las páginas que siguen doy cuenta de algunos de los trabajos que se han convertido en clásicos porque han establecido puntos nodales desde los cuales se ha ido enriqueciendo la observación sobre el problema que nos ocupa.

Inicio con una breve reflexión sobre el significado de los conceptos de desigualdad, inequidad y exclusión, con el fin de hacer manifiestas las implicaciones que encierra cada uno de ellos. Hago después un recorrido sobre algunas tradiciones teóricas y estudios empíricos que considero han sido los más significativas en la definición del campo analítico y concluyo exponiendo de manera muy general cómo mi trabajo pretende continuar con ese empeño de comprensión sociológica, a través del estudio de una población particular.

2.2.1 Desigualdad, inequidad, y exclusión

El concepto de oportunidad educativa surge al iniciarse la segunda parte del siglo XX. El problema al que hace referencia, es el de la distribución desigual de probabilidades reales de acceder (ingreso) y después, de mantenerse hasta la conclusión de los distintos niveles del sistema educativo (trayectorias). Incluye así mismo la observación de los resultados del proceso (calidad) y se extiende hasta el análisis sobre cómo incide la educación en la distribución de oportunidades en el mercado laboral.

Los primeros estudios al respecto fueron realizados en distintas partes del mundo en el marco de políticas gubernamentales, dando al mismo tiempo impulso al desarrollo de un enorme interés por parte de la investigación académica que se ocupó en replicar los hallazgos. El tema ha sido abordado copiosamente desde las perspectivas teóricas e ideológicas más diversas, por estudiosos de distintos campos de conocimiento, y es parte fundamental de la reflexión sociológica, como componente del análisis sobre estratificación y la conformación básica del orden en las sociedades modernas.

Para hablar de este problema se han empleado los conceptos de igualdad/desigualdad, equidad/inequidad, inclusión/exclusión. Cada una de estas duplas de conceptos tiene una historia que les da una identidad de la cual nos ocuparemos a continuación. Sin embargo hemos de señalar que en la literatura sobre el problema, frecuentemente se utilizan indistintamente y que las tres han sido empleadas, con sus particulares énfasis, para hablar sobre el problema al que alude el concepto de oportunidad educativa.

Tratando de seguir un orden cronológico, diríamos que el concepto de igualdad y su antípoda surgen antes que los otros dos pares mencionados, cuestionando un sistema que organizaba el acceso a privilegios sociales con base en el origen social. Contra una sociedad estamentaria, la ideología liberal enarboló desde el siglo XVII la idea de los derechos naturales del hombre, entre los cuales el de igualdad resultaba fundamental para transformar el orden social: todos los hombres, independientemente de su origen, tienen derecho de ser tratados como iguales ante la ley, ante el estado. Aunque esta visión fue cuestionada

tempranamente desde el ámbito de las ciencias sociales, explicando que el tratamiento de iguales a individuos con condiciones tan dispares en términos de poder y riqueza es parte de los mecanismos conformadores de la desigualdad estructural que se asientan en la fuerza y los intereses de los mejor posicionados (Marx, Weber y Durkheim), la idea de la igualdad como fundadora del orden social democrático se ha mantenido con gran vigor hasta nuestros días.

En el campo del estudio de la educación, si bien se ve a la escuela como consustancial a la sociedad democrática al considerar que la condición de ciudadano debe ser formada, educada; es sólo a mediados del siglo XX cuando se empezará a hablar de igualdad de oportunidades educativas, en el marco de un tipo de transformaciones en el desarrollo económico con necesidades específicas de la producción industrial, en un contexto de una fuerte ampliación demográfica, como parte de un proceso de urbanización creciente y de una cultura particular que deposita en la institución escolar la responsabilidad de socializar para la formación de nuevos actores sociales. Hubo la percepción de que la sociedad estaba cambiando y de que en tal escenario era necesario contar con más gente formada para incorporarse a una vida productiva que se ensanchaba y prometía acrecentar el bienestar de los pueblos. Se refuerza la idea de la democracia y el que hay lugar para todos. Irrumpe de lleno la ideología meritocrática. Todos tendrían oportunidad de acceder a la escuela, independientemente de su condición social. Sólo sus logros determinarían el lugar que habrían de ocupar en la sociedad (Dubet, 2005a).

Muy pronto estos planteamientos fueron cuestionados por los analistas de la educación quienes mostraron la estrecha relación entre el origen social y el acceso desigual a la educación, y a los logros escolares. Aun desde la lógica de una sociedad meritocrática, la escuela no respondía a la expectativa de brindar a todos las mismas oportunidades. La desigualdad era una condición estructural que se materializaba en rezago y abandono escolar.

Desde los primeros estudios que hiciera Sorokin (1927) en los Estados Unidos, y más tarde al iniciarse el boom del interés por esta problemática en la segunda parte del siglo XX en los Estados Unidos, en Inglaterra y en Francia, se hizo evidente que ciertas características y condiciones sociales de algunos grupos implicaban desventajas para acceder y aprovechar las oportunidades asociadas al

sistema educativo y con ello al reconocimiento y acceso a las prebendas laborales y sociales. Más adelante nos detendremos en algunas de las investigaciones de esa época que se convirtieron en clásicos para el estudio de las oportunidades educativas. Ahora digamos que el legado más importante de éstas fue mostrar el peso de las desigualdades sociales en las oportunidades educativas y los efectos que la desigualdad escolar generaba en el ámbito social.

Muy frecuentemente estos estudios fueron hechos desde una perspectiva estructuralista y dieron a los procesos escolares mismos poca importancia. Se mostró la desigualdad asociada a factores tales como la raza, la clase social o el género. Se ubicó al origen social familiar como foco del problema, señalando las desventajas de carácter económicas y culturales que se desprendían de la socialización en los hogares ubicados en los peldaños más bajos de la escala social que les impedían aprovechar una supuesta igualdad, limitada a la oferta de educación básica para todos. Desigualdades en términos económicos para acceder y mantenerse en el sistema educativo, desigualdades de calidad de las escuelas, de acceso a recursos y a los códigos culturales “adecuados”, fueron señaladas como componentes básicos de la desigualdad de oportunidades educativas.

Tanto desde la perspectiva funcionalista como desde la corriente teórica alimentada en el marxismo en sus distintas versiones hubo coincidencia en señalar con cierto pesimismo, que la escuela era un instrumento que jugaba más a la reproducción del inequitativo orden social que a brindar oportunidades de movilidad. En ese marco, irá surgiendo un planteamiento que reivindica un trato social diferenciado para grupos sociales en desventajas en la competencia por el estatus y las prebendas sociales. El concepto de inequidad irá adquiriendo en tal entorno una connotación particular, para hacer referencia a un problema que va más allá del derecho de ser tratados como iguales. En general se le asocia con el señalamiento de que el trato de iguales es injusto para los menos favorecidos que no pueden tener los mismos desempeños al partir de situaciones no iguales. Implica tener en cuenta las diferencias para poder brindar la oportunidad de alcanzar resultados iguales.

El sustento de este posicionamiento se ubica en la teoría de la justicia de John Rawls (1979) quien desde el campo de la filosofía política propone un fundamento

alternativo al utilitarista, sobre el proceder justo en la distribución de los bienes. A diferencia de aquél que legitima el orden social en nombre del mayor beneficio para el mayor número posible de beneficiarios, en la propuesta de Rawls se considera a todos, con base en un recurso contractualista en el que los hombres toman decisiones sobre la distribución de los bienes, sin saber en qué posición social les tocará vivir. En tal situación (velo de ignorancia) sus decisiones han de ser justas porque velarán por sus intereses sea cual sea la situación que la suerte les depare. Así, todos los miembros de una sociedad son tenidos en cuenta en la distribución de los recursos, particularmente los que puedan estar en una situación de desventaja.

Las desventajas son vistas por Rawls como obstáculos para aprovechar las oportunidades sociales. Estas pueden ser económicas y culturales, e incluyen como efecto de las mismas hasta comportamientos que desde el individualismo se consideran naturales y de responsabilidad exclusiva del sujeto, como por ejemplo, la capacidad de esforzarse para alcanzar una meta. Rawls considera que tal comportamiento también está asociado a las desventajas sociales y que toda desventaja debe ser tenida en cuenta y atendida con programas remediales a fin de contrarrestar sus efectos y garantizar que todos tengan oportunidad de acceder a los bienes y condiciones que les permita desarrollarse con autonomía, como ciudadanos libres e iguales. A estos bienes y condiciones indispensables les denomina, bienes primarios (Rawls, 1979).

Una línea analítica que se ha desarrollado en estrecha relación con la de Rawls es la de Amartya Sen (2010) quien comparte la idea de que el Estado debe participar en una economía de mercado para atender con justicia al problema de la desigualdad. Sin embargo, cuestiona que el eje central sea asegurar el acceso de todos a los bienes primarios, ya que desde su perspectiva, las diferencias de situaciones en las que viven los hombres los ponen en situaciones distintas ante los mismos bienes, en función de lo que éstos les signifiquen según la raza, el género, la posición y la cultura de la que son parte. El concepto clave de Sen es el de capacidades y con él se refiere a la oportunidad de elegir y llevar a cabo la clase de vida que cada sujeto considera valiosa o deseable. Los bienes son necesarios para ello, pero su aprovechamiento varía según sus circunstancias

personales. Lo que importa es el desarrollo de la capacidad de las personas para convertir los recursos en libertades, libertades para alcanzar aquello que valora. No obstante estas diferencias entre Rawls y Sen, ambos autores dan a la educación un lugar relevante como un bien que permite a los individuos actuar con mayor libertad. En Rawls la educación no está enlistada entre los bienes primarios, pero si le reconoce un papel destacado en la construcción de la ciudadanía y es mencionada como ejemplo de los recursos que deben ser asignados de manera desigual considerando las desventajas para mejorar sus expectativas a largo plazo (Rawls, 1979:123). Desde la óptica del análisis de la calidad de vida, Amartya Sen considera que la educación es parte de las circunstancias que permitirán un aprovechamiento diferenciado de los recursos y que está directamente relacionada con la posibilidad de ejercer las capacidades y las libertades. Es prerequisite para funcionar como una persona autónoma y por ello, el Estado debe ocuparse de su provisión (Sen, 2009).

Con fundamento en las nociones de justicia de Rawls, enriquecidas por la perspectiva de la diversidad de situaciones de la que habla Amartya Sen para hacer justo el acceso a las oportunidades sociales, se ha generado una corriente analítica que reivindica el concepto de inequidad como diferente al de desigualdad, caracterizado fundamentalmente por proponer apoyar con mayores recursos a los más desfavorecidos, más allá del principio del mérito. En este marco la escuela suele ser frecuentemente entendida como agente promotor de la equidad y se aspira a alcanzar a través de ella un nivel de competencias mínimo necesario para integrarse o desarrollarse en la vida pública. Por ello la escuela es uno de los bienes que debe ser distribuido conforme a las reglas de justicia e implica no sólo la oportunidad de acceso sino también una escuela de calidad, eficaz, que iguale a los hombres en las capacidades para poder estar en condiciones de actuar en función de sus intereses, en la sociedad y les brinde también oportunidades iguales en el mundo laboral. A diferencia del enfoque estructuralista, los estudios orientados por la perspectiva de la equidad hacen énfasis en la situación de desventaja de individuos y grupos de individuos que no tienen las mismas oportunidades sociales.

Una vez establecida la especificidad que muchos autores han dado al concepto de equidad en los términos en que hemos dado cuenta (entre ellos podemos

mencionar a Dubet (2005a); Bolívar (2005), Casassus (2005), Latapí (1993), Silva (2010)), es necesario decir no obstante, que la distinción entre “inequidad” y “desigualdad” frecuentemente no se hace con base en la utilización de estas palabras. Generalmente para hablar de la necesidad de considerar las condiciones de desventaja desde las cuales se enfrentan distintos grupos a las oportunidades sociales se emplean “desigualdad” e “inequidad” indistintamente, aun entre los autores antes señalados, y ambos son empleados también como sinónimos en otras perspectivas teóricas. Incluso en el idioma inglés sólo existe el concepto inequality para hacer referencia a inequidad y desigualdad.

Sin embargo es claro que existen dos perspectivas distintas, que implican diferencias conceptuales nítidas y que incluso hay rivalidad entre ellas. Manuel Antonio Garretón plantea que es necesario prestar atención al concepto de equidad ya que éste “tiende a convertirse en sustituto ideológico del de la igualdad, cuando sólo apunta a una de sus dimensiones” (Garretón, 2001). La equidad y la igualdad, dice, son dos caras del concepto de justicia social, pero “equidad”, apunta más a una perspectiva individualista en la que la desigualdad es vista como un problema que afecta a ciertos grupos que están en una situación de desventaja en relación a derechos y oportunidades individuales. El concepto de “desigualdad” en cambio, hace referencia a una relación o problema de distancia entre categorías sociales respecto del poder y la riqueza. No son suficientes los paliativos correctores que demanda la perspectiva de la equidad, dice Garretón hablando de la problemática latinoamericana, sino redistribuir el conjunto de bienes y condiciones, lo que requiere de la redefinición de la relación entre el Estado y la sociedad. Y ese, es un problema de “desigualdad”.

“El espacio de la igualdad, a diferencia de la dimensión equidad, es la sociedad-polis, es decir el Estado Nación, (que incluye la idea de estados multinacionales)...” (Garretón, 2001) . Y la igualdad es condición de viabilidad del Estado- Nación. Y en ese marco piensa en la importancia de reforzar al Estado, a los actores sociales y el sistema de representaciones como condiciones necesarias para estrechar la brecha de la desigualdad. La redistribución de la educación, la salud, la vivienda etc., deben ser parte de toda una redistribución estructural del poder político.

Ocupémonos ahora del concepto de exclusión. Aunque el término ha sido empleado desde tiempos remotos, particularmente en el marco del análisis del conflicto de clases, aludiendo con ello a los no beneficiados del sistema capitalista, en estrecha relación con el concepto de marginalidad, pareciera haber un consenso en que el concepto ha adquirido una especificidad a partir de los años noventa y se caracterizaría por lo siguiente: se comparte la percepción de que se habla de un fenómeno nuevo, de dimensiones inéditas de desigualdad social, inimaginables en una sociedad próspera. Es nuevo el aumento de la posibilidad de movimiento descendente para aquellos situados en profesiones de clase media en otro tiempo seguras y que hoy se encuentran desempleados y con pocas posibilidades de encontrar trabajo. Lo nuevo es que aparezca después de un periodo tan prolongado de pleno empleo, de prosperidad y bienestar. Es resultado de una descomposición social. La polarización de las desigualdades socava la cohesión social. La exclusión no es vista en términos de clases sociales. Se define por rasgos adscriptivos como género, etnicidad, raza, utilizados para discriminar a grupos competidores (Littlewood et al., 2005; Jiménez, 2009).

Una segunda característica generalmente aceptada es que se considera que la exclusión es efecto de la reestructuración económica y social, de los grandes cambios económicos y tecnológicos internacionales y regionales así como de la intensificación de condiciones de competencia y reestructuración de las instituciones sociales y políticas. Se considera resultado de los efectos de la globalización, la concentración del poder económico privado, la retirada del poder del estado y la reducción de los programas de asistencia social

Hay acuerdo también en tratar a la exclusión como proceso, que se inicia por ejemplo, con la pérdida del trabajo, después viene la ausencia de subsidios y de instituciones de apoyo como la familia; más adelante la humillación de los procedimientos relacionados con los servicios de asistencia social y de ahí en adelante la debacle, pues implica la conformación de sensaciones de no ser útil para nadie. En general se percibe a la exclusión como un proceso acumulativo. Paugam (1995) habla de acumulación de desventajas. La multiplicidad de desventajas se combinan y con ello refuerzan la condición de exclusión.

Por último, hay consenso en considerar que el fenómeno es multidimensional, que implica la exclusión del mercado laboral, la exclusión económica, la exclusión cultural, exclusión por aislamiento o restricción del contacto social, exclusión espacial que es el confinamiento de los excluidos en zonas determinadas. En resumen, implica que hay sujetos que no son miembros plenos y participantes de la sociedad y tampoco son ciudadanos de pleno derecho. Esta gente está política, cívica y socialmente excluida.

Si bien los anteriores elementos hacen pensar en un concepto con un alto grado de especificidad, existen diferencias importantes en su significado por la orientación teórica desde la cual se hace la aproximación analítica al tema. Silver (1994) identifica tres paradigmas básicos sobre la exclusión: uno que denomina solidaridad, el segundo especialización y el tercero monopolio, cada uno orientado por un cuerpo teórico e ideológico distinto: el primero, por la idea de la cohesión social y la solidaridad de grupos; el segundo por la de especialización de esferas separadas que se integran a través del intercambio y el tercero sobre el poder que permite mecanismos de enclaustramiento para beneficiar a unos cuantos de ciertas ventajas sociales.

Littlewood (2005) identifica una orientación más a la que caracteriza por entender la integración como reflexividad. Roberto Castel (2004a; 2004b) incluso plantea que sería más pertinente utilizar el concepto de desafiliación para hablar del fenómeno de la exclusión; Michel Autès (2004) preferiría el de desligadura y Gaulejac y Taboada (1994) el de desinserción. Y en este juego de posicionamientos al respecto, queda claro que aunque el concepto alude a una problemática fácilmente identificable, sus contornos se hacen fumosos.

Con lo expuesto hasta aquí podemos decir que si bien son reconocibles las raíces teóricas de los conceptos de desigualdad, inequidad y exclusión y las orientaciones políticas y de políticas públicas que han apuntalado, en realidad tienen como conceptos un alto grado de imprecisión. Las formas en que se aproximan al problema son tan variadas que el significado específico de cada uno habrá que definirlo por la manera en que se entretienen con otros conceptos en las investigaciones específicas de las que forman parte (Castel, 2004a; Jiménez, 2009).

En lo que sigue, voy a ocupar preferentemente el concepto de desigualdad por su larga tradición histórica, que le ha dado un carácter genérico en el que caben perfectamente los componentes éticos del enfoque de la equidad así como la consideración de los problemas generados por las nuevas formas de organización sociales y laborales que en el marco del neoliberalismo han despojado crecientemente al individuo de la protección social. Ninguno de ellos es ajeno a la perspectiva de la desigualdad. Pero ésta última enfatiza el carácter estructural del problema, como forma propia de un sistema social cuya organización no satisface la expectativa de brindar oportunidades iguales a todos sus miembros. Además abarca un espectro más amplio porque hace referencia a un problema que no es nuevo aunque adquiera nuevas formas y ocurre también en donde nunca ha habido una situación de pleno empleo ni de amplia cobertura de la seguridad social.

2.2.2 El problema de la desigualdad de oportunidades educativas. Los clásicos y otros referentes relevantes actuales

La investigación sobre la desigualdad de oportunidades educativas tiene una historia cuyo inicio puede ubicarse a mediados del siglo XX, acompañando el proceso mundial de masificación de la educación, en el marco de una serie de transformaciones de una sociedad que, tras terminar la segunda guerra mundial, transita hacia un modelo de desarrollo más liberal en el que los derechos individuales y la capacidad individual para la acción, son componentes básicos (Meyer). En parte, los estudios del campo fueron impulsados buscando apuntalar el crecimiento económico y de ahí el social, hacia el futuro. Al respecto podemos citar como ejemplo relevante el Robbins Report (Committee on Higher Education, 1963) que a partir de la revisión a profundidad del sistema de educación superior británico planteó, entre otras transformaciones que debían llevarse a cabo de manera urgente, la necesidad de ampliar sustantivamente la matrícula y el número de instituciones de educación superior, acompañando el proceso con una serie de reformas curriculares, a fin de subsanar tanto la demanda del ingreso a este ni nivel educativo como la demanda de mano de obra altamente calificada

que exigía el crecimiento productivo (Rojas Bravo, 2005). Este fue el inicio de la masificación educativa Inglesa. También se ubicarían en esta misma tónica aquellos estudios que desde la teoría del capital humano interpretaron el crecimiento de la productividad económica del periodo, como resultante de la educación, siendo éste uno de los argumentos más poderosos para apuntalar ideológicamente las políticas públicas de expansión educativa, especialmente en los países menos desarrollados, con apoyo de organismos internacionales como la OCDE, la UNESCO y el Banco Mundial (Rodríguez Gómez, 1996:43). Otros se plantearon como objeto de interés la conformación y transformación del orden de distribución de oportunidades sociales y el papel que en ello jugaba la educación masificada.

Ya fuera con fines pragmáticos o académicos, el auge de la investigación educativa sobre el campo fue exponencial, como la propia dinámica de expansión del sistema educativo, y se llevó a cabo desde diversos enfoques teóricos y metodológicos. Algunos se centraron en interpretar la función de la educación en el sistema social y mostraron cómo esta institución se encargaba de la necesaria distribución de las personas en las distintas posiciones sociales, en distintos puestos de trabajo, en función de sus habilidades y capacidades, formadas, probadas y sancionadas en la escuela. Tal fue el caso de Parsons (1959) por ejemplo. Señalaron que el momento de la masificación educativa era parte de una nueva dinámica social en la que se debilitaba el posicionamiento social adscriptivo y se fortalecía a través de la escuela el de tipo meritocrático. La escuela se convertía así en la institución promotora de la movilidad social; era el medio posible y pertinente que ordenaba un nuevo modelo de recompensas sociales (Davis y Moore, 1945).

Desde el ámbito de la economía, los teóricos del capital humano consideraron que el valor de la educación en el mercado laboral estaba vinculado con su capacidad de generar mayores niveles de productividad, al estimular la innovación tecnológica y organizacional. Es esto lo que explicaría la diferenciación de puestos e ingresos entre los profesionistas y en relación con otras personas de menor nivel educativo. Pero además, en la medida en que a mayor educación había un nivel de ingresos más alto, le atribuyeron también un papel relevante en la distribución más equitativa del producto del trabajo.

Otras investigaciones para profundizar en el tema de la desigualdad de oportunidades educativas utilizaron un modelo analítico que correlacionaba variables de orden personal con las posibilidades de acceso, permanencia y logro en la escuela, y con el peso de estos dos conjuntos en la inserción laboral, a través de análisis empíricos. Esta línea analítica, replicada en diversos contextos sociales, fue incorporando gradualmente nuevos elementos, como por ejemplo, variables de orden psicosocial. Entre éstas el papel de las aspiraciones de los padres sobre las de sus hijos tuvo un lugar relevante. Además, hicieron estudios longitudinales siguiendo cohortes demográficas a través del tiempo. Cada una de estas corrientes analíticas fue generando observaciones, réplicas, cuestionamientos y con ello, una dinámica vigorosa de reflexión y complejización creciente que alimentó el surgimiento de nuevas corrientes como la de la teoría de la reproducción o, la teoría de sistemas, que enriquecieron el campo analítico. A continuación nos detendremos en detallar algunas de las investigaciones clásicas y otras más recientes, que han ido marcando el campo del análisis sobre desigualdad de las oportunidades educativas.

2.2.2.1 La tradición norteamericana

Aunque existen algunos estudios relevantes en la primera parte del siglo XX⁴, los orígenes de las investigaciones sobre el campo, en los Estados Unidos, generalmente se dirigen a los trabajos de James Coleman (1966), y de Blau y Duncan (1967).

El Informe Coleman (1966), es un estudio realizado por encargo del gobierno norteamericano con la finalidad de determinar el grado de segregación o discriminación existente en las escuelas frecuentadas por distintos grupos

⁴ Estamos haciendo referencia específicamente al trabajo de Sorokin quien en 1927, con base en Durkheim, plantea que el análisis de los procesos de movilidad y los mecanismos generadores de desigualdad de oportunidades debe hacerse considerando de manera integrada las estructuras sociales y las instancias de orientación (la familia y la escuela en las sociedades industriales, que contribuyen en conducir hacia las posiciones sociales existentes en el sistema social y en la generación de expectativas). En este marco la familia tiende a imponer en el niño un nivel de ambición escolar determinado por su propio estatus y con el sistema social al cual pertenece. Pero la posición de salida que obtiene, dice Sorokin, no depende sólo de esa voluntad forjada por las instancias de observación, o de sus características individuales. En conclusión planteó que la movilidad es resultado de las complejas características estructurales de las instancias de orientación, insertas en un mundo social (Boudon, 1983).

raciales, analizando además la relación entre el rendimiento y los recursos disponibles en tales centros (oportunidades en términos de raza y de estatus socioeconómico). Con éste se buscaba justificar una reforma educativa orientada a afrontar el conflicto de la desigualdad social, que suponían, mucho tenía que ver con la desigualdad de recursos destinados a las escuelas.

La muestra estaba compuesta por más de medio millón de alumnos y por unos 60,000 profesores pertenecientes a 4,000 escuelas de todo el país. A los alumnos se les aplicaron pruebas estandarizadas de rendimiento y aptitud. A los profesores, una encuesta sobre su experiencia educativa. De las instituciones se recabó información sobre ingresos, gastos, recursos educativos en general. Este estudio se convirtió en un modelo de medición de la inequidad de los resultados educativos (Báez de la Fe, 1994). El resultado más notable del Informe Coleman, fue establecer que los recursos y características de las escuelas son menos importantes para explicar las diferencias de logros de los estudiantes, que el origen familiar y otras características de los estudiantes.

El objetivo de este trabajo era conocer la dimensión de las desigualdades en las escuelas públicas estadounidenses. Estaba interesado particularmente en analizar el grado de segregación de los diferentes grupos étnicos en el sistema educativo de Estados Unidos; en averiguar si los centros docentes a los que asistían disponían de medios y recursos educativos similares a los resto de los estudiantes norteamericanos; en conocer si existían diferencias importantes en el rendimiento académico entre los alumnos de unos centros y otros; y en evaluar la relación entre el rendimiento de los alumnos, los medios y recursos de que disponía el centro escolar.

Se midió el rendimiento académico de los alumnos en Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales y Naturales, Humanidades y Conocimiento Práctico. Se obtuvieron datos del profesor; de las instalaciones de la escuela, del currículo y de los grupos. Coleman encontró que, eliminando la influencia del origen étnico y la situación socio-económica del alumno, las características escolares explicaban mínimamente las diferencias en el rendimiento de los alumnos, llevándolo a la conclusión de que las escuelas ejercían escasa influencia sobre los alumnos. El estatus y contexto social resultaban ser mucho más significativos (Coleman et al., 1966).

El otro pilar de origen de las investigaciones sobre el campo en los Estados Unidos es el trabajo de Blau y Duncan (1967), reconocidos como los fundadores de los estudios empíricos sobre los efectos del estatus socioeconómico de los padres, su ocupación e ingresos, en la movilidad social de los hijos. Desde sus inicios, estos analistas percibieron y mostraron que existía un fuerte nexo entre el nivel socioeconómico, las posibilidades de educación y el logro ocupacional. El modelo metodológico empleado fue simple. Analizaba cinco variables: educación del padre, status de ocupación del padre, nivel de educación del entrevistado, el estatus del primer trabajo del entrevistado y el estatus de ocupación del entrevistado en el momento de tomar la muestra.

Sewell y Hauser (1972) dieron continuidad a esta propuesta metodológica agregando a las anteriores variables la medición de rendimiento académico y el nivel de aspiraciones educativas y ocupacionales, concebidas como elementos constituyentes de las trayectorias académicas. En torno a este modelo ampliado, conocido con el nombre de variación Wisconsin, una vasta producción fue desarrollada. Al respecto Hernández de Frutos (1993) menciona los trabajos de Sewell et al. (1969); Sewell et al. (1970); Sewell (1972) ; Hauser y Featherman (1977), señalando que en estas investigaciones se analizaron los efectos del origen social y la escolaridad en los logros educativos y ocupacionales. Así mismo indagaron sobre la incidencia de aptitudes y habilidades preguntándose si los efectos de la familia de origen y escolarización surgen de factores psicológicos o tienen una fuente distinta. La unidad de análisis de este modelo fue el individuo. A través de estudios longitudinales, se encontró que el estatus socioeconómico afectaba los logros académicos y los ingresos, por la influencia de los padres y de los pares. Apunta también que a través de estas investigaciones se muestra que las habilidades académicas tienen un peso relevante independientemente del estatus socioeconómico incidiendo sobre el logro, y el estatus ocupacional. En ambos casos, se muestra su incidencia en las aspiraciones educativas y la relevancia de este factor como impulsor de los procesos educativos.

Muchas replicas, extensiones y modificaciones se hicieron en los setentas y principios de los ochenta al modelo de Wisconsin y al informe Coleman confirmando sus hallazgos en otros contextos y para otras poblaciones, por ejemplo los trabajos de Porter (1974); Alexander, Ecklan y Griffin (1975); y Jenks

(1972). Otros estudiosos cuestionaron su orientación, fundamentalmente el que en estos enfoques se ignorara las limitaciones estructurales (Kerckhoff, 1976), la ordenación causal de las variables del modelo (Alexander et al., 1975) y la poca importancia dada a los procesos de socialización en la explicación (Campbell, 1983). Pero sin duda fueron referentes fundamentales que abrieron brecha y marcaron la tónica general del análisis sobre la educación norteamericana hasta entrados los años ochenta (Hernández de Frutos, 1993).

2.2.2.2. La tradición centrada en el conflicto de clases

Ahora bien, en los años 60, encontramos el inicio de otro polo analítico de enorme impacto en el estudio sobre la educación en general y sobre el tema nodal de las oportunidades educativas. Bourdieu y Passeron (1977), Bowles y Gintis (1983), Baudelot y Establet (1976) y Bernstein (1989b; 1989a) son las figuras más importantes del origen de una corriente caracterizada por un enfoque crítico de base marxista, enriquecido con un énfasis en la dinámica cultural.

De manera muy gruesa podemos decir que sus estudios cuestionan el papel de la educación al considerar que, lejos de participar en la democratización de las sociedades, las instituciones escolares son instituciones claves para atender a las necesidades de funcionamiento de una sociedad inequitativa. Además señalan que la escuela, incluso desde la perspectiva meritocrática a la cual cuestionan, no permite realmente igualar las condiciones de los sujetos provenientes de distintos grupos sociales, ya que su forma de operación brinda oportunidades diferenciadas para sujetos provenientes de los distintos grupos. La institución escolar es parte de la estructura diferenciadora de múltiples formas: por lo que enseña, por su forma de organización que es favorable para ciertos grupos y desfavorable para otros, por las certificaciones que brinda y con ello por la legitimación de la inequidad disfrazada bajo la ideología meritocrática. El poder es un concepto analítico básico en este enfoque. Se trata de una aproximación que se centra en las formas culturales y su pertinencia o no en procesos educativos normados por las concepciones y características de los grupos mejor posicionados.

Bourdieu y Passeron (1979) señalan que en las escuelas, se transmite un cuerpo de conocimientos que es elegido no por su relación con la “verdadera naturaleza” de las cosas como solemos pensar, sino que la clase dominante selecciona un conjunto de conocimientos y valores desde su perspectiva sobre lo que es relevante en el proceso educativo, que al imponerse como si fueran universales, descalifican las otras perspectivas culturales existentes o que pudieran surgir, provenientes de los sectores menos favorecidos. Se trata de un acto de violencia, violencia simbólica, a través de la cual se legitima la cultura de los sectores que detentan el poder. La escuela se torna en un espacio privilegiado para la reproducción de la socialización desde tal perspectiva.

En la construcción de esta teoría, tiene un lugar relevante el concepto de capital cultural, el cual permite dar cuenta de las diferencias de resultados respecto al éxito escolar entre niños de diferentes clases sociales, en lugar de atribuirlo a las capacidades intelectuales de los sujetos. El capital cultural hace referencia a un conjunto de conocimientos, aptitudes y hábitos que los individuos de los estratos acomodados adquieren en el trato familiar, y que en la medida en que se corresponden con los avalados por la institución escolar, permitirán al niño moverse en y aprovechar de mejor modo el proceso educativo.

Basil Bernstein (1989a; 1989b) por su parte, en Inglaterra, elaboró una teoría sobre los códigos lingüísticos y sus consecuencias en la reproducción social. Señaló que las relaciones sociales filtran el lenguaje y lo adaptan a procesos de comunicación diferenciados, desiguales, que tienen incidencia en los alcances cognitivos. A través de un análisis empírico, él encontró diferencias en los códigos de comunicación de los hijos de la clase trabajadora y los de la clase media; diferencias que planteó, reflejaban las relaciones de clase y de poder en la división social del trabajo, la familia y las escuelas. La restricción de los códigos lingüísticos de los hijos de los trabajadores, en comparación con los códigos elaborados de los que pertenecían a la clase media, ponía a los segundos en una situación de ventaja en el ámbito escolar, normado por estructuras de poder favorables a los mejor posicionados socialmente.

Baudelot y Establet (1976) se centraron en mostrar cómo la escuela cumplía una función selectiva y participaba con ello en la reproducción de la división social del trabajo. Analizando el sistema educativo francés, señalaron la existencia de dos

vías de escolarización diferenciadas para obreros y burgueses. La escuela se encargaba de estimular el acceso a los niveles de mayor prestigio en función del éxito escolar, el cual estaba estrechamente relacionado con el léxico, valores y experiencias de la clase burguesa.

Por su parte Bowles y Gintis (1983) postularon que la educación se orientaba más a inculcar formas de comportamiento adecuadas para el futuro trabajador, que conocimientos vinculados al saber. Analizando el sistema educativo norteamericano encontraban que para aquellos que sólo alcanzarían una educación básica el énfasis estaba puesto en educar en el acatamiento, la docilidad necesaria para la realización de trabajos rutinarios; en los niveles intermedios se forma en la responsabilidad; y en los superiores, interiorizadas las ideología orientada a la ganancia, se premia la autoridad y la autonomía. Para Bowles y Gintis (1983) la escuela reproduce las diferencias sociales necesarias a las relaciones sociales de producción.

No obstante las críticas que se han hecho a esta perspectiva analítica, fundamentalmente por su carácter estructural, la grandeza del enfoque ha sido muy ampliamente reconocida. Fue dominante hasta avanzados los años ochenta y es todavía un bastión básico del análisis sociológico sobre la educación y la desigualdad social, por el señalamiento del carácter consustancial de las relaciones de poder en los procesos educativos.

2.2.2.3. La tradición centrada en la relación entre educación superior y mercado laboral

Aunque existe una estrecha relación entre los anteriores estudios que hemos incluido hasta aquí y el tema del vínculo entre educación superior y oportunidades desiguales en el mercado laboral, hay otras investigaciones que se avocan de manera más específica a este tema, que emergen de la reflexión sobre el papel de la educación en la productividad y la distribución del ingreso.

Después de la segunda guerra mundial, y en parte como resultado de la misma, surge en el mundo una preocupación racionalizadora de previsión y planeación sobre el futuro. En ese marco, el desarrollo tecnológico y económico tiene un lugar muy relevante, y en relación con estos, la educación también.

La importancia de la educación para el desarrollo económico encontró un bastión de enorme solidez en la teoría del capital humano, que se inicia con la propuesta de Schultz (1968) de considerar que es la educación el elemento que puede explicar el crecimiento de la productividad extraordinaria que se observaba en Estados Unidos a finales de los 50 y posteriormente en otras partes del mundo. Los economistas habían adjudicado ese papel protagónico inicialmente al progreso técnico, pero aun así seguía apareciendo un remanente no explicado. Una vez considerado el monto de inversión hecho en los componentes tradicionales: capital físico, trabajo y tierra, e incluso considerando el papel del progreso técnico persistía apareciendo un “factor residual” (Arredondo, 1990). Schultz propuso entonces se considerara a la educación como un elemento clave en el incremento de la capacidad de trabajo y por ello planteó que más que un gasto, los recursos dedicados a la educación eran una inversión.

Una serie de estudios realizados en esa dirección reforzaron esta idea. Denison (1962) llevó a cabo mediciones de inversión en capital humano en la economía norteamericana y estableció que los gastos en educación explicaban un porcentaje considerable más alto del incremento de la renta que el incremento en capital por trabajador; Harbison y Meyers (1964) plantearon que el nivel de educación se encontraba muy relacionado con el ingreso per capita; Hansen (1963); Becker (1964); Hanoch (1967); Blaug (1967) y Carnoy (1967) indicaron que la tasa de rendimiento de la inversión educativa era más alta que la inversión en capital físico y Gounden (1967), quien en un estudio realizado en la India encontró diferencias importantes (que la inversión en capital físico era más rentable que la inversión en educación), sin embargo demostró que el aumento en el nivel de educación aumentaba también el nivel del producto (Carnoy, 1983).

Tras el argumento de que la educación incidía en la productividad estimulando la innovación tecnológica y organizacional, además de que aumentaba la productividad de la fuerza laboral, vino el de que participaba en la elevación de los ingresos y por tanto en su distribución más equitativa. Con base en los hallazgos de las investigaciones citadas en el párrafo anterior, surge el análisis de los costos-beneficios educativos, y en él se va a plantear la existencia de una tasa de retorno individual de las inversiones en educación, bajo el supuesto de que los sueldos reflejaban el producto marginal del trabajo y de que el

adiestramiento adicional que obtienen los individuos es el responsable del incremento marginal en el ingreso (Mincer, 1962). Así la educación se posiciona como uno de los más altos valores de la democracia y se pone en el centro de la planeación para el desarrollo. Con base en las ideas básicas del capital humano se fundamentó la conveniencia de que el estado invirtiera en educación, componente básico del progreso social.

En ese marco surgieron las primeras metodologías para generar los insumos que orientaran el crecimiento del sistema escolar de manera tal que se produjeran los recursos humanos necesarios para satisfacer adecuadamente las necesidades de la producción (“teoría de la racionalidad técnica de la educación”).

Una de esas metodologías, desarrollada por Herbert S. Parnes en 1963 a solicitud de la OECD, fue el modelo de planeación denominado “Enfoque de la mano de obra (Man Power Approach). El objetivo era proporcionar a los responsables de la planeación educativa información sobre las probables necesidades de personas con distintos tipos de formación. Se buscaba establecer la cantidad de individuos que se requería formar para la realización de las diversas funciones del sistema productivo, según los planes de desarrollo económico, considerando además las perspectivas del crecimiento productivo y las demográficas o características de la población ocupada y ocupable (Muñoz Izquierdo, 1985; 1990). El papel de la educación quedó así subordinado a las exigencias de la economía, a la intencionalidad de aumentar la productividad. Este se convirtió en el modelo dominante de planeación de la fuerza de trabajo durante los años sesentas y setentas, difundido por la OCDE (Hector Brutus, 2009).

Desde sus inicios muchos cuestionamientos fueron hechos a la teoría del capital humano y al modelo de planeación predominante señalando su insuficiencia explicativa y la simpleza del instrumento. Del modelo de Parnes se dijo que no tomaba en cuenta que las relaciones entre los diversos niveles ocupacionales y los niveles educativos requeridos para desempeñar las ocupaciones correspondientes, no son estables sino que cambian constantemente, no sólo por las innovaciones tecnológicas sino también por las condiciones y la dinámica del mercado laboral. En éste “...la elasticidad de sustitución entre los diversos niveles escolares dentro de cada una de las categorías ocupacionales existentes en el sistema productivo tiende a ser igual a cero” (Muñoz Izquierdo, 1990).

En cuanto a la teoría del capital humano, muy tempranamente se mostró que en el monto de los ingresos percibidos por los trabajadores no sólo influían los años de escolaridad y de instrucción, así como la experiencia laboral, y el tiempo o antigüedad en el trabajo, sino también otros elementos como la edad (Mincer, 1962), o el IQ de los trabajadores (Denison, 1962). Luego algunos más establecieron que el monto de los ingresos sí estaba relacionado con el nivel educativo, pero que este último se explicaba por el nivel socioeconómico de los padres, que mientras más alto era, más facilitaba el acceso de mayores estudios, siendo finalmente la fuente de explicación el nivel socioeconómico de los padres (Duncan y Blau, 1967). Otros más cuestionaron que realmente un mayor nivel de estudios redundara en una mayor productividad aunque sí implicara mayores ingresos (Vaisey, 1961; Thurow, 1968; Berg, 1970; Carnoy, 1983). También se cuestionó que la productividad fuera un atributo de las personas, ubicándolo más bien en los empleos. Los empleos de alta productividad son aquellos vinculados con equipos modernos de capital. Y la educación estaría vinculada con una aptitud para ser capacitados, que los empleadores valoran (Thurow y Lucas, 1972).

Estos argumentos los encontramos en una serie de teorías que en oposición a la orientación neoclásica plantean, en resumen, que el salario está determinado no por la interacción de la oferta y la demanda de trabajo en un mercado de libre competencia, sino por el poder de negociación de cada puesto y por la ubicación de éste dentro del mercado interno de cada empresa (Muñoz Izquierdo, 1985). Las teorías de la selección o del filtro de Berg (1970), Arrow (1973), Spence (1973), y Stiglitz (1975); la teoría de la competencia o de las colas de Thurow (1972; 1975), y la teoría de la segmentación de Doeringer y Piore (1971) y de Gordon, Reich y Edwards (1986), cuestionan a la teoría del capital humano, mostrando que la educación no implica ni más productividad ni mayores ingresos asociados a una mayor productividad (Selva Sevilla, 2004).

La teoría de la selección plantea que la educación funciona como un filtro que permite la identificación de rasgos de personalidad o formas de comportamiento adecuadas para el desempeño de las tareas, más que como un medio de formación en conocimientos específicos. Esta teoría plantea que hay una distribución desigual del producto entre grupos por niveles de educación y que la

educación es el criterio para la asignación desigual y la transferencia del producto de los menos preparados a los más o la forma de legitimar esta transferencia. La analogía del filtro fue concebida inicialmente por Berg, en 1970, quien percibe que los empleadores seleccionan preferentemente a quienes tienen mayor escolaridad independientemente de los conocimientos específicos para la realización de las tareas del puesto, provocando el fenómeno de la inflación educativa. Los teóricos de la selección, en conclusión, plantean que son las características del puesto de trabajo y no las del individuo las que determinan la productividad de los trabajadores y su remuneración.

La teoría de la cola por su parte puede ser vista como una prolongación de la teoría de la selección. También aquí se plantea que la educación es un atributo que permite al empleador seleccionar entre los posibles empleados a aquellos que sean más capaces para aprender las tareas que habrán de desarrollar. Nuevamente aparece la educación como garante de ciertas formas de comportamiento que son convenientes para el trabajo. Pero desde este enfoque lo que interesa es que con ello es posible predecir los costes de adiestramiento. En función de éstos los individuos son registrados en la cola para la ocupación de los puestos de trabajo. La educación determina el puesto de los individuos en la cola laboral. Lo que importa es el nivel educativo relativo y no el absoluto; importa en relación con los otros y no los conocimientos en sí. Esta teoría también observa el fenómeno de la elevación de la escolaridad como mecanismo que emplean los sujetos para no ser desplazados en la competencia por los puestos (Selva Sevilla, 2004).

En cuanto a la teoría de la segmentación del mercado de trabajo, su característica es que plantea que la estructura ocupacional está dividida en segmentos que corresponden a divisiones sociales, sexuales y económicas que existen en la sociedad. Hay un segmento que se denomina primario independiente que corresponde a los trabajos profesionales y de gerencia. En éste se tienen responsabilidades sobre la toma de decisiones, se perciben remuneraciones altas y los puestos son de alto prestigio y de gran estabilidad. En un segundo nivel se encuentran los trabajos técnicos, administrativos y de supervisión. Se trata también de un sector primario pero subordinado a las decisiones de otros. Un tercer y último sector se conforma por la mayoría de los trabajos manuales que

realizan tareas repetitivas, que no requieren realmente especialización. Son puestos mal remunerados y poco estables. A este sector se le denomina secundario.

Mientras que para el sector primario existen condiciones de privilegio en términos de prestigio y remuneraciones, para el secundario se crean estructuras altamente diferenciadas en cuanto al poder, la posición, al prestigio y la remuneración, con respecto a las cuales se genera una gran competencia interpersonal. La teoría de la segmentación niega la relación lineal entre productividad e ingresos. Plantea que la estructura salarial está determinada por variables exógenas al capital humano del individuo, tales como actitudes racistas, sexistas, el poder monopólico de las firmas que ofrecen los empleos, los segmentos en que ha sido dividida la fuerza de trabajo. Plantea también que en la medida en que la obtención de un nivel relativamente alto de educación aumenta las ventajas comparativas en la competencia por los empleos, genera al mismo tiempo una espiral inflacionaria en busca de un certificado de mayor valor que amplía la brecha entre los que tienen más y los que tienen menos educación (Muñoz Izquierdo, 1985). Muñoz Izquierdo enfatiza el carácter crítico de este enfoque, que señala la existencia de intereses de grupo o de clase con respecto a las relaciones de producción, mediatizadas a través del mercado de trabajo.

La amplia literatura crítica contra la perspectiva neoclásica sobre la relación entre educación y productividad es contundente: no existe un fuerte vínculo entre educación y movilidad como tampoco la hay con el mercado de trabajo. La forma en que interactúan ambos elementos debe ser vista en la complejidad de una diversidad de factores entre los cuales habría que considerar condiciones y procesos económicos, tecnológicos, políticos, sociodemográficos y culturales. El mercado laboral y la educación superior son dos esferas que operan desde lógicas propias, con razones de ser y objetivos diferentes, dos sistemas funcionalmente diferenciados del sistema social, con alto grado de autonomía que se reproducen “autopoiéticamente” es decir por sí mismos y desde sí mismos: el económico y el educativo (Luhman y K., 1993). La forma en que se articulan ocurre a través de mediaciones de carácter público –por las definiciones de políticas económicas, educativas, de financiamiento-, institucionales y organizacionales con sus respectivos interjuegos políticos (Martuscelli y Martínez

Leyva, 2002). El encuentro entre oferentes y demandantes de trabajo no es unívoco sino que constituye su naturaleza en un contexto de formas específicas en función de las características económicas, políticas, demográficas, tecnológicas y culturales en el amplio sentido de la palabra, de larga data y coyunturales también, que determinan flujos diferenciados de acceso a los espacios de producción de bienes y servicios en sociedades particulares.

Entre los más destacados analistas que se ubican en esta perspectiva sistémica es digno de mención Raymond Boudon(1983), quien propone un modelo analítico complejo para indagar en la conformación de la desigualdad de oportunidades educativas y responder a las interrogantes sobre la movilidad social que se espera de la ampliación de la escolarización. En ésta propuesta se consideran tanto características de los individuos, como de la estructura escolar y social, incluyendo además cambios en el tiempo y observaciones sobre fecundidad diferencial según el grupo social. Con estos elementos Boudon analiza las implicaciones de la expansión escolar, y los efectos de ésta en el logro académico para distintos grupos, y la diferenciación de posibilidades de movilidad social que se genera a partir de los grados académicos alcanzados, en un contexto en el que operan criterios meritocráticos a la par que de estratificación socioeconómica. Uno de los elementos más destacados de ese estudio es el relativo a la observación sobre efectos no previstos que se producen por la acción intencionada de los individuos, que buscando mejorar sus oportunidades individualmente, generan conjuntamente una dinámica de incremento en las exigencias de mayor escolarización para mantener en el mercado laboral una posición que en otros tiempos exigió menos procesos formativos previos. Ante una oferta limitada de posiciones ocupacionales de primer nivel, la distribución de las personas se lleva a cabo, sí en función de sus títulos académicos, pero tendrán prioridad quienes tienen un origen social más alto. Boudon concluye que el incremento de la escolarización de la población no ha incidido en lograr la movilidad social esperada para los sectores sociales más desfavorecidos.

2.2.2.4 Recuperación de la subjetividad y la experiencia, en el análisis de las oportunidades

A finales del siglo XX nuevas corrientes analíticas se hicieron sentir con fuerza en la sociología en general y en el campo particular que nos ocupa. Un primer gran bloque corresponde al florecimiento de múltiples estudios centrados en el análisis de la subjetividad recuperando los planteamientos de Schütz (1962; 1974; 1993); Becker (1961; 1963), Berger y Luckman (1995); Cicourel (1974); y Garfinkel (1963) entre otros; investigaciones que desde diversas corrientes teóricas como el interaccionismo, la fenomenología, la etnografía, la etnometodología o la sociología interpretativa, coincidieron en abordar los fenómenos sociales a partir de la comprensión de los motivos que sustentan las acciones sociales. Con énfasis distintos sobre el peso atribuido a las estructuras sociales, proliferaron un sinnúmero de estudios que se ocuparon de recuperar para la sociología, la acción intencionada de los individuos como unidad analítica básica, y la comprensión de los porqués que los motivan, como elemento constitutivo fundamental de la explicación sobre la configuración del orden social.

Por otra parte, inicialmente en los países económicamente fuertes se generó otra amplia perspectiva de observación sobre las nuevas modalidades de la exclusión y riesgos engendrados por las nuevas tecnologías y las recientes dinámicas comerciales en el contexto de la globalización. Por ejemplo podemos mencionar los trabajos de Granovetter (1985), Castel (2004a; 2004b), y Esping Andersen (1999) con una clara preocupación por incorporar en el análisis las intencionalidades de los actores en los procesos de conformación de oportunidades sociales, junto con factores de tipo estructurales, tales como las condiciones del mercado, la normatividad laboral y las diferentes políticas de bienestar.

Entre los muchos teóricos destacados que dieron fuerza al análisis sociológico dando un lugar relevante a la subjetividad de los individuos, a los componentes simbólicos que conforman las estructuras objetivas, debemos mencionar a Bourdieu, uno de los autores más estimulantes en la teoría social contemporánea, y en el campo analítico de la educación y las oportunidades sociales, quien con las categorías analíticas de habitus, campo y capital cultural permite complejizar

el estudio del comportamiento de los sujetos y sus intenciones mostrando el indisoluble vínculo de éstos con el entramado histórico social en el que se constituyen y al que dan forma con sus acciones cotidianas. Por la riqueza de este enfoque, estos conceptos han sido ampliamente retomados en la investigación sobre el tema de la desigualdad de oportunidades.

También es digno de mención Francois Dubet (1998) quien dio impulso a la teoría interpretativa al desarrollar la “sociología de la experiencia”. Dubet brinda nueva fuerza al concepto de experiencia tratado ahora como concepto sociológico, como complemento del concepto de socialización. Los individuos recibirán del entorno social formas específicas, definidas de entender el mundo (normas y valores), pero cada cual vivirá de manera particular tales procesos. Lo que destaca de la experiencia Dubet es el proceso subjetivo que implica. Cómo vive el sujeto o cómo significa lo que ha vivido. Esta experiencia incidirá en la conformación de la identidad, en la forma en que se incorporará al mundo cultural y social al que pertenece (socialización), así como en la percepción que tiene sobre sus proyectos o construcción de expectativas en función de sus intereses (perspectiva utilitarista).

Para Dubet, las conductas sociales no son reductibles ni a puras aplicaciones de códigos interiorizados, ni sólo a estrategias racionales. Propone en cambio pensar en el comportamiento desde la experiencia, entendida como una actividad cognitiva en la que se construye la realidad en la medida en que se experimenta, desde el marco de los recursos simbólicos de que se dispone, que son producto de experiencias previas en las relación con otros. La experiencia es una actividad compleja de construcción de sentido en el que se elaboran definiciones, jerarquías de elección y se forja la imagen de uno mismo, en un escenario que existe objetivamente, más allá de las definiciones que de éste se hagan.

El análisis de la experiencia estudiantil y escolar, desde este marco, implica comprender los significados subjetivos que les ha sido atribuido por quienes han tenido tal experiencia. Cómo definen la situación en términos de qué tan insertos se sienten en ese ámbito (integración), qué esperan obtener por ese medio desde una visión instrumental (evaluación de costos y beneficios, estrategias, valor de los diplomas), y qué desde una perspectiva intelectual, (vocación), en un proceso

de socialización que genera un espectro de comportamientos diferentes en función de la experiencia particular vivida.

En cuanto a la experiencia laboral, si bien no ha sido un tema central en el trabajo analítico de Dubet, si encontramos algunos elementos que habrán de dar pie a investigaciones sobre este particular cuando alude a los distintos motivos por los que los estudiantes se incorporan al trabajo mientras estudian y los distintos significados que esto tiene en sus vidas escolares; también cuando señala al espacio laboral como un escenario que se perfila como horizonte a donde ha de llegar cada uno al concluir los estudios (Dubet, 2005b). Esta orientación analítica también es parte de la corriente ocupada del problema de la exclusión social, desarrollada desde la preocupación por los cambios tecnológicos y la nueva dinámica comercial de la era globalizada.

Otra línea de investigación que también se han nutrido de la estimulante actividad generada por las investigaciones que han recuperado la subjetividad para el análisis sociológico y las que analizan los problemas de la exclusión, aunque anclada en tradiciones teóricas distintas, es la “Teoría de la construcción social del mercado de trabajo” (Granovetter, 1985; 1992; Maki et al., 1993; De la Garza, 2000; Granovetter y Swedberg, 2001), una perspectiva analítica particularmente interesante para el estudio que nos ocupa, que tiene fundamento en la teoría crítica de la economía clásica. En ésta se plantea que como constructo social, el mercado se concibe como resultado de la interacción de sujetos que actúan en función de sus expectativas y de los significados que atribuyen a la acción de ofrecer y demandar trabajo, cuyos comportamientos distan de ser estrictamente instrumentales, y cuyas estrategias de encuentro están acotadas por diversas mediaciones de carácter demográfico, económico, cultural, etc.

Entre estas estructuras los actores se mueven y van dando sentido a sus decisiones. En éste planteamiento hay un énfasis particular en la capacidad de agencia de los actores sociales, actores que construyen significados junto con otros y que deciden los cursos de sus acciones con base en presiones estructurales y significados (De la Garza, 2001; 2003; 2010). Desde esta perspectiva, la decisión de trabajar, es concebida como un acto con sentido, sociológicamente observable. La expectativa de empleo se conforma en un contexto sociohistórico específico y en una coyuntura biográfica particular. Desde

ahí, la edad (ciclo vital), el género, el estado civil y el número de dependientes son vistos como componentes de la construcción de sentido de la decisión de trabajar, de la expectativa y de la construcción de una estrategia. En ello también incide la experiencia laboral previa y la calificación, así como las percepciones familiares sobre responsabilidades de sobrevivencia del grupo, ubicación en redes sociales, y sin duda, las características de las instituciones económicas, sociales y culturales del espacio urbano y rural en que se desenvuelve los sujetos. La estrategia se conforma a partir de la definición que hacen los sujetos con base en sus intereses, sus valores, conocimientos y la percepción sobre sus condiciones particulares, en un contexto social específico (Granovetter, 1985; De la Garza y Gaspar, 2009; De la Garza, 2010).

La teoría de la construcción social del mercado de trabajo nos brindan una herramienta analítica a partir de la cual se hace posible tener una idea más clara de cómo se conforma la oportunidad para los actores sociales. Las oportunidades no son las mismas no sólo porque las condiciones y características de los sujetos sean distintas sino porque a partir de tales diferencias los sujetos perciben para sí distintos horizontes de oportunidad.

2.2.2.5 Algunas investigaciones realizadas en México

En México, uno de los precursores en el análisis de las desigualdades educativas desde la subjetividad ha sido Jorge Bartolucci (2000), quien ha buscado conocer sobre las oportunidades que se abren para sujetos que se encuentran dentro del sistema escolar, a partir de la percepción de lo que para ellos aparece como pertinente y viable. Desde una enfoque weberiano, la desigualdad es comprendida como entrecruzamientos de acciones intencionales de sujetos individuales, que orientan su conducta a partir del sentido subjetivo que atribuyen a su acción. Su proceder implica una valoración del proceso en función de lo que puede ser para ellos la educación.

Así, los fenómenos de ingreso, permanencia y elección de carrera, son analizados como decisiones personales que toma el alumno a partir de la percepción que tiene, bien o mal fundamentada, de sus oportunidades. En esta propuesta se consideran los factores contextuales que favorecen o entorpecen las

posibilidades educativas, pero se establece que depende de los sujetos (de sus condiciones y características) el que puedan aprovecharlas.

En un contexto como el mexicano, en que el Estado se ha ocupado de ampliar la oferta educativa (factor histórico que resalta el autor como un componente analítico básico) las oportunidades se han abierto para un conjunto amplio de la población de recursos medios y medios bajos. Sin embargo no todos pudieron aprovecharlas. Bartolucci encuentra que en tal contexto, aquellos que fueron construyendo una trayectoria académica exitosa, que generalmente fueron apoyados económica y moralmente por sus familias, fueron quienes tuvieron provecho de ello, porque en el transcurso de su experiencia cotidiana seguir estudiando se fue haciendo probable, posible y deseable.

La percepción sobre el éxito se sustentaría básicamente en tres elementos: el estar dentro del sistema, argumento que se vuelve más sólido en la medida en que se logra un nivel educativo más alto; la regularidad en el trayecto, observable en la edad de los alumnos, (no haber tenido contratiempos mayores para avanzar de grado en grado junto con sus compañeros generacionales); y las calificaciones obtenidas, que para transitar al nivel medio superior y al superior exigen no sólo la aprobación del ciclo previo sino un mínimo de 7. De manera más amplia plantea que las trayectorias escolares previas (datos de experiencia) son un marco de referencia de enorme importancia para analizar el desempeño escolar futuro (Bartolucci, 2000).

En cuanto al mundo del trabajo, en esa investigación encontramos dos formas de aproximación. Una relativa a la ocupación de los alumnos, el tiempo dedicado a esa actividad, la edad a que empezaron, y otra, a la que se da más importancia, relativa a la óptica del alumno que mira las profesiones, espacio del futuro laboral, en función de sus circunstancias haciendo un balance con base en sus capacidades o habilidades escolares, su percepción sobre su posible condición laboral (empleado, trabajador independiente), y especialmente entre las mujeres, sobre las actividades propias de su género. Las oportunidades vistas desde esta perspectiva, no dejan de estar sesgadas por la fuerza del origen social, pero lejos de los enfoques deterministas, aquí se ven definidas por la conjunción de las experiencias particulares que van conformando los actores sociales, teniendo un lugar relevante en tales definiciones, la experiencia escolar. A diferencia de la

forma como se había trabajado la desigualdad educativa en México en que los atributos sociales (edad, género, origen social, desempeño académico, etc.) eran tratados como “variables” estadísticas, o sea impersonales, en los trabajos de Bartolucci las oportunidades escolares (ingresar o no, ser regular o irregular, continuar o no estudiando) fueron consideradas a partir de las representaciones y la composición de lugar que los jóvenes se hacían en virtud de ser hombre o mujer, de estar en la edad típica o no, ser buen estudiante o no, de provenir de una familia o de otra. Estamos hablando de una forma de aproximación analítica en la que los datos tienen sentido como elementos desde los cuales los actores se perciben a sí mismos y en consecuencia actúan. Estamos hablando de componentes de la acción, llevada a cabo por sujetos que toman decisiones en función de la forma en que perciben sus oportunidades a partir del balance que hacen de su situación en el contexto histórico en el que están insertos.

Y si esta es una aportación relevante, probablemente sea más significativa aun la perspectiva analítica desde la que hace su investigación, que implica una forma de aplicación de la teoría sociológica general a la investigación empírica: mirar sociológicamente; indagar en el sentido de la acción en una realidad tejida con las hebras de las interpretaciones que dan forma a las interacciones sociales. Los estudios de Bartolucci constituyen una propuesta que recupera el enfoque sociológico para la investigación de este campo, trazando una línea divisoria con la forma en que la investigación sobre oportunidades venía realizándose en México desde los inicios de los años 70, erigida sobre una perspectiva estructuralista que reducía toda explicación sobre la problemática en cuestión a los intereses de los grupos dominantes; y dista también de muchos de los trabajos que aún se llevan a cabo, en los que la investigación gira de manera mecánica en torno a conceptos relevantes de grandes sociólogos sin ocuparse de mirar y preguntarse, cómo se conforma el fenómeno, a partir del amplio instrumental del que nos ha ido dotando la teoría sociológica en general.

Otro referente de enorme importancia en el estudio desde la perspectiva de la acción es el de Carlota Guzmán (1994; 2004) quien ha erigido su trabajo de investigación sobre educación y trabajo, inicialmente en Bordieu y más tarde en la propuesta de Dubet de la que hemos hablado previamente. En su primer trabajo publicado “Entre el deseo y la oportunidad: estudiantes de la UNAM frente al

mercado de trabajo (1994), la autora se propuso conocer las representaciones sociales de los estudiantes frente a sus oportunidades de empleo, así como la forma en que orientan sus estrategias y en que se ubican dentro de la realidad laboral.

En 2004, más centralmente siguiendo a Dubet, la autora construye una tipología de identidades o formas de vivir la experiencia en la educación y en el trabajo, de alumnos que desarrollan a un mismo tiempo ambas actividades, los estudiantes que trabajan. Qué les significa la educación, qué el trabajo y qué implicaciones tiene para cada una de estas esferas (la académica y la laboral), esta doble actividad, son las preguntas que guían la investigación. A partir de las prioridades otorgadas por un grupo de alumnos de la UNAM al trabajo y a los estudios, distingue 3 figuras tipos de estudiantes: los que posicionan al estudio como su actividad central; los que asignan igual importancia al estudio y al trabajo; y los que dan mayor prioridad al trabajo dejando al estudio un lugar secundario.

Contrariamente a la idea de que las actividades laborales distraen necesariamente la tarea de los estudiantes, Guzmán encuentra que el que el efecto sea positivo o negativo depende de diversos factores siendo uno de los más importantes los motivos que los condujeron a incorporarse al trabajo. Éstos pueden ser económicos, es decir, que se explican por la necesidad de contar con recursos para la subsistencia cotidiana; también pueden responder a las necesidades de autonomía de los alumnos con respecto a su familia de origen; o bien estar asociados a la percepción de una necesidad formativa o intelectual, necesidad de aprendizaje y experiencia profesional.

Cuando el trabajo no tiene más sentido que satisfacer la necesidad económica, aparece como carga. En cambio cuando tiene como motivación también el aprendizaje resulta una experiencia más plena y en lugar de actuar contra el desempeño académico tal actividad puede ser un factor que le dé mayor vigor. La autora no deja de tener en cuenta la incidencia de los factores sociales que favorecen la inserción laboral más temprana. Pero observa que hay una diversidad de formas de ser estudiante y de ser trabajador, diversidad de formas de experimentar cada una de esas condiciones, que tendrá como resultado trayectorias escolares y laborales muy diferentes.

A partir del inicio del siglo XX es perceptible en nuestro país un interés creciente por conocer a los actores que dan vida a la tarea educativa desde dentro de la propia institución escolar. Indagar sobre los estudiantes, de quienes hasta entonces muy poco se sabía, se tornó en una tarea frecuente, particularmente en la educación superior, para estudiosos de distintas instituciones y para instancias administrativas interesadas en mejorar sus indicadores de eficiencia. Desde diversos enfoque teórico-metodológicos se buscó información sobre características biográficas, socioeconómicas, académicas y laborales de los alumnos, generando en conjunto una caracterización no existente todavía sobre la estos “actores desconocidos” (De Garay, 2001).

Carlota Guzmán (2011) recogiendo las aportaciones de tales investigaciones, establece que un primer factor relevante fue el hallazgo sobre la diversidad de la población que postula y la que logra acceder al nivel educativo terciario. A través de este conjunto de trabajos encuentra crecientemente evidencia de que las condiciones y características de quienes cursaban estudios en las instituciones de educación superior son muy diversas (Casillas et al., 2001; De Garay, 2001; Chain y Jácome, 2007; Guzmán y Serrano, 2007), y diferentes también del estereotipo institucional con el cual se diseñan los planes y programas de estudio y se miden los rendimientos de las Instituciones de Educación Superior (De Garay, 2006): entre los estudiantes hay un alto porcentaje que trabajan al mismo tiempo que estudian (una tercera parte dice Guzmán), y, como ya lo señalamos antes, lo hacen por razones diversas no siempre asociadas a la necesidad de sostenerse económicamente (Guzman, 2004); muchos no han tenido trayectorias continuas durante su trayecto a la universidad, no tiene los hábitos de estudio esperado, tienen un bajo capital cultural, y no están interesados en cumplir con la expectativa institucional sobre los tiempos de tránsito en la universidad (De Garay, 2008; Mata Acosta, 2009; Basaldúa, 2012) ni en aproximarse al conocimiento sino en la forma y medida de sus propios intereses, muchas veces pragmáticos (De Garay, 2006). Son diferentes en términos económicos, familiares, culturales y tienen distintas maneras de experimentar su condición de estudiante.

No obstante, señala Guzmán, el conjunto de estudios mostraron ciertos patrones de regularidad: la mayor parte de los alumnos son muy jóvenes, esto indica que

han tenido trayectorias continuas desde que iniciaron su vida escolar; son solteros e hijos de familia a quienes se ha apoyado económicamente para sostener sus estudios. En las universidades públicas postulantes y alumnos siguen siendo mayoritariamente primera generación en sus familias en la educación superior (De Garay, 2001; Chain y Jácome, 2007) y tienen expectativas de movilidad educativa y social. Proviene más de bachilleratos públicos y de familias de clase media y media baja, siendo hijos de empleados en una proporción mucho mayor que la de trabajadores por cuenta propia o dueños de alguna empresa (Casillas et al., 2001; De Garay, 2001; Chain y Jácome, 2007; Guzmán y Serrano, 2007).

Una interrogante que impulsó frecuentemente estas investigaciones fue la relativa a la relación entre algunas características y condiciones de los estudiantes y la desigualdad de oportunidades educativas y laborales. El origen socioeconómico fue una variable particularmente considerada en estos estudios, visto en términos de ingresos económicos familiares o del entorno cultural de éste grupo, y se comprobó que sigue siendo un factor muy importante, especialmente en los niveles educativos previos al nivel terciario, incluyendo el proceso de selección para el ingreso a la universidad (Guzman y Serrano, 2011), pero crecientemente se fue evidenciando para distintos grupos de estudiantes, lo que los precursores del enfoque ya habían señalado: que en características sociodemográficas como el sexo de los alumnos o en datos sobre sus trayectorias escolares y laborales y la forma en que las experimentaron, se encontraban elementos de mayor peso para explicar las desigualdades. Varias de estas condiciones no son ajenas al nivel socioeconómico familiar, son en realidad parte del mismo. Pensemos por ejemplo en las expectativas educativas hacia los hijos, que sin duda se vinculan al nivel económico. Pero lo significativo es que en el desglose de los distintos componentes analizados, la variable deja de aparecer como un elemento monolítico y muestra su complejidad y la diversidad de posibles resultados al entretejerse biográficamente componentes sociales y académicos.

Desde la línea de investigación de los estudios de trayectorias escolares, que se ocuparon particularmente de la educación superior, hubo contribuciones significativas a la conformación de una visión más amplia sobre el tema de las oportunidades al mostrar que el tránsito por los distintos grados y niveles

educativos no ocurre de forma continua y que está ligado a procesos estructurales y sociales más amplios (Miller, 2013). En la conformación de las distintas maneras de transitar por el sistema educativo, los estudios de la década hicieron ver que el ambiente institucional y organizacional (Ortiz Cárdenas, 2003; Acosta Ochoa, 2008; Díaz Núñez, 2009; Sánchez García y Zúñiga, 2010; De Garay y Sánchez, 2012), el desempeño académico en el examen de ingreso y en el ciclo escolar previo (Chain et al., 2003; Cu Balan, 2005; López González, 2005; Chain y Jácome, 2007; De Garay y Sánchez, 2012), el origen social y cultural (Casillas, 2007) y características sociodemográficas (Millán Ríos, 2006; Guevara Ruiseñor y García López, 2010), tuvieron un lugar relevante para definir una mayor viabilidad de continuar los estudios o no, y de insertarse en mejores condiciones en el mercado laboral (De Vries y Navarro, 2011), aminorando el peso que el origen social tuvo en los ciclos educativos previos a la educación superior (Millán Ríos, 2006; Miller, 2009; Sanchez Medina, 2010). A través de tales investigaciones se mostró también que la flexibilidad para cursar las materias en términos de horarios de clase, cargas de tiempo en la escuela y extramuros y la seriación de materias, son componentes importantes que inciden facilitando o entorpeciendo el recorrido de los estudiantes por los programas académicos (Ortiz Cárdenas, 2003; Acosta Ochoa, 2008; Díaz Núñez, 2009; Sánchez García y Zúñiga, 2010; De Garay y Sánchez, 2012).

Se comprobó que quienes tuvieron un promedio de calificaciones más alto en el bachillerato han tenido mayores posibilidades de éxito en el trayecto universitario (Ortiz Cárdenas, 2003; Acosta Ochoa, 2008; Díaz Núñez, 2009; Sánchez García y Zúñiga, 2010; De Garay y Sánchez, 2012). Se hizo ver que el desempeño escolar de las mujeres en general fue mejor que el de sus compañeros varones logrando calificaciones más alta y tiempos más cortos para la titulación (Rodríguez Gómez, 1996; Bartolucci, 2000; Mingo, 2007; Sánchez Cortez, 2016). En relación con las implicaciones de combinar con los estudios universitarios con actividades laborales, se constató que trabajar tiene implicaciones en el rendimiento académico, mostrando que frecuentemente tienen calificaciones más bajas quienes que son estudiantes de tiempo completo, pero que la razón para trabajar generaba resultados académicos diferentes (Guzman, 2004).

Los estudios de seguimientos de egresados y aquellos que abordan el tema de la relación entre educación y mercado laboral para profesionistas igualmente aportaron al campo mostrando resultados similares a los que ya hemos hecho referencia al analizar el peso de las variables sociodemográficas, académicas y laborales en contextos específicos y sus implicaciones en el ámbito de la desigualdad de oportunidades. Además, constataron que la educación es un factor determinante en la desigualdad salarial (Meza, 2005; Székely, 2005; Huesca y Rodríguez, 2008; Márquez Jiménez, 2013), pero que ante un mismo nivel de estudios, quienes tienen concluida una licenciatura presentan diferencias salariales muy grandes que se explicarían por el tejido particular de los otros componentes, entre los cuales se agrega el factor del cambio en la misma educación superior con el proceso de masificación (De Vries et al., 2013).

De Vries por ejemplo, con base en el estudio de egresados de 9 universidades mexicanas de mediana o de gran talla, (algunas públicas, otras privadas), establece que los factores que explican mejor la diferenciación salarial (que utiliza como indicador de éxito laboral), son las condiciones del mercado de trabajo mismo (la situación de la economía local o regional, por ejemplo), el tipo de institución (su prestigio, en el que es mejor privada que pública), el área de conocimiento (carreras administrativas, de economía o ingenierías), la experiencia laboral, el puesto del padre y el género, el ser varón; y que tiene poca relevancia el ser hijo de padres con más educación, y tampoco la tiene el currículum o las competencias adquiridas. Pero señala que ninguno de estos factores por sí mismo es determinante y que su impacto depende del conjunto de las decisiones que vaya tomando el estudiante, en un contexto de masificación y diversificación de la educación superior, en donde el empleador toma decisiones también, en función de su impresión sobre la persona a contratar y de la institución de la que procede (De Vries et al., 2013).

Todos estos elementos son relevantes para entender la forma en que se va conformando el esquema de las oportunidades diferenciadas. No hay un perfil de alumno que se corresponda con una trayectoria exitosa. Hay un conjunto de elementos que según se entretajan, van dando soporte o no al proyecto educativo de más largo aliento (Mancera Cardós, 2013) y a una inserción laboral más ventajosa.

Una última investigación que nos parece interesante recuperar en este recuento de los estudios relevantes en la primera década del siglo, es la que realiza Gonzalo Saraví (2009) quien sin duda ha recogido de manera fructífera la riqueza de las perspectivas que recuperan la importancia de incorporar la subjetividad de los actores al análisis sociológico al mismo tiempo que planteamientos hechos desde la teoría de la exclusión. Su objeto analítico son los jóvenes en la ciudad de México y el problema de que se ocupa es la situación de vulnerabilidad en que se encuentran, por el carácter de riesgo que significa el ser joven en un contexto social, económico y político como el mexicano. La forma en que lo aborda es desde la observación de las distintas maneras en que se experimenta lo que significa ser joven.

El concepto de vulnerabilidad surge en el encuentro de la corrientes analítica que se ha ocupado de analizar los cursos de vida (las transiciones relevantes en la transición por distintas etapas en el tiempo cronológico de vida, de las que han hablado, por ejemplo Neugarten (1965) o Elder (1995)), y las reflexiones en torno al riesgo, tema abordado por la teoría de la exclusión: el riesgo de quedar excluido.

Frecuentemente la juventud es percibida como una etapa de la vida que es definida socialmente en función de los procesos de maduración biológica (Erikson, 1962). La juventud se ve como una etapa intermedia entre la niñez y la adultez, durante la cual se llevan a cabo transiciones asociadas con la idea de la autonomía: fundamentalmente las relativas a la conclusión del proceso de formación escolar, la inserción al trabajo y la conformación de una nueva familia, dejando el hogar o familia de origen.

Tal concepción en realidad está estructurada sobre ideas estereotipadas de una manera particular de ser joven relativa a la sociedad moderna y a estratos socioeconómicos privilegiados que superan los niveles de escolarización básico y medio; pueden rezagar por mucho tiempo el momento de incorporarse a la vida laboral, y establecen un hogar independiente al formalizar una relación de pareja. Además esta visión no considera la particularidad de los roles de género. ¿Se espera que la transición a la vida adulta de las mujeres implique incorporación al trabajo remunerado fuera del hogar?

A diferencia de este enfoque, Saraví propone un concepto de juventud abstracto, asentado sobre todo en una expectativa: es ese periodo en el que se espera socialmente que se produzcan ciertas transiciones asociadas a la vida adulta. Esta definición enfatiza el carácter histórico que se vincula al tiempo cronológico en la vida de cada sujeto, en una sociedad particular (Saraví, 2009). Pero además propone considerar también que existen formas diferentes de experimentar la juventud en función del contexto histórico en que se desenvuelven los sujetos y de la posición social que ocupan. Saraví plantea que hay distintas atmósferas culturales en las cuales se vive de manera diferente lo que es ser joven, y apunta a la importancia de considerar los microescenarios de interacción en donde los jóvenes organizan y significan la juventud (Saraví, 2009), lo que lo lleva no sólo a establecer que debe hablarse de juventudes, (distintas maneras de ser joven), sino además, que las oportunidades no son las mismas para los jóvenes ya que la expectativa sobre los comportamientos esperados de ellos y por ellos definen escenarios de oportunidades distintos.

Aunque estos matices sociológicos sobre lo que significa ser joven marcan diferencias importantes en la aproximación al campo, en el centro del análisis permanecen los temas de educación y trabajo como aspectos definitorios de la problemática del grupo. Las transiciones hacia la vida adulta son vistas como eventos que participan en la apertura o cierre de oportunidades sociales (en la acumulación de ventajas o desventajas).

Adquirir compromisos de manutención y atención personal al conformar un nuevo hogar son elementos que parecen haber tenido un peso importante en el abandono temprano de la escuela, y por consiguiente, se convierte en una desventaja que probablemente incidirá en el encadenamiento con un trabajo más precario. La incorporación al trabajo no siempre juega ese papel desfavorable. Sí, generalmente, cuando se inicia muy tempranamente. La vulnerabilidad se conforma en un entramado entre distintas condiciones: las del mercado, de la familia de origen, del orden en que se llevan a cabo las transiciones hacia la vida adulta, de los derechos como ciudadano, de la región más o menos abastecida en que se vive.

De los jóvenes se espera que se inicien en la vida laboral, pero el escenario no es propicio y las características de su inserción al mercado de trabajo determinarán

en gran medida su futuro, y marcarán las condiciones de su integración social (Saraví, 2009). En la transición entre la escuela y el trabajo podrán producirse situaciones muy diversas para los individuos según los resultados positivos o negativos que vayan teniendo, dependiendo a su vez de situaciones estructurales y de las decisiones que en cada uno de los tramos se vayan tomando (Casal, 2003). La vulnerabilidad de la que hablan estos autores es producto de la particularidad de ser joven pero esta no es una condición en sí sino producto de un contexto social particular, de cómo se entiende ser joven (por los otros y por ellos mismos) y de las reglas diferenciadas de incorporación al trabajo

En un contexto recesivo son los jóvenes el grupo más afectado, por falta de experiencia. Incluso los jóvenes profesionales tienen que aceptar empleos precarios (Horbath, 2008). Pero habrá que aproximarse a las características y condiciones con que cuentan de manera particular, y en estrecha relación con éstas, a sus valoraciones (expectativas y percepciones sobre la escuela y el trabajo en su propio proyecto de vida) para entender sus oportunidades.

El anterior planteamiento implica una propuesta analítica multidimensional en la cual deben tenerse en cuenta a un mismo tiempo a los actores sociales y las relaciones sociales en que se hallan inmersos y que dan forma a la compleja estructura de oportunidades, esto es, a las formas de acceso a bienes, servicios, reconocimientos sociales, e incluso al desempeño de actividades propias de una sociedad que los distintos actores sociales han definido a través del tiempo en función de sus haberes y poderes. Así mismo implica una aproximación dinámica en la que las oportunidades se ven como procesos que se conforman con las decisiones que van tomando los actores, en ciertas condiciones que no dependen de ellos y que dan pie a situaciones más ventajosas o por el contrario, desfavorables, hacia el futuro.

2.2.3 La relación de la literatura previamente analizada con la investigación que realizo

La presente investigación ha encontrado sustento en los trabajos previamente citados y busca ser una contribución al estudio sociológico sobre la problemática de las oportunidades educativas y su incidencia en el mercado laboral. La

literatura analizada en este capítulo es relevante porque son estudios que han dado cimientos al campo analítico sobre la desigualdad de oportunidades educativas y laborales. Han sido emuladas, confirmando a veces sus hallazgos, otras veces han sido cuestionadas generando el avance de propuestas más ricas, más complejas, sobre nuevos escenarios y nuevas poblaciones. Gracias a ésta, sabemos que la ampliación de la oferta educativa no ha logrado aminorar las desigualdades, perdurando la fuerza del factor del origen social como predictor del grado de escolarización a alcanzar.

Sabemos también que la institución escolar participa en la reproducción de la distribución desigual de las oportunidades al proceder con base en un modelo de tipo meritocrático que ignora las disparidades de las familias de origen y sus implicaciones, no sólo por el peso de los costos directos e indirectos de la educación, sino también de manera igualmente importante por la socialización diferenciada por parte de los padres en ámbitos culturales a veces más y a veces menos cercanos a las formas de trabajo de la institución escolar (lenguaje, habilidades, hábitos de estudio, contacto con actividades valoradas en la escuela, etc.), que facilitarán o dificultarán el logro educativo.

Así mismo sabemos que tales procesos de socialización además inculcan percepciones o valoraciones sobre las posibilidades escolares creando en algunos la convicción de la necesidad de llegar hasta el final del trayecto educativo como parte de los deberes del grupo al que se pertenece, mientras que en otros genera, una visión de lejanía, y dificultad de las tareas escolares propia de quienes, siendo ajenos, desconocen el ámbito educativo.

Hemos visto en la literatura revisada que la dinámica del mercado laboral en el que se encuentran oferentes y demandantes de trabajo no depende del nivel educativo de los oferentes, sino de un complejo tejido de relaciones histórico sociales entre factores políticos, culturales y organizacionales, además de los coyunturales de carácter económico, demográfico, y de los cambios en las tecnologías y las comunicaciones que dan forma a una estructura de oportunidades que, definen las maneras sociales típicas de asignación o acceso a bienes y posiciones sociales diferentes y desiguales, para distintos grupos sociales. En la medida en que alguno de estos elementos constitutivos de la estructura se modifica genera nuevos escenarios, en los que se abren para unos

y cierran para otros, las probabilidades de incorporarse a los distintos trabajos y se conforman configuraciones diferentes en las condiciones laborales en general. La perspectiva analítica que centra su observación en los actores cuestionó y rompió con la metodología que explicaba los fenómenos sociales (y el tema particular de la desigualdad de oportunidades) con modelos en los que sólo se atendió a las estructuras para dar cuenta del orden social. Desde ahí fue posible empezar a responder a las viejas interrogantes relativas a cómo se reproducía la desigualdad mostrando toda esa amplia gama de comportamientos diversos con que se conformaba tal escenario. Cada sujeto social se encuentra inmerso en un tejido de relaciones que le permitirá optar y actuar en función de su situación específica, que no deja de ser eminentemente social, enmarcada por las condiciones estructurales en las que ocurre, pero que no está predeterminada de manera unívoca sino que implica elegir entre opciones, construidas por los propios sujetos (y reconstruidas permanentemente con cambios más o menos grandes a lo largo del tiempo por la acción de los mismos sujetos) no a voluntad de unos sino en la interacción de todos, con sus diversos intereses, perspectivas y grados de poder.

Desde esta perspectiva ya no se plantea un escenario de oportunidades único sino una diversidad de escenarios que se perfilan desde la posición específica de cada cual, en el contexto social e histórico que compartimos. Escenarios que no son estáticos sino que se van modificando en la medida en que cambia el entorno y también en que se van transformando las condiciones y características de los sujetos. Quiénes son los sujetos que analizamos o qué características tienen, son factores que definen sus posibilidades de acción; y para nosotros son indicadores que nos permiten intuir sobre cómo han percibido sus horizontes de oportunidad.

Estudiar una carrera es una acción con sentido. Implica que los sujetos han dado un lugar relevante en sus vidas a ser estudiante (identidad) por lo que significa ser estudiante en sí mismo y por el valor asignado socialmente a concluir una carrera como símbolo de estatus y también como un bien con el cual competir en el mercado laboral. Estudiar una carrera es un acto intencionado, con motivaciones de tipo instrumental y otras arraigadas en los valores que tiene el sujeto, relativos

a las tradiciones y creencias sobre el conocimiento, y sobre la legitimidad del sistema de asignación de estatus meritocrática sustentado en la escolarización.

Trabajar es también una acción social intencionada que igualmente implica una definición identitaria. Es una tarea asociada a la idea de independencia, que parte de la capacidad de hacerse cargo del sustento propio, pero igualmente puede ser un campo de desarrollo de intereses y gustos; o bien de posicionamiento en la esfera de los estatus (prestigio social de las profesiones) o del poder.

Ahora bien, el enfoque analítico centrado en el análisis de los actores sociales generalmente se ha planteado como distante de la perspectiva cuantitativa que se ocupa de observar estadísticamente la frecuencia con que se presentan ciertas relaciones a partir de las cuales se infieren relaciones explicativas. Sin negar que tal puede ser el caso, algunas investigaciones como ya vimos, se han planteado enfatizar que tales datos, (edad, género, estado civil, o desempeño académico por ejemplo), inciden en las relaciones que se establecen, por el significado social que tienen, como motivos subjetivos típicos de un modelo ideal conformado con base en la experiencia del investigador, que observa las interacciones de aquellos que son objeto de su estudio. La edad entonces, no es simplemente un dato. Es una condición que establece derechos, obligaciones, expectativas sociales sobre el comportamiento esperado de alguien en esa edad, en ese momento biográfico. Así, el análisis de las condiciones sociodemográficas, de la escolaridad de los padres como indicador del origen social familiar, o bien las calificaciones obtenidas, dejan de ser datos ajenos a la valoración que los sujetos hacen de sus expectativas y oportunidades. Por supuesto no estamos planteando que en este modelo sea posible identificar los motivos subjetivos de los actores concretos. Este grupo de actores no es homogéneo en cómo vive tales condiciones. En cambio sí decimos que es posible identificar formas típicas de interpretar la pertinencia o no de ciertos comportamientos porque socialmente así se conciben. Este modelo sirve para interpretar posibles motivos subjetivos de la acción de los sujetos, aun en el análisis de datos reunidos con fines administrativos. Este es nuestro modelo analítico y se desprende de la propuesta de Bartolucci, no porque él haga análisis de datos estadísticos, sí por la forma en que analiza lo que significa el género o los resultados académicos de los alumnos en ciertas

condiciones y las implicaciones que de ello derivan. El presente estudio así, se sustenta en esta aproximación metodológica.

Como ya lo dijimos en capítulo segundo, analizaremos algunos indicadores del origen social, del desempeño académico, de las condiciones laborales, y de datos sociodemográficos (como la edad, el género y el estado civil de los sujetos que analizamos). Estas serán nuestras categorías analíticas (y sus indicadores) y planteamos que son relevantes porque implican componentes que inciden en cómo se perciben a sí mismos los sujetos analizados y sus posibilidades de actuar. En este sentido es que tendrían un papel relevante en la diferenciación de las oportunidades.

A lo largo del tiempo desde que iniciaron los estudios sobre la desigualdad de oportunidades han cambiado los significados de estas condiciones. Claramente el origen social, el género o el alto desempeño académico por ejemplo, se han tornado en características menos restrictivas para acceder a la educación superior, cambiando su peso en la conformación de la desigualdad de oportunidades educativas y en sus efectos en el espacio laboral. Sabemos que han accedido miembros de grupos sociales que antes eran excluidos. Sabemos que hay más mujeres que hombres en las universidades y que el requisito académico para el ingreso es menor que el que hubo en décadas pasadas. Queremos definir las características de la población que actualmente se ha beneficiado de la oportunidad educativa y los efectos en el mercado laboral para este grupo etario, egresado de una universidad pública de la Ciudad de México, y analizar si las diferencias entre quienes lograron mejores resultados y quienes no fueron exitosos, tienen relación con las características que nosotros suponemos motivan o fundamentan sus decisiones escolares y laborales. Esto nos llevaría a establecer en qué medida estas categorías y los indicadores que utilizamos son hoy parte de la conformación de la desigualdad de oportunidades.

En el escenario de transformaciones asociadas a la incorporación de las nuevas tecnologías; en el contexto de la particular relación económica mexicana con los mercados internacionales y el estancamiento interno; en el momento que vivimos de transición demográfica y de la composición por edades de nuestra sociedad, ciertas condiciones y características de los individuos facilitaron o bien entorpecieron la posibilidad de beneficiarse de la ampliación de la oferta

educativa. El conocimiento de éstas es importante para comprender las formas particulares de reproducción de la desigualdad y tener posibilidades de revertir sus efectos. Es desde esta perspectiva que creemos puede ser de interés trabajar en el análisis de condiciones y características sociales, académicas y de incorporación al mundo laboral, del grupo de alumnos objeto de este estudio.

Capítulo 3. Oportunidades educativas en los años noventa y principios del siglo XXI. La expansión restringida

3.1. El crecimiento de la oferta educativa. Una oportunidad sesgada por el origen social

En este capítulo nos ocupamos de establecer el contexto de oportunidad educativa que existió en el país y en la Ciudad de México en la última década del siglo XX y en los cinco primeros años del siglo XXI. Este es el periodo en que ingresó a la UAM población objeto de este estudio. Analizamos entonces las características de quienes pudieron beneficiarse de la oferta educativa de la Universidad Autónoma Metropolitana, los que fueron aceptados por esta institución, y buscamos después definir cuáles de sus condiciones favorecieron o entorpecieron su camino hacia la conclusión de los estudios de licenciatura.

3.1 La expansión restringida de la educación superior en el país

Desde mediados del siglo XX, en el marco de un crecimiento demográfico acelerado, y en un contexto de industrialización y de migración de la población del campo a la ciudad, el gobierno mexicano dio impulso a la expansión educativa asignando recursos económicos extraordinarios a tal cometido. Este fue parte de una corriente ideológica y política de carácter mundial que concibió a la escolarización como el recurso básico para el desarrollo productivo y como el medio para la democratización social (Meyer y Schofer, 2006), brindando a cada cual la posibilidad de alcanzar, con su esfuerzo y preparación, lo que no le había permitido la herencia social.

Los recursos públicos han sido fundamentales para el crecimiento educativo, pero no suficientes ya que la educación se fue convirtiendo gradualmente en un bien altamente valorado por la población en general, en la medida en que se tornaba en credencial de membresía a un mejor estatus social y a ciertos campos y ámbitos laborales de mayor prestigio y con más altas retribuciones, convocando a

un número cada vez más amplio a incorporarse a los procesos de formación escolarizada. La ideología que promovía a la educación como el medio igualador que permitiría que los miembros de la sociedad se posicionaran en relación con sus capacidades y su formación (ideología meritocrática), se difundió particularmente a través de las propias instituciones escolares, sin que el gobierno ni la sociedad pudieran garantizar para todos, a lo largo del tiempo, las recompensas que por esa vía habían obtenido los primeros en acceder a la universidad.

En tal contexto, la percepción sobre la posibilidad de beneficiarse por este camino no fue idéntica para los distintos grupos sociales. Para algunos la escuela era ya parte de los haberes del estatus social al cual pertenecían. Era “natural” y por lo mismo se socializaba a los niños para hacer de la educación parte de sus proyectos de vida desde muy pequeños. Para otros apareció como una posibilidad para la cual debían demostrar habilidad, destreza, “inteligencia”. Sólo el mérito académico, distante culturalmente a sus orígenes familiares, legitimó la aspiración educativa de quienes eran parte de los grupos sociales menos favorecidos (Boudon, 1983; Bartolucci, 1994; 2000).

En el fondo, el problema fundamental en el acceso y permanencia en la educación es el nivel socioeconómico de origen que da forma a intereses, destrezas y maneras de vivir que facilitan o dificultan el poder permanecer en un sistema educativo con capacidad restringida para ofertar educación. Las condiciones materiales de vida y las características socioculturales de las familias de los sectores socioeconómicos menos favorecidos, en combinación con la organización escolar y las prácticas pedagógicas que desatienden a los más rezagados, han incidido en el desarrollo de aptitudes y expectativas que no favorecen el éxito escolar, el mérito académico. Así ha sido demostrado en las más diversas investigaciones nacionales e internacionales. El aumento de las oportunidades de acceso a la educación superior no han sido suficientes para garantizar la equidad educativa. Entre ellos, podemos recordar para el caso mexicano, los trabajos de Rodríguez (1996), Casillas, Guzmán (2011) Silva Miller (2009) o Silva (2014).

La Encuesta Nacional de la Juventud 2005 mostró que a partir de los 20 años, menos de la mitad de los jóvenes del estrato medio alto/alto asisten a la

universidad (43%), 18%, del estrato medio bajo; 12% del bajo y sólo 1% del muy bajo lo hacen⁵ (Mancera Cardós, 2010). En el año 2008, la brecha de escolaridad entre el 10% más pobre de la población adulta (4 años) y el 10% más rico (13 años de escolaridad) era de 9 años (Scott, 2010). El enorme crecimiento educativo de la última década ha hecho avanzar las cifras de escolarización en el país, pero ha incidido muy poco en la desigualdad educativa (Solís, 2015).

En un estudio realizado por Emilio Blanco y Patricio Solís (2014) a través de una encuesta aleatoria realizada en 2010 a 2920 jóvenes de la Ciudad de México, de entre 18 y 29 años de edad, pudo verse que el momento en el que interrumpieron sus estudios por primera vez, tiene diferencias significativas según el grupo socioeconómico al que se pertenece. Así, mientras en el nivel socioeconómico más bajo, dos terceras partes del grupo interrumpe sus estudios antes de haber iniciado la educación media, en el nivel socioeconómico más alto el porcentaje “apenas” alcanzó al 22% de esta población. La cifra es alta para ambos grupos pero sin duda la diferencia entre ellos es muy significativa. Los autores son conscientes de que es posible el retorno posterior a los estudios, retorno que también es diferente según el sector socioeconómico al que se pertenece.

Cuadro 4. Nivel educativo aprobado antes de la primera interrupción en los estudios, según origen socioeconómico. Población de 22 años y más

		Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Total
Total	Básica incompleta	33.6	18.7	12.5	9.4	18.4
	Básica completa	35.2	32.4	22.2	12.7	25.6
	Media superior incompleta	11.4	14.8	17.5	14.9	14.7
	Media superior completa	14.6	21.2	30.8	25.2	23
	Superior incompleta	2.3	5.6	8.7	14.6	7.8
	Superior completa	2.8	7.4	8.2	23.1	10.5
	Total	100	100	100	100	100

Fuente: Blanco y Solís (2014:55).

Marisol Silva (2014) también aporta información al respecto de este tema con base en los Microdatos de la ENGH 2010, mostrando que el porcentaje de asistencia a la Educación Superior entre jóvenes de 19 a 23 años es 7 veces

⁵ La clasificación en niveles socioeconómicos aquí utilizada es la elaborada por la ENJUVE.

menor para el grupo perteneciente al decil más pobre que el de quienes son parte del decil económicamente mejor posicionado.

Cuadro 5. Porcentaje de asistencia a la Educación Superior entre jóvenes de 19 a 23 años, según decil de ingresos, 2010



Tomado de Marisol Silva Laya (2014), con base en los Microdatos de la ENGH 2010

La información sobre el flujo escolar a través de todo el sistema educativo permite ver que hay algunos puntos particularmente críticos en las trayectorias educativas de los jóvenes. Los datos del Reporte de Indicadores y Pronósticos Educativos de la SEP muestran un abandono masivo de la escuela durante el ciclo de la educación media superior. Se ha dicho que esto podría estar relacionado con el hecho de que típicamente los jóvenes estarían en la edad en la que pueden empezar a trabajar legalmente, aunque muchos muchachos abandonan la escuela a esa edad sin incorporarse a ninguna actividad laboral.

En la conformación de la visión de oportunidad escolar para sí, contribuyeron también sin duda las condiciones de la oferta educativa. La oportunidad de acceder a alguna institución de educación superior pública fue reduciéndose de manera muy notoria a partir de los años 90, en el marco de una fuerte crisis económica que se volvió casi una constante hasta nuestros días. Ésta contribuyó a acelerar la transformación de la política pública en general, restringiendo el gasto social (y educativo), aduciendo la necesidad de sanear las finanzas del Estado y hacerlas más eficaces. En 1990 las IES públicas atendieron 80% de la demanda en este nivel educativo, en 2000 perdieron un 10% de tal capacidad y en 2010 ya una tercera parte era cubierta por instituciones privadas (ANUIES, 2000; 2010).

Además es importante considerar las grandes diferencias regionales en la cobertura gubernamental de los bienes sociales básicos en general y de la oferta

educativa en particular (Casillas et al., 2007). Los niños y jóvenes de las familias de más bajos recursos han sido los más afectados por estas diferencias regionales. En poblaciones rurales, apenas un tercio de jóvenes concluyó la educación media superior, frente al 57% de los residentes en áreas urbana (Blanco y Solís, 2014) .

Así los egresados del nivel medio superior, aspirantes a la educación superior, son ya una población selecta: son hijos de padres con vínculos con la cultura escolarizada y académica, o bien son aquellos que han podido sortear los requisitos que les exigieron los programas académicos a lo largo del trayecto educativo, sin dificultades mayores. En el camino se fueron quedando los requeridos por sus familias para atender a la subsistencia del grupo o al cuidado de sus miembros; también aquellos que fueron teniendo dificultades para aprobar cursos y materias y que no formaban parte de los grupos en los que socialmente la educación es una condición de su estatus. Igualmente quedaron fuera quienes no pudieron ser atendidos por el sistema educativo por la incapacidad del mismo de ofrecerles un lugar (por inexistencia de planteles en las comunidades, o bien restricciones por capacidad de cupo en las instituciones en función de definiciones ideológicas y políticas gubernamentales sobre las necesidades de atención educativa de la población), y otros para quienes la escuela no se convirtió en un bien deseable, atractivo, debido a la distancia social con ella.

En el año 2010 egresaron del nivel de educación media superior 896,080 alumnos. Eran solamente uno de cada 3 de quienes ingresaron 12 años antes a la educación primaria (35.8% en cifras más precisas). Sólo lograron ingresar en alguna institución de educación superior 242 mil alumnos de esa cohorte, un poco más de una cuarta parte del total de los egresados. (Cálculo elaborado con base en “Indicadores y Pronósticos Educativos” de la SEP, 2015).

3.2. Las oportunidades educativas en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México

No obstante el esfuerzo realizado por el gobierno federal para la desconcentración educativa de nivel superior llevado a cabo desde los años

setentas, en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México la oportunidad de acceso a la educación superior sigue siendo desde entonces mayor que en el resto del país. Para el ciclo escolar 2011-2012 la tasa Bruta de cobertura en el nivel superior para el DF fue de 71.2%, mientras que a nivel nacional dicha tasa fue de 32.8% (Narro et al., 2012). Hoy hay en la ZMCM 348 universidades e instituciones de educación superior, entre universidades estatales, tecnológicas o politécnicas; institutos tecnológicos, colegios o centros de enseñanza que dieron cabida a 615,642 alumnos en el ciclo escolar 2014-15 según datos del Anuario Estadístico de ANUIES (2015). Son 22% del total nacional de la matrícula en el nivel Licenciatura.

Remontémonos un poco en el tiempo para ubicar el contexto de la oferta educativa en el que ingresaron los alumnos de la UAM que analizamos con mayor detalle en esta investigación: 1990-2005. El enorme crecimiento de la matrícula universitaria impulsado por el gobierno federal en los años 70 fue particularmente benéfico para la Ciudad de México y sus alrededores: los municipios conurbados del Estado de México. En previsión del crecimiento de la demanda educativa que se anunciaba ya para el futuro inmediato de esta región, y desde una orientación descentralizadora, se amplió la capacidad de absorción de la UNAM con cuatro nuevos planteles, las ENEPs Acatlán, Iztacala, Aragón y la FES Cuautitlán, que fueron ubicados en la periferia del DF, considerando zonas de mayor crecimiento demográfico. Por otra parte, fue creada la UAM con tres campus universitarios: Xochimilco, Azcapotzalco e Iztapalapa. Con ello se duplicó la oportunidad de acceder a la educación superior pública en la ZMCM.

La UNAM y el IPN tuvieron 29,201 alumnos de primer ingreso en 1970. En 1980, estas dos instituciones más la UAM, con solo 6 años de vida, dieron cabida a 61,417 nuevos alumnos según puede verse en los respectivos Anuarios Estadísticos de ANUIES. Además las IES privadas triplicaron su población en esta década. En 1982 el sector privado atendía a 48,862 alumnos nuevos y reinscritos en la ZMCM (Taborga, 1998).

Esta extraordinaria dotación de recursos educativos sin embargo no se mantuvo con tal vigor en los años ochenta y noventa, cuando condiciones económicas críticas favorecieron un cambio en las políticas públicas, desde una perspectiva que exigió al Estado restringir sus gastos en el ámbito social y por tanto, afectó al

gasto federal en educación. Particularmente severa fue la reducción del presupuesto para la educación superior nacional en los años 80, y en la segunda mitad de los 90. La tasa de crecimiento anual en los ochenta fue de -0.4%. Hubo un repunte del presupuesto en los primeros cinco años de los 90 pero, a consecuencia de la devaluación del 94, nuevamente se registraron cifras negativas en el último lustro del siglo, aunque menos pronunciadas que en la década anterior. A partir del año 2000 y hasta el año 2011, constatamos nuevamente crecimiento en el presupuesto federal con una tasa anual de 7%. (Cálculo realizado con base en pesos constantes de 2015, a partir de los índices de precios elaborados por CEFEP, sobre la información del gasto público de Mendoza Rojas (2011)).

En parte como consecuencia de la reducción presupuestal, pero también como producto de una política pública de contención de la ampliación de la matrícula, las instituciones públicas de educación superior en la ZMCM a partir de 1985 no generaron más nuevos espacios ni siquiera para mantener la cobertura que habían logrado. En 1980 la tasa de cobertura de los jóvenes de 20 a 24 años había sido de 20.2%. En 1989 decreció a 19.3%, (Taborga, 1998), y sólo hasta el año 2000 recupera la magnitud de 1980. Pero estos datos pueden confundirnos si no observamos la participación de la educación privada en esta cobertura.

En 1991, 81% de la matrícula de educación superior en la ZMCM correspondía a instituciones públicas; en 1995 se había reducido a 67.3 y en el año 2000 a 63.6. En el 2005 todavía avanza en 0.8% la cobertura de las IES privadas⁶ (Estimación propia con datos de los Anuarios de ANUIES (1991; 1995; 2000; 2005)). Lo que indican estas cifras es que fue gracias a la oferta educativa del sector privado que la absorción de la población en edad de estudiar en el nivel superior, logró mantenerse en los mismos niveles en las dos últimas décadas.

Sólo a partir del nuevo siglo, vimos un repunte en la ampliación de la oferta educativa pública especialmente impulsada desde una política de diversificación de los programas para la educación superior, aunque apenas al ritmo de crecimiento de la oferta del sector privado que, en el inicio del siglo XXI, reduce drásticamente su crecimiento. El incremento de la cobertura ocurrido en el primer

⁶ De Garay (2011), ha planteado que las proporciones entre IES públicas y privadas han llegado a una condición de estabilidad que no es previsible que se modifique más, dadas las condiciones económicas de la población.

lustro del nuevo siglo en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, se sostuvo en partes relativamente iguales por el sector público y el sector privado.

Cuadro 6. Población de 20 a 24 años con estudios de educación superior en la ZMCM

1980	20.20%
1989	19.30%
2000	20.20%
2005	24.50%

Fuente: 1980 y 1989, Taborga, 1989. Para 2000, y 2005, elaboración propia con base en datos del Censo de Pobl. Y Viv, 2000, relativa a la zona metropolitana de la Ciudad de México; y del Conteo de Población y Vivienda 2005, relativa a la zona metropolitana del Valle de México.

Además del incremento de lugares en las IES, la reducción de la población en edad también participó en la ampliación de la cobertura durante el primer quinquenio del 2000. La población total en el grupo de edad 20-24 decreció de 1,792,981 a 1,710,304 en estos 5 años.

A través de la información que hemos expuesto hasta aquí es posible establecer que durante el periodo analizado, la reducción de la tendencia creciente de la educación superior pública, tiene que haber significado una reducción de las oportunidades de acceso a la educación superior, sobre todo para los jóvenes que no pertenecían a los sectores económicos que pudieron optar por la educación privada. La gratuidad de la educación superior en nuestro país sin duda ha sido uno de los elementos básicos para explicar que un porcentaje amplio de jóvenes provenientes a sectores socioeconómicos de bajos recursos hayan tenido la posibilidad de incorporarse a la educación profesional y la falta de dinamismo durante los 90, tuvo consecuencias negativas sobre las oportunidades educativas de esos grupos sociales.

La Encuesta Nacional de la Juventud 2005 nos muestra que, en la zona metropolitana de la Ciudad de México, entre los jóvenes de bajos y muy bajos recursos solo 10% habían ingresado a estudios de licenciatura. Entre los de más altos ingresos la proporción es 5 veces mayor (57.5%). La política pública que dejó de hacerse cargo de ampliar la oferta educativa al ritmo del crecimiento de la población egresada del bachillerato, es parte importante de la explicación sobre la conformación de hoy de la desigual de oportunidades educativas.

3.3. Los aspirantes a la UAM, 1990-2005

En relación con los alumnos de la UNAM, Bartolucci señaló que desde el inicio de la masificación educativa, en la elección de la institución de nivel superior habían privado el nivel socioeconómico al que pertenecen los aspirantes, el prestigio de la institución y la cercanía con el lugar de residencia (Bartolucci, 1994). Esta observación probablemente pueda hacerse extensiva para el nivel educativo en su conjunto. En tal contexto, la UAM se constituyó en una opción para aquellos jóvenes que vivían en el área metropolitana de la Ciudad de México, que pertenecían a una clase media frecuentemente de bajos ingresos y que no tuvieron pase automático a las licenciaturas de la UNAM. La UAM es una Universidad que ofrece una gama amplia de carreras en las distintas áreas de conocimiento. Además, por ser parte de la estrategia gubernamental desconcentradora, esta Universidad estableció inicialmente los tres campus o Unidades localizados en zonas limítrofes de la Ciudad de México acercando con ello la oferta a los municipios conurbados.

No es posible saber con precisión sobre el monto de la demanda de educación superior en la región del DF y su área conurbada, ni en el país para el periodo que analizamos, ya que no existe un sistema nacional que realice tal cómputo; y sabemos que los aspirantes a la educación superior postulan con frecuencia a un mismo tiempo en más de una institución a fin de elevar sus probabilidades de ganar algún lugar. Esta práctica, aunada al incremento del volumen de jóvenes egresados del nivel superior explican que la demanda sobre la UAM en el periodo que analizamos muestre una tendencia de crecimiento constante, por encima del crecimiento del grupo en edad de estudios superiores. En la medida en que esta mayor demanda no fue acompañada por un incremento en el número de los aceptados, lo que caracteriza este periodo es la reducción creciente en las oportunidades de ingreso. Mientras que al iniciarse los 90 lograron ser aceptados 40% de los postulantes, en el año 2005 la probabilidad de ingreso se había reducido casi a la mitad.

Cuadro 7. Serie histórica de aspirantes y admitidos en la UAM 1990-2005

UAM	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
aspirantes	29,677	30,766	30,977	40,584	45,851	53,479	36,522	32,721	37,431	56,986	61,346	56,172	52,596	53,280	55,323	59,764
admitidos	11,838	11,183	10,514	10,072	9,249	9,709	10,389	10,544	10,305	10,840	9,792	9,581	9,369	10,329	11,463	12,364
% de admisión anual	39.9	36.3	33.9	24.8	20.17	18.2	28.4	32.2	27.53	19	16	17.1	17.8	19.4	20.72	20.69

Fuente Anuario estadístico 2011 Datos históricos sobre demanda y admisión en UAM, con base en datos del Dpto de Admisión de la Coordinación General de Información Institucional. Dirección de Planeación. UAM.

Esta situación nos hace evidente también la importancia que tiene la UAM entre las preferencias educativas de la población de la ZMCM. Su gratuidad y su prestigio son otros dos factores relevantes para explicar estas cifras.

Las escuelas de las que han procedido los alumnos que postulan a la UAM han sido tanto públicas como privadas, pero la proporción de los que provienen de escuelas públicas fue mayor a principios de los 90, comprendiendo a dos terceras partes de los demandantes. Al iniciarse el siglo XXI, esta relación cambió, habiendo una mayor presencia en la demanda y en el ingreso de egresados de instituciones privadas. En 2005, 6,186 de los postulantes provinieron de instituciones públicas y 3,522 de privadas. De éste último grupo ingresaron 21%; del primero, sólo 16% (UAM, 2005b).

Este cambio probablemente se explique en parte por el aumento de la matrícula en instituciones de educación básica y media del sector privado, producto de modas asentadas en el prejuicio, sin prueba alguna, que ha asociado a las instituciones públicas con instituciones de menor calidad y que han conducido a que muchas familias hagan un esfuerzo extraordinario por mantener a sus hijos en estas escuelas lo más posible, hasta antes de ingresar a la educación superior, nivel educativo en el que los costos de una colegiatura se elevan considerablemente por lo cual es el momento de buscar transitar a la educación pública.

Ahora bien, más allá de las concepciones, el nivel de la educación media superior público ha estado muy por debajo de la capacidad de absorción de los alumnos que egresan del nivel educativo previo, favoreciendo el incremento de las instituciones privadas que se ha tornado en un mercado particularmente floreciente a partir de la última década del siglo. Así pues, hay un número mayor de egresados de instituciones privadas que en la década de los ochenta, y que

estos tienen mayor capacidad para ser aceptados en la UAM que aquellos que vienen de instituciones públicas ha sido ya observado en otros estudios sobre el ingreso a esta universidad (De Garay y Sánchez, 2012).

En cuanto al nivel de escolaridad de los padres, observamos a lo largo del periodo analizado un incremento importante que se debe fundamentalmente al aumento de la escolarización fomentado por el gobierno en todo el país y que fue particularmente benéfico para la Ciudad de México. (Sobre el incremento de la escolaridad de cada generación en la población mexicana desde el inicio de la segunda mitad del siglo XX, puede verse (Mercado y Planas, 2005). Según datos de los Censos de Población y Vivienda, mientras en 1980, 83% de la población adulta no tenía más que primaria en el mejor de los casos, y en 1990, 69%; al inicio del nuevo siglo la cifra había disminuido a 55% y en 2010 a 44% (De la Fuente y Dómenech, 2014). En la ZMCM en el año 2005, 76% de la población de 35 a 44 años (grupo de edad posible de los padres de los egresados), tenía estudios posteriores a la primaria. Con estudios posteriores a la secundaria, eran 46% de este mismo grupo de edad. En esta misma condición estaban 45.9% de los padres varones y 28.9% de las madres de los aspirantes a la UAM en ese año. Al inicio de los 90 sólo uno de cada tres entre los padres habían continuado más allá del nivel de la educación media básica 36.1% y entre las madres, la cifra fue de 26.2 (García Castro, 2005; UAM, 2005a)⁷. Los datos con que contamos sobre la escolaridad de los padres de quienes lograron ser aceptados en la UAM y los que no tuvieron éxito, que corresponden a los extremos del ciclo que analizamos, 1991 y 2005, nos permiten confirmar lo que ha sido señalado por otros investigadores: que existe un filtro de carácter socioeconómico en el ingreso a la universidad (Rodríguez Gómez, 1996; Guzman y Serrano, 2011). En 1991, casi una tercera parte de los padres de los aceptados tenían estudios superiores a la secundaria (36.1%) mientras que entre los que no lograron el ingreso, apenas fueron un poco más de una cuarta parte (26.2%). En 2005 las cifras fueron de

⁷ El dato de 2005 fue estimado con base en la información del anuario estadístico sobre el porcentaje de quienes fueron admitidos y quienes no lograron ingresar a la UAM. Los correspondientes a 1991 son datos de la Encuesta socioeconómica que se aplica a los postulantes a la UAM (entonces en las tres Unidades académicas existentes), capturados en una base de datos por el profesor Raúl Acosta, adscrito en aquel momento a la Dirección de Planeación de la Rectoría General de la UAM. Reúne información de 76% de quienes presentaron solicitud de ingreso en el periodo Otoño de 1991.

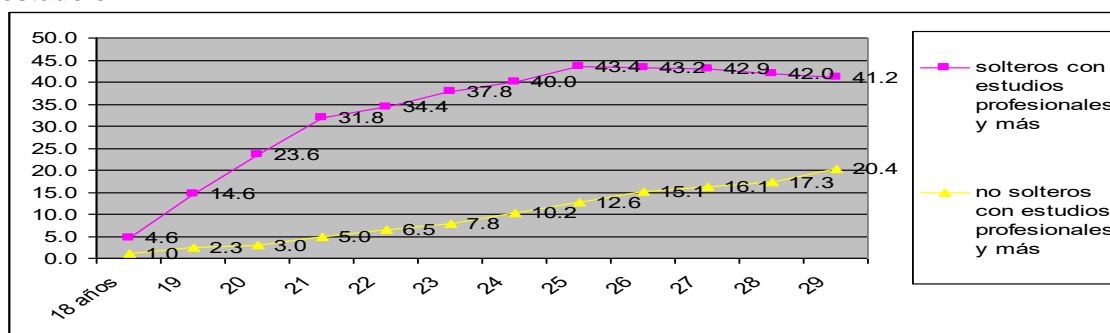
50.5% y 41.3% respectivamente. Esta condición ventajosa para los de mejor posición económica también puede verse en relación con la escuela de procedencia de lo que ya hablamos previamente, y observamos que favorece a los que proceden de instituciones privadas.

Una última característica de quienes buscaron ingresar a la UAM que podemos establecer, es que casi en su totalidad eran jóvenes que mantenían su condición de solteros. Aunque sólo contamos con el dato relativo a quienes aspiraron a ingresar en Otoño de 1991, que indica que sólo un 5% no eran solteros, y el del ingreso en 2002, 2003, 2004 y 2005, cuando la proporción fue de 4% en cada uno de estos años, es probable que no haya habido diferencias sustantivas al respecto a lo largo del periodo analizado, basándonos en los resultados que al respecto han encontrado en otras investigaciones.

Por ejemplo, en un estudio realizado por Patricia Muñiz (1997) sobre los estudiantes de la UAM y la transición a la vida adulta en los años ochenta se hizo ver que el hecho de que los estudiantes se hubieran casado o formalizado su relación de pareja (vivir juntos) y que estuvieran trabajando, era un factor que elevaba la probabilidad de desertar. A partir de los datos anteriores sobre situación conyugal y porcentaje de alumnos con estudios profesionales o más, nos parece que su hallazgo puede extrapolarse a ámbitos distintos al de la población específica que ella estudia y vincularlo con la probabilidad de postular a la educación superior. Sabemos que en el año 2000 el promedio de edad para empezar la vida conyugal en México fue a los 19 años (INEGI, 2000). Los casados prácticamente no pretendieron ingresar a la educación superior.

Otros estudios más recientes han coincidido en establecer como rasgo de los jóvenes universitarios el retraso de compromisos en la conformación de una nueva familia (De Garay, 2001; 2006; Guzman, 2011). Esto evidencia que no es un asunto azaroso, y que existe una estrecha relación entre el hecho de mantenerse solteros y la posibilidad de seguir estudiando. En la siguiente tabla podemos ver que en muchachos de entre 19 y 28 años en el DF, si bien aumentan con la edad los compromisos conyugales, es mucho mayor la proporción de los solteros entre los que tienen estudios de educación superior que de los no solteros.

Cuadro 8. Porcentaje de jóvenes de 18 a 29 años de edad con estudios profesionales, por estado civil



Elaboración propia con datos del Censo de Población y Vivienda, 2000, DF.

3.4. Trayectorias académicas: entre querer y lograr

3.4.1. Características de los alumnos que ingresaron a la UAM entre 1990-2005

En la década de los 90 ingresaron a la UAM alrededor de 10 mil alumnos cada año. En los siguientes cinco años, se incrementó el número anual de admitidos recibiendo a cerca de 12 mil nuevos alumnos. Seis de cada diez eran hombres y cuatro mujeres al iniciarse los noventa, pero como éste periodo es parte del proceso de incorporación creciente de mujeres a la educación superior, esta relación se modificó llegando a una proporción cercana a la igualdad entre ambos grupos, aunque en la UAM ha sido siempre mayor la presencia del grupo masculino debido a que la oferta educativa es amplia en carreras del área de las ingenierías que se caracterizan por ser demandadas en forma mayoritaria por varones, incluso hasta el día de hoy (De Garay et al., 2016). En 2005, 56% de los alumnos de nuevo ingreso eran hombres.

El espectro de escolaridad de los padres de los alumnos es amplio no obstante el incremento de años de estudio que se ha dado en los grupos etarios correspondiente en el periodo analizado, al que hemos aludido antes. En la encuesta socioeconómica que se aplicó a los postulantes de las tres Unidades de UAM en el ingreso 91-O⁸, podemos ver que la mitad de los padre de los aceptados no habían llegado más allá de la primaria (con mayor exactitud, 40% de los padres y 50% de las madres) y los que tenían estudios de nivel superior

⁸Datos similares pueden verse en el Informe del Rector General 1990. Anuario socioeconómico, cuadro 26.1.

sólo eran uno de cada 5 entre los padres varones y entre las madres, 7 de cada 100. En 2005 se ha reducido el grupo de los que no tienen sino educación elemental a 21% entre los padres y a 27% entre las madres y aquellos con estudios de licenciatura llegan ya a ser uno de cada tres entre los primeros y uno de cada cinco entre las madres (35.4% y 21.2% respectivamente) (UAM, 2005b). Teniendo presente los datos que arrojara Adrián de Garay (2001) sobre la diferencia de escolaridad de los padres entre universitarios de instituciones públicas y privadas en el año 2000, podemos decir que el nivel educativo de los padres de los alumnos los identifica como típicos de universidades públicas. En las universidades privadas a principios de siglo, decía De Garay, 69% de los padres de los estudiantes tenían estudios de educación superior.

Las escuelas de las que provinieron los nuevos alumnos fueron tanto públicas como privadas. Los datos del Archivo General de Alumnos de la UAM relativos a esta variable no son claros, ya que a partir del año 2000 presentan un extraordinario crecimiento en el rubro "otras instituciones", en el cual no es discernible si se trata de instituciones públicas o privadas, de modo que tenemos un porcentaje ambiguo al respecto. Sin embargo, la información de aquellos que dijeron provenir de alguna institución privada durante el periodo analizado (instituciones incorporadas a la UNAM, a la SEP, al IPN o a alguna universidad estatal), fue de 42.6% del total, con fluctuaciones fuertes particularmente entre 1993 y 1996, años en que se incrementó hasta a 60% y luego se reduce nuevamente a la mitad, retomando la tendencia creciente en los últimos cinco años hasta llegar a 38.4% en el 2005. En concreto diríamos que la presencia de alumnos que provienen de instituciones privadas ha sido bastante significativa en la UAM. El dato para el año 2000 eran 30.9%, casi el mismo porcentaje del que habla De Garay (2001) en relación con la escuela de procedencia en instituciones públicas de nivel terciario en el país. Sería interesante observar si la tendencia de una mayor presencia de escuelas de procedencia particulares en la universidad pública también está ocurriendo a nivel nacional.

Cuadro 9. Porcentaje de alumnos por bachillerato de procedencia, periodo 1990-2005

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Total
pub	55.4	54.3	52.1	34.7	34	31.8	35.2	68.6	54.7	56.9	57.9	53.5	52.5	49.4	49.4	45.8	49.4
priv	41.1	42.3	44.3	61.3	61.5	63.6	60.7	27.7	40.7	34.2	30.9	32.8	35.6	36.8	36.8	38.4	42.7
otr	3.5	3.4	3.6	4	4.6	4.7	4.1	3.7	4.6	8.8	11.2	13.7	11.9	13.8	13.8	15.9	7.9
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: AGA, Dirección General de Planeación, UAM

Desde una perspectiva de género podemos observar que los alumnos varones vinieron más frecuentemente de instituciones públicas, aunque la diferencia es tan sólo de 3 puntos en relación con las mujeres (41.3% de las mujeres y 38.3% de los hombres provinieron de instituciones privadas). En cuanto a la edad de ingreso, la mitad de los alumnos lo hicieron teniendo 19 años o menos, y con uno o dos años más se matriculó otro 20%. Comparando este dato a lo largo del periodo que estudiamos, observamos una tendencia al crecimiento en el grupo de los más jóvenes, quienes ingresaron con 18 años, que pasó de 27% en 1990 a 34% en 2005. Siguiendo con la perspectiva de género notamos que las alumnas generalmente tuvieron menos edad que sus compañeros hombres. Con 19 años o menos iniciaron sus estudios universitarios 57% de las jóvenes y sólo 40% de los muchachos.

Al indagar en la regularidad en el trayecto académico desde los inicios de la vida escolar, observable en la edad con que ingresaron a la Universidad, encontramos que 37% del total ingresaron entre los 20 y los 23 años, y 17% tenían más de 24 años al momento de su incorporación a la UAM. Así que ha sido importante la frecuencia con que los alumnos han tenido trayectorias escolares irregulares o discontinuas antes de acceder a la universidad. Los datos anteriores no son homogéneos en el país. En el estudio realizado por de Garay en 28 universidades en el territorio nacional se puede ver cómo el promedio de edad con que ingresan los alumnos es mayor en las instituciones de la Ciudad de México (De Garay, 2001). En el país, el ingreso a la educación superior ocurre mayoritariamente entre los 17 y los 19 años de edad (De Garay, 2003). No tenemos conocimiento de que exista alguna investigación que nos explique este comportamiento pero podemos suponer que en la Ciudad de México hay, para quienes pierden el ritmo de una trayectoria académica regular, una mayor oportunidad de incorporarse a “destiempo” posteriormente, y no por un asunto formal, puesto que no existe una

reglamentación que restrinja el ingreso por edad. Es más bien que en la Ciudad pareciera haber una mayor convicción sobre la pertinencia, en términos sociales, de mantenerse estudiando aun siendo un poco más añoso.

El promedio de calificaciones del bachillerato del conjunto de estos alumnos es relativamente bajo, ya que 60% no alcanzaron el 8. No obstante en este rubro podemos ver una variación a lo largo del tiempo que consistió en que se elevara el porcentaje de quienes tenían calificaciones más altas. En 1990 sólo 8.5 lograron notas superiores al 9, mientras que entre quienes ingresaron en 2005 la proporción llegó a 13%. También en esta condición de los alumnos se hace manifiesta una diferencia por género, coincidiendo con lo que ya ha sido mostrado en prácticamente toda investigación que ha abordado el tema del desempeño académico por género (por ejemplo los trabajos de Rodríguez Gómez, 1994; Bartolucci, 2000; y Mingo, 2007). Las muchachas frecuentemente tuvieron notas más altas en el bachillerato, aunque en el examen de selección no les fue tan bien como a ellos. Mientras que sólo la mitad de ellas tuvieron calificaciones en el bachillerato inferiores a 8, entre los hombres la proporción fue mayor de dos tercios (67%). En cuanto al examen de selección, ni hombres ni mujeres tuvieron el desempeño esperado por la institución. Sólo el 15% logró obtener más de 700 puntos, pero hay una diferencia de 4 puntos porcentuales a favor de los muchachos en este rubro, diferencia que se mantiene a través del tiempo en el que hay una leve alza en el puntaje alcanzado del total de los alumnos (en 1990, 93% de las mujeres y 89% de los hombres tuvieron calificaciones inferiores a 700 puntos. En 2005, la relación fue de 86% contra 82). Estos datos relativos al promedio con que egresaron de la educación media superior y al puntaje obtenido en el examen de selección sin duda nos hablan de que no existe realmente un sentido de exigencia académica entre los aspirantes a la UAM, aunque sí hubo en el periodo un incremento en el porcentaje de puntajes más altos, tanto en el promedio del bachillerato como en el desempeño en el examen de selección en el periodo analizado, explicable por la presencia de un número cada vez más amplio de postulantes. Jorge Batolucci ha mostrado datos similares para los aspirantes a la UNAM, para hacer ver como el tránsito a la universidad no ha implicado un reto académico sino un paso más en una carrera escolar “de escaso riesgo formativo” (Bartolucci, 2000). El acceso a las

instituciones de educación superior no ha generado entre los estudiantes una preocupación por elevar su nivel formativo más allá de ocuparse de prepararse para ganar un lugar a través del examen de selección en el cual hay una mayor cantidad de competidores para una oferta por espacios de educación superior pública estancada.

Retomando lo planteado en este apartado podemos decir que la oportunidad de ingreso a la Universidad Autónoma Metropolitana ha estado asociada a ser jóvenes de alrededor de los 20 años de edad, haber tenido una trayectoria escolar relativamente continua hasta concluir el bachillerato y no haber adquirido compromisos conyugales o de paternidad. Con base en los hallazgos de Rodríguez(1996) y Guzmán (2011) relativos al sesgo socioeconómico que favorece el ingreso a la UNAM de los jóvenes que provienen de sectores mejor posicionados, y también en los que sobre los aspirantes a la UAM en el ingreso de Octubre de 1991 hiciera yo misma (García Castro, 2005), así como en la consideración de que en el examen de admisión les fue mejor proporcionalmente a quienes provenían de escuelas privadas, suponemos que para el conjunto de postulantes que analizamos ocurre lo mismo y que el criterio meritocrático de admisión a la UAM, tal como lo señalara Dubet (2005a), opera a favor de los que tienen un contexto familiar con mejores condiciones económicas. No obstante, podemos caracterizar a la población que ingresó como un grupo heterogéneo en términos socioeconómicos, que han logrado abrir para sí las puertas de la universidad gracias precisamente a tal criterio meritocrático con que opera el mecanismo de ingreso, que para el grupo del que hablamos, consistió solamente en el examen de selección⁹. En una proporción alta estos jóvenes han tenido un desempeño académico bajo a juzgar por sus calificaciones en el bachillerato e incluso en el examen de selección, pero fue mejor que el de quienes no fueron aceptados. Son hombres y mujeres para quienes la baja exigencia académica del sistema educativo mexicano de la que algunos investigadores han hablado previamente, junto con la gratuidad de esta Universidad, ha abierto las posibilidades de acceso al nivel de educación terciaria, ajena en el pasado para grupos de condiciones sociales similares (Bartolucci, 2000). Hablamos de un

⁹ Desde el año de 2008, trimestre P, se incluyó también como criterio de selección de los postulantes, el promedio del bachillerato, asignándole el 25% del valor que se complementa con el puntaje en el examen de selección al que se le asigna el restante 75%.

contexto en el que la desigualdad de oportunidades de acceso a la educación superior por condiciones socioeconómicas y de género, sin duda es menos fuerte que a mediados del siglo pasado, aunque gradualmente en las dos últimas décadas se ha modificado esta tendencia, en la medida en que se ha diversificado el sistema educativo de nivel superior, con un esquema que según ha mostrado De Garay (2002), va conformando una segmentación social por tipo de institución: universidades privadas para los jóvenes de sectores económicos más altos, universidades públicas para jóvenes de las clases medias e instituciones tecnológicas para los de menores recursos. Hablamos de una coyuntura que dio posibilidades de aspirar a la educación superior a muchos jóvenes, para quienes el mérito académico fue un factor de peso en hacer realidad tal expectativa.

3.4.2. Trayectorias académicas en la licenciatura de la UAM

Los tiempos que puede tomar a un estudiante transitar por los cursos que conforman el programa académico de las licenciaturas en la UAM pueden ser muy diferentes, ya que aunque existe una ruta con un tiempo idóneo institucionalmente establecido que propone concluir el proceso formativo en 12 trimestres para casi todas las carreras (sólo medicina implica cursar tres trimestres más), en realidad existe una reglamentación que da cabida a rutas o trayectos con ritmos de avance muy diversos, que pueden llegar a prolongarse en un periodo hasta de 10 años según se establece en el Título sexto del Reglamento de Estudios Superiores de la UAM, en la Legislación Universitaria. Durante este tiempo, los alumnos pueden repetir cursos no aprobados, seleccionar partes del programa para realizar en cada trimestre, dejar la universidad temporalmente y volver (sin dejar pasar más de seis trimestres seguidos), en fin aplicar diversas estrategias en función de sus preferencias, dificultades y necesidades.

La investigación educativa realizada sobre el tema de las trayectorias escolares ha hecho ver que en las posibilidades y maneras de transitar a través de los cursos que conforman las carreras universitarias inciden distintos factores de diversa naturaleza: características individuales y familiares que en contextos

institucionales y sociales particulares moldean propósitos y metas de los alumnos (Allende, 1989). Sexo, edad, origen social, momento de incorporación al trabajo y trayectoria educativa previa han sido algunas de las características y condiciones sociales individuales más analizadas considerando tanto su carácter objetivo como subjetivo. Los sistemas escolares con sus formas particulares de organización, programas, métodos de enseñanza y apoyos organizacionales, así como los pares y los otros con los que se entra en relación en estos espacios académicos, son el escenario en el que los alumnos viven la experiencia de ser estudiantes, la cual es muy distinta en función de las circunstancias particulares de cada cual y de los significados que se han construido en el pasado y hacia el futuro, con base en el conjunto de sus experiencias de vida. Abandono, rezago, rendimiento, aprobación-reprobación han sido vistas como situaciones que se generan en las trayectorias escolares de individuos con características particulares, en contextos institucionales y sociales específicos (Tinto, 1989; Chain, 1995; Pérez Franco, 2001; Guzman, 2004; Millán Ríos, 2006; Chain y Jácome, 2007; Mingo, 2007).

Analicemos algunas de las características de las trayectorias de los alumnos que ingresaron a la UAM entre 1990 y el año 2005. Del total de postulantes aceptados en ese periodo, sólo 45 de cada cien concluyó exitosamente los estudios y un porcentaje extraordinariamente alto (50%), los abandonó definitivamente en alguna parte del trayecto educativo, aunque muchos de ellos muy poco tiempo después de haber ingresado lo cual nos hace pensar, con base en los estudios que sobre el abandono durante el primer año de estudios en la UAM se han realizado, que probablemente no se trate de un de dejar los estudios en estricto sentido sino simplemente jóvenes que optaron por cambiar de Universidad, (Sanchez Medina, 2010) Una pequeña proporción del conjunto de aceptados, aproximadamente un 5%, decidió desde un principio no quedarse en esta opción educativa y no llevó hasta el final el proceso de incorporación, pero 7.2% sólo se inscribió en el primer trimestre y otro 6.2% se mantuvo 2 trimestres más (AGA actualizada en 2015). Los egresados que analizaremos más minuciosamente en esta investigación, son parte del grupo exitoso.

Es importante hacer notar que los datos sobre la eficiencia terminal de los que damos cuenta están hechos en relación con la cohorte de ingreso y por ello no

son comparables con los datos reportados en general por las instituciones educativas, en los que se calcula tal eficiencia considerando al total de egresados de un año en particular en relación con los que ingresaron en un lapso previo que supone el tiempo de realización de los estudios, pero que no necesariamente es la fecha en que se incorporaron esos alumnos a la institución. Proviene de cohortes distintas y coinciden sólo en el momento del egreso. No hay manera de controlar en este tipo de medición que las poblaciones que se relacionan al ingreso y al egreso sean las mismas, resultando ajenas unas de las otras en función de alteraciones de distinto tipo entre las cuales podemos mencionar por ejemplo el aumento o reducción del número de quienes ingresan en algún ciclo o en el egreso, ya sea por políticas públicas, institucionales o bien por efectos de carácter económico sobre la población, entre otras posibles. Tal es el caso del “Estudio de la eficiencia terminal de las IES mexicanas” que desarrolló el Instituto de Ingeniería sobre la eficiencia de las instituciones mexicanas de educación superior por encargo de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de la Secretaría de Educación Pública, en el que se habla de la eficiencia terminal en algunas universidades del país y sobre el cual recomendamos tener reservas.

3.4.2.1. Los que no concluyeron

Hablemos de aquellos que fueron dejando esta opción educativa, sin concluir, entre quienes ingresaron a la UAM en la década de los noventa y principios del siglo XXI. En este trabajo no contamos con información que nos permita saber más que algunos datos escolares al respecto. A través de estos tenemos conocimiento de que a lo largo del primer trimestre uno de cada tres había dejado la institución (32.5% para ser exactos) y que 15% lo hizo en los dos siguientes trimestres. Esto es, antes de iniciarse el segundo año escolar, casi la mitad de los alumnos que no concluirán lo han hecho ya. A partir de entonces, el ritmo de pérdida de alumnos se desacelera gradualmente. Si hacemos esta observación por cohorte de ingreso, vemos que a partir del año 2000, hay un incremento en la proporción del abandono particularmente en el primer trimestre. No sabemos si fueron realmente alumnos o si, muy probablemente, sean aquellos

que buscaron una opción en otra institución, y que implica que realente no ingresaron en la UAM.

Algunos investigadores han hecho ver que el problema del abandono escolar en el nivel superior debe ser tratado con cuidado ya que en los datos institucionales frecuentemente es indistinguible la situación de quienes han abandonado definitivamente los estudios, de la de quienes migran hacia otras universidades (Tinto, 1989; Sanchez Medina, 2010; De Vries, 2011). Tanto en uno como en el otro caso, el abandono escolar se produce con mayor frecuencia durante el primer año. Una gran cantidad de aspirantes hacen los trámites para ingresar a distintas universidades con el fin de ampliar sus probabilidades de tener algún lugar seguro. Habiendo sido aceptados en más de una institución, la elección de una implica renunciar en otra. En este caso el problema tiene sobre todo un carácter administrativo. También lo es cuando los alumnos se sienten insatisfechos con el programa o la universidad a que han ingresado y se salen en búsqueda de una opción más adecuada a sus expectativas.¹⁰

Pero el abandono que preocupa más socialmente es el que implica dejar definitivamente los estudios universitarios. Alguien para quien la oportunidad pareció posible pero que no logró consolidarla. El problema ya no es sólo en términos de eficiencia institucional y de administración y “dispendio” de los recursos. Cuando los alumnos interrumpen definitivamente la universidad, estamos ante un problema de carácter social. Vincent Tinto (1989) a principios de los noventas señaló la necesidad de diferenciar entre estos dos tipos de abandono: el de quien cambia porque tiene o busca una mejor opción, y el de quien pierde la oportunidad de continuar su formación hasta terminar una carrera. Para este segundo tipo de abandono Tinto generó un modelo explicativo basado en la teoría de la solidaridad o de la integración de Durkheim. A mayor sentido de pertenencia, menor probabilidad de “suicidio académico”. Alumnos que se sienten

¹⁰ En las universidades mexicanas durante el primer año de estudios se pierde entre el 25% y 35% de los recién matriculados (De Garay, 2006) En cuanto a las características de la población que no continúa los estudios, en un estudio realizado sobre alumnos de la UAM Azcapotzalco, generación de ingreso 2003, De Garay encuentra que es más frecuente entre aquellos alumnos que trabajaban mientras estudiaban, y entre quienes estaban casados o en unión libre. Aunque también identifica a un grupo que más que tener problemas para continuar los estudios parecen haber buscado una opción educativa diferente. Tal supuesto se desprende de que los muchachos de este grupo eran hijos de padres con los más altos niveles de educación, esto es, con educación superior.

integrados a la institución, ya sea por factores académicos o bien de carácter social, es menos probable que dejen inconclusa la carrera.

El problema del abandono escolar no es privativo de la UAM ni del país, pero en México alcanza proporciones más altas que en los países desarrollados, llegando a 42% mientras que en los países miembros de la OECD, sólo tres de cada 10 alumnos de la educación superior dejan sus estudios inconclusos (OCDE, 2010).

Adrián de Garay plantea que el ingreso a la universidad, implica la inserción en un ambiente que los alumnos perciben como diferente, con cambios fuertes en términos culturales y sociales, al cual deberán adaptarse. El abandono masivo durante el primer año en la educación superior en México, se debe, según este autor, a que no se ha producido la adecuación necesarias entre las nuevas exigencias intelectuales y de prácticas de estudio y de trabajo en la universidad y las formas previas con que llegan los alumnos. Plantea que uno de los motivos más poderosos para no continuar es la incapacidad para detectar, descifrar e incorporar los códigos de afiliación (De Garay, 2001).

Aunque sin duda es muy interesante esta afirmación, el problema del abandono no se reduce a una falta de destrezas académicas o de inserción social o sentido de pertenencia en términos de V. Tino. Dejando a un lado a quienes simplemente optaron por otra alternativa y por ello dejaron el lugar ganado en un institución, que son parte del abultamiento del abandono temprano, podríamos señalar también exigencias extraescolares de carácter social como factores de peso que dan forma al problema. Por ejemplo, este proceso ocurre entre muchachos de todas las edades en lapsos similares, pero crece constantemente en relación con la edad. Mientras que entre aquellos que ingresaron teniendo 19 el abandono implicó a la mitad, (49.2%), entre los que habían cumplido ya 24 años implicó a más de 2 de cada 3 (67.7%). Recordemos aquí el estudio de Patricia Muñiz (1997) del que hablamos ya antes en el que observa que el haberse incorporado al trabajo además de haber contraído compromisos conyugales (dos transiciones a la vida adulta) es un factor que incrementa las posibilidades de deserción entre los alumnos de la UAM, particularmente para el sector masculino. El trabajo de Bartolucci (2000) coincide también con estos resultados. Las nuevas responsabilidades personales limitan las posibilidades de seguir dando la misma prioridad a los estudios.

No tenemos información que nos permita abundar al respecto del conjunto de alumnos pero sí sobre quienes ingresaron en Otoño de 1991. En esta población, compuesta por 3,791 alumnos (80% de quienes ingresaron en otoño y 47% del total del ingreso anual) se observa como la incorporación a la vida laboral está directamente relacionada con el género y con la edad. La proporción de quienes trabajaban aumentó de 24% entre los que tenían 19 años o menos, a 57% entre los de 20 y 21 y a 82% en los más grandes. Así mismo fue posible establecer una relación entre la edad y el estado civil. Mientras que en los de 21 años o menos los casados sólo representaron 2.7%, en los de más de 21, la proporción llegó a 20% (García Castro, 2005). En concordancia con lo expuesto por Muñiz no es extraño que entre los más jóvenes (de 19 o menos) el abandono haya ocurrido entre uno de cada dos mientras que en los mayores de 24 desertaran dos de cada tres.

Así pues, aunque no tenemos datos sobre su estado civil o la participación laboral del momento en que ingresó el resto de los alumnos incorporados durante todo el periodo que analizamos (1990-2005), podemos suponer que su edad nos da pista sobre la probabilidad de que hayan hecho tales transiciones mientras estudiaban la licenciatura y que pudieran ser un factor que incide en el resultado observado en el párrafo anterior.

En la investigación que elaboró Sánchez Medina sobre el abandono durante el primer año de estudio en alumnos de la UAM (2010), se establece que es mayor la deserción masculina que la femenina en general, coincidiendo con otras investigaciones en las que se muestra que es mayor la eficiencia terminal entre las mujeres que entre los hombres (Rodríguez Gómez, 1996; Bartolucci, 2000; Mingo, 2007), pero que en las carreras con mayor presencia femenina suele ser más frecuente el abandono masculino y viceversa. Esta situación sólo la encontramos en la carrera de ingeniería eléctrica, en la que claramente las mujeres desertaron con mayor frecuencia, pero en todas las demás carreras fueron los varones quienes tuvieron un mayor número. En la población que analizamos nosotros, la deserción implicó a dos hombres por cada mujer (65.3 de los desertores eran hombres, 34.7% de las mujeres). Entre las mujeres el abandono se llevó a cabo en menos tiempo, concentrándose un poco más en los primeros trimestres. Al año de haber ingresado, ya habían lo habían hecho la

mitad de las mujeres de este grupo. Entre los hombres la cifra se ubica seis puntos por debajo de esta cifra.

Una condición última a la que podemos aludir es a la posible relación entre el promedio de calificaciones obtenidas en el bachillerato y su incidencia en el éxito o fracaso para concluir los estudios universitarios. A mayor promedio fue menor el abandono escolar en la UAM, tanto entre los hombres como entre las mujeres. Este es un hecho que ha sido observado ya por investigadores (Sanchez Medina, 2010) y gestores en varias instituciones de educación superior y que ha implicado cambios en sus procedimientos de selección para la admisión. Tal es el caso en la UAM, donde a partir del 2008 (posterior al periodo que analizamos en esta investigación) se estableció que el promedio del bachillerato representaría el 30% de la calificación con la que se define la aceptación de los candidatos. El otro 70% lo constituye la calificación del examen de selección.

Cuadro 10. Abandono escolar, por promedio en el Bachillerato en relación con el grupo de hombres o mujeres que ingresaron a la UAM entre 1990 y 2005

Promedio en Bachillerato	Hombres	Mujeres	Total
hasta 7.4	63.8	51.7	60.9
7.5 a 7.9	60	46.9	55.4
8 a 8.4	58.1	44.2	52.2
8.5 a 8.9	54	41.4	47.7
9 a 9.4	51.4	38.9	44.5
9.5 y mas	47.1	36.3	40.6

El problema del abandono se conforma pues de manera compleja y puede tardar mucho en consumarse. Dos años después de haber iniciado, 40% de los alumnos que no concluirían sus estudios seguían intentándolo. Seis trimestres más tarde, cuando los más rápidos entre los compañeros de generación estaban egresando, quedaban aun tratando de mantenerse dentro, uno de cada 5 entre los que no concluirían. A 1,980 alumnos, 1.4% de quienes dejaron inconclusos sus estudios (del ingreso en la década de los 90 hasta 2005), les faltaron menos de 50 créditos para terminar (elaboración propia con base en el AGA de la UAM, actualizada en 2015).

Una observación sobre esta problemática a nivel de las Unidades Académicas de la UAM nos muestra que sin duda existe una incidencia significativa de este factor sobre la factibilidad de lograr concluir los estudios. Mientras que en la Unidad

Iztapalapa sólo una tercera parte de los alumnos pudieron llegar a cubrir la totalidad de los créditos de sus carreras (35.5%), en Xochimilco lo hicieron uno de cada dos (56.4%), y en Azcapotzalco un poco menos de la mitad (40.4%). Parte de la explicación sin duda tiene que ver con el modelo académico de cada una de estas Unidades. El sistema modular de Xochimilco es posible que favorezca un mejor desempeño en la medida en que genera un mayor sentido de integración de los alumnos, componente del cual ya hablamos como ventajoso con base en Tinto y De Garay entre otros autores. Además, suponemos que en la medida en que en este sistema no se evalúan materias aisladas sino un módulo, una unidad que equivale a un número de créditos relativamente igual al de los que deberían ser cursados en un trimestre por los alumnos de las otras Unidades Académicas, ellos se enfrentan a aprobar o reprobado el conjunto. Es posible que esto genere una actitud de mayor esfuerzo ante la posibilidad de perderlo todo. Estos son algunos factores institucionales que se entretajan con las especificidades de los alumnos para dar forma a la trayectoria de abandono. En cuanto a estas últimas, probablemente el factor socioeconómico ha sido relevante, tal como ha sido señalado en las investigaciones sobre el tema (Rodríguez Gómez, 1996). No tenemos información específica sobre cada uno de estos alumnos pero sabemos que los estudiantes de la Unidad Iztapalapa tienen un nivel socioeconómico más bajo que aquellos de las otras dos Unidades y que el de Xochimilco es más alto. Algunos autores han planteado que el enorme problema del abandono escolar demerita los supuestos avances en materia de democratización, y que la discriminación social persiste ya no como restricción de acceso educativo sino como fracaso en la posibilidad de mantenerse dentro del sistema y avanzar hasta la conclusión de los estudios, en gran parte cubierto bajo el manto legitimador de las políticas institucionales que establecen como criterios de selección capacidades e incapacidades académicas individuales sin ocuparse de garantizar condiciones mínimas para igualar oportunidades (Granja, 1983; Fernández Mellizo-Soto, 2003; De los Santos, 2004). Aquí lo que observamos a partir de la información analizada es que el género, la edad, los momentos de transición a la vida adulta, y los antecedentes escolares, (factores que por su significación social inciden en la manera en la que cada individuo percibe sus posibilidades de acción), se entretajan en un momento histórico y con condiciones institucionales

particulares, para dar mayor o menor viabilidad al proyecto educativo de cada uno. Ninguno de estos elementos por sí solo es determinante (el abandono en el nivel de la educación superior deja de estar ligado a la escolaridad de los padres de manera tan fuerte como en los ciclos escolares anteriores). Es el entramado particular de los distintos componentes el que alienta o no a los alumnos a seguir en el intento.

3.4.2.2. Los alumnos que concluyeron sus estudios

De la totalidad de quienes ingresaron entre 1990 y 2015, el grupo de los alumnos que lograron concluir exitosamente sus estudios está compuesto por 48,319 mujeres y 49,061 hombres. Son, como ya lo señalamos previamente, 44% del total de quienes ingresaron durante el periodo observado y en conjunto, tuvieron calificaciones un poco más altas en el bachillerato que quienes desertaron, según pudimos ver en la tabla del apartado anterior. Las trayectorias de estos alumnos frecuentemente no fueron regulares. Sólo un poco más de una cuarta parte (27%) terminó en el tiempo institucionalmente establecido como óptimo y a uno de cada tres les tomó hasta un año más. La mitad de los alumnos terminaron teniendo 24 años de edad o menos y tres de cada cuatro habían concluido antes de cumplir 27 años. A los 28 años prácticamente han concluido todos (98%).

Los datos anteriores nos hablan de la condición del grupo en su conjunto, sin embargo es pertinente hacer una distinción por cohortes de ingreso ya que a lo largo del periodo analizado, se observa una tendencia creciente a mejorar el tiempo para concluir los estudios. Por ejemplo, el porcentaje de quienes terminaron en tiempo óptimo fue de 18.5 en 1990 y en 2005, de 30.9. Las edades con que concluyeron, por lo mismo, también tendieron a ser menores. Mientras que entre quienes ingresaron en 1990 sólo 16% concluyeron con menos de 23 años, en los de 2005 la cifra se incrementó a 23%. Estos datos nos hablan de una tendencia decreciente, si no lineal sí continua, no asociada a programas institucionales. Son, por cohorte de ingreso, crecientemente más jóvenes, ha aumentado la proporción de mujeres en la universidad y ha aumentado el porcentaje de quienes tuvieron promedios en el bachillerato altos. Mientras que en

1990 43.3% tuvieron un promedio en bachillerato de 8 o más, en 2005 llegaba a 52.3%.

Ya antes hicimos ver que los que ingresaron más grandes desertaron más frecuentemente que los más jóvenes, pero entre los que lograron mantenerse en el sistema hasta concluir sus estudios, el pequeño grupo de los que ingresaron siendo ya mayores de 30 años (4%), terminó proporcionalmente en menos tiempo: 34.1% concluyeron en tiempo óptimo mientras que entre los de 19 años, ya mencionamos que la cifra fue de 27.4.

En cuanto a las diferencias en los tiempos para realizar los estudios asociadas al género de los alumnos, encontramos de acuerdo con lo esperado con base en otras investigaciones de las que ya hablamos, que las mujeres fueron más rápidas que sus compañeros varones: mientras que una de cada tres terminaron en el tiempo óptimo, entre los hombres sólo lo habían hecho uno de cada cinco, manteniéndose esta proporción de manera muy similar a lo largo de los noventa y el inicio del siglo XXI. Este hecho está asociado a que ellas ingresaron más frecuentemente siendo más jóvenes que los varones. Mientras que la mitad de los hombres tenían 19 años o menos al ingresar, entre las mujeres la proporción fue de 65%. Pero aún en un mismo grupo de edad, ellas fueron más exitosas: 54.8% de las jóvenes de 19 años o menos concluyeron sus estudios; sólo 42.1% de los muchachos de ese grupo de edad.

Es posible imaginar que esta diferencia de resultados por género se debe a la socialización diferenciada a que han sido sometidos estos jóvenes. Es posible pensar que la observancia de las reglas y el cumplimiento de los requerimientos que hacen los profesores es más frecuente entre las mujeres como resultado de los roles sociales que tradicionalmente les han sido asignados, y que ésta actitud les ayude a aprobar los cursos más fácilmente que a sus compañeros. También podríamos pensar como posible hipótesis explicativa de estas diferencias de género, que los muchachos tienen más responsabilidades socioeconómicas familiares que las chicas y que esto entorpezca sus actividades escolares. En la cohorte de ingreso de 91-O de la que tenemos información sobre algunas condiciones sociales en el momento en que ingresaban a la Universidad podemos ver que es claro que los muchachos se incorporaron más tempranamente que ellas al trabajo (UAM, 1991). Por último, Bartolucci (1994), Muñiz (1997) y Mingo

((2004) han planteado la posibilidad de que sea la situación de desventaja social la que impulsa a las mujeres a hacer un esfuerzo mayor para sentirse competentes en ámbitos que pudieran parecer más propios de los hombres, y aunque la educación superior cada vez hace menos distinciones de género, para ella pudiera ser que resulte necesario empeñarse más que sus compañeros.

Por otra parte, ya hablamos de que hay condiciones institucionales que tienen un peso significativo en la factibilidad de terminar y de terminar más pronto los estudios. Pero lo que es más llamativo es la diferencia en los tiempos para concluir la carrera. En la población total analizada, más de cuatro de cada cinco alumnos de quienes concluyeron lo hicieron a más tardar un año después del óptimo en Xochimilco, mientras que en Iztapalapa lo hicieron uno de cada 3 y en Azcapotzalco cerca de uno de cada 2. Además, en Xochimilco los alumnos obtuvieron calificaciones más altas que en las otras dos Unidades.

Así pues, además de tener presentes los componentes que provienen del contexto institucional específico, podemos decir que ser mujer, haber tenido una trayectoria de los estudios previos regular, de manera de poder iniciar los estudios de licenciatura con 19 años o menos y haber tenido un buen promedio en el bachillerato, define un perfil más ventajoso para lograr terminar los estudios, que ser hombre, con promedio del bachillerato bajo y que ingresó con más edad de la que exige una trayectoria regular. Observando las condiciones de los alumnos en cada una de las Unidades Académicas, el esquema se repite, aunque son menores las diferencias en Xochimilco.

Hasta aquí hemos descrito algunas condiciones y características de la población que ingresó a la UAM en la última década del siglo XX y el primer quinquenio del XXI. El grupo de exalumnos a cuyo estudio nos avocaremos a continuación es una parte representativa del conjunto de los que lograron éxito al concluir la totalidad de sus estudios. Son parte de aquéllos para los que realmente ha existido oportunidad educativa, y sobre los cuales nos preguntamos, qué tanto inciden las condiciones personales que analizamos en la conformación de la desigualdad de oportunidades educativas y laborales.

Ahora bien, antes de abordar el análisis de la información de los egresados es necesario establecer brevemente un marco sobre las condiciones laborales en que se incorporaron los sujetos que estudiamos, ya que como planteamos al

revisar la literatura sobre el tema laboral, las decisiones que toman los actores tanto en el ámbito escolar como en el laboral, se conforman en un contexto de oportunidad que incide en la conformación de formas específicas de interacción de los sujetos, en sus características, intereses y experiencias.

Capítulo 4. Situación ocupacional de los egresados de la Educación Superior en México

En este capítulo empezamos por recuperar y profundizar en el planteamiento que hicimos anteriormente, en la revisión de la literatura sobre la relación que existe entre educación y empleo. Posteriormente se establece un panorama general de la situación laboral de los egresados de la educación superior en México y de algunas condiciones en la ZMCM, para un grupo etario de 23 a 40 años, que es el rango de edad que en su mayoría tenían los sujetos de nuestra investigación en el momento en que se les aplicó la encuesta del estudio de egresados para las cohortes 1998-2003 y 2003-2008. Con base en la información generada por estudiosos del tema y los datos de la ENE (1991, 1996 y 2000) y la ENOE (2008 y 2012) elaborados por la STPS y el INEGI, en el presente documento se muestran tendencias evolutivas de la relación entre la educación superior y el mercado laboral desde el inicio de los años noventa, con la intención de establecer el contexto laboral del que son parte los egresados de la UAM que analizamos.

4.1. Expectativa sobre el poder de la educación en el mejoramiento de las oportunidades sociales

Desde finales de los años cincuenta, en el marco de una política impulsada por organismos internacionales, el Estado mexicano puso en marcha una serie de medidas con la finalidad de elevar la escolaridad de la población que entonces era sólo de dos años en promedio. Con el Plan de los Once Años, se dio inicio a un proceso de masificación educativa que iría extendiéndose paulatinamente sobre los niveles de educación media y superior, con tasas de crecimiento extraordinariamente elevadas a partir de los de los setentas en educación superior. Dos objetivos fundamentales se pretendían con esta política: incrementar los recursos humanos necesarios para el desarrollo industrial y

económico del país, y segundo, incidir en la igualación de oportunidades sociales suponiendo que la educación favorecería la movilidad social.

Durante la primera fase de masificación de la educación superior, en las décadas de los setenta y ochenta, la población egresada de las universidades e instituciones de educación superior fueron beneficiadas por una coyuntura laboral particularmente ventajosa porque instituciones públicas y privadas estaban creciendo y requerían contratar más personal. La economía, aunque con vaivenes, crecía y los salarios y las prestaciones ofrecidos para los profesionistas resultaban atractivos: contratos definitivos y amplias prestaciones sociales. Esta situación fue modificándose a lo largo de los ochenta y mutó definitivamente en los 90, con la implantación de medidas de orientación neoliberal.

A partir de los 90 la política pública adquirió una naturaleza diferente. Abandonó el criterio del Estado benefactor, caracterizado por una amplia cobertura en seguridad social y por ocuparse de amplios sectores de la economía. Con un discurso crítico sobre ese tipo de estado, que se planteó, era sinónimo de ineficiencia económica y también de corrupción, el gobierno inicia el adelgazamiento de las tareas que hasta entonces le habían sido propias y cambia también su política de empleo, recortando personal y aceptando estrategias de contratación en el sector privado en condiciones más precarias para los trabajadores: contratos temporales, salarios más bajos, contrataciones outsourcing. En cuanto al efecto esperado en el desarrollo económico por el aumento de la escolarización de la población, no hay evidencia alguna de que haya habido una incidencia directa. La teoría del capital humano ha sido cuestionada con frecuencia al respecto, particularmente para el caso de América Latina, en donde el enorme aumento de escolarización de la población no tiene relación alguna con el devenir de su capacidad productiva (Meyer y Schofer, 2006).

¿Y en relación con el segundo objetivo, el de la movilidad social? Durante mucho tiempo los egresados de la educación terciaria tuvieron el privilegio de acceder a espacios laborales de alto nivel en términos de estatus, de ingresos y de poder. Hoy en día tal educación es necesaria para alcanzar esos escaños, pero no suficiente. La saturación de los puestos de la cúspide de la pirámide de oportunidades ocupacionales ha generado un derramamiento sobre los niveles

inferiores. Amplios sectores de entre estos egresados deben conformarse con posiciones de menor nivel y se perfila una tendencia que avanza hacia la baja. El proceso de depreciación de los grados académicos en el mercado laboral no proviene del sistema educativo, más aún si consideramos que el conocimiento es un insumo imprescindible y básico para el desarrollo económico y social. Es resultado de un conjunto de factores históricos que implican condiciones objetivas y subjetivas sobre la organización social y también sobre la organización del trabajo. En gran parte es producto de la incapacidad de la economía y la esfera de toma de decisiones de generar espacios para aprovechar las potencialidades y competencias de los profesionistas.

4.2. La relación entre educación superior y mercado laboral, un vínculo complejo

Las concepciones que han vinculado a la educación con el desarrollo económico y con el fortalecimiento de una sociedad más justa, con mayores oportunidades, con base en el mérito académico, implican necesariamente al mercado laboral, el cual debía ser el espacio para la realización del potencial innovador, creativo, de puesta en operación del recurso humano formado en el conocimiento; el ámbito de incorporación a un trabajo digno y que recompensa el esfuerzo realizado. En el fondo de estos planteamientos hay el supuesto de que el mercado laboral es un espacio con capacidad de absorción constante, ajeno a la lógica de las relaciones económicas, políticas y sociales específicas, ahistórico. Esta forma de entender el fenómeno también frecuentemente ha conducido a plantear que si los egresados del sistema escolar no encuentran trabajo se debe a que no se han adaptado a las necesidades de este mercado, implicando con ello que existe una educación deficiente, de mala calidad, incapaz de estar al día en los procesos productivos y que es excesiva en términos numéricos. En esta percepción es claro que se asigna a la institución escolar el papel subordinado de atender a los requerimientos del mercado laboral.

El cuestionamiento a los anteriores planteamientos tiene ya larga data. Sin desestimar la importancia del vínculo entre educación y empleo, se ha hecho ver que se trata de dos esferas que operan desde lógicas propias, con razones de ser

y objetivos diferentes. El mercado laboral es el espacio en el que se encuentran oferentes y demandantes de trabajo. Pero este encuentro no ocurre en el limbo, sino en un contexto de formas específicas en función de las características económicas, políticas, demográficas, tecnológicas y culturales en el amplio sentido de la palabra, de larga data y coyunturales también, que determinan flujos diferenciados de acceso a los espacios de producción de bienes y servicios en sociedades particulares.

Por su parte, en la esfera de la educación, las instituciones de Educación Superior se conciben a sí mismas generalmente orientadas por el objetivo del desarrollo del conocimiento y la atención a los problemas de la sociedad en la que se desenvuelven y han sido tradicionalmente reacias a considerarse agencias al servicio de la estructura productiva, no porque no se piensen interesadas en participar en la formación de los profesionales que contribuyan al desarrollo económico, pero se perciben independientes y ajenas a la lógica del mercado, como promotoras de creatividad, innovación, avance en los procesos de generación del conocimiento y de las maneras de hacer.

La adaptación entre ambas esferas es compleja además, porque los procesos que tocan a cada uno de estos campos ocurren con diferencias en sus dinámicas en términos de tiempos: “La transformación del acervo de profesionistas constituye un fenómeno de muy lenta movilidad y muy larga data”, dice Hernández Laos. La maduración en la toma de decisiones y de los procesos formativos, toma años. Mientras que los tiempos del mercado de trabajo varían a una velocidad mucho mayor, reaccionando a fenómenos de corto y mediano plazo (Hernández Laos, 2004).

Desde el campo de las ciencias sociales, múltiples estudios han mostrado que la falta de correspondencia entre oferta y demanda laboral no es un problema imputable a la calidad de la educación, aunque pudiera haber preocupación por ésta. Tampoco lo es por sí mismo el crecimiento del número de personas con certificación escolar por sí mismo. No es desde la educación sino desde la economía en donde se define la estructura del mercado de trabajo, el número de puestos y el monto de los salarios dice Lorenza Villa Lever (2007). Hernández Laos (2004) habla de determinantes demográficas y económicas; Martin Carnoy (2001) de la incidencia del cambio tecnológico y de la disposición de las empresas

a contratar nuevos trabajadores y cita a Mincer, Raymond Lyons, Gary Becker, Blaug, Duncan, Sewell, Hauser, Throw, Robert Lucas, Bowles y Gintis (Carnoy, 1983), como precursores que hicieron notar que las relaciones entre la educación y el empleo son complejas y que para encontrar un trabajo acorde con la preparación académica, no sólo influyen una mejor educación, sino también otros factores como la edad, raza, condición social y la ocupación de los padres, las relaciones familiares, entre otros (Gómez Medina et al., 2007). Al respecto, De la Garza y Gaspar (2009) con base en Granovetter (1992) enfatizan la importancia de estos factores en la construcción del sentido de la decisión de trabajar, de los códigos culturales a ellos asociados, diferentes según las condiciones sociales de los distintos actores; e incluye en esta perspectiva analítica también la subjetividad de los demandantes de trabajo, orientadas por las culturas empresariales, corporativas y profesionales. De la Garza y Gaspar (2009a), y Pérez Islas (2001) establecen que el trabajo es una construcción social referida a un contexto histórico y cultural específico así como a las experiencias y relaciones simbólicas que los individuos establecen, vinculadas a un modo de vida determinado.

El mercado laboral y la educación superior, dice Martuscelli (2002), son dos sistemas cuyos elementos pueden difícilmente articularse directamente pero que tienden a vincularse a través de mediaciones de carácter público –por las definiciones de políticas económicas, educativas, de financiamiento, etc.- e institucionales y organizacionales con sus respectivos interjuegos políticos (Martuscelli 2002:3). Sin duda en este marco se incluyen también las relaciones laborales informales, a las que crecientemente se incorporan los egresados de la educación superior. El cuadro siguiente, da cuenta de la diversidad de elementos que son parte de la conformación del escenario en que se vinculan educación y empleo.

Cuadro 11. Factores que intervienen en la configuración de la demanda de trabajo

Económico	Sociodemográfico
Dinámica económica	Demográficos
Acumulación de capital	Dinámica poblacional por grupos de edad
Comercio exterior	Sexo
Infraestructura productiva	Escolaridad
Tamaño de los establecimientos	Estado civil
Volumen de la producción	
Mercado de trabajo	Laborales
Oferta de trabajo	Experiencia laboral
Productividad del empleo	Condición de actividad
	Participación de la fuerza laboral
Tecnológico	Sector de actividad
Configuración sociotécnica del proceso productivo	Ocupación
Inversión en tecnología (transferencia tecnológica)	Condición de ocupación (formal o informal)
Inversión en investigación y desarrollo	Duración de la jornada de trabajo
Organización técnica de la producción	Ingresos
	Nivel de ingresos
Político	Prestaciones
Políticas laborales	
Legislación laboral	Cultural
Organización del trabajo	Cultura organizacional
Organizaciones de los actores	Flexibilidad laboral
Empresariales	Cultura empresarial
Trabajadores	Estrategias de producción
Públicas	Perfiles de personal
Conflictos laborales	Cultura laboral
Instancias de negociación laboral	Estrategias de empleo
	Perfiles de empleo
Relativo al medio ambiente	Relaciones laborales
Restricciones a las actividades productivas	Organización del trabajo
Estrategias de conservación	Principales valores laborales
Legislación ambiental	

Tomado de: De la Garza, (2000)

Así pues, el desajuste que crecientemente ha adquirido la forma de exceso de oferta de egresados de la educación superior en relación con la demanda, es un fenómeno en el que inciden factores económicos, demográficos, tecnológicos, políticos y culturales que operan tanto en la construcción de la demanda como en la de la oferta de trabajo. Una correlación particular en la que sin duda incide de

manera muy importante el hecho de que la sociedad esté organizada desde y por la lógica del mercado.

En las sociedades industrializadas modernas, las posiciones más altas suelen requerir niveles de competencias cognitivas y de pensamiento sistemático más complejos. La formación de nivel terciario o superior es un requisito para acceder a las ocupaciones de mayor prestigio, mejor remuneradas y con mayor poder, aunque sin duda la magnitud en que se requiere de personal altamente calificado depende del tipo y nivel de desarrollo económico del país (De la Garza y Gaspar, 2009). Además hay diferencias en los campos de estudio y profesiones sobre cuánto el grado académico es requisito para acceder a ciertas ocupaciones y prácticas profesionales.

Desde finales de los 80 el análisis sobre la situación del empleo en el orbe ha venido señalando un deterioro de la calidad del mismo. Las tendencias en el mundo laboral de hoy se orientan hacia una menor estabilidad: más pequeños contratos, más subcontrataciones, más desempleo, más polarización en y entre naciones. Ocurren cambios en la estructura laboral y en las habilidades requeridas en general en diversas ocupaciones, aunque en nuestro país no tanto como en aquellos en los que en la producción, hay un importante desarrollo tecnológico. De la Garza señala que el aparato productivo mexicano se centró desde los años 80 en un tipo de producción que si bien no es homogénea, si se ha caracterizado por el predominio de tecnologías no avanzadas, no de punta, cuyos requerimientos de profesionistas son bajos (De la Garza y Gaspar, 2009) y pone como ejemplo que en el ámbito de la manufactura, centro del modelo exportador mexicano, tan solo de 9% de sus empleados tiene estudios profesionales, y las profesiones frecuentemente son de tipo tradicional y no necesariamente implican conocimiento sofisticado puesto que poco tienen que ver con las tareas de invención o de transformación tecnológica (Rodríguez Gómez, 2005; De la Garza y Gaspar, 2009). La falta de crecimiento económico y particularmente el estancamiento de las manufacturas implicaron una disminución en el número de empleos en el sector primario. Se observa un crecimiento en el sector servicios; menos en el sector público y más en el sector privado; menos en grandes empresas y más en el sector informal. Hay menos seguridad laboral en general (Teichler, 1999; Hernández Laos, 2004; 2012; Márquez Jiménez, 2013).

A la falta de dinamismo en la economía se agrega , la trayectoria de expansión de la educación superior contribuyendo también a modificar la tersa relación que existiera hasta los inicios de los años 80 entre la educación superior y el empleo. Crecientemente aparecen como espacios laborales naturales para los profesionistas los que antes ocupaban personas con un nivel de formación escolar medio. En tal escenario, las oportunidades de empleo son distintas para los diferentes grupos sociales (grupos en términos de clase social, raza, género, etnia, capital cultural y capital social...). La organización de la producción y los criterios de incorporación a la misma se conforman con base en los sistemas de valores múltiples, que operan en la sociedad entre los grupos de personas que los llevan adelante. La institución escolar colabora en la reproducción de la organización posicional.

En este contexto de crisis y falta de dinamismo en la economía, de incremento de la población económicamente activa con estudios de educación superior, y de oportunidades diferenciadas de acceso al mercado de trabajo, desiguales, los problemas de desajuste entre educación superior y empleo, subempleo y desempleo deben ser vistos como parte de una estructura social compleja confeccionada sobre maneras de entender y con base en ello, de organizar al mundo, en momentos y condiciones específicos. Los efectos de tales desajustes también deben ser considerados desde esa misma óptica, teniendo en cuenta sus implicaciones sobre el tejido social.

4.3. El trabajo como núcleo de identidad y de integración social

De una propuesta analítica realizada desde un enfoque ajeno al interés de este estudio, hemos tomado una reflexión sobre las consecuencias sociales de los cambios en las condiciones laborales en la sociedad actual, que resultan pertinente. U. Beck (2003) en su caracterización sobre la “segunda modernidad” ha abordado el tema del trabajo considerándolo como un elemento fundamental del orden social de la era industrial, ya concluida desde la taxonomía de este autor. El trabajo dice Beck, era a un mismo tiempo un elemento que daba identidad a los sujetos y por lo mismo lo hacía partícipe de un conjunto de relaciones. A través del trabajo el sujeto se concebía como parte de un grupo,

asumía formas de interacción predefinidas por la organización y era parte de la sociedad y sus reglas, al mismo tiempo en que encontraba los emolumentos o recursos económicos que le permitían vivir, y el reconocimiento social del rol que jugaba. El trabajo era parte fundamental de la conformación del tejido social. Cierta familiaridad con esta definición sobre el papel del trabajo la encontramos en Castell (2004b), quien lo concibe como fuente de acceso a los derechos sociales.

En la sociedad actual, que tanto Beck como Castell caracterizan por la retirada de la estructura vinculante del estado, la clase, la familia nuclear, el grupo étnico; en que las instituciones cardinales de la sociedad están orientados al individuo y no al grupo; el trabajo, no tiene más esa capacidad integradora al perder permanencia, en la medida en que ha dejado de ser seguro, frecuente, fuente de seguridad social, medio de identidad. La transformación de las características del empleo, es parte de un proceso de individualización que ha ido rompiendo los lazos solidarios (solidaridad orgánica y mecánica en términos de Durkheim) y que deja al individuo en una condición de indefensión, aislado, sujeto a sus propias fuerzas, en un contexto en el que operan fuerzas sociales contra las cuales ha de actuar sólo (Beck y Beck-Gernshim, 2003). El cuestionamiento de ambos se dirige a remarcar el carácter histórico social del entramado económico y a señalar la problemática que implica la inseguridad laboral para el orden social.

4.4. Mercado laboral para profesionistas en América Latina y México

En América Latina y en México, el problema del empleo para las personas que cuentan con educación superior fue detectado ya en la década de los setentas. Muy frecuentemente los estudios al respecto se han hecho desde una perspectiva que observa los efectos en el empleo de los cambios en la política económica (Lorey, 1994; Franco et al., 2007). Coinciden en señalar al periodo de posguerra como un contexto de crecimiento económico regional y de ampliación del mercado laboral. Para la mayoría de los países de la región, la política económica proteccionista implicó un impulso a la industrialización y un nuevo dinamismo al crecimiento manufacturero iniciado a principios de siglo. El crecimiento industrial, y el más dinámico crecimiento del sector servicios, que en

los últimos 30 años ha dado el 95% de la creación neta de empleos en la región (Carlson, 2002), fue acompañado por procesos migratorios del campo a la ciudad y por transformaciones culturales producto de la emergencia de una nueva clase media urbana. Fueron también motores claves para el crecimiento del empleo para los profesionistas en ese momento, la ampliación del aparato burocrático y de las instituciones de educación superior.

Algunas investigaciones mostraron que el periodo de la sustitución de importaciones permitió una movilidad estructural, con el aumento de ocupaciones medias y altas: profesionales, empresarios, gerentes, administradores, empleados de oficina, comercio (Franco et al., 2007). Entre 1950 y 1980, 60% de los nuevos empleos fueron creados en el sector formal, siendo responsable el gobierno de 15% (Portes y Hoffman, 2003). Pero las limitaciones de un proceso de industrialización incompleto se hicieron ver muy pronto, por la incapacidad de la economía de alcanzar un nivel suficiente para competir con las naciones más desarrolladas con las que reinició un fuerte intercambio comercial al adoptar políticas económicas de corte neoliberal (Filgueira, 2007). Persistieron en la economía regional amplios sectores de la producción sin transformación modernizante alguna y con relaciones laborales ajenas a las formas propias del capitalismo. Hablamos del trabajo y de trabajadores marginales.

Las crisis recesivas de los ochentas en la región así como la apertura comercial de los noventas dieron vigor otra vez a la informalidad, al autoempleo, al trabajo por cuenta propia y a la subcontratación, rotación de empleos, contratos de corta duración o por obra determinada y el desempleo como fenómenos ya no del pasado sino del presente. El empleo informal en latinoamérica creció de 44.4% de la PEA en 1990 a 47.9% en 1998, según datos de ECLAC (Weinberg, 2001; Portes y Hoffman, 2003), y a 53.8% en el año de 2010 (OIT, 2010). La apertura comercial al exterior, tuvo efectos desastrosos en la economía de los países del tercer mundo (Weinberg, 2001). Las oportunidades de trabajo para los egresados de la universidad, otrora inscritas en relaciones laborales formales se vieron crecientemente afectadas (Levi, 1994; Méndez y Gayo, 2007).

México vivió esta misma experiencia. De mediados de los años 40 hasta finales de los 60, periodo conocido como de desarrollo sostenido, el proceso de industrialización se impulsó a través de una política gubernamental proteccionista

que no dio los frutos esperados ya que al correr de los años no salió favorecida sino rezagada en relación a los países que para entonces habían avanzado considerablemente en la generación de nuevas tecnologías y contaban con infraestructura sólida para la creación de bienes de capital y para la investigación para el desarrollo (Lorey, 1994). El patrón económico de crecimiento generó una gran heterogeneidad en el sistema productivo, con polos altamente tecnologizados al mismo tiempo que otros muy rezagados en relación con la incorporación de instrumentos modernos, pero de mayor capacidad para absorber mano de obra aun entre los egresados de educación superior (Muñoz Izquierdo, 1990).

Hasta finales de los cincuenta, los sectores comerciales e industriales en expansión así como el creciente aparato gubernamental absorbían sin mayor dificultad a los profesionistas que iban egresando de las universidades en México (Muñoz Izquierdo, 1990; Lorey, 1994). Sin embargo, a partir de los años sesenta, lenta pero consistentemente fue cambiando esta situación, modificando el espectro de las oportunidades laborales para los egresados de la educación terciaria. El crecimiento del número de alumnos de educación superior junto con la incapacidad de crecimiento de la economía generaron la saturación de los puestos mejor posicionados, en los que tradicionalmente se habían colocado y un corrimiento hacia abajo en el tipo de actividades a las que se dedican los egresados de la universidad, preferentemente como empleados en el sector formal, desplazando a su vez a quienes tenían niveles de menor escolaridad, que crecientemente fueron quedando fuera de la posibilidad de incorporarse a los empleos que ofrecían seguridad laboral y protección social. Alejandro Márquez (2011) señala que es difícil establecer con precisión la magnitud del subempleo ya que existen definiciones distintas y varias metodologías que llegan a resultados diferentes. Menciona por ejemplo que Muñoz Izquierdo (2001) plantea que a principios de los 60 existía más de un puesto de trabajo para cada egresado de las instituciones de educación superior y que dos décadas más tarde, entre 1980 y 1990 la oferta sólo llegaba a 0.27; mientras que la ANUIES (2003) estableció que para 2003 sólo la mitad de los profesionistas no lograrían el tipo de trabajo que ameritaba su nivel educativo. Independientemente de la dificultad para

precisar el monto, no cabe duda sin embargo que el problema se ha venido agudizando.

Sobre el sector informal en México (trabajadores por cuenta propia, los no remunerados y patrones, según la definición utilizada por OIT-PREALC), Fernando Cortés da cuenta de que desde 1950 a 1980 el sector informal urbano tuvo un marcado crecimiento, pasando de 9.7% a 18.3% de la PEA. Luego refiere que según datos de PREALC, en el sector urbano en México la ocupación informal pasó de 24.2% en 1980 a 29.9 en 1985 y a 36% en 1990 (Cortés, 2000). Además de las crisis económicas del sistema productivo mexicano y del crecimiento extraordinario de la matrícula de educación superior -producto de una política pública y de la expectativa de la población de alcanzar a través de este medio mejores oportunidades laborales-, hay que tener presente que el desajuste entre oferentes y demandantes de trabajo de profesionistas se hizo más crítico por la incorporación de las mujeres al trabajo fuera de casa, muchas de las cuales empezaron a contar con educación superior, incrementando considerablemente el número de competidores por los trabajos mejor posicionados. A partir de 1999 el número de mujeres en la educación universitaria es igual al de hombres.

Cuadro 12. Porcentaje de la población ocupada

Porcentaje de Población Ocupada		
	Mujeres	Hombres
1970	20	80
1995	32	68
2005	40	60

Tomado de Zabloudsky (2007).

Cuadro 13. PEA mayor de 24 años con estudios de licenciatura o más

	hombres	mujeres	Total
1990	1,636,373	634,133	2,270,506
2000	2,248,743	1,619,362	3,868,105
2010	4,395,345	3,325,474	7,720,819

Elaboración propia con datos de INEGI, de la Consulta Interactiva de Datos de los Censos de Población y Vivienda 1990, 2000 y 2010

En la tabla anterior podemos ver que aunque el número de mujeres profesionistas en la PEA es menor que el de los hombres en los tres momentos registrados, el crecimiento de la participación femenina fue particularmente fuerte durante los noventa, cuando creció de 30.4% a 37.7% (ANUIES, 2003). De los 1,597,599 nuevos incorporados, dos de cada tres fueron mujeres. A partir de entonces la proporción del incremento en la PEA entre ambos sexos tiende a equipararse, con una leve ventaja todavía para el grupo femenino, con un 56%. Lo relevante de la información anterior es entender que durante el periodo analizado, hubo en nuestro país un cambio en la dinámica cultural que incorporó de manera masiva a un grupo, el de las mujeres, que antes casi no participaban en el mercado laboral de los profesionistas, ejerciendo una presión mayor que la que hubiera generado el crecimiento demográfico sin los cambios en los roles de género.

Considerando a la PEA total en el país, de 1991 al año 2000, pasó de 31.2 millones de personas a 39.6 millones (Cortés, 2000). Uno de cada cuatro de estos nuevos empleos lo ocupó un profesionista egresado de alguna institución de educación superior (Hernández Laos, 2004). Este incremento generó una competencia más cerrada sobre los espacios en el mercado laboral y un desplazamiento de los profesionistas hacia tareas distintas a las que tradicionalmente se habían orientado, frecuentemente ajenas a su formación: de menor estatus e incluso a algunas funciones para las cuales no hubiera sido necesario contar con estudios superiores (Hernández Laos, 2004). Gradualmente se fue modificando la estructura de oportunidades laborales.

La mayor parte de los egresados de la educación superior se colocaron en el mercado laboral aunque, según Hernández Laos, sólo 60% lo hicieron en ocupaciones típicas desarrolladas por profesionistas. El otro 40% se incorporó a actividades de carácter comercial, técnico o bien ocupaciones que podían ser realizadas por personas con o sin educación profesional. El sector servicios y en menor medida el comercial, constituyeron las actividades más relevantes en materia de empleo de profesionistas aumentando en ellos las actividades que no necesariamente exigían educación superior.

En cuanto a las remuneraciones, estas evolucionaron de manera diferenciada en función de la escolaridad promedio de los trabajadores. Fue mayor el deterioro salarial para quienes tenían menores niveles de escolaridad. Para los

profesionistas, estas se mantuvieron relativamente estables, sin grandes diferencias entre quienes realizaban tareas propias de su condición académica y los que hacían actividades de menor nivel de exigencias (Hernández Laos, 2004).

Los primeros años del siglo XXI han seguido las tendencias descritas previamente: el crecimiento del PIB anual durante el sexenio de Fox fue de 2.13%; durante el periodo de Calderón se redujo a 1.8 y en los dos primeros años del actual sexenio se estima en 2.51%, (Aguirre Botello, 2015). La incapacidad de remontar los índices de crecimiento económico es sin duda uno de los elementos claves que son parte de la explicación del problema. El número de asalariados en empleos formales o informales creció a una tasa promedio anual de 2.6% entre 2005-2014. Sin embargo, la tasa de informalidad laboral se mantuvo: 57.8 en 2005; 57.7% en 2014 (Quintana, 2015).

En este escenario, el porcentaje de ocupación para el grupo de los egresados de la educación superior ha sido mayor que el de la población en general, girado en torno a 83%. El de la población total ha sido aproximadamente de 63% según estimaciones de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2008 y 2015. La escolaridad incrementa significativamente las oportunidades de participar en el mercado de trabajo, dice Alejandro Márquez (2011). Pero el tipo de ocupación para los profesionistas siguió el patrón antedicho de avanzar sobre espacios laborales antes ajenos por ser de menores niveles de responsabilidad, de estatus, así como de retribución en términos económicos.

De ello ha dado cuenta la investigación realizada por la ANUIES sobre el mercado de los profesionistas en México a lo largo de la última década del siglo pasado y la primera del que está en curso (2003; 2012). En los términos de la tipología que ahí propone Hernández Laos, coordinador del estudio, se aprecia una tendencia constante en la disminución de quienes accedieron a tareas típicas de los profesionistas (Grupo1), a favor del crecimiento del porcentaje en un segundo y un tercer grupo de ocupaciones, definidos por comprender una proporción menor de personas con estudios de educación superior concluidos. Los grupos de ocupaciones fueron establecidos por estos investigadores en función de los porcentajes de personas con estudios profesionales concluidos o más. En el primer grupo, las ocupaciones eran realizadas en el 50% de los casos cuando menos, por personas con educación superior concluida. El porcentaje para el

segundo grupo se estableció entre el 49.9% y el 10% y el tercero, por debajo del 10%. La información analizada es la de la ENE y la ENOE del INEGI. Para el año 2012 comprobamos el avance en el mismo sentido, según puede verse en la tabla que aparece a continuación, elaborada con base en la tipología de Hernández Laos.

Cuadro 14 . Tipos de ocupaciones de egresados de educación superior, 1990-2012

	1990	2000	2008	2012
Ocupaciones típicas de profesionistas (Grupo 1)	61.8	61.3	53.6	51.3
Ocupaciones de carácter comercial, técnico y operarios calificados (Grupo 2)	26.7	24.5	28	28.8
Ocupaciones que realizan profesionistas y no profesionistas (Grupo 3)	11.5	14.2	18.4	19.8
Total	100	100	100	100

Elaborado con datos de Hernández Laos para 1990. Para 2000, ENE INEGI 2º trimestre; y con datos de la ENOE 2008 (4o trim) y 2012 (2o trim).

Una observación similar puede hacerse comparando los datos por tipo de ocupación, en relación con la clasificación de la ENOE. En la tabla que aparece a continuación podemos confirmar la tendencia en el acrecentamiento del porcentaje en tareas menos especializadas y la reducción en puestos de mando.

Cuadro 15. Distribución porcentual de la población por ocupación

	1991	1996	2000	2008	2012
Profesionales	35.1	28.0	26.9	26.7	26.6
Técnicos y personal especializado	3.4	4.0	3.3	4.7	5.2
Trabajadores del arte	2.1	1.9	1.9	2.0	2.0
Trabajadores de la enseñanza	18.7	20.2	20.4	18.7	18.0
Personal directivo	1.6	12.8	12.5	8.9	7.7
Trabajadores agropecuarios	0.9	0.9	0.7	0.8	0.9
Supervisores y capataces industriales	2.5	3.8	4.8	3.8	3.4
Operadores, obreros y artesanos	2.7	2.2	2.1	2.7	3.2
Ayudantes, peones y auxiliares indust	0	0.4	0.3	0.4	0.5
Oficinistas	11.8	15.3	15.7	18.0	19.5
Vendedores, depend y agentes de ventas	7.6	6.4	7.7	8.9	8.1
Vendedores ambulantes	0.9	1.0	0.7	0.7	0.9
Trabajadores en servicios	0.7	1	1.1	1.5	2.1
Trabajadores en servicios domésticos	0.0	0.2	0.1	0.2	0.3
Operadores de transporte	0	0.8	1.0	0.9	1.0
Fuerzas armadas, protec y vigilancia	1.2	0.5	0.5	0.7	0.7
No especificado	0.2	0.2	0.6	0	0
Total	100	100	100	100	100

Elaborado con datos de la ENE 1991, 1996, 2000 y de la ENOE 4º trim. del 2008 y 2º trim del 2012, relativo a población ocupada de 18 años y más, y con estudios de licenciatura concluidos o más.

Vemos por ejemplo, que hubo una reducción significativa las actividades como profesionistas durante los años 90, aunque a partir del año 1996 la reducción es mínima. Parte importante de este proceso, en los primeros años, parece haber beneficiado a tareas en oficinas. En 2012, 41% de quienes se encuentran en este rubro tenían funciones como jefes de departamentos y 59% realizaban tareas de apoyo. Cuatro años atrás, 47.7% eran jefes de departamentos según se desprende de las bases de datos de la ENE y ENOE correspondientes, lo cual nos confirma que las tareas para quienes tienen estudios de licenciatura se han desplazado con más frecuencia hacia puestos con menor responsabilidad.

En 2012, ocho de cada diez entre los ocupados con educación superior concluida tenían la condición de asalariados; 7% eran empleadores y 10.8% trabajadores por cuenta propia. Estos datos no son muy diferentes a los del año 2000, salvo en el caso de los empleadores que disminuyó en 2 puntos. Los empleados tuvieron menos frecuentemente un contrato definitivo en el transcurso de los doce años que analizamos, pasando de 76.9% a 71.6% y el porcentaje de quienes accedieron a prestaciones de salud disminuyó de 81.5% a 66.4% en 2012. En cuanto al ingreso mensual percibido por los profesionistas que eran parte de la población ocupada, la remuneración real promedio disminuyó casi una quinta parte, al pasar de 10,062 pesos mensuales a 8,184 en el periodo 2000-2009 (Hernandez Laos, 2012:96).

Los datos anteriores dan cuenta de un deterioro creciente del tipo de ocupaciones y las condiciones laborales a las que acceden los profesionistas, no obstante que se encuentran por encima de quienes no contaban con estudios superiores.

Nuevamente diríamos que estos fenómenos se explican, más que por las características de los egresados de estudios superiores, por el tipo de desarrollo económico y la consecuente falta de crecimiento o incluso el decrecimiento de puestos de mando o de empleos de profesionistas específicamente, agravado por la disminución del empleo por parte del gobierno, en el marco de las políticas neoliberales. Al iniciarse el siglo en el sector público trabajaban 39% de quienes tenían licenciatura concluida o más y eran empleados. Doce años después esta magnitud se había reducido sólo a 22%.

Para concluir este capítulo consideramos conveniente hacer una breve observación sobre las condiciones laborales de los profesionistas en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, enfocándonos en jóvenes que hayan concluido estudios de licenciatura y que tengan entre 23 y 40 años de edad. El interés por este grupo etario en particular es porque suponemos que en éste rango de edades estarían incluidos los egresados de la UAM que analizamos en el siguiente capítulo.

Encontramos que en esta región geográfica del país, así como hubo condiciones ventajosas en términos de oportunidades educativas, también las hubo en el ámbito del trabajo, lo cual es comprensible dada la concentración extraordinaria de bienes y servicios de esta megalópolis, conformada a lo largo de una historia de desarrollo económico, político y social fuertemente centralizados. La proporción de profesionistas con licenciatura concluida o más fue un poco mayor en la ciudad capital y sus alrededores que la correspondiente respecto a la población nacional (20.6% en lugar del 18.3% a nivel nacional). Ocuparon puestos como personal directivo más habitualmente (7.9 contra 5.9 en el nivel nacional), y trabajaron como profesionales también con mayor frecuencia (28.8 Contra 22.5%). En cambio, en el ámbito de la enseñanza se desempeñaron menos frecuentemente que en el interior del país (10.4 contra 16.4).

En cuanto al tipo de relación laboral, en la zona metropolitana proporcionalmente fueron menos los trabajadores por cuenta propia (8.3 contra 8.9 a nivel nacional), y más empleados, aunque también en este rubro la diferencia es mínima: 86 contra 85.3%. Constatamos además, que hay 4 puntos de ventaja en la ZMCM en relación con tener un contrato por tiempo indefinido o de base (70.6% contra 66% nacional) y 2 puntos en relación con tener prestaciones sociales de salud (71% contra 68.9%).

Los anteriores datos nos permiten ver que aun cuando la estructura de oportunidades laborales para los profesionistas a lo largo de las últimas dos décadas ha cambiado, -implicando una mayor competencia por los puestos más valorados socialmente¹¹, obligándoles a ocupar cargos desarrollados antes por

¹¹ En el estudio que llevó a cabo la ANUIES relativo a la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, se observa que mientras en el sur y sureste del país había déficit de profesionistas al terminar el siglo, y en el norte había una sobreoferta de 10%, en la ZMCM había casi dos

personas con estudios menores, y a aceptar recompensas mermadas en relación con que las que en tiempos pasados se asignaron a los egresados de las universidades-, vivir en la ciudad capital o en sus entornos ha implicado una condición de oportunidad levemente mejor, según han mostrado los datos observados, no obstante ser mayor el porcentaje de profesionistas. Este hecho que en sí mismo es interesante, para esta investigación resulta más relevante ya que el grupo de egresados del que nos ocupamos a continuación son casi en su totalidad sujetos que se han beneficiado de habitar en esta región.

profesionistas compitiendo por cada puesto que requería estudios de nivel superior (ANUIES, 2003).

Capítulo 5. La incidencia del origen social, del desempeño académico, de las condiciones laborales previas y del género, en la conformación de oportunidades de trabajo posteriores

Como ya establecimos previamente, el análisis que nos propusimos realizar sobre el grupo de egresados seleccionado, gira en torno a sus características familiares de origen, a su desempeño académico en la universidad, y sus primeras condiciones laborales, considerando también la particularidad del género. Nuestro interés fue conocer el posible impacto de estos cuatro componentes en las condiciones laborales que tuvieron posteriormente, al momento de ser encuestados en el Estudio de Seguimiento de Egresados. Antes estableceremos muy brevemente algunas de las características laborales generales de estos exalumnos y comparando los datos recogidos en 2006 y en 2012, señalaremos cambios que en este corto lapso se han producido para los egresados de la UAM. También las compararemos con la situación de los profesionistas de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México.

5.1. Algunos datos sobre las condiciones laborales generales del conjunto de egresados seleccionado

El grupo del que nos ocupamos a continuación está compuesto por 7,450 exalumnos, 3,794 mujeres y 3,652 hombres. Son parte del conjunto que logró concluir sus estudios de licenciatura en la UAM que hemos descrito previamente. Ellos ingresaron a la UAM en distintos momentos a lo largo de los años noventa y en el primer quinquenio del siglo XXI. En el momento en que se recabó la información por el Estudio de Seguimiento de Egresados (2006 para quienes egresaron en 1998 y en 2003; y 2012 para los de las cohortes 2005 y 2008), era jóvenes cuyas edades estaban comprendidas entre los 23 y los 40 años de edad. Sólo 5% eran más grandes. Trabajaban entonces 84% de los hombres y 73% de las mujeres.

En 2006, 78.6% eran empleados, 12.7% propietarios de una empresa o socios de la misma y trabajadores independientes 8.2%. Seis años más tarde, en el grupo encuestado en 2012, vimos una menor proporción en el rubro de propietarios o socios con sólo 4.8%; y había aumentado la condición de empleados a 81% y el trabajo independiente a 13.8%. En comparación con los datos de la ZMCM en 2012, observamos que hay más propietarios o socios (en la ZMCM había 3.7 empleadores) y sobre todo, más trabajadores independientes; en cambio la proporción de empleados está 5 puntos por debajo en los egresados de la UAM. Coincidiendo con lo planteado por Hernández Laos, es observable una reducción de contrataciones por tiempo indeterminado, que en 2006 comprendía a tres de cuatro egresados mientras que seis años más tarde, para el segundo grupo (cohortes 2005-2008), en tal condición sólo estaba 69.4%. En la ZMCM en ese último año fue de 70.6%. Independientemente de la reducción de condiciones laborales ventajosas en el período analizado, el tipo de trabajos a que accedieron los egresados objeto de este estudio tuvieron mayoritariamente condiciones de estabilidad laboral, entre otras cosas porque ocurren con mucha más frecuencia en el ámbito de la economía formal. Esta era una característica del empleo de los profesionistas en nuestro país al terminar la primera década del siglo en que vivimos, según las observaciones de Valle Flores (Valle, 2010; 2011).

Cuadro 16. Posición en la ocupación de egresados de la UAM cohortes de egreso 2006 y 2012, así como de personas con estudios de licenciatura en la ZMCM, de entre 23 a 40 años de edad

	UAM		ZMCM
	2006	2012	2012
Empleados	78.6	81	86
Propietarios o socios	12.7	4.8	3.7
Trabajadores Independientes	8.2	13.8	5.3

En estrecha relación con los cambios antes señalados, mencionemos que el acceso a puestos de mando mutó también de manera significativa para quienes egresaron en 2012. Mientras que en 2006 uno de cada cuatro egresados de la UAM tenía un puesto de mando, esto es, ocupaban puestos como directores generales, gerentes, coordinadores, subgerentes, subdirectores de área y hasta jefes de departamento o eran dueños o socios de una empresa, en 2012, apenas un poco más que uno de cada 10 tenía tal situación, (11.6%). La proporción de alumnos que ya no encontramos en los puestos de mando se encontró en el rubro

crecido de trabajadores independientes. El porcentaje de quienes tenían funciones de mando de nivel medio (empleados profesionales, analistas especializados, jefes de oficina, supervisores o ejecutivos de cuenta) se mantuvo, comprendiendo a dos terceras partes de los egresados. Por último señalemos que los ingresos fueron mejores para los egresados de la UAM. En 2006 se encontraron por debajo de 5 salarios mínimos sólo 35.8% de ellos, mientras que entre los profesionistas de entre 23 y 40 años de edad de la ZMCM, la cifra fue de 45.8%. Seis años más tarde la distancia entre ambos grupos se había reducido, pero siguió siendo favorable para los primeros.

5.2 Observación desde el origen social

5.2.1. El origen social y el desempeño académico

Con base en lo planteado como objetivo de este apartado, lo primero que nos propusimos fue observar la relación ente el promedio de calificaciones que obtuvieron los exalumnos en la licenciatura, y la escolaridad de sus padres. Nos interesaba ver si para este grupo era significativa esta relación, sabiendo que en general y de manera gruesa, hay un sesgo socioeconómico en las posibilidades de logro académico, que no es determinante, pero si un factor que incide para generar en los alumnos otras condiciones que en conjunto dan como resultado mayor o menor factibilidad de éxito, según lo han mostrado varios estudios de los que ya hemos hablado. Entre ellos, recordemos las investigaciones de Rodríguez (1996), Casillas (2007), Guzmán (2011), Miller (2009) o Silva (2014).

Con base en ello supusimos que encontraríamos una mayor concentración con calificaciones más altas entre quienes eran hijos de padres con mayor escolaridad y viceversa. En efecto, al entrecruzar los datos de estas dos variables encontramos que en el rango de calificaciones más bajas fue mayor la proporción de quienes tenían padres con estudios sólo hasta primaria, que la de quienes los tenían con licenciatura (29.5% contra 23.1% respectivamente) y que se invertía la relación en el rango de calificaciones superiores a 9, donde el porcentaje fue de 16.7% contra 25.4%. La prueba de chi-cuadrada confirmó que era significativa esta relación.

Cuadro 17. Índice de escolaridad de los padres, por Promedio de calificaciones en la UAM

		Promedio en la UAM				Total
		hasta 7.9	de 8 a 8.4	de 8.5 a 8.9	9 o más	
Índice de escolaridad de los padres	Hasta primaria como máximo	29,5%	32,4%	21,4%	16,7%	100,0%
	estudios de secundaria	26,8%	31,2%	21,1%	20,9%	100,0%
	estudios de bachillerato o normal	28,3%	28,1%	21,3%	22,3%	100,0%
	estudios de Licenciatura o más	23,1%	27,9%	23,7%	25,4%	100,0%
Total		26,8%	29,8%	22,0%	21,4%	100,0%

Procedimos después a hacer la observación sobre la relación entre las dos variables considerando solamente a los grupos que denominamos polos opuestos, esto es, sólo a aquellos exalumnos cuyos progenitores (ambos padres) hubieran tenido escolaridad de secundaria como máximo, y los contrastamos con quienes habían tenido progenitores con estudios de licenciatura o más. Desde este segundo corte analítico, encontramos que como grupos, no tienen diferencias significativas. La media en el grupo de padres con menor escolaridad se ubica en 8.3 de promedio de calificaciones, mientras que para el grupo con padres de más estudios ésta se ubica en 8.5; y la desviación estándar para ambos es prácticamente igual: 0.66 y 0.68 respectivamente. Considerando a un número igual de casos mayor y menor a la media, el 68% del grupo de quienes son hijos de personas con menos estudios se encontraba entre el 7.71 y el 9.05 de promedio; para el grupo de padres con más estudios, esta proporción se ubicaba en el rango de 7.82 a 9.18. No encontramos diferencias significativas al analizar esta relación en cada una de las Unidades o planteles de la UAM.

Por tanto, concluimos que aunque en los extremos se distingue claramente la fuerza del origen social familiar, (en quienes tienen calificaciones más altas y en quienes tienen notas más bajas), en el grueso de la población que analizamos la distribución de los exalumnos sobre todo el espectro de calificaciones posibles es bastante parecida, apenas un poco mejor para el grupo cuyos padres tenían más estudios.

En cuanto al tiempo que tardaron los exalumnos en realizar la carrera, fue notable que terminar los estudios en el tiempo óptimo establecido por la universidad es una condición excepcional, tal como ha sido señalado en otros estudios, como un rasgo característico de las trayectorias escolares de los jóvenes en las universidades, independientemente del nivel de escolaridad de los

padres. Sólo 23% lo lograron. Ahora bien, encontramos una relación con la escolarización de los padres un poco más marcada de la que percibimos sobre el promedio de calificaciones, según confirma la prueba estadística correspondiente. Mientras más educación tuvo el padre mayor es el porcentaje de quienes terminaron en tiempo óptimo. Un año después de tal plazo ya habían concluido seis de cada diez de quienes tenían alguno de sus padres con estudios superiores. Entre quienes tenían padres que no habían alcanzado sino educación primaria, no llegaban a ser cinco (58.6% contra 46.7%).

Cuadro 18. Índice de escolaridad de los padres por tiempo para concluir la carrera

		En tiempo óptimo	hasta un año después	2 años o más	Total
Índice de escolaridad de los padres	Hasta primaria como máximo	18.90%	27.80%	53.40%	100%
	estudios de secundaria	23.30%	29.50%	47.30%	100%
	estudios bachillerato o normal	25.20%	32.40%	42.40%	100%
	estudios de Licenciatura o más	26.40%	32.20%	41.30%	100%
Total		23.50%	30.60%	45.90%	100%

Comparando a los alumnos por grupos de padres conformados desde la óptica de los polos opuestos, (recuérdese que aquí los grupos se conformaron con aquellos exalumnos cuyos padres, ambos, tienen la condición de secundaria o menos, o bien, ambos con estudios de licenciatura o más), las medidas de dispersión muestran comportamientos claramente distinguibles entre ambos grupos. Hay dos trimestres más de tiempo para cursar los estudios en la media del grupo con padres menos educados, siendo este de 19 trimestres, mientras que para los hijos de padres con licenciatura o más, la media fue de 17 trimestres. Para la observación sobre la regularidad en la realización de sus estudios desde la escuela primaria hasta terminar la licenciatura, contamos con el dato de la edad como indicador. Tenemos un pequeño margen de imprecisión al determinar quienes perdieron el paso continuo o no en su trayectoria escolar, ya que los niños pueden ingresar a la escuela con 6 o 7 años de edad indistintamente. De haber sido regulares, podrían estar terminando la carrera entre los 22 y los 23 años de edad. Por ello quienes concluyeron con 23 años pueden haber tenido una trayectoria continua o haber perdido un año en relación con su cohorte de ingreso a la educación primaria. Decidimos, a partir de esto, establecer como irregulares solamente a aquellos de los que supiéramos con certeza que no habían podido

concluir en el tiempo esperado de haber tenido una trayectoria continua: mayores de 23 años o bien, quienes tardaron más del tiempo óptimo para concluir los estudios universitarios

Al analizar la posible relación entre la escolaridad de los padres y la regularidad en el trayecto del alumno desde la escuela primaria, establecida con base en los criterios antes señalados, confirmamos nuevamente la irregularidad como característica frecuente. Sin embargo sí hay una notable diferencia según fue la educación de los padres. Mientras que entre los hijos de padres con educación primaria como máximo la irregularidad alcanza a 3 de cada 4, entre los hijos de padres más educados apenas es un poco más que 1 de cada 2.

Cuadro 19. Índice de escolaridad de los padres por condición de irregularidad y por edad al ingresar

	Irregulares	18 años o menos al ingresar
Hasta primaria como máximo	73,5%	22.7%
Estudios de secundaria	68,0%	28.2%
Estudios de bachillerato o normal	57,4%	35.8%
Estudios de Licenciatura o más	55,1%	40.5%
Total en relación con el conjunto de los egresados	62,4%	32.1%

Esta condición se pudo observar en cada una de las cuatro cohortes analizadas y con una proporción similar de distancia en función del nivel de escolaridad que hemos analizado, no obstante que, entre la primera y la última de las cohortes, es evidente una tendencia hacia la reducción del tiempo en que concluyeron los estudios de licenciatura: los egresados en 1998 y 2003 que concluyeron sus estudios en tiempo óptimo fueron 20.2%; los de 2005, 22%; los de 2008, 27%.

En la observación de escolaridad de los padres por polos opuestos, la media en la edad con que concluyeron está ubicada para aquél cuyos padres no tuvieron estudios después de la secundaria, en 27 años, mientras que en el de padres cuya escolaridad alcanzó la educación terciaria, en 25 años.

Desde este mismo corte analítico de los polos opuestos, si observamos los datos sobre la edad con la que ingresaron a la universidad vemos que apenas un poco más de una cuarta parte de los hijos de padres con educación primaria como máximo tenían 18 años de edad o menos (27.6%), mientras en el grupo con padres con estudios de licenciatura la proporción es de 44.4%. Esto podría hablarnos de que los últimos ingresaron en una mayor proporción a la edad de 6 años a la escuela primaria, los primeros podrían haber ingresado de 7 años. Pero

esto no lo podemos saber con la información con que contamos por el momento. También podría explicarse porque los primeros hubieran reprobado algún año escolar previo al ingreso a la licenciatura o bien, porque hayan perdido el paso durante el tránsito al bachillerato o a la Universidad. Esto último pareciera ser lo más probable ya que, como vimos en el capítulo segundo de esta investigación, el número de solicitantes a las universidades públicas crece año con año sin que aumenten los lugares que ofrecen, provocando que muchos alumnos deban dejar pasar, en el mejor de los casos, un tiempo sin estudiar. Para otros esta dificultad implicó su exclusión de la educación superior. No podemos precisar esta información pero sea cual fuere, terminar los estudios más tempranamente en la vida, sí está asociado con el grado de escolaridad de los padres.

Por último, en relación a los estudios de posgrado, tenemos conocimiento que del total de alumnos que analizamos, 32% estuvieron inscritos en algún tipo de estudios después de haber concluido su licenciatura: uno o varios diplomados, especialidades, segundas carreras, maestrías y doctorados. Limitándonos a la observación sobre la realización de especialidades, maestrías o doctorados cada uno de ellos como estudios concluidos, entre los hijos de padres con menor escolaridad sólo encontramos a 8.9 de cada cien, mientras que entre los hijos de los más educados esta proporción ascendió a 14.5.

Cuadro 20. Índice de escolaridad de los padres por especialidad, maestría o doctorado concluidos

		Sin posgrado o sin concluir	Especialidad. maestría o doctorado concluidos	Total
Índice de escolaridad de los padres	Hasta primaria como máximo	91,1%	8,9%	100%
	estudios de secundaria	92,1%	7,9%	100%
	estudios de bachillerato o normal	89,2%	10,8%	100%
	estudios de Licenciatura o más	85,5%	14,5%	100%
Total		89,2%	10,8%	100%

Retomando lo que hemos visto hasta aquí sobre la relación entre escolaridad de los padres y los indicadores con que contamos de desempeño académico, podemos decir que la fuerza del origen social es observable tanto en el promedio escolar alcanzado por los exalumnos en la universidad, como en los tiempos para hacer su carrera e incluso considerando el trayecto previo, desde la escuela primaria. Así mismo estaría vinculada a la realización de estudios de posgrado.

Sin embargo, llama fuertemente la atención el elevado número de casos que no se comportan de acuerdo con lo que esperábamos: los alumnos que procediendo de hogares de baja escolaridad tuvieron calificaciones altas, que concluyeron sus estudios en poco tiempo y que han realizado estudios de posgrado. Igualmente es elevado el número de casos ubicados en el polo contrario: alumnos cuyo rendimiento escolar fue deficiente aun cuando alguno de sus padres hubiera tenido estudios de educación superior, (al menos alguno de los dos); y sobre todo es muy considerable el número de los que se encuentran en el medio. En los extremos de cada una de las tablas elaboradas podemos percibir la fuerza del origen social medida a través de la escolaridad de los padres. Pero ésta no consideramos que sea suficiente para explicar el rendimiento escolar del grueso de la población analizada. Ya hemos hablado de que esta observación ha sido hecha en otros estudios sobre educación superior señalando que no es posible predecir el éxito académico a partir de la variable sobre el origen socioeconómico familiar exclusivamente (Bartolucci, 2000 y Casillas et al, 2007). Ellos han planteado que el entramado de las distintas condiciones de los alumnos, como por ejemplo su desempeño académico previo o su sexo) conforma posibilidades diversas de apropiación de las oportunidades escolares. Veamos si esto mismo ocurre cuando analizamos la incidencia de esta variable en la inserción al mercado laboral. ¿Tiene relación el nivel educativo de los padres con la carrera laboral de sus hijos?

5.2.2. Origen Social e Inserción al mercado laboral

5.2.2.1 Origen social y estudiantes que trabajan

Ya algunos investigadores han hecho saber que frecuentemente los estudiantes de educación superior en México no son estudiantes de tiempo completo (Guzman, 2004; De Garay, 2006). Tal fue el caso para los exalumnos objeto de nuestro estudio. La actividad laboral para una gran parte de estos (60.6%) se inició cuando eran estudiantes de licenciatura, y no hay cambios significativos en relación con la generación de egreso. Pero mientras que entre los hijos de padres con estudios de primaria y de secundaria la proporción de los que trabajaron al mismo tiempo en que estudiaban fue de dos terceras partes, entre los de padres

que accedieron a estudios de licenciatura la cifra apenas es cercana a la mitad del grupo (46.7%).

Que los estudiantes hayan trabajado durante todo el tiempo en que realizaban su licenciatura, o sólo una parte de ella (la mitad de la carrera, el último año, o bien ocasionalmente), también está vinculado al origen social del estudiante, según podemos ver en los datos que analizamos: en el nivel de menor escolaridad de los padres, la mitad de los alumnos que trabajaban lo hicieron durante toda la carrera. Entre quienes tuvieron alguno de sus padres con educación superior sólo una tercera parte. Si adjuntamos a quienes trabajaron la mitad de la carrera con los antes mencionados, la brecha entre unos y otros se acorta, pero sigue siendo menor el porcentaje para los segundos.

Cuadro 21. Índice de escolaridad de los padres por momento en que empezó a trabajar mientras estudiaba

	Toda la carrera	La mitad de la carrera	El último año de la carrera	Ocasionalmente	Total
Hasta primaria como máximo	51,0%	20,5%	12,8%	15,7%	100%
Estudios de secundaria	42,5%	24,4%	16,5%	16,5%	100%
Estudios de bachillerato o normal	38,7%	21,4%	23,8%	16,2%	100%
Estudios de Licenciatura o más	33,4%	24,0%	28,0%	14,7%	100%
	41,8%	22,4%	20,1%	15,7%	100%

Algunos estudios han hecho ver que el trabajo en los jóvenes no necesariamente está relacionado con requerimientos de subsistencia. En ocasiones, éste puede motivarse por deseos de contar con recursos adicionales para diversión y consumo personal de bienes distintos a la subsistencia; otras veces por el deseo de sentirse independientes de la provisión familiar y otras más por el interés por la experiencia laboral ya sea con fines formativos y de ampliación de conocimientos o de conformación de un currículum para tener mejores condiciones de competir en el mercado laboral (Guzman, 2004; Saraví, 2009). Aunque consideramos la pertinencia del planteamiento anterior sí es observable que es más frecuente el trabajo entre los hijos de padres con menor escolaridad, sobre todo cuando nos aproximamos a quienes trabajaron durante toda la carrera. En cambio las proporciones en quienes trabajaron la mitad de la carrera o sólo el último año de estudios nos parece que coincidirían con la idea de los motivos distintos a la necesidad económica, para incorporarse al trabajo.

Cuadro 22. Índice de escolaridad de los padres por momento en que empezó a trabajar

		¿En qué momento trabajó?					Total
		Toda la carrera	La mitad de la carrera	El último año de la carrera	Ocasionalmente	No trabajaba	
Índice de escolaridad de los padres	Hasta primaria como máximo	34,1%	13,8%	8,6%	10,5%	33,0%	100%
	estudios de secundaria	27,6%	15,8%	10,7%	10,7%	35,2%	100%
	estudios de bachillerato o normal	22,8%	12,6%	14,0%	9,5%	40,9%	100%
	estudios de Licenciatura o más	17,8%	12,8%	14,9%	7,8%	46,7%	100%
	Total	25,3%	13,6%	12,2%	9,5%	39,4%	100%

Sabiendo que el nivel de escolaridad de los padres es distinto en cada una de las Unidades Académicas de la UAM, nos preguntamos si encontraríamos diferencias entre ellas. Así fue, pero no según lo esperábamos. Aunque en los tres planteles se mantuvo un mayor porcentaje de estudiantes que trabajaban cuando los padres tenían menor educación, en la Unidad Azcapotzalco trabajaron más y por más tiempo a lo largo de sus estudios quienes procedían de familias con menor escolaridad, y lo hicieron menos que en las otras dos Unidades cuando la escolaridad de los padres fue de estudios de nivel superior, no obstante que el nivel de escolaridad de sus familias es muy similar al de los exalumnos de Xochimilco y superior al de los exalumnos de Iztapalapa. Esta observación nos pone en alerta sobre la necesidad de tener presentes diversos factores al momento de establecer las posibles relaciones con que pretendemos explicar el comportamiento de los exalumnos.

Otro aspecto en que indagamos fue el del posible vínculo entre el nivel de escolaridad de los padres y el que hubiera coincidencia entre la carrera estudiada y el trabajo que realizaron mientras hacían la licenciatura. El resultado fue positivo: a mayor escolaridad de los padres, mayor coincidencia entre la actividad laboral y los estudios realizados. Por ejemplo, entre aquellos que tenían un trabajo con total coincidencia con su carrera encontramos apenas un poco más de uno de cada cinco, de quienes tenían algún padre con educación primaria y a uno de cada tres, entre los que son hijos de algún padre con estudios de licenciatura o más.

Cuadro 23. Índice de escolaridad de los padres por coincidencia entre trabajo y estudios

	En qué medida coincide su trabajo con sus estudios				Total
	Nula coincidencia	Baja coincidencia	Coincidencia	Total coincidencia	
Índice de escolaridad de los padres					
de Hasta primaria como máximo	37,6%	19,0%	20,5%	22,9%	100%
estudios de secundaria	36,4%	18,6%	20,2%	24,8%	100%
estudios de bachillerato o normal	32,7%	18,5%	21,6%	27,2%	100%
estudios de Licenciatura o más	29,6%	13,9%	22,9%	33,6%	100%
Total	34,1%	17,5%	21,3%	27,1%	100%

Analizamos después la relación entre el índice de escolaridad de los padres y la coincidencia entre el trabajo y los estudios que realizaban, por el tiempo dedicado al trabajo. Fue interesante observar que cuando trabajaron sólo el último año, fue mayor la coincidencia que cuando trabajaron la mitad de la carrera, y mucho más que cuando trabajaron durante todo el tiempo en que fueron estudiantes. Sin embargo, en cada uno de estos grupos, nuevamente encontramos que a mayor escolaridad de los padres hubo mayor coincidencia con sus estudios.

Cuadro 24. Concentrado de datos sobre total coincidencia en Índice de escolaridad de los padres, por tiempo dedicado al trabajo mientras estudiaba

	Toda la carrera	La mitad de la carrera	El último año de la carrera	Ocasionalmente
Hasta primaria como máximo	20.1	26.1	41.4	12.4
Estudios de Licenciatura o más	28.3	33.3	46.3	22.5

Si comparamos al grupo de padres en que ambos tienen educación de secundaria o menos con aquel en el que ambos tienen estudios superiores, los que hemos llamado polos opuestos, encontramos que el porcentaje que reúnen en empleos que no coinciden en absoluto o cuya coincidencia es baja, es de 56% para el primero, contra 39% para el segundo.

Así pues, independientemente de los motivos para incorporarse a la vida laboral mientras estudiaban, en el grupo de exalumnos que analizamos trabajaron por periodos más prolongados y en tareas menos vinculadas con sus estudios, quienes procedían de familias con menor escolaridad. Estos resultados coincidirían con lo que encontraron Bartolucci (2000) ó Carlota Guzmán (2004) en alumnos de la UNAM, quienes establecen que aunque no es el factor socioeconómico el componente fundamental para explicar que los alumnos trabajen, sí encuentran su incidencia. Guzmán especifica que trabajar por más

tiempo y en tareas menos vinculadas con lo estudiado es más frecuente entre quienes lo hacen por necesidad, entre quienes tienen una situación de precariedad. (2004; 2011).

5.2.2.2. Origen social y condiciones laborales, al egresar de la universidad y en el último trabajo al momento en que se recabaron sus datos

Para el análisis de los trabajos que desempeñaron los exalumnos al concluir la carrera y posteriormente, en el momento en que respondieron al cuestionario del Estudio de Egresados realizado por la UAM, fue necesario distinguir la cohortes de egreso, ya que las condiciones laborales para los profesionistas, para cada uno de estos momento, podían ser muy distintas. Además la antigüedad laboral también podía ser muy diferente dependiendo de la distancia entre el momento en que egresaron y el de ser captados sus datos. Para los egresados en 1998 habían transcurrido 8 años, 7 para los egresados en 2005, y 4 para los de 2008 y 2003. En términos de experiencia laboral estas diferencias son desde luego importantes. En realidad esta diferenciación para observar distintos momentos en las trayectorias laborales es parte importante de la estrategia del Estudios de Seguimiento de Egresados elaborado por ANUIES con la intención de que pudiera ser aplicado en distintas instituciones y tener referentes comparativos a lo largo del tiempo.

Distinguiendo entonces la cohorte de egreso, analizamos las condiciones laborales en la primera ocupación al concluir los estudios y en aquella que realizaban al ser consultados (en 2006 o en el 2012, según fuera el caso), considerando el nivel jerárquico del puesto desempeñado, la coincidencia entre el trabajo y los estudios, así como el nivel de ingresos mensuales obtenidos.

Antes nos detuvimos a observar a quienes no tuvieron actividad laboral alguna que reportar sobre primera ocupación al concluir los estudios. Se trata de 769 alumnos, 10.3% del total. Considerando sólo a quienes no trabajaban, uno de cada 5 manifestaron estar buscando trabajo. El grupo restante compuesto por 607 exalumnos tuvo distintos motivos para no hacerlo: porque decidieron seguir estudiando, por problemas de salud, dedicación a la crianza o la atención familiar entre los más importantes.

Al observar este cruce de variables considerando la cohorte de egreso vemos que aunque la proporción de los que no trabajan es similar a lo largo del periodo 1998-2008 hay cambios significativos en las razones para no hacerlo. Particularmente hay una reducción de quienes no encontraban empleo junto con un aumento importante de quienes decidieron no buscar por seguir estudiando. Mientras que entre los egresados de 1998 la proporción de quienes optaron por esto último fue de 15%, en los del 2008 llega a 36.7%. Podemos imaginar que esto se debe a la creciente dificultad para incorporarse al mercado de laboral, junto con la percepción de oportunidades reales y ficticias asociadas a la realización de los posgrados.

Cuadro 25. Razón por la que no tenía trabajo, por cohorte de egreso

	1998	2003	2005	2008	Total
porque no encontré, seguí buscando	31.9%	32.4%	11.6%	12.1%	18,0%
porque no encontré, ya no busqué	2.7%	3.5%	2.2%	1.6%	2,0%
Estaba por incorporarme a un trabajo	5.3%	1%	20.9%	16.7%	14,4%
porque decidí continuar estudiando	15%	25%	34.0%	36.7%	29.7%
No necesitaba trabajar	2.2%	2.9%	3.0%	2.5%	2.6%
Por razones de salud		2.6	2.6%	3.3%	2.2%
porque no lo busqué	6.6%	4.2%	14.2%	14.0%	11.7%
por liberación del servicio social	11.5%	6.4%	4.5%	8.8%	7.9%
Otra	24.8%	22.1%	7.1%	4.4%	11.5%
	100%	100%	100%	100%	100%

Comparando al grupo con padres con educación no mayor a secundaria con aquel en el que ambos padres llegaron a la educación superior (polos opuestos), observamos que en el segundo grupo es un poco más frecuente, que el argumento de no trabajar se deba a la decisión de seguir estudiando: en los egresados en 2008 la relación fue de 31.5% para quienes venían de familias con menor escolaridad y de 45.5% para quienes eran hijos de ambos padres con licenciatura.

En cuanto a las condiciones laborales de quienes sí trabajaban, la primera interrogante que nos planteamos fue la de saber sobre el puesto que desempeñaban. Como ya fue señalado previamente, debido a la dificultad de utilizar la información tal como aparece en la base de datos, procedimos a organizarla en bloques o grupos que nos dan cuenta del nivel de

responsabilidades que tenían los exalumnos. En un primer conjunto ubicamos a quienes tenían puestos de mando o desarrollaban funciones de dirección; en los dos siguientes a quienes trabajaban como profesionales, diferenciando a quienes eran dependientes de quienes eran independientes; y en un último grupo a quienes tenían cargos de baja responsabilidad.

Es necesario tener presente que la categoría de los puestos de mando está conformada con personas que pueden ser directores, coordinadores o jefes, pero también dueños o socios de un negocio. En la base de datos con que contamos no se establece con precisión ni la magnitud de la empresa o negocio, ni el tipo de que se trata. Este señalamiento es importante porque al agruparlos en una categoría que denominamos puestos de mando podría pensarse que en todos los casos se trata de personas que tienen una responsabilidad mayor y esto, es relativo, según el tamaño y la naturaleza de la empresa en cuestión. Sabemos, sí, que en 80% de los casos el trabajo que realizaban los que tenían puestos de mando, coincidía con sus estudios.

El grupo integrado por exalumnos que desarrollan actividades más directamente vinculadas a las profesiones para las que estudiaron, lo hemos denominado puestos medios. En éste se incluye por ejemplo, a médicos que atienden pacientes, arquitectos que se desempeñan como tales, diseñadores que son dibujantes, ingenieros en cómputo que venden programas de software, y químicos y biólogos que trabajan en laboratorios. También se consideró aquí a todos aquellos que se dedican a la docencia.

Por último, los que están ubicados en la categoría de puestos bajos son quienes dijeron ser ayudantes, auxiliares, o quienes realizaban tareas claramente ajenas a lo que habían estudiado, como por ejemplo administrativos o vendedores no especializados. En este grupo sin embargo, existen condiciones laborales muy diversas.

Ahora bien, el análisis sobre el origen social visto a través de la escolaridad de los padres, no marcó diferencias en los niveles de responsabilidad en los puestos ocupados por los exalumnos en su primer empleo: posiciones de mando, posiciones de profesionistas en su profesión, posiciones bajas o profesiones independientes son ocupadas por exalumnos sin relación alguna con el nivel de

escolaridad de sus padres. La mayor parte se ubican en el grupo de quienes ejercen su profesión como tal. Son seis de cada 10 (62.6% del total).

Al detenernos a mirar estos datos por cohorte, encontramos que en el periodo 1998-2008 hay una ligera tendencia al engrosamiento del grupo dedicado a ejercer su profesión en detrimento del grupo de quienes tienen puestos de mando. Esto es, en las cohortes de egreso posteriores, los recién egresados se incorporan menos frecuentemente en empleos de mayor nivel jerárquico: en 1998 en puestos de mando en su primer empleo, había 9.2% de quienes trabajaban. Entre los que terminaron sus estudios en 2008 la cifra fue de 5.8. Pero en ninguna de las cohortes vimos diferencias por nivel de escolaridad de los padres.

Cuadro 26. Índice de escolaridad de los padres, por nivel de mando en el primer trabajo al concluir los estudios

		Nivel de mando primer empleo					Total
		cuenta propia no profesional	profesionales independientes	puestos bajos	puestos medios	puestos de mando	
Índice de escolaridad de los padres	Hasta primaria como máximo	,6%	4,3%	29,5%	58,0%	7,6%	100%
	estudios de secundaria	,7%	4,3%	29,9%	56,3%	8,8%	100%
	estudios de bachillerato o normal	,1%	4,3%	28,9%	58,7%	7,9%	100%
	estudios de Licenciatura o más	,3%	5,4%	25,6%	60,5%	8,2%	100%
Total		,4%	4,6%	28,3%	58,6%	8,1%	100%

Esta situación no se mantiene en relación con los datos de la última actividad laboral de que dan cuenta los egresados. Al observar el nivel de mando para el puesto que tenían cuando se les aplicó el cuestionario encontramos, primero, que en relación con el primer trabajo hay un incremento significativo de quienes tienen puestos de mayor responsabilidad; pero es un poco mayor para quienes son hijos de familias con mayor escolaridad; segundo, que en 2012 hay menos oportunidades de acceso a puestos jerárquicos altos, que en 2006.

Cuadro 27. Índice de escolaridad de los padres por nivel de mando puesto actual

		Nivel de mando puesto actual					Total
		cta. propia no profesional	profesionales independientes	puestos bajos	puestos medios	puestos de mando	
Índice de escolaridad de los padres	Hasta primaria como máximo	,6%	8,9%	8,4%	64,3%	17,8%	100%
	estudios de secundaria	,5%	9,5%	9,6%	61,1%	19,3%	100%
	estudios de bachillerato o normal	,3%	10,5%	8,4%	60,0%	20,8%	100%
	estudios de Licenciatura o más	,6%	11,7%	6,0%	59,2%	22,5%	100%
Total		,5%	10,2%	7,9%	61,1%	20,2%	100%

Recordamos aquí lo planteado por Saraví (2009), quien en su estudio sobre los jóvenes en México encuentra que en general al inicio de la vida laboral no se hace evidente el origen social en las distintas posiciones que éstos ocupan en el trabajo, pero que con el tiempo, en las trayectorias laborales que van conformando, se hace más perceptible.

En cuanto a la coincidencia entre el trabajo desempeñado y los estudios realizados por los exalumnos, fue indiferente el nivel de escolaridad de los padres. En general es muy alto el porcentaje de coincidencia girando en torno al 80% (considerando coincidencia y total coincidencia), sin variaciones significativas entre el primer trabajo al concluir sus estudios y el que realizaban cuando se les aplicó el cuestionario: 2006 o 2012, según fue su cohorte de egreso.

En cuanto a los ingresos que percibían los exalumnos en su primer trabajo, encontramos que éstos no estuvieron relacionados con la escolaridad de sus padres, según fue confirmado por la prueba estadística de chi-cuadrada. Lo que encontramos es que cerca de la mitad de los exalumnos, en cualquiera de las cohortes de egreso, percibieron un ingreso que iba entre los 3 y 6 salarios mínimos, sin variaciones significativas ni entre cohortes, ni entre los niveles de escolaridad de los padres.

Es interesante observar que, de quienes alcanzaron ingresos superiores a 9 salarios mínimos en cada uno de los años considerados, (que sólo incluye al 7% del total de los que dieron cuenta sobre sus ingresos en relación con el primer trabajo), la proporción se redujo casi a la mitad en las cohortes 2003, 2005 y 2008, en comparación con 1998, que alcanzaba 9.6%. Esto nos habla de una tendencia decreciente en las percepciones posibles para los profesionistas, asociada a la pauperización de las condiciones laborales en general en el país.

Al observar los datos relativos a los ingresos en el último trabajo, el que tenían en el momento en que se recabó su información en el Estudio de Seguimiento de Egresados, encontramos que, no obstante que nuevamente se deja sentir el peso de la precarización salarial para los profesionistas a través del tiempo, -ya que la posibilidad de formar parte del grupo con ingresos más altos se reduce de 40% a 25% entre quienes ya egresaron ocho años antes y de 17 a 13% entre quienes tenían apenas tres años de haber concluido los estudios-, sus ingresos son claramente mejores que los que alcanzaron en sus primeras actividades

laborales, especialmente para aquellos que tenían más tiempo de estar trabajando, esto es, los de las cohortes 1998 y 2005.

Ahora bien, a diferencia de lo que señalamos en relación a su primera actividad laboral, en esta última sí es posible establecer una relación significativa entre el nivel de escolaridad de los padres y las percepciones alcanzadas, coincidiendo con lo planteado al respecto por Witse De Vries (2011) al analizar esta relación en nueve universidades mexicanas de distintas regiones del país. Mientras mayor era la escolaridad de alguno de los padres, mayor era el porcentaje de exalumnos en el rango de las percepciones más altas y descende la proporción en el rango de los menores ingresos. Además confirma nuevamente el planteamiento de Saraví al que aludimos algunos párrafos antes: con el paso del tiempo en el trabajo se muestran diferencias en las percepciones salariales en función del nivel socioeconómico de la familia de origen.

Veamos algunos datos para ejemplificar sobre el efecto de la reducción de los ingresos a lo largo del tiempo, y sobre las diferencias que se establecen en relación con la escolaridad de los padres: en 2006, la mitad de los exalumnos de la cohorte 1998 percibían ingresos superiores a 9 salarios mínimos entre los hijos de padres con licenciatura o más. Sólo 31% entre los del índice de escolaridad más bajo. Para la cohorte 2005, en 2012, su último trabajo, la relación entre estos grupos fue de 32% a 18% respectivamente.

Cuadro 28. Salarios mínimos en último trabajo (2006 o 2012)

Cohorte		más de 9 salarios mínimos	Cohorte	más de 9 salarios mínimos
1998			2005	
	hasta primaria	31%		18%
	secundaria	39%		20%
	bachillerato o normal	44%		28%
	licenciatura	50%		32%
Total		40%		25%
2003	hasta primaria	13%	2008	10%
	secundaria	14%		9%
	bachillerato o normal	17%		14%
	licenciatura	25%		18%
Total		17%		13%

Téngase presente que las cohortes 1998 y 2005 tienen más tiempo entre el egreso de la universidad y el momento en que se recabó a información, que las cohortes 2003 y 2008.

Muy probablemente el nivel de remuneraciones obtenido por los egresados está asociado también a la carrera que estudiaron. A nosotros no nos es posible hacer esta observación a este nivel de detalle ya que el número de casos con que

contamos para varias de las carreras es muy pequeño. Pero pudimos hacer una observación gruesa juntándolos por áreas de conocimiento. De la Garza (2009) ha señalado que en la información relativa a la ENOE, primer trimestre de 2009, los ingresos más elevados los obtuvieron los egresados de carreras del área económico administrativa. El estudio de De Vries por su parte, encontró ingresos más altos también en carreras de administración o economía, pero también en las ingenierías. En la población que nosotros analizamos, los mejor posicionados fueron los de Ciencias Básicas e Ingenierías, tanto los de la Unidad Azcapotzalco como los de Iztapalapa. Cerca de la mitad de ambos grupos formaban parte del conjunto clasificado en el nivel de ingresos más altos, por encima de 9 salarios mínimos. En el polo contrario se encontraban los exalumnos de carreras de la Áreas de Ciencias Biológicas y de la Salud de Iztapalapa, y no muy lejos, los de Ciencias Sociales y Humanidades de las Unidades Iztapalapa y Xochimilco, que apenas representaron alrededor de 18% en el nivel de mayores percepciones en relación con el Área específica de estudios.

Resumiendo lo planteado hasta aquí diríamos que, en las condiciones de la actividad laboral se puede apreciar cierto peso del origen social medido por la escolaridad de los padres. El haber trabajado durante los estudios de licenciatura es más frecuente entre quienes tenían padres con escolaridad más baja y lo hicieron por tiempos más prolongados y en tareas menos coincidentes con lo que habían estudiado. En el primer trabajo al concluir la carrera no hubo diferencias asociadas al origen social ni en cuanto al nivel de responsabilidades, ni en que coincidieran estudios y actividad laboral y tampoco en el monto de los ingresos percibidos. En cambio en el último trabajo del que dan cuenta sí hubo una incidencia tanto en el nivel jerárquico de las actividades desarrolladas como en el nivel de ingresos percibidos, a favor de los hijos de padres con mayor escolaridad. Sin embargo, nuevamente señalamos que al observar cada una de las tablas que hemos analizado, llama enormemente nuestra atención la similitud con que se distribuyen las proporciones de los exalumnos en los distintos rangos, sea cual sea el nivel educativo de los padres. El comportamiento o resultados de los más no se explica desde los supuestos del peso del origen social. Los hijos de padres de escasa educación logran con frecuencia buenas condiciones laborales, en proporciones apenas menores que las que alcanzan quienes proceden de

familias con mayor escolaridad. Lo que al respecto ha planteado De Vries, coincidiendo con lo ya señalado en el análisis sobre el logro educativo de Bartolucci, Guzmán y Casillas, Chain y Jácome, es que la incorporación al trabajo y el logro de condiciones laborales más o menos ventajosas, depende en gran medida de las decisiones que va tomando el estudiante y de la manera en que va conformando sus fortalezas o puntos vulnerables, en el entramado social en el que le ha tocado vivir.

Indaguemos a continuación si en el desempeño académico de los alumnos es posible encontrar un componente más definitorio de las posibilidades de éxito en el trabajo.

5.3. Observación desde el desempeño académico

En este apartado analizamos el peso que pudiera tener el desempeño académico en las trayectorias laboral de los exalumnos. Nos preguntamos si las diferencias en los promedios escolares obtenidos durante sus estudios y los tiempos que les tomó realizarlos inciden en inserciones diferenciadas en el mercado laboral. ¿Ser un buen alumno o ser regular brinda más oportunidades en el trabajo que no haberlo sido? ¿El buen desempeño puede modificar las desventajas del origen social familiar?

Los datos con que contamos sobre el desempeño académico son cuatro: el promedio obtenido a lo largo de la carrera; el grado de regularidad en el trayecto durante su vida escolar, calculado en relación con la edad probable en que debe haber concluido los estudios, el tiempo que les tomó realizar los estudios de licenciatura y el haber realizado o no estudios después de la licenciatura. Sobre éste último aspecto es necesario tener presente que no tenemos información sobre el momento en que se realizaron tales estudios. Puede ser que los hayan cursado tiempo atrás, pero también que lo estén haciendo en el momento en que se les aplica el cuestionario del seguimiento de egresados. De cualquier manera, consideramos que los procesos inconclusos no han tenido oportunidad de incidir positivamente todavía sobre sus condiciones laborales. Por ello, sobre este aspecto en particular, sólo indagaremos en las condiciones laborales del último

trabajo del que nos dan cuenta: el del 2006 para los de las cohortes 1998 y 2003 y el de 2012 para las cohortes 2005 y 2008.

5.3.1. Promedio escolar y condiciones laborales

Lo primero que observamos al analizar estos datos fue que los alumnos con promedio de calificaciones más altos tuvieron menos frecuentemente actividades laborales mientras eran estudiantes, que aquéllos que se ubicaban en los niveles de calificaciones menores. Entre los primeros la proporción fue apenas superior a uno de cada dos, mientras que entre quienes tuvieron calificaciones más bajas, fue de dos de cada tres (53.2% contra 67.3%). Claro que aquí cabe la pregunta de si la relación no es inversa a la que estamos planteando: ¿no será que el haber trabajado es lo que puede explicar los resultados en las calificaciones? Aunque no negamos la posible incidencia en tal sentido, si observamos en la siguiente tabla la distribución de calificaciones entre quienes no trabajaban en comparación con los que sí lo hicieron, las proporciones parecen ser muy similares independientemente de haber trabajado o no.

Cuadro 29. Promedio de calificaciones en la licenciatura por tiempo dedicado al trabajo ..

	¿En qué momento trabajó?					Total
	Toda la carrera	La mitad de la carrera	El último año de la carrera	Ocasionalmente	No trabajaba	
Promedio en la UAM hasta 7.9	31,4%	31,4%	26,3%	28,0%	22,2%	26,8%
de 8 a 8.4	30,7%	31,3%	28,5%	32,3%	28,5%	29,8%
de 8.5 a 8.9	20,1%	19,8%	22,6%	20,7%	24,1%	22,0%
9 o más	17,8%	17,5%	22,6%	19,0%	25,2%	21,4%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Indagando sobre si los exalumnos de mejores notas y que trabajaban durante la carrera habían buscado que sus actividades laborales coincidieran con lo que estaban estudiando, encontramos una relación positiva confirmada con la prueba estadística de Chi-cuadrada: los alumnos de mejores calificaciones tenían más frecuentemente trabajos propios de la carrera profesional que estaban realizando (54.6% contra 46.8% entre los de notas menores a 7).

Así mismo, haberse inscrito a estudios posteriores a la licenciatura también estuvo relacionado con el promedio de calificaciones en la UAM. Mientras que entre quienes tenían promedio menor a 8 sólo una quinta parte continuaron con algún diplomado, especialidad, una segunda carrera o algún posgrado (20.9%), entre los de las calificaciones más altas la cifra fue del doble (42.8%). Centrando nuestra atención en los que postularon por estudios de maestrías y doctorados, mientras los de mejores calificaciones representan casi una cuarta parte de este grupo, los de calificaciones inferiores a 8 llegan cuando más al 6%.

Una vez concluida la licenciatura, contrariamente a lo que habíamos esperado, en las actividades laborales las calificaciones de los alumnos no fueron un factor de diferenciación en las jerarquías ocupacionales. Tanto en el trabajo que desempeñaron inmediatamente después que terminaron sus estudios, como en aquel que tenían al momento de dar respuesta al estudio de egresados, los puestos de mando, las actividades profesionales y los puestos bajos fueron ocupados por los exalumnos, sin distinción alguna por su desempeño en términos de promedio escolar en la UAM.

Cuadro 30. Promedio de calificaciones en la licenciatura, por nivel de mando en el primer y último trabajo

		Nivel de Mando Primer trabajo al concluir los estudios					
		cta. propia no profesional	profesionales independientes	puestos bajos	puestos medios	puestos de mando	Total
Promedio UAM	hasta 7.9	,4%	4,6%	29,4%	57,5%	8,2%	100%
	de 8 a 8.4	,5%	4,4%	27,3%	60,5%	7,3%	100%
	de 8.5 a 8.9	,5%	4,9%	28,8%	58,1%	7,6%	100%
	9 o más	,2%	4,7%	27,9%	57,7%	9,4%	100%
Total		,4%	4,6%	28,3%	58,6%	8,1%	100%
		Nivel de mando último trabajo					
		cta. propia no profesional	profesionales independientes	puestos bajos	puestos medios	puestos de mando	Total
Promedio UAM	hasta 7.9	,7%	9,7%	7,9%	60,2%	21,5%	100%
	de 8 a 8.4	,4%	9,1%	7,8%	62,9%	19,8%	100%
	de 8.5 a 8.9	,4%	12,0%	8,8%	60,5%	18,3%	100%
	9 o más	,5%	10,8%	7,4%	60,4%	21,0%	100%
Total		,5%	10,2%	7,9%	61,1%	20,2%	100%

Ahora bien, en cuanto a que alumnos con mejores calificaciones tuvieran trabajos más coincidentes con lo que habían estudiado, tampoco encontramos una relación positiva. En general es alto el porcentaje de coincidencia para el total de los alumnos en los distintos momentos observados. Podemos decir que 77.4% de los exalumnos, en su primer trabajo al concluir los estudios, trabajaba en actividades con coincidencia o total coincidencia, sin diferencias significativas

para cada una de las cohortes; y que esta cifra se eleva a 81.5% en el último trabajo de que nos dan cuenta.

Sobre el monto de ingresos percibidos por sus actividades laborales, no encontramos ventajas para quienes tuvieron calificaciones más altas entre quienes concluyeron sus estudios, en ninguna de las cohortes, en ninguno de los dos momentos analizados. El promedio de ingresos obtenidos varía fundamentalmente en relación con el tiempo transcurrido, esto es, con el paso del tiempo entre el primer trabajo y el último de que nos dan cuenta. Es evidente un incremento de ingresos; pero no hay asociación alguna con el promedio académico obtenido.

Cuadro 31. Media de ingresos mensuales, por cohorte de egreso y promedio de calificaciones en la licenciatura

Cohorte de egreso	Con calificaciones menores a 8		Con calificaciones de 9 o más	
	Primer trabajo	Último trabajo	Primer trabajo	Último trabajo
1998	4,736.94	13,576.40	4,947.13	15,250.74
2003	5,247.75	9,432.48	5,156.90	9,576.14
2005	6,296.78	13,042.73	5,925.83	13,847.63
2008	7,056.23	11,705.85	6,465.72	10,570.42

Tengamos presente que para las cohortes 1998 y 2005 el tiempo entre estos dos momentos es aproximadamente de 8 años, mientras que para las cohortes 2003 y 2008 es sólo de 3. También es relevante considerar el año específico a que se hace referencia; cuando la observación es sobre el primer empleo, la información corresponde al año de egreso como aproximación. En cuanto a la observación sobre el ingreso en el último trabajo, para las dos primeras cohortes es el año 2006, para las dos segundas, es 2012.

5.3.2 Regularidad en los estudios y condiciones laborales

Como señalamos previamente nos preguntamos si, como criterio de buen desempeño académico, la regularidad en el trayecto escolar podía ser un factor que incidía positivamente en la inserción al mercado laboral. Consideramos la regularidad a lo largo de la vida escolar, teniendo como indicador la edad de los alumnos al concluir los estudios y el tiempo que emplearon para realizar la licenciatura en la UAM.

Ya hemos dicho que la irregularidad es una condición frecuente entre los alumnos de la UAM. Pero ésta fue más frecuente entre quienes tuvieron promedio de calificaciones más bajas implicando a 71.4% del grupo. Entre de mejores calificaciones la irregularidad incluía a la mitad. Además, los más regulares tuvieron menos frecuentemente que atender a compromisos laborales. Más de la

mitad de los alumnos regulares no trabajaron durante el periodo en que hicieron la carrera, mientras que entre los irregulares, sólo una tercera parte fueron alumnos de tiempo completo. No obstante, el grupo de exalumnos regulares que trabajaron no tuvo mejores condiciones laborales ni en términos de jerarquías ni en términos del monto de ingresos obtenidos. Entre alumnos regulares e irregulares, se distribuyen indistintamente actividades laborales altas medias y bajas, y no hay relación específica con el ingreso mensual obtenido, ni en el primer empleo al concluir la carrera ni en aquel que tenían en cuando se les aplicó el cuestionario del estudio de egresados.

Cuadro 32. Media de Ingreso mensual en primer trabajo al egresar y en el último

Media de Ingreso mensual en primer y último trabajo, por cohorte de egreso				
Cohorte	Regulares		Irregulares	
	1er trabajo	último trabajo	1er trabajo	último trabajo
1998	4,461.39	12,748.18	4,842.84	14,169.15
2003	4,537.50	9,033.06	5,374.44	9,708.32
2005	5,284.34	13,053.16	6,277.80	13,411.00
2008	6,023.15	10,171.82	6,862.96	11,213.29

El último trabajo corresponde a 2006 para las cohortes 1998 y 2003. Para las cohortes 2005 y 2008 el año es 2012. Téngase presente la diferencia en el número de años transcurridos desde el egreso a este último trabajo.

Sólo en trabajar en tareas coincidentes con los estudios es que encontramos una ventaja para los regulares. De ellos, en 2012, 86% trabajaban en tareas que coincidían con sus carreras. Entre los irregulares la cifra estuvo 5 puntos por debajo.

5.3.3 Estudios de posgrado y condiciones laborales

Para analizar la posible incidencia de contar con estudios de posgrado en la inserción al mundo laboral nos pareció necesario establecer como criterio el que los exalumnos hubieran concluido ya la especialidad, maestría o doctorado del que dan cuenta. Aquellos que tenían inconclusos sus estudios fueron integrados al grupo de los sin estudios, porque suponemos que es el grado lo que podría incidir en mejorar las condiciones de trabajo. Por lo mismo, en atención al tiempo necesario para concluir tales estudios, no analizamos el primer empleo sino sólo el último.

Comparando las condiciones de quienes habían concluido los estudios de posgrado con las del resto del grupo, lo primero que observamos es que son muy pocos los alumnos que tienen concluida alguna especialidad, maestría o doctorado, apenas un 10% del total. Tener un puesto de mando fue un poco más frecuente, para quienes formaban este pequeño grupo. Ya habíamos mencionado antes que de 2006 a 2012 se percibe una reducción en la proporción de egresados que ocupan puestos de mando, pero esta reducción afecta más a quienes no tienen el posgrado concluido.

Mientras que una tercera parte de los egresados de la cohorte 1998 tenían puestos de mando en su último trabajo (2006), independientemente de contar o no contar con estudios de posgrado concluidos, en 2012, sólo 11% estaban en tal condición y fueron más frecuentes en este grupo quienes habían concluido algún posgrado (17% contra 14% en la cohorte 2005 y 13% contra 8% en la de 2008).

Igualmente con el paso del tiempo las condiciones laborales parecen menos ventajosas en términos de ingresos percibidos para el conjunto de egresados, y se reduce de manera significativa las distancias entre quienes concluyeron el posgrado y quienes no. Mientras que en 2006, en el nivel de más de 9 salarios mínimos, casi se duplica el porcentaje de quienes habían concluido los estudios de posgrado en relación con los que no (47.6% contra 24.5%), en 2012 la distancia se reduce a la mitad (24.7% contra 18.7%). Sin embargo, los datos anteriores nos revelan que en ambos momentos en que se observa la variable relativa al último trabajo del que nos dan cuenta, el posgrado sí coloca a los egresados en mejores condiciones.

Por último, haber concluido el posgrado sí está relacionado con realizar más frecuentemente labores coincidentes con lo estudiado. Con total coincidencia encontramos a 63% de los que tenían un posgrado. Entre los que no, la cifra fue de 53%.

En conclusión, en este apartado, hemos encontrado que haber tenido mejores calificaciones o haber sido un alumno regular estuvo vinculado con haber sido más frecuentemente alumno de tiempo completo, y para quienes trabajaron durante su proceso formativo, hacerlo en tareas más vinculadas con lo que estaban estudiando.

No encontramos diferencias que se asocien a un mejor desempeño en la jerarquía de la actividad laboral, ni en la coincidencia entre los estudios de licenciatura con los empleos posteriores al egreso y tampoco hay ventaja alguna en el promedio de los salarios o ingresos entre los alumnos de mejores calificaciones. Igualmente la regularidad en el trayecto académico fue intrascendente en cuanto a ingresos obtenidos o al nivel de mando alcanzado. No lo fue en tener un trabajo coincidente.

En cuanto a haber terminado estudios de posgrado, aunque no fue muy frecuente, sí resultó redituable en términos de mayor coincidencia entre estudios y trabajo, también en ingresos, y en acceso a puestos de mando. Ciertamente parecimos encontrar entre estos resultados y las observaciones que hace De Vries cuando dice que ni el curriculum ni las competencias adquiridas por los alumnos en sus procesos formativos en la universidad fueron relevantes para hacer diferencias en el nivel de ingresos alcanzados en la vida laboral. Pareciera que el valor de la formación adquirida se concreta en tener un grado académico y que no hay después más distinciones asociadas a esto. Operarán otros factores que tienen que ver con preferencias de los empleadores. Ejemplifica lo anterior también aludiendo a los mejores resultados académicos de las mujeres y a que se les retribuya con ingresos menores que a los hombres. En los resultados del estudio de De Vries resaltan el tipo de institución de educación superior, pública o privada, o el dominio del inglés, pero en los casos por él analizados, no se revela que haya una valoración en el mercado laboral sobre los conocimientos concretos adquiridos.

5.4 Observación de datos estadísticos desde la perspectiva de las condiciones laborales

En este apartado analizamos la posible incidencia de las condiciones laborales previas, en los trabajos posteriores. Nos preguntamos si haber trabajado al mismo tiempo en que estudiaban, pudo haber producido ciertas ventajas a los exalumnos al incorporarse a alguna actividad remunerada, una vez terminada la licenciatura. Luego indagamos en las posibles repercusiones de estos dos antecedentes laborales, en el en el último trabajo del que nos dan cuenta en el

Estudio de Seguimiento de Egresados. Con base en los hallazgos de Guzmán (2004) y de De Vries (2013) supusimos que la experiencia laboral previa tenía que producir ciertas ventajas, tanto por el conocimiento adquirido en ello, como por generación de relaciones sociolaborales. De esto no podemos dar cuenta de manera específica, pero suponemos que podría explicar en parte las ventajas asociadas a haber realizado trabajos previamente.

Entonces, a partir de los datos con que contamos, nos propusimos conocer si el haber trabajado previamente conducía con más frecuencia a trabajos coincidentes con lo estudiado; si aumentaba la probabilidad de tener más puestos de mando, y por último, si se podía vincular con que logran ingresos más altos. Al mismo tiempo nos preguntamos si habría diferencias en que tales trabajos estuvieran vinculados con los estudios realizados o no. Suponíamos que haber realizado actividades coincidentes con lo estudiado ‘mejoraría las posibilidades para que los trabajos posteriores también fueran coincidentes, y nos cuestionamos sobre la probabilidad de que incidiera también en alcanzar más frecuentemente puestos de mando y lograr ingresos más altos.

Entrando en materia, lo que encontramos en una primera aproximación, fue que haber trabajado o no durante la licenciatura, no implicó diferencias en que, en el trabajo al que se incorporaron al concluir sus estudios, fuera coincidente con su carrera. Tampoco las hubo en el nivel de mando en esta primera experiencia al concluir sus estudios. En cambio, coincidiendo con los resultados del estudio de De Vries y sus colaboradores (2013), quienes habían trabajado siendo estudiantes lograron en mayor proporción estar en los niveles de ingresos mensuales superiores (6.9 contra 3.9 en el rango de ingresos superiores a 9 salarios mínimos). La media de ingresos en su primera actividad laboral al concluir, fue para los que no habían trabajado antes, de 5,320 pesos. La de los que sí, de 5,722.

Cuadro 33. Porcentaje de exalumnos que percibieron 6 salarios mínimos o más, en su primer trabajo

Cohorte	Trabajaron mientras estudiaban	
	Sí	No
1998	31.3	27.6
2003	17.2	12.9
2005	18.7	14.2
2008	19.4	14.6

Ahora bien, cuando coincidía el trabajo que tenían siendo estudiantes, con su carrera, no hubo relación alguna con alcanzar puestos de mando o no. En cambio sí incidió en hacer más probable que una vez egresados de la universidad, el siguiente trabajo fuera también coincidente y en que los ingresos percibidos en ese trabajo ya concluidos sus estudios fueran más altos.

Cuadro 34. En qué medida coincidía su trabajo con sus estudios, por Ingresos en el primer trabajo al concluir estudios, y por número de salarios mínimos respectivos al año de egreso

		Ingresos por número de salarios mínimos respectivos al año de egreso				Total
		Hasta 3 s.m.	Más de 3 y hasta 6	Más de 6 y hasta 9	Más de 9 s. m.	
En qué medida coincide su trabajo con sus estudios	Nula coincidencia	32,9%	49,5%	13,3%	4,3%	100%
	Baja coincidencia	28,6%	51,0%	13,8%	6,6%	100%
	Coincidencia	28,1%	47,5%	16,1%	8,3%	100%
	Total coincidencia	25,5%	47,9%	17,0%	9,6%	100%
Total		29,2%	48,9%	14,9%	6,9%	100%

Desde nuestro interés por observar el peso de la coincidencia entre los estudios y la carrera cursada en la universidad, en ninguna de las condiciones laborales analizadas, relativas al primer trabajo al concluir fue relevante el que trabajaran más o menos tiempo durante la carrera.

Cuando hicimos el análisis de los datos considerando una trayectoria más larga, esto es, teniendo en cuenta el trabajo mientras estudiaban y el que llevaron a cabo al concluir los estudios, buscando conocer la posible influencia de ambos sobre las condiciones logradas en el último trabajo del que nos dieron cuenta, no todo fue coincidente con los resultados previos.

Al indagar en las ventajas que pudieran tener los dos trabajos previos, distinguiendo a quienes nunca trabajaron; a los que lo hicieron durante la carrera y no nos dieron cuenta de un trabajo al concluir los estudios; a los que empezaron a trabajar sólo cuando los terminaron; y a quienes lo hicieron de manera continua desde que eran estudiantes y siguieron trabajando una vez que concluyeron su licenciatura, vimos que la última de estas opciones fue la más redituable.

En términos de ingresos, los que tenían una trayectoria más larga de trabajo lograron estar en una proporción mayor en el rango de salarios más altos con 42.2%, mientras que los que no habían trabajado previamente sólo llegaban a 28.6%. El estudio de De Vries también encuentra significativo el trabajo previo en el logro de mejores ingresos.

Cuadro 35. Trabajos previos, por salarios mínimos en el último trabajo, 2006 ó 2012

		Ultimo trabajo 2006 ó 2012				Total
		Hasta 3 s.m.	Más de 3 y hasta 6 s.m.	Más de 6 y hasta 9 s.m.	Más de 9 s. m.	
Trabajos previos	No trabajó antes	13,9%	34,5%	23,1%	28,6%	100%
	Trabajó durante la licenciatura	8,6%	34,2%	28,5%	28,7%	100%
	Empezó a trabajar al concluir los estudios	6,6%	26,0%	31,7%	35,7%	100%
	Trabajó mientras estudiaba y al concluir	5,1%	21,0%	31,7%	42,2%	100%
Total		6,3%	24,5%	31,0%	38,2%	100%

Viendo que el tiempo en el trabajo parecía ser relevante en estos resultados, nos detuvimos a hacer esta misma observación comparando a las cohortes que tenían lapsos más largos desde el egreso (1998 y 2005) con aquellas que tenían periodos más cortos. El resultado fue similar a lo antedicho: en cada uno de estos grupos el haber trabajado más significó mejores ingresos que los de quienes en las respectivas cohortes trabajaron menos. Y entre los dos grupos, fue proporcionalmente mayor la situación de quienes tuvieron más tiempo trabajando. Pero a diferencia de la observación sólo sobre el trabajo de cuando eran estudiantes, al comprender un periodo más largo, sí vemos una incidencia entre haber trabajado y alcanzar más frecuentemente puestos de mando.

Cuadro 36. Trabajos previos, por nivel de mando en el último trabajo

		Nivel de mando puesto actual					Total
		cuenta. propia no profesional	profesionales independientes	puestos bajos	puestos medios	puestos de mando	
Trabajos previos	No trabajó antes	1,9%	10,9%	7,4%	68,5%	11,3%	100%
	Trabajó durante la licenciatura	,8%	15,3%	9,6%	58,7%	15,5%	100%
	Empezó a trabajar al concluir estudios	,3%	9,3%	8,8%	63,4%	18,2%	100%
	Trabajó mientras estudiaba y al concluir	,4%	9,8%	7,2%	59,5%	23,1%	100%
Total		,5%	10,2%	8,0%	61,1%	20,2%	100%

También los resultados de este cruce de variables los corroboramos comparando a los que tenían un lapso mayor con los de un lapso menor, entre el egreso y el último trabajo, coincidiendo con mostrar una incidencia vinculada a haber trabajado más, previamente. En cambio, el que hubieran trabajado previamente, no incidió en que en el último trabajo tuvieran tareas coincidentes con lo estudiado.

Remarquemos que hay un grupo de 900 exalumnos que no trabajaron inmediatamente al concluir su carrera y de quienes sólo tenemos información sobre el trabajo en el momento de aplicación de la encuesta, esto es, en 2006 o

2012. Este grupo, tuvo condiciones menos ventajosas que quienes tuvieron alguna experiencia laboral previa tanto en ingresos como en nivel de responsabilidades o puestos de mando.

En cuanto a la coincidencia entre la carrera y el trabajo que desarrollaron mientras estudiaban, ya mencionamos que resultó relevante en relación con los ingresos en el primer trabajo ya concluidos los estudios. Sin embargo, al analizar este factor considerando también la actividad laboral posterior al egreso de la Universidad, el factor coincidencia deja de ser relevante. De hecho, el porcentaje más alto en términos de ingresos lo conformaron exalumnos que tuvieron actividades no coincidentes con lo estudiado ni durante la carrera, ni al incorporarse a la vida laboral una vez que terminaron. Todo lo anterior nos hace pensar que para este rubro lo importante fue haber trabajado previamente.

Cuadro 37. En qué medida coincidía la actividad laboral con los estudios, por salarios mínimos en el primer trabajo al concluir

						Total
		Hasta 3 s.m.	Más de 3 y hasta 6 s.m.	Más de 6 y hasta 9 s.m.	Más de 9 s.m.	
En qué medida coincide su trabajo con sus estudios	Nula coincidencia	32,9%	49,5%	13,3%	4,3%	100%
	Baja coincidencia	28,6%	51,0%	13,8%	6,6%	100%
	Coincidencia	28,1%	47,5%	16,1%	8,3%	100%
	Total coincidencia	25,5%	47,9%	17,0%	9,6%	100%
Total		29,2%	48,9%	14,9%	6,9%	100%

Sin embargo, no perdamos de vista lo que ya hemos notado previamente: tenemos que tener presente que la distribución en los distintos niveles de cada una de estas variables es hasta cierto punto similar entre quienes no trabajaron durante la licenciatura y quienes sí lo hicieron. Las diferencias entre las características del trabajo al concluir, en relación con aquel que tenían en 2006 o 2012 respectivamente, se modifican de manera muy parecida para las cuatro cohortes.

5.5 Una observación desde la perspectiva del género

Como planteamos desde el principio de esta investigación, un corte analítico que consideramos importante es el relativo a la distinción por sexo de los exalumnos,

porque partimos del supuesto de que hay concepciones sociales sobre ser hombre o ser mujer, que inciden en el comportamiento y posibilidades de hacer, tanto en el ámbito educativo como en el laboral. Sabemos por otros estudios que las oportunidades educativas en el nivel superior han alcanzado una condición de igualdad entre hombres y mujeres, pero que en el ámbito del trabajo los logros no han llegado a tal, siendo desventajosos para las mujeres. Veamos lo que ocurre en el grupo de exalumnos que venimos analizando.

Empecemos por señalar que es prácticamente igual el número de hombres y mujeres que conforman la muestra que estamos analizando y que ellas se concentran más que ellos en carreras del área de Ciencias Sociales y de Ciencias Biológicas y de la Salud. Ellas son un poco menos frecuentemente hijas de padres con educación primaria que sus compañeros hombres (25.2 contra 29.2), y un poco más de padres con bachillerato (26.8 contra 22.8).

Su ingreso a la universidad ocurrió para muchas de ellas a una edad más temprana (60.5 contra 44% respectivamente ingresaron de 19 años o menos). Las trayectorias a través de la licenciatura fueron más breves (29 de ellas contra 17.7 de ellos, terminaron en tiempo óptimo) y sus calificaciones fueron más altas (26.2 contra 16.4 alcanzaron promedios superiores a 9 de promedio en la licenciatura).

Hemos visto que el origen social sí tiene incidencia en el resultado académico para el conjunto de los exalumnos, sin embargo al hacer una observación desde el género, lo que vemos es que ellas alcanzaron mejores resultados académicos que ellos en cada uno de los grupos de escolaridad de los padres, tanto en términos del promedio de calificaciones obtenidas en la Licenciatura, como en los tiempos para realizarla. Mientras que entre los hombres con padres que tenían sólo primaria 14.3 terminaron en tiempo óptimo, entre ellas el porcentaje fue de 23,9. Pensamos que esto podía deberse al tipo de carrera que cursaban, así es que indagamos en las proporciones en que se distribuían en los rangos de calificaciones los exalumnos, por División, que es la estructura en que se conforman las carreras por campo de conocimientos en la UAM. En esta observación encontramos que, independientemente del campo, las mujeres conservaron su posición ventajosa en los resultados académicos al realizar la licenciatura.

En cambio, en estudios posteriores, aunque en el intento hubo un número relativamente similar de hombres y mujeres, cercano a la tercera parte de cada uno de los grupos, haber concluido alguna especialidad, maestría o doctorado fue más frecuente entre los hombres con un 12.5% contra el 9.2% de las mujeres. Ellos fueron estudiantes de tiempo completo en menor proporción (30.6% contra 48.1% del grupo de mujeres), además de que a sus trabajos debieron dedicarles más tiempo. Entre quienes trabajaron toda la carrera está casi una tercera parte de los alumnos hombres y sólo una quinta parte de las mujeres.

Supusimos que esta era la razón de las diferencias de resultados académicos en favor de las mujeres, pero al indagar en las proporciones en que se distribuían, comparando a hombres y mujeres por tiempo que trabajaron durante la carrera, nuevamente encontramos que es el género el que determina la condición ventajosa y no el haber trabajado más o menos tiempo durante la carrera. Temiendo responsabilidades laborales iguales, ellas tuvieron mejores resultados académicos.

Cuadro 38. Promedio de calificaciones en la licenciatura, por sexo y por División

Sexo			División				
			CBI	CSH	CBS	CAD	Total
Femenino	PromedioUAM	De 6 a 7.9	20.4%	16.4%	31.3%	17.4%	22.0%
		De 8 a 8.9	65.6%	51.7%	48.6%	53.4%	51.9%
		De 9 a 10	14.0%	31.9%	20.1%	29.2%	26.2%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%	
Masculino	PromedioUAM1	De 6 a 7.9	32.4%	23.7%	43.7%	33.1%	31.9%
		De 8 a 8.9	59.7%	53.8%	43.7%	47.9%	51.8%
		De 9 a 10	7.9%	22.4%	12.6%	19.0%	16.4%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%	

Ahora bien entrando en el terreno de las condiciones laborales una vez terminada la licenciatura, no hubo sorpresas en relación con lo que esperábamos: encontramos que las mujeres trabajaron un poco menos que sus compañeros hombres, y que tanto en el primer trabajo como en el último del que nos dieron cuenta, el nivel de ingresos y los puestos de mando, fueron mejores para los varones. La proporción de mujeres en los puestos de mando en el último trabajo fue de 16%, la de los hombres, de 24%. En cuanto a los ingresos, los cifras en el rango de 9 salarios mínimos o más fueron de 28.9% contra 46.4 respectivamente. No hubo diferencias en cuanto a al tema de la coincidencia trabajo y estudios.

Ya que previamente habíamos establecido que el haber trabajado más tiempo a lo largo de sus vidas era un factor claramente ventajoso en las condiciones laborales posteriores, pensamos que ésta era la explicación de mejores condiciones en los hombres. Pero en la tabla que presentamos a continuación vemos que no es así. En los tres aspectos considerados sobre condiciones laborales vemos que en las posiciones favorables la proporción masculina es significativamente mayor, en condiciones de tiempo de trabajo iguales.

Cuadro 39. Concentrado de datos de tablas sobre Trabajos previos, Nivel de mando en el último trabajo, Coincidencia entre estudios y Trabajo, e Ingresos, por Sexo

Sexo			puestos de mando	Total coincidencia	Más de 9 s. m.
Femenino	Trabajos previos	No trabajó antes	8,7%	56,4%	8,6%
		Trabajó durante la licenciatura	11,7%	54,5%	13,0%
		Empezó a trabajar al concluir los estudios	0%	54,8%	21,0%
		Trabajó mientras estudiaba y al concluir	18,0%	53,5%	23,6%
		Total	16,0%	54,3%	20,1%
Masculino	Trabajos previos	No trabajó antes	14,8%	57,9%	17,7%
		Trabajó durante la licenciatura	18,0%	51,0%	25,8%
		Empezó a trabajar al concluir los estudios	22,0%	54,4%	36,8%
		Trabajó mientras estudiaba y al concluir	26,5%	55,7%	42,6%
		Total	24,0%	54,9%	37,7%

Profundizando sobre el mismo asunto, analizamos también las horas dedicadas al trabajo. Encontramos entonces que las jornadas laborales de ellas fueron más cortas. Mientras que cuatro de cada cinco de los jóvenes que trabajaban lo hacía por más de 40 horas a la semana, entre ellas la relación fue de dos de cada tres. Pero dedicando igual cantidad de tiempo al trabajo, se mantiene la diferencia salarial a favor de los varones.

Cuadro 40. Número de horas trabajadas a la semana por Salarios mínimos 2012 y por Sexo

Sexo		Salarios mínimos 2012				Total
		hasta 3 s.m.	más de 3 y hasta 6	más de 6 y hasta 9	más de 9	
F	menos de 30 horas de trabajo	40	42.4	11.5	6.1	100
	de 30 a 40 horas	19.6	52.5	20.2	7.7	100
	de 40 a 50 horas	9.2	46.8	26.3	17.6	100
	más de 50 horas de trabajo	8.9	39.1	27.3	24.6	100
	Total	16.3	45.4	22.8	15.3	100
M	menos de 30 horas de trabajo	28.8	43.5	16.9	10.7	100
	de 30 a 40 horas	13.1	45.4	26.4	15.1	100
	de 40 a 50 horas	5.1	32.8	31.4	30.6	100
	más de 50 horas de trabajo	5.3	23.6	29	41.9	100
	Total	8.7	32.5	28.5	30.2	100

Una primera conclusión a la que podemos llegar con los datos anteriores es que la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres es mayor en el ámbito de la educación superior que en el del mundo laboral en razón de los criterios que predominan en cada uno de ellos para asignar recompensas. En el ámbito escolar es el mérito académico el que opera, y con éste, a ellas les va mejor. Hombres y mujeres son sometidos a las mismas pruebas y a los mismos retos y los criterios de calificación se rigen por reglas impersonales, de competencia, en los términos de la racionalidad weberiana, que salvo en el examen de selección para el ingreso, han sido ventajosos para ellas. En cambio, en los espacios laborales, aunque el título profesional legitima la aspiración a ciertas ocupaciones y cargos porque supone capacidades, y en algunos campos incluso se torna en un criterio indispensable (piénsese por ejemplo que sólo quien tiene un título de abogado puede litigar), pierde fuerza la racionalidad meritocrática recuperando poder los factores discrecionales, las preferencias de quienes contratan. Por ahí aparecen entonces los criterios sexista, clasistas, de discriminación hacia ciertos grupos etarios o ideológicos entre otros, que en relación con las características y capacidades de los egresados de la educación superior, en una coyuntura particular del mercado de trabajo, en una región, en una rama de la actividad económica, dan forma las desigualdades en las oportunidades laborales.

En el ámbito laboral en México, no existe el mismo nivel de racionalidad instrumental. Es un ámbito más diverso que el de las instituciones educativas y las características que se consideran para elegir a un empleado y para valorar y recompensar las tareas realizadas, están menos reglamentadas. La condición de desventaja asociada a ser mujer se hace sentir con más fuerza que en el ámbito escolar.

5.6 Los de mayores ingresos

Para concluir el análisis, consideramos interesante establecer cuáles eran las características del grupo con mejores condiciones económicas. Distinguimos entonces en cada una de las cohortes de egreso al 20% mejor posicionado y los comparamos con todo el conjunto restante, siempre por cohorte de egreso. Los exalumnos con ingresos más altos eran más frecuentemente egresados de

Ciencias Básicas e Ingenierías, y de Ciencias Sociales y Humanidades, que de Ciencias y Artes para el Diseño o de Ciencias Básicas de la Salud. Proviene menos de bachillerato público que sus compañeros menos exitosos en términos de ingresos; sus padres tienen un nivel de escolaridad mayor; hicieron más pronto la licenciatura, aunque considerando el trayecto largo, fueron tan irregulares como los otros; hicieron más posgrados, pero no tuvieron mejores promedios en la universidad.

Generalmente quienes conforman este grupo de los más exitosos, iniciaron su vida laboral desde la licenciatura. Casi todos eran empleados (85%). Trabajaron en el sector privado un poco más que el resto de los exalumnos que hemos analizado; tuvieron más, contratos por tiempo indeterminado y finalmente, es mucho mayor el número de hombres que mujeres.

Cuadro 41. Concentrado de características relevantes del 20% de los egresados con mejores ingresos de cada cohorte, comparadas con las del 80% restante

	El 20% con mayores ingresos	El 80% restante
CBI	31.9	10.8
CSH	33.2	41.3
CBS	15.4	29.9
CAD	19.5	18.1
Bachillerato Público	60.6	67.3
Padres con estudios sólo hasta Bachillerato	60.9	73.3
Hasta un año más del tiempo óptimo para concluir	45.1	56.5
Mando Alto	42.7	19.7
Promedio de 9 ó Más	20.4	21.4
Irregulares	64.1	61.1
Con Posgrado	15.4	10.6
Trabajó mientras estudiaba y al concluir	55.2	51.8
Ambos Trabajos Coincidentes	82.7	78.0
Contrato por tiempo indeterminado	80.0	73.3
Sector Privado	70.3	64.9
Mujeres	29.0	51.6
Hombres	71%	48.40%

El porcentaje en cada una de las columnas está calculado en relación con la totalidad de la población de cada uno de los grupos. Por tanto, no son complementarios los datos de las dos columnas.

En los datos anteriores podemos reconocer los elementos que hemos venido señalando a lo largo de este capítulo al observar las distintas variables sobre el conjunto total de exalumnos, pero nuestro análisis ha sido más amplio. Recapitulemos sobre el conjunto total.

5.7 Los hallazgos del análisis de los datos

A lo largo de este capítulo hemos visto que la escolaridad de los padres tiene

relación con alcanzar mejores resultados académicos de sus hijos, tanto en el promedio de calificaciones obtenido como en los tiempos para realizar los estudios y también en la realización de estudios de posgrado.

En cuanto a la incidencia de este factor en las condiciones de trabajo de sus hijos, encontramos que quienes provenían de padres más escolarizados trabajaron menos mientras estudiaban, y que cuando tuvieron responsabilidades laborales lo hicieron más frecuentemente en tareas coincidentes con lo que estaban estudiando.

En los trabajos posteriores, una vez concluidos los estudios, el peso del origen social familiar se hace sentir en la posibilidad de acceder a puestos de mando y también en términos de los ingresos percibidos, no en el primer trabajo al egresar, si en el último del que nos dan cuenta.

Desde la óptica del peso del desempeño escolar, vimos que ser un mejor alumno estuvo relacionado con trabajar un poco menos mientras estudiaban, que los de calificaciones más bajas o los más irregulares. Pero en términos de condiciones laborales no hubo diferencia alguna. Las jerarquías en los puestos de trabajo y los ingresos percibidos se distribuyeron sin distinción alguna de ser o no un buen alumno, salvo en el caso de haber realizado estudios de posgrado. Tener una especialidad, una maestría o un doctorado sí les brindó trabajos más coincidentes con lo estudiado, más acceso a puestos de mando e ingresos más elevados, aunque los que estuvieron en tal condición fueron tan sólo una décima parte del total.

Sobre el peso de los trabajos previos en las condiciones laborales en las actividades posteriores, vimos que haber trabajado mientras estudiaban no les significó tener trabajos más coincidentes con lo estudiado ni puestos de mando en el trabajo que tuvieron al concluir sus estudios, pero sí les brindó mejores remuneraciones en ese primer trabajo.

Luego hicimos una observación considerando un tiempo más largo en la vida laboral previa, teniendo en consideración el haber trabajado mientras estudiaban y el primer trabajo al concluir. En este corte encontramos que las trayectorias más largas sí incidieron en tener más frecuentemente puestos de mando y también en lograr más frecuentemente mayor nivel de ingresos. No hubo relación en cambio, con que tuvieran trabajos coincidentes con sus estudios.

Constatamos también cambios en las condiciones laborales para estas cohortes a lo largo del tiempo. En el corto tiempo que hay entre 2006 y 2012, momentos en que se levantó la información de los egresados, vimos reducirse tanto la posibilidad de acceder a puestos de mando, así como a tener ingresos por encima de 9 salarios mínimos y constatamos en contraparte el engrosamiento del grupo de quienes se colocaron en trabajos como profesionistas, ratificando las observaciones hechas en el capítulo anterior sobre la reducción de espacios laborales que en otros tiempos fueron propios de los profesionistas egresados de la UAM y de los ingresos o percepciones salariales asociados a tales actividades.

En cuanto al análisis desde la perspectiva del género, encontramos que ser mujer está vinculado a tener mejores resultados en términos académicos, tanto en el promedio de calificaciones obtenida en la licenciatura, como en los tiempos para concluir la carrera. En cambio no fueron tan afortunadas para lograr concluir estudios de posgrado.

En el terreno de la vida laboral, las estudiantes tuvieron menos actividad laboral que sus compañeros varones mientras estudiaban. Pero comparando a quienes sí trabajaban, ellas lograron nuevamente mejores resultados académicos. No obstante, en el acceso a puestos de mando o en el terreno de la percepción de ingresos una vez concluidos los estudios, ellas estuvieron en una situación de desventaja en las distintas observaciones que hicimos para dimensionar el peso del tiempo dedicado a trabajar. Nuestro último corte analítico, relativo al 20% de los egresados con mejores ingresos, nos corroboró que el éxito laboral no estaba asociado a ser un buen alumno; en cambio sí se vinculaba con la escolaridad de los padres y también con haber trabajado por periodos más prolongados, con ser hombre o mujer y por supuesto, con el momento histórico en el que se desarrollaba su actividad laboral, siendo más altos los ingresos de los egresados en 2006 que los que concluyeron en 2012.

Por último, a lo largo del análisis de los datos, señalamos también que no obstante la confirmación de las correlaciones encontradas, era elevado el número de casos que eran distintos a lo esperado: hijos de padres con baja escolaridad que fueron muy buenos alumnos, y que lograron alcanzar puestos de mando y ser del grupo de más altos ingresos. Cuando vemos que en el grupo de mayores

ingresos, 60% de los padres no tenían estudios más allá del bachillerato, en lo que pensamos es en un proceso de movilidad social en términos económicos. Pero sobre todo, en los cuadros elaborados que confirman la correlación de las variables sobre el origen social o condiciones en la trayectoria laboral previa, lo que observamos es un número muy grande de casos que no logran ser explicados desde las hipótesis planteadas ya sea por encontrarse en la situación contraria a lo esperada o simplemente, por la gran magnitud de los que tienen condiciones académicas y laborales intermedias, sin que podamos percibir en tales situaciones el peso de la variable sobre la que indagamos.

A partir de estos hallazgos decidimos hacer un ejercicio estadístico más, un análisis de regresión lineal, con la intención de ver si en conjunto, interactuando unas con otras, estas variables nos permitían predecir la posibilidad de éxito de los exalumnos en cuanto al logro económico. El resultado fue contrario a lo que esperábamos pero congruente con lo que habíamos visto hasta aquí. El análisis de regresión múltiple confirma que es significativa la relación de cada una de las variables que habíamos señalado como vinculadas a la diferenciación de los ingresos obtenidos, pero vistas en conjunto, el porcentaje predictor que resulta de la observación es insignificante y no modifica la afirmación con que concluimos las observaciones previas: no es posible predecir el éxito a partir de estas variables, ni siquiera sumándolas.

La observación de los datos analizados lo que nos permite ver son ciertas tendencias en las posibilidades laborales, en las que inciden factores coyunturales del mercado de trabajo, características institucionales, así como las particularidades de los actores que lo conforman. Hoy las condiciones poco dinámicas de la economía hacen más difícil acceder a posiciones ventajosas incidiendo en que la movilidad social sea menos frecuente que en el pasado reciente; pero el prestigio institucional parece colocar a los egresados de la UAM en una condición ventajosa, con mejores posiciones en cuanto al tipo de trabajos que realizan y también en cuanto a las recompensas en términos de remuneraciones económicas, a juzgar por la situación de otros profesionistas del mismo grupo de edad que trabajan también en la misma región. Las carreras de las que egresan son así mismo un componente que implica diferencias de oportunidades para los alumnos, dependiendo de los requerimientos y

preferencias de los sectores económicos y de las empresas o de los empleadores. En el grupo analizado han sido mejor retribuidos los egresados de las ingenierías con mayor frecuencia que quienes estudiaron carreras del ámbito de las ciencias sociales. En tal escenario, cada uno de los jóvenes buscó la manera de hacer valer sus haberes, afianzados en su certificado de estudios, su experiencia laboral previa, su condición de hombre o de mujer con las ventajas y desventajas a ello asociadas. Witse De Vries, quien en su estudio pudo demostrar una asociación mayor que la de la presente investigación al contar para la población que analizó con información sobre otras variables con las que nosotros no contamos, y que resultaron relevantes (por ejemplo, información sobre egresados de instituciones públicas y privada), sin embargo concluye de manera similar a nuestro planteamiento diciendo que el camino hacia un puesto de altos ingresos depende en gran medida de la trayectoria del estudiante, de sus haberes y decisiones, en un contexto de oportunidad específico.

Cerremos este apartado señalando que los datos analizados nos dan pie para hablar de la UAM como un canal de movilidad social. Tener estudios universitarios ha permitido, a sus egresados, aun en el contexto de la crisis del mercado laboral, acceder a posiciones menos precarias que a las que acceden quienes no tienen estudios universitarios, a trabajos de carácter formal, estables, vinculadas a los campos de sus intereses o especialidad disciplinaria, y de remuneraciones mayores, a la mayor parte de sus egresados. En esta materia no fue relevante ser un buen alumno. Sí, un poco, el origen social familiar y el haber estado expuesto al trabajo remunerado; también la condición de género. Pero los factores analizados no resultaron determinantes para marcar diferencias contundentes, desigualdades, en sus oportunidades laborales.

6. Conclusiones

Hemos planteado en esta investigación, con base de nuestra perspectiva analítica, que en la información sobre condiciones y características de los exalumnos objeto de este estudio, es posible identificar rasgos que por el significado social que tienen, dan forma al comportamiento de los sujetos. Origen social familiar, edad, sexo, desempeño académico y experiencia de trabajo son condiciones que conjuntamente inciden de manera diferenciada en las oportunidades educativas y laborales. En nuestro posicionamiento establecimos que lejos de una construcción voluntarista, el tejido de las expectativas y de las acciones de los sujetos no se desarrolló en el limbo, sino en un contexto de oportunidades definidas en el ámbito social del entorno en el que se desenvuelven y a partir de la especificidad de sus condiciones. Planteamos desde ahí que estudiar una licenciatura e incorporarse al mundo laboral son actos arraigados en valores relativos a tradiciones y en creencias sobre lo posible, en determinadas condiciones.

Desde esta perspectiva hemos analizado la incidencia de ciertas condiciones y características de un amplio grupo de egresados de la UAM en su inserción al mercado laboral, con la intención de aportar al conocimiento sobre las oportunidades educativas de hoy en nuestro país. Los exalumnos de que nos ocupamos en esta investigación son parte de la población joven que vive, estudia y trabaja en la ZMCM. El espectro socioeconómico del que proceden, a juzgar por la escolaridad de sus padres, es amplio, siendo todavía muy importante el número de exalumnos que provienen de familias con una escolaridad no mayor a la primaria. Son muchachos que en su mayoría, lograron avanzar regularmente hasta llegar a la universidad y aplazaron por lo menos hasta entonces el momento de conformar una nueva familia. Son parte de un proceso de crecimiento de la escolarización fuertemente impulsada por el Estado a través del sistema educativo mismo, afianzada en la idea de la educación como medio de una movilidad social que recompensa el buen desempeño académico. Son también parte del proceso de transformación de los comportamientos tradicionales

esperados en las mujeres, que en la educación superior ha sido más dinámico que en ningún otro espacio social debido a que éste tiene una normatividad en la que ciertas características que el orden social privilegia, tales como la de ser varón, pierden fuerza ante el criterio del mérito académico. Ellas encontraron que la educación de largo aliento y las retribuciones a ella asociadas eran factibles, y se tornaron en deseables (Bartolucci, 2000).

Pensar en hacer estudios universitarios en la Ciudad de México, es una opción posible para casi cualquier joven que viva en la región, y que haya tenido la posibilidad de avanzar regularmente en el trayecto desde la escuela primaria. El buen desempeño académico, tal como lo señalara inicialmente Parsons,, incidió más que el origen social en la conformación de altas expectativas en la educación en el grupo de los jóvenes que analizamos. Sin embargo, la escasez de la oferta educativa tanto en el nivel medio superior como en el terciario ha operado como un filtro de carácter socioeconómico, ya sea porque los puestos disponibles en las instituciones públicas habrán de ser ganados por los mejores en términos académicos, generalmente provenientes de familias de mayores recursos, o bien porque las instituciones privadas no pueden ser pagadas por todos. Este es un mecanismo que contribuye a la distribución desigual de las oportunidades.

Ahora bien, una vez pasado el filtro del proceso de selección para ingresar a la licenciatura en la UAM, el factor del origen social parece perder la fuerza que tuvo en los primeros años del proceso de escolarización, cuando fue dejando al margen a una proporción significativa de los jóvenes de los grupos etarios coincidentes con quienes iniciaron la vida escolar. Sorteados los obstáculos previos hasta el acceso a la universidad, las posibilidades de ser un buen alumno y de concluir los estudios, apenas es diferente entre los hijos de padres con altos estudios y los de estudios elementales. En nuestro análisis encontramos que la factibilidad de concluir los estudios está asociada a un conjunto de factores que tienen que ver al mismo tiempo con componentes estructurales del sistema educativo, con los rasgos organizacionales de la institución, así como de las condiciones y características sociodemográficas y académicas que hemos considerado de los alumnos, y de la forma como experimentó cada uno tales condiciones que son parte constitutiva de desde dónde tomaron decisiones. Encontramos que entre los jóvenes objeto de este estudio, ser mujer, haber tenido

una trayectoria de los estudios previos regular, de manera de poder iniciar los estudios de licenciatura con 19 años o menos y haber tenido un buen promedio en el bachillerato, define un perfil más ventajoso para lograr terminar los estudios, que ser hombre, con promedio del bachillerato bajo y que ingresó con más edad de la que exige una trayectoria regular; y vimos que estos datos eran coincidentes con lo que han reportado otros estudios sobre poblaciones similares en la educación superior de hoy en el país.

En cuanto a la actividad laboral, una vez adquirida la condición de estudiantes universitarios, la incorporación al trabajo, deja de ser un elemento de vulnerabilidad en el sentido planteado por Saraví (2009), y se va convirtiendo en experiencia acumulada que juega a favor de mejores condiciones laborales hacia el futuro. Terminados los estudios, la puerta que se abrió en este anquilosado mercado laboral a los profesionistas fue ventajosa en relación con el grupo en edad que no alcanzó tal nivel educativo, porque el certificado académico les brinda acceso a espacios monopolizados por determinadas profesiones o a actividades con mejores condiciones laborales.

Vimos que el origen social familiar, así como el género y la experiencia laboral previa generaron para este grupo, ventajas y desventajas en un mercado que se conforma entre estrategias individuales y condiciones estructurales que delimitan las posibilidades de acción. Desde sus condiciones específicas cada uno percibió sus posibilidades y desde allí se enfrentó a un mercado laboral en el que, además es posible identificar cuotas y mecanismos de incorporación, en función de criterios sobre el perfil deseable de los incorporables, según la rama económica o la empresa que contrata. El mercado de trabajo, a diferencia de la esfera escolar, tiene una normatividad más laxa. En la selección y recompensas laborales el mérito académico se subordina a criterios de los empleadores. El origen social (visto por ejemplo en relación con la institución educativa de la que egresa el profesionista) y las formas de valoración sobre el género recuperan la fuerza que, en el espacio escolar se vieron disminuidas, para definir las oportunidades sociales.

Es el entramado particular de los distintos componentes, en un contexto de oportunidad específico, el que dio forma a las posibilidades laborales de este grupo. Tener una licenciatura generó las expectativas sobre ciertos trabajos y

condiciones laborales e hizo ver como inadecuado el acceso a otros que no se corresponden con el esfuerzo realizado. En este ámbito exclusivo de trabajos más estables, mejor remunerados y frecuentemente con cobertura en prestaciones sociales, incidieron las particularidades de cada exalumno. Ser miembro de una familia con un mayor nivel socioeconómico, ser hombre y tener experiencia laboral, fueron componentes relevantes para alcanzar mejores condiciones. En cambio ser un buen alumno no hizo diferencia alguna.

Sin embargo, al mirar los resultados académicos y laborales del conjunto total de alumnos vimos que había una enorme similitud en la forma en que distribuyeron en los rangos establecidos en cada una de las variables analizadas, independientemente de su origen social, de su desempeño académico y de sus trayectorias laborales previas. Tal vez el factor que más diferencias muestra es el relativo al género. Ellas tuvieron menos recompensas en el ámbito laboral.

Lo que vemos entonces es a la universidad pública como un espacio de oportunidad para amplios grupos de la población de la ZMCM. Estamos hablando de un contexto de oportunidad educativa y laboral para una cohorte demográfica en particular, jóvenes de los más diversos estratos del espectro socioeconómico, que, por esta vía, han ido conformando una trayectoria de vida más ventajosa para enfrentarse a los avatares del menguado mercado laboral. Aunque con los logros de estos exalumnos no podemos hablar de que la educación reduzca la brecha de la desigualdad en nuestra sociedad, ya que siguen siendo un grupo reducido y no suficientemente representativo de los distintos niveles socioeconómicos de la metrópoli, si podemos decir que la universidad pública ha facultado a sus egresados para moverse más hábilmente en el contexto en el que les ha tocado vivir: un contexto menos gratificante que el que existió para los jóvenes egresados en décadas pasadas, pero aún visto como un bien altamente valorado y que dota a quien lo tiene de mayores herramientas para actuar en los distintos ámbitos de la vida social.

Hoy en día, la situación de la crisis económica global en que vivimos amenaza con deteriorar más las condiciones de trabajo de la población en general, afectando también al sector más protegido, el de los egresados de la educación superior. De continuar con las mismas tendencias económicas, de organización

laboral y de crecimiento de egresados de la educación superior, el panorama hacia el futuro parece amenazante.

No es concebible suponer que tenemos un exceso de profesionistas cuando al mismo tiempo sabemos que el conocimiento es el insumo básico del desarrollo económico y social. No es conveniente en términos sociales dejar avanzar el deterioro de las condiciones laborales desperdiciando recursos y menguando la capacidad cohesionadora del trabajo en el tejido social. Es importante que las instituciones de educación superior públicas abran sus puertas a un mayor número de jóvenes y les brinden la posibilidad de desarrollar sus capacidades creativas, permitiéndoles generar alternativas en un escenario ocupacional estrecho, complejo, cambiante. Pero la ampliación del contexto de oportunidad laboral difícilmente habrá de resolverse con los esfuerzos de individuos aislados. Sería indispensable también una política pública laboral que permita sacar el provecho que potencialmente existe en la formación de los recursos humanos llevada a cabo a través de la Universidad pública en nuestro país.

Bibliografía

- ACOSTA OCHOA. (2008). *Abandono y permanencia escolar en la UAM-A. Una perspectiva integral del riesgo*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Sociología.
- AGUIRRE BOTELLO, M. (2015). *Termómetro de la economía mexicana. Indicadores históricos 1935-2015*. México: México-Máxico. Disponible en: www.mexicomaxico.org.
- ALEXANDER, K. L., ECKLAN, B. K. y GRIFFIN, L. F. (1975). The Wisconsin model of socioeconomic achievement: a replication. *American Journal of Sociology*, 8, pp. 324-342.
- ALLENDE, C. M. (1989). Bibliografía comentada sobre la trayectoria escolar en la educación superior. *La trayectoria escolar en la Educación Superior*. México: ANUIES.
- ANUIES (1970). *Anuario Estadístico*. México.
- (1973). Estudio sobre la demanda de educación de nivel medio y nivel superior (primer ingreso) en el país y proposiciones para su solución. *Revista de la Educación Superior*, Vol II, Núm. 2, pp. 63-80.
 - (1980). *Anuario Estadístico*. México.
 - (1991). *Anuario Estadístico*. México.
 - (1995). *Anuario Estadístico*. México.
 - (2000). *Anuario Estadístico*. México.
 - (2003). *Mercado laboral de profesionistas en México. Desagregación regional y estatal de la información. Diagnóstico 1990-2000*. México, ANUIES.
 - (2005). *Anuario Estadístico*. México.
 - (2010). *Anuario Estadístico*. México.
 - (2012). *Mercado laboral de profesionistas en México. Diagnóstico 2000-2009 y prospectiva 2009-2015 y 2009-2020*.
 - (2014). *Anuario Estadístico*. México.
 - (2015). *Anuario Estadístico*. México.
- ARREDONDO, V. (1990). *La planeación de la educación formal México*, CREFAL.
- ARROW, K. J. (1973). Higher Education as a filter. *Journal of Political Economics* 2, pp. 193-213.
- AUTÈS, M. (2004). Tres formas de desligadura. En: KARSZ, S. C. (ed.) *La exclusión, bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.
- BÁEZ DE LA FE, B. (1994). El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos OEI*, Vol. N. 4: Descentralización educativa (y 2).
- BARKIN, D. (1971). Acceso a la educación superior y beneficios que reporta en México. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, I, pp. 47-74.

- (1972a). Comentarios al artículo de Urrutia Montoya. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, II, pp. 85-89.
 - (1972b). Reflexiones en torno a la distribución del ingreso. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, II, pp. 100-102.
- BARTOLUCCI, J. (1994). La admisión escolar en la UNAM. En: RODRÍGUEZ, R. Y. C. R., C (ed.) *Racionalidad política y vinculación social*. México: CESU-UNAM.
- (2000). *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*. CESU UNAM y Edit Porrua.
- BASALDÚA, J. E. (2012). Construir sentido en el contrasentido. Universitarios-Universidad, una relación mirada por el tiempo. *Interioridad, subjetivación y conflictividad. Conferencias magistrales de la Cátedra Alain Touraine*. Puebla: Universidad Iberoamericana.
- BAUDELLOT, C. y ESTABLET (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, Siglo XXI.
- BECK, U. y BECK-GERNSHIM, E. (2003). *La individualización, el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. España, Paidós Iberica.
- BECKER, G. (1964). *Human Capital*. New York Praeger Publishers.
- BECKER, H. (1963). *Los extraños. Sociología de la desviación*. Buenos Aires, Editorial Tiempo Contemporáneo.
- BECKER, H., GEER, B., HUGHES, E. y STRAUSS, A. (1961). *Boys in White: Student Culture in Medical School*. Chicago, The University of Chicago Press.
- BERG, I. (1970). *Education and Jobs: the great Training robbery*. New York, Praeger.
- BERGER, P. y LUCKMAN, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu editores.
- BERNSTEIN, B. (1989a). *Clases, códigos y control. I Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid, Akal.
- (1989b). *Clases, códigos y control. II Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid, Akal.
- BLANCO, E. y SOLÍS, P. (2014). La desigualdad en las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México: un panorama general. En: BLANCO, S. Y. R. (ed.) *Caminos Desiguales. Trayectorias educativas y laborales en la Ciudad de México*. México: Colegio de México- INEE.
- BLAU, P. y DUNCAN, O. (1967). *The American Occupational Structure*. NY, The Free Press.
- BLAUG, M. (1967). The private and the social returns on investments in education: some results for Gran Britain. *The Journal of Human Resources*, 2, pp. 330-346
- BOLIVAR, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en la Educación* Año/Vol. 3. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol3bum2/art4pdf> Consultado el 22 de Noviembre de 2014.
- BOUDON, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York, Wiley.
- (1983). *La desigualdad de oportunidades. La movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona, Edit. Laia.

- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1973). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Labor.
- (1979). *La reproducción*. Barcelona, Laia.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1983). La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo. *Educación y Sociedad*, 2, pp. 7-23.
- CAMPBELL, R. T. (1983). Status Attainment Research: end of the beginning or beginning of the end? *Sociology of Education, Duke University*, 56, pp. 47-62.
- CARLSON, B. A. (2002). Educación y mercado del trabajo en América Latina frente a la globalización. *Revista de la CEPAL, División de Desarrollo Productivo y Empresarial*, 77.
- CARNOY, M. (1967). Earnings and schooling in Mexico. *Economic Development and Cultural Change*, 15, pp. 408-419.
- (1983). Economía y educación. *Cuadernos de Ciencias Económicas y Empresariales*, pp. 17-57.
- (2001). *El trabajo flexible en la era de la información*. Madrid, Alianza Editorial, colección Ensayo.
- CASAL, J. (2003). La transición de la escuela al trabajo. En: COORD, F. P. (ed.) *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- CASASSUS, J. (2005). *La escuela y la (des)igualdad*. México, Edit. Castillo.
- CASILLAS, M., CHAIN, R. y JÁCOME, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior. ANUIES*, XXXVI, pp. 7-29.
- CASILLAS, M., DE GARAY, A., VERGARA, J. y PUEBLA, M. (2001). Los estudiantes de la UAM-A: un sujeto social complejo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6, Num 11, pp. 139-163.
- CASTEL, R. (2004a). Encuadre de la exclusión. *La exclusión social: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Kars ed. Barcelona: Gedisa.
- (2004b). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?*. Buenos Aires, Manantial.
- CICOUREL, A., JENNINGS, K. H. y JENNINGS, S. H. M. (1974). *Language Use and School Performance*. Chicago, Academic Press.
- CLARK, R. (1992). Multinational corporate investment and women's participation in higher education in noncore nations. *Sociology of Education*, 65, pp. 37-47.
- COLEMAN, J. S., CAMPBELL, E. Q., HOBSON, C. J., MCPARTLAND, F., MOOD, A. M., WEINFELD, F. D. y ET AL (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC, U.S. Government Printing Office.
- COMMITTEE ON HIGHER EDUCATION (1963). Higher education: report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins 1961-1963. Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- CORTÉS, F. (2000). *La distribución del ingreso en México en épocas de estabilización y reforma económica*. México, CIESAS-Miguel Ángel Porrúa.
- CU BALAN, G. (2005). El impacto de la escuela de procedencia del nivel medio superior en el desempeño de los alumnos en el nivel universitario. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en la Educación*, 3, Núm. 1.

- CHAIN, R. y JÁCOME, N. (2007). *Perfil de ingreso y trayectoria escolar en la Universidad*. Xalapa, Universidad Veracruzana.
- CHAIN, R. R. (1995). *Estudiantes universitarios. Trayectorias escolares*. Universidad Veracruzana / Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- CHAIN, R. R., CRUZ RAMÍREZ, N., MARTÍNEZ MORALES, M. y JÁCOME, N. (2003). Examen de selección y probabilidades de éxito escolar en estudios superiores. Estudio en una universidad pública estatal mexicana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Ensenada. Univesidad Autónoma de Baja California, 5, Núm. 1, pp. 21-48.
- DAVIS, K. y MOORE, W. E. (1945). Some principels of stratification. *American Sociological Review*, 10, pp. 242-249.
- DE VRIES, W. y NAVARRO, Y. (2011). ¿Profesionistas deo futuro o futuros taxistas? Los egresados universitarios y el mercado laboral en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior IISUE-UNAM*, 2, Núm. 4, pp. 3-27.
- DE GARAY, A. (2001). *Los actores desconocidos, una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México, ANUIES.
- (2002). Un sistema de Educación superior, dos realidades distintas: la universidad pública y la universidad privada. *Revista de la Educación Superior*, 122, pp. 69-77.
 - (2003). El perfil del estudiante de nuevo ingreso de las universidades tecnológicas en México. *El Cotidiano, UAM Azcapotzalco, México*, 19, Num 122, pp. 75-85.
 - (2006). *Integración de los jóvenes al sistema universitario. Prácticas académicas, sociales y de consumo cultural*. Barcelona, Pomares.
 - (2008). Los jovenes universitarios mexicanos: ¿son todos iguales? . En: COORD., M. H. S. Z. Y. J. A. P. I. (ed.) *Jovenes universitarios hoy*. México: UNAM- Miguel Angel Porúa.
 - (2011). La reactivación de la Educación Superior Pública y el papel de las instituciones Privadas en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México en los primeros años del siglo XXI. *Revista de la Educación Superior, ANUIES*, XL, (2), N 158, pp. 11-32.
- DE GARAY, A., MILLER, D. y MONTROYA, I. (2016). Una misma institución, estudiantes diferentes. Los universitarios de nuevo ingreso de las Unidades Azcapotzalco y Cuajimalpa de la UAM. *Sociológica*, Año 31, Num 88, May-Agto, pp. 95-140.
- DE GARAY, A. y SÁNCHEZ, L. (2012). La modificación de la política de admisión en la UAM y los cambios en las trayectorias escolares al primer alo de estudios en la Unidad Azcapotzalco. *Perfiles Educativos IISUE-UNAM*, 34, Núm. 135, pp. 78-99.
- DE GAULEJAC, V. y TABOADA, L. (1994). *La lutte des places*. París, Desclée de Brouer.
- DE IBARROLA, M. (1981). Investigaciones sobre procesos educativos y estructura de clase: reflexiones sobre su aportación al conocimiento de la problemática socioeducativa en México. *Congreso Nacional de Investigación Educativa. Documento de Base*. México.
- DE LA FUENTE y DÓMENECH. (2014). La evolución del sistema educativo en México y en la OCDE, 1960-2010. *Observatorio Económico*.
- DE LA GARZA, E. (2000). La construcción socioeconómica del mercado de trabajo y la reestructuración productiva de México. En: GARZA, D. L. (ed.)

- Reestructuración productiva, mercado de trabajo y sindicatos en America Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- DE LA GARZA, E. (2001). La epistemología crítica y el concepto de configuración. *Revista Mexicana de Sociología*, 63, pp. 109-127.
- (2003). Notas acerca de la construcción social del mercado de trabajo: crítica de los enfoques económico y sociodemográfico. *IV Congreso Nacional de la Asociación Mexicana de Estudios del Trabajo*. Hermosillo, Sonora.: AMET.
- DE LA GARZA, E. (2010). Hacia un concepto ampliado de trabajo. Del concepto clásico al no clásico. *Cuadrenos A, Temas de Innovación Social. Anthropos-UAM Iztapalapa*, 33.
- DE LA GARZA, E. y GASPAS, H. (2009). Modelos de producción y mercado de trabajo de los profesionistas en México
- DE LOS SANTOS, E. (2004). Los procesos de permanencia y abandono escolar en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 33/2.
- DE VRIES, W. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 40, Núm 160.
- DE VRIES, W., VELAZQUEZ-CABRERA, R. y RÍOS-TRETO, D. (2013). Millonarios o malparados: ¿de qué depende el éxito de los egresados universitarios? *Revista Iberoamericana de Educación Superior. IISUE*, IV, Num 9, pp. 3-20.
- DENISON, E. F. (1962). *The source of economic Growth in the United States and the alternatives before us*. New York, Committee for Economic Development, Supplementary Paper 13.
- DÍAZ NÚÑEZ, X. (2009). *Factores asociados a la reprobación escolar de los estudiantes de la Universidad de Sonora*. Tesis para obtener el grado de Maestra en Sociología, FCPyS, UNAM.
- DOERINGER, P. y PIORE, M. (1971). *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*. Harvard Univ., Cambridge, Mas.; Masachusets Inst. of Tech., Cambridge. Heath Lexington Books.
- DUBET, F. (2005a). *La escuela de las oportunidades*. Barcelona, Gedisa.
- (2005b). Los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, 1.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Editorial Losada.
- DUNCAN, O. y BLAU, P. (1967). *The American occupational structure*. New York, The Free Press.
- DURKHEIM, E. (1991). *Educación y Sociología*. México, Ed. Colofón.
- EL UNIVERSAL (2016). Suplemento especial Mejores Universidades. 16 de Marzo de 2016. *Periódico El Universal*.
- ELDER, G. H. y O'RAND, A. (1995). Adult life in a changing society. En: COOK, K., FINE, G. y HOUSE, J. (eds.) *Sociological Perspective on Social Psychology*. Mass.: Allyn and Bacon; Needhan Heights.
- ELDER, G. J. (1975). Age Differentiation and Life Course. *Annual Review of Sociology*, 1, pp. 165-190.
- ERIKSON, E. (1962). *Childhood and Society*. New York, Norton.
- ESPING-ANDERSEN, G. (1999). *Social Foundations of Postindustrial Economies*. New York, Oxford University Press.

- FERNANDEZ MELLIZO-SOTO (2003). *Igualdad de oportunidades Educativas: la Experiencia socialdemócrata Española y Francesa*. Madrid, Pomares Corredor.
- FILGUEIRA, C. (2007). Actualidad de las viejas temáticas: clase, estratificación y movilidad social en América Latina. En: FRANCO, R., LEÓN, A. y ATRIA, R. (eds.) *Estratificación y movilidad social en América Latina. Transformaciones estructurales de un cuarto de siglo*. Santiago de Chile: CEPAL.
- FRANCO, R., LEÓN, A. y ATRIA, R. (2007). Estratificación y movilidad social en América Latina. Una agenda de trabajo. En: FRANCO, R., LEÓN, A. y ATRIA, R. (eds.) *Estratificación y movilidad social en América Latina. Transformaciones estructurales de un cuarto de siglo*. Santiago de Chile: Cepal.
- GARCÍA CASTRO, G. (2005). *Aspiraciones educativas y logro académico en la Universidad Autónoma Metropolitana. El caso de la cohorte 91-O*. Tesis de Maestría, FCPyS, UNAM.
- GARFINKEL, H. (1963). A Conception of and Experiments with "Trust" as a condition of Concerted Stable Actions En: HARVEY, O. J. (ed.) *Motivation and Social Interaction*. New York: Ronald Press.
- GARRETÓN, A. (2001). Igualdad, ciudadanía y actores en las políticas sociales. En: COORD., R. F. (ed.) *Sociología del desarrollo, políticas sociales y democracia*. CEPAL-Siglo XXI.
- GOFFMAN, E. (1977). The Arrangement Between Sexes. *Theory and Society*, 4, pp. 301-332.
- GÓMEZ MEDINA, M., LLARDÓ LÁRRAGA, D. M. y CRUZ AGUILA, M. L. (2007). Pertinencia profesional de los egresados de la licenciatura en Administración y Planeación Educativa de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. *IX Congreso de COMIE*. México.
- GORDON, D. M., EDWARDS, R. C. y REICH, M. (1986). *Trabajo segmentado, trabajadores divididos. La transformación histórica del trabajo en los Estados Unidos*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- GOUNDEN, N. (1967). Investment in education in the India. *The Journal of Human Resources*, 2, pp. 347-358.
- GRANJA, J. (1983). Análisis sobre las posibilidades de permanencia y egreso en cuatro instituciones de Educación Superior en el DF, 1960-1978. *Revista de la Educación Superior*, 12 3 (47), pp. 5-35.
- GRANJA, J. (1996). Selección escolar a nivel superior en México: tendencias empíricas y de interpretación 1960-1990. *Revista de la Educación Superior*. ANUIES, México.
- GRANOVETTER, M. (1985). Economic Action and Social Structure: The problem of Embeddedness. *American Journal of Sociology*, 91, pp. 481-510.
- (1992). Economic Institutions and Social constructions: A Framework of Analysis. *Acta Sociológica*, 35, pp. 3-11.
- GRANOVETTER, M. y SWEDBERG (2001). *The sociology of Economic Life*. Londres, Sage.
- GUEVARA RUISEÑOR, E. y GARCÍA LÓPEZ, A. (2010). El orden de género y trayectoria escolar en mujeres estudiantes de ciencias exactas y naturales. *Investigación y Ciencia Núm 46, Universidad Autónoma de Aguascalientes*, pp. 10-17.

- GUZMAN, C. (1994). *Entre el deseo y la oportunidad: estudiantes de la UNAM frente al mercado de trabajo*. México, CRIM-UNAM.
- (2004). *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*. México, CRIM-UNAM.
 - (2011). Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI. *Perfiles Educativos. IISUE, UNAM*, Vol XXXIII, número especial 2011, pp. 91-101.
- GUZMAN, C. y SERRANO, O. V. (2011). Las puestas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de la Educación Superior*, 40, num 157.
- GUZMÁN, C. y SERRANO, O. V. (2007). Los cambios en la composición social de los estudiantes de la UNAM (1985-2003). En: MINGO, A. (ed.) *Estudiantes universitarios: cinco acercamientos*. México: UNAM-IISUE.
- HANOCH, G. (1967). An economic analysis of earnings and schooling. *The Journal of Human Resources*, 2, pp. 310-329.
- HANSEN, W. L. (1963). Total and private rates of returns to investment on schooling. *The Journal of Political Economy*, 71, pp. 128-140.
- HARBISON, F. y MYERS, C. A. (1964). *Education, manpower and economic growth: strategies of human resource development*. New York, McGraw-Hill.
- HAREVEN, T. K. (1994). Aging and Generational Relations; A Historical and Life Course Perspective. *Annual Review of Sociology*, 20, pp. 437-461.
- HAUSER, R. M. y FEATHERMAN, D. C. (1977). *The Process of Stratification: Trends and Analyses*. New York, Academic Press.
- HECTOR BRUTUS, M. D. (2009). *La relación entre el ingreso y el egreso de la educación universitaria con el empleo de los egresados durante la década de 1990*. Tesis de Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación, UAM-X.
- HERNÁNDEZ DE FRUTOS, T. (1993). El Status Attainment a mitad de camino entre teoría y técnica analítica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 61, pp. 185-198.
- HERNÁNDEZ LAOS, E. (2004). Panorama del mercado laboral de profesionistas en México. *Economía UNAM*, Vol. 1 No 2.
- HERNÁNDEZ LAOS, E. y AL, E. (2012). *Mercado laboral de los profesionistas en México: diagnóstico 2000-2009 y prospectiva 2010-2020 Informe Final*. México, ANUIES.
- HORBATH, J. E. (2008). Primer empleo de los jóvenes profesionales y técnicos mexicanos en la transición al nuevo siglo. En: PEÓN, F. C. (ed.) *La dinámica demográfica y su impacto en el mercado laboral de los jóvenes*. UAM.
- HUESCA, L. y RODRÍGUEZ, R. (2008). Los salarios por tipo de calificación del trabajo en México. *VI Congreso Nacional de la AMET: formación de nuevos paradigmas en los estudios del trabajo*. AMET.
- INEE (2012). Panorama Educativo de México 2011. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior. México.
- INEGI-STPS (1991; 1996; 2000). Encuesta Nacional del Empleo. México.
- (2008, 2012, 2015). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo México.

- INEGI. (1990, 2000, 2010). *Censos de Población y vivienda. Consulta Interactiva de Datos Mexico*: INEGI.
- (2000). Censo de Poblacion y Vivienda. México.
- JACOBS, J. A. (1996). Gender Inequality and Higher Education. *Annual Review of Sociology*, 22153-185.
- JENKS, C. (1972). *Inequality: A Reassessment of the effect of Family and Schooling in America*. New York, Basic Books.
- JIMÉNEZ, M. L., J.; Y TABERNER (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos, conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, Vol 13, n 3.
- JORNADA, L. (2013). UNAM y UAM rimeros lugares en el país. 11 de Febrero de 2013. *La Jornada*, Sección Sociedad.
- KERCKHOFF, A. C. (1976). The status attainment process: socialization or allocation? . *Social Forces*, 52, pp. 368-81.
- KERTZER, D. I. (1983). Generation as a Sociological Problem. *Annual Review of Sociology*, 9, pp. 125-149.
- KOHOLI, M. (1994). Work and retirement: a comparative perspective. En: RILEY, M. W., KAHN, R. L. y A., F. (eds.) *Age and Structural Lag*. N.Y.
- LATAPÍ, P. (1965). Igualdad y justicia social. *Educación nacional y opinión pública*. México: Centro de Estudios Educativos.
- (1983). La desigualdad educativa en México. *Igualdad, desigualdad y equidad en España y México: IV Encuentro Hispano Mexicano de Científicos Sociales*. Toledo, España: Instituto de Cooperación Iberoamericana y El Colegio de México.
- (1993). Reflexiones sobre la justicia en educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol XXIII, N2, pp. 9-41.
- LEVI, D. (1994). *La educación Superior dentro de las transformaciones políticas y económicas de los años noventa. Informe del grupo de trabajo sobre educación superior de la Asociación de Estudios Latinoamericanos*. Buenos Aires, Argentina, CEDES.
- LIPSET, S. M. y BENDIX, R. (1959). *Social Mobility in Industrial Society* Berkeley, California, University of California Press.
- LITTLEWOOD, P., HORKOMMER, S. y KOCH, M. (2005). El discurso de la exclusión social: un análisis crítico sobre conceptos y modelos de interpretación. En: LUENGO, J. J. C. (ed.) *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. México: Ediciones Pomares; UAM Azcapotzalco; ANUIES; Universidad Veracruzana; CESU UNAM.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, R. (2005). *Perfil de ingreso y seguimiento académico de los estudiantes de la <universidad de Sonora*. Tesis para obtener el grado de maestría en Innovación Educativa, División de Ciencias Sociales, Universidad de Sonora.
- LOREY, D. E. (1994). El sistema uiversitario y el desarrollo económico en México desde 1929. *Revista de la educación superior. ANUIES*, 89.
- LUHMAN, N. y K., S. (1993). Presupuestos estructurales de una pedagogía reformista. Análisis sociológicos de la pedagogía moderna. En: LUHMANN, N. y EBERHARD SCHORR, K. (eds.) *El sistema educativo, problemas de reflexión*. México: U de G.; Ibero; ITESO.

- MAKI, U., GUSTAFSON, B. y KNUDSEN, C. (1993). *Rationality, Institutions and economic methodology*. Londres, Routledge.
- MANCERA CARDÓS, E. (2010). Acceso a la educación superior y expectativas educativas de jóvenes universitarios mexicanos. Educación y reproducción de la desigualdad social. En: SÁNCHEZ OLVERA, A. R. (ed.) *Estudiantes, sexualidad y vida cotidiana en el espacio universitario*. México, 2011: UNAM/PyV editores.
- (2013). Características socioeconómicas, familiares y laborales de los estudiantes. En: LUCY, S. R. C., GUZMAN, C., SANDOVAL, E. y GALAZ, J. F. (eds.) *Estudiantes maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*. México: COMIE ANUIES.
- MARQUEZ JIMÉNEZ, A. (2011). La relación entre educación superior y mercado de trabajo en México. Una breve contextualización. *Perfiles Educativos. IISUE UNAM, XXXIII, Número especial*, pp. 169-185.
- MÁRQUEZ JIMÉNEZ, A. (2013). Educación, trabajo y empleo. En: SALINAS AMEZCUA, V. (ed.) *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011*. México: COMIE ANUIES.
- MARSHALL, T. (1997). Ciudadanía y clase social. *Revista Española de Investigaciones Sociales Vol. 79/97*, pp. 297-344.
- MARTUSCELLI, J. y MARTÍNEZ LEYVA, C. (2002). Problemas de la pertinencia de la educación superior en el mercado laboral. *Congreso Retos y Expectativas de la Universidad*. México: ANUIES/UAM.
- MATA ACOSTA, M. (2009). *El tiempo y los estudiantes del SUA-FFyL*. Tesis para obtener el grado de Doctora en Pedagogía, UNAM.
- MEAD, M. (1935). Sex and Temperament in three primitive societies. En: KIMMEL, M. y ARONSON, A. (eds.) *The Gender Society Reader*. NY: Oxford University Press, 2000.
- MÉNDEZ, M. L. y GAYO, M. (2007). El perfil de un debate: movilidad y meritocracia. Contribución al estudio de las sociedades meritocráticas. En: FRANCO, R. L., A. Y ATRIA, R., COORD (ed.) *Estratificación y movilidad social en América Latina. Transformaciones estructurales de un cuarto de siglo*. CEPAL.
- MENDOZA ROJAS, J. (2011). *Financiamiento Público de la Educación Superior en México. Fuentes de información y cifras del periodo 2000 a 2011*. DGEI-UNAM.
- MERCADO, A. y PLANAS, J. (2005). Evolución del nivel de estudios de la oferta de trabajo en México *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, Núm 25, pp. 315-343.
- MEYER, J. W. y SCHOFER (2006). La Universidad en Europa y el mundo: expansión en el siglo XXI. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, pp. 15-36.
- MEZA, L. (2005). Mercados laborales locales y desigualdad salarial en México. *Trimestre Económico, FCE, México*, 133-178, pp. 28.
- MILLÁN RÍOS, V. (2006). *Trayectoria académica de licenciaturas de la Universidad Nacional Autónoma de México: egreso y abandono, un estudio de cohorte*. Tesis para obtener el grado de maestría en Demografía, Colegio de México.

- MILLER, D. (2009). *La equidad en la universidad. El programa nacional de becas (PRONABES) y la condición de juventud de los estudiantes. Una mirada desde la UAM*. México, ANUIES.
- (2013). El estudio de las trayectorias escolares en México: un aporte para el nuevo milenio. En: SAUCEDO RAMOS, C. L., GUZMAN, C., SANDOVAL, E. y GALAZ, J. F. (eds.) *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*. México: COMIE ANUIES.
- MINCER, J. (1962). On the Job training: Costs returns and some implications. *Journal of Political Economy*, 70.
- MINGO, A. (2007). *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la universidad*. México, FCE.
- MOONEY MARINI, M. (1984). The order of Events in the Transition to Adult. *Sociology of Education, Duke University*, 57, pp. 63-84.
- MUÑOZ MARTELÓN, P. (1997). *Origen social, trayectorias educativas y deserción universitaria en los ochenta*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios de Población, Colegio de México.
- MUÑOZ IZQUIERDO, C. (1973). Evaluación del desarrollo educativo en México 1958-1970 y factores que lo han determinado. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, III, pp. 11-46.
- (1979). Hacia una redefinición del papel de la educación en el cambio social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, IX, pp. 131-150.
 - (1985). Aplicación de la teoría económica a la planeación de la educación superior. Reflexiones teóricas y sugerencias metodológicas. *Revista de la Educación Superior. ANUIES*, 61, pp. 5-25.
 - (1990). Relaciones entre la educación superior y el sistema productivo. *Revista de la Educación Superior. ANUIES*, 76.
 - (2001). Implicaciones de la escolaridad en la calidad del empleo. En: PIECK, E. (ed.) *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social*. UIA/IMJ/UNICEF/Cintefor-OIT, RET, CONALEP.
- NARRO, J. R., MARTUSCELLI, J. y BÁRZANA GARCÍA, E. (2012). *Plan de 10 años para desarrollar el sistema Educativo Nacional*. Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. Disponible en: http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP_5/Text/05_01a.html.
- NEUGARTEN, B., MOORE, J. y LOWE, J. (1965). Age norms, age constraints, and adult socialization. *American Journal of Sociology*, 70, pp. 710-717.
- OCDE. (2010). *Panorama de la Educación*. Disponible en: www.oecd.org/dataoecd/46/20/45925316.pdf.
- OIT (2010). *Panorama Laboral 2010, América Latina y el Caribe*. Lima, Perú.
- (2012). Desigualdad de género en el mercado laboral: Dos pasos hacia adelante, uno hacia atrás. *Noticias*.
- ORTIZ CÁRDENAS, J. (2003). Gestión universitaria, racionalidad y trayectorias escolares. *Reencuentro. UAM-Xochimilco*, 36, pp. 44-55.
- ORTNER, S. B. (1974). Is Famele to Male as Nature is a Culture. En: ROSALDO. M.Z (ed.) *Women, Culture and Society*. Stanford: University Press.
- PARSONS, T. (1959). The School Class as a Social System: some of its functions in American Society. *Harvard Educational Review*, XXI, pp. 297-318.

- PAUGAM, S. (1995). The spiral of precariousness: a multidimensional approach to the process of social disqualification in France. *Beyond the threshold: The measurement and Analysis of Social Exclusion*. G.Room ed. Bristol: The Policy Press.
- PÉREZ FRANCO, L. (2001). Factores socioeconómicos que inciden en el rezago y la deserción escolar. *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES.: ANUIES*.
- PÉREZ ISLAS (2001). Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo. *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social*. México: UIA UNICEF CINTEFOR OIT RET CONALEP.
- PNUD (2001). *Informe sobre desarrollo humano México*, Fondo de Cultura Económica.
- PORTER, J. N. (1974). Race, Socialization and movility in education and early occupational attainment. *American Sociological Review*, 39, pp. 303-16.
- PORTES, A. y HOFFMAN, K. (2003). Latin American Class Structures: Their Composition and Change Turing the Neoliberal Era. *Latin American Research Review. Latin American Studies Association*, 38, N1, pp. 41-82.
- QUINTANA, E. (2015). El sorprendente crecimiento del empleo. *El Financiero*. 12 de Octubre.
- RAWLS, J. (1979). *Teoría de la Justicia*. México, FCE.
- RODRIGUEZ GÓMEZ, R. (1996). *Educación Superior y desigualdad social. Un estudio sobre las determinaciones sociales y académicas de las trayectorias escolares en la Universidad Nacional Autónoma de Mexico*. Doctorado, Colegio de Mexico.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, R. (2005). Terciarización laboral y demanda universitaria. *Campus Milenio*, Año 3 Núm. 156.
- ROJAS BRAVO, G. (2005). *Modelos Universitarios. Los rumbos alternativos de la universidad y la innovación*. México, UAM FCE.
- RUBIO, J. (2006). *La política educativa y la educación superior en México, 1995-2006*. México, SEP-FCE.
- RYDER, N. B. (1965). The cohort as a Concept in the Study of Social Change. *American Sociological Review*, 30, pp. 843-861.
- SÁNCHEZ GARCÍA, J. y ZÚÑIGA, V. (2010). Trayectorias de los alumnos transnacionales en México. Propuesta intercultural de atención educativa. *Trayectorias, Revista de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Nuevo León*, 12, Núm. 39, pp. 5-23.
- SÁNCHEZ CORTEZ, K. (2016). *Feminización de la matrícula en la Educación Superior en México. Aportes desde la Sociología de la Edicación*. Maestría, FCPyS, UNAM.
- SANCHEZ MEDINA, R. (2010). *El efecto del ambiente institucional y organizacional sobre las trayectorias escolares en el primer año de estudios. El caso de la UAM-Azcapotzalco*. Tesis de Maestría, UAM-Azcapotzalco.
- SARAVÍ, G. (2009). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. México, CIESAS.
- SCOTT, J. (2010). Gasto público para la equidad: Del Estado excluyente hacia un Estado de Bienestar Universal. México: CIDE-CONEVAL.
- SCHULTZ, T. (1968). *Valor económico de la educación*. México, Uteha.

- SCHÜTZ, A. (1962). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Amorrortu editores.
- (1974). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires, Amorrortu editores.
 - (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona, Paidós.
- SELVA SEVILLA, C. (2004). *El Capital humano y su contribución al crecimiento económico*. La Mancha, Universidad de Castilla.
- SEN, A. (2009). El capitalismo más allá de la crisis. *Letras libres*, 125.
- (2010). *La idea de la justicia*. Madrid, Ed Taurus.
- SEP. (2015). *Indicadores y Pronósticos Educativos. Serie Histórica y Pronósticos. Herramienta interactiva*. Disponible en: http://www.snie.sep.gob.mx/estadísticas_educativas.html Consultado el 9 de Agosto de 2015.
- SETTERSTEN, R. A. y MAYER, K. U. (1997). The Measurement of Age, Age Structuring, and The Life Course. *Annual Review of Sociology*, 23, pp. 233-261.
- SEWELL, W. y HAUSER, R. (1972). Causes and consequences of higher education: models of the status attainment process. *American Journal of Agricultural Economics*, 54, pp. 851-861.
- SEWELL, W. H., HALLER, A. O. y OHLENDORF, G. W. (1970). The educational and early occupational attainment process replication and revision. *American Sociological Review*, 35, pp. 1014-27.
- SEWELL, W. H., HALLER, A. O. y PORTES, A. (1969). The educational and early occupational attainment process. *American Sociological Review*, 34, pp. 82-92.
- SILVA LAYA, M. (2010). Dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior y mecanismos institucionales de apoyo: un asunto de equidad. INIDE-UIA.
- (2014). Equidad en la Educación Superior Mexicana: el reto persiste. *Universidades*, LXV 59, pp. 23-35.
- SILVER, H. (1994). Social exclusion and social solidarity: Three paradigms. *International Labour Review*, 133, No. 5-6, pp. 531-578.
- SOLARI, A. E. (1980). La desigualdad educacional en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, X, pp. 1-56.
- SOLÍS, P. (2015). Mayor cobertura educativa, la misma desigualdad social. *Nexos*.
- SOROKIN, P. (1927). *Social Mobility, Social and Cultural Mobility*. Glencoe Ill: Free Press.
- SPENCE, A. M. (1973). Job Market Signalling. *Quarterly Journal of Economics*, 87, pp. 355-374.
- STIGLITZ, J. E. (1975). The Theory of "Screening", Education, and the Distribution of Income. *American Economic Review*, 65, pp. 283-300.
- SZÉKELY, M. (2005). Pobreza y desigualdad en México entre 1950 y 2004. *El Trimestre Económico, FCE, México*, 72, 288.
- TABORGA, H. (1998). *Oferta y demanda a licenciatura en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Contexto y problemas*. México, ANUIES.
- TEICHLER, U. (1999). Higher education policy and the world of work: changing conditions and challenges. *Higher Education Policy* 12, pp. 285-312.
- THURLOW, L. (1968). Disequilibrium and the Marginal Productivity of Capital and Labor. *The Review of Economics and Statistics*, 50, pp. 23-31.

- (1972). Education and economic equality. *The Public Interest*, Summer, pp. 66-81.
- (1975). *Generating Inequality*. New York, Basic Books.
- THUROW, L. y LUCAS, R. E. B. (1972). *The American distribution of income: a structural problem*. Washington, U.S. Government Printing Office.
- TIGNINO, M. V. (2007). Transiciones, trayectorias y caminos educativos. En: MORTIMER, J. T. (ed.) *Handbook of the Life Course*. N.Y.: Kluber Academic/Plenum Publishers.
- TINTO, V. (1989). La deserción en la educación superior: Síntesis de las bases teóricas de las investigaciones recientes. *La trayectoria escolar de la Educación Superior*. PROIDES ANUIES.
- UAM (1991). Base de Datos del Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes 91-O. Departamento de Estudios Escolares. UAM.
- (2005a). Informe del Rector General 2005. Anuario Estadístico. México DF.
- (2005b). Informe del Rector General. Anexo Estadístico. México. UAM.
- (2011). Anuario estadístico 2011. Datos históricos sobre demanda y admisión en UAM. UAM: Dpto. de Admisión de la Coordinación General de Información Institucional. Dirección de Planeación.
- (2015a). Archivo General de Alumnos (AGA). Dirección de Sistemas Escolares. UAM.
- (2015b). Informe anual del Rector General 2015. Anuario Estadístico. México: UAM.
- (2015c). Reglamento de Estudios Superiores. En: Legislación Universitaria. México: UAM.
- UNESCO (2012). *Atlas Mundial de la Igualdad de Género en la educación*. Francia, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- VAISEY, J. (1961). *The economies of education*. London, Faber and Faber.
- VALLE, Á. (2010). *La educación universitaria y el empleo: algunos casos exitosos de administradores y físicos de la UNAM*. México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. IISUE, UNAM.
- VALLE FLORES, A. (2011). Panorama general 1970 al 2005 de la matrícula y el egreso universitario en México como indicadores de la tensión en el mercado laboral. *Cuestiones de Sociología, Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Depto. de sociología, 7*.
- VILLA LEVER, L. (2007). Los jóvenes, la educación superior y el empleo en México *Propuestas de la academia al sector educativo México*: LIMUSA.
- WEBER, M. (1996). *Economía y sociedad*. México, FCE.
- WEINBERG, P. D. (2001). Prólogo. En: PIECK, E., COORD (ed.) *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social*. México: UIA/IMJ/UNICEF7Cintefor-OIT, RET y CONALEP.
- ZABLUDOSKY, G. (2007). Las mujeres en México: trabajo, educación superior y esferas de poder. *Política y Cultura. UAM-X*, 28, pp. 9-41.

Índice de Tablas

CUADRO 1. NÚMERO DE EXALUMNOS DE LA UAM INCLUIDOS EN LA MUESTRA, POR COHORTE DE EGRESO Y PROPORCIÓN EN RELACIÓN AL TOTAL DE EGRESADOS.....	22
CUADRO 2. VARIABLES CONSIDERADAS EN LA PRESENTE INVESTIGACIÓN	22
CUADRO 3. ESQUEMA ANALÍTICO	37
CUADRO 4. NIVEL EDUCATIVO APROBADO ANTES DE LA PRIMERA INTERRUPCIÓN EN LOS ESTUDIOS, SEGÚN ORIGEN SOCIOECONÓMICO. POBLACIÓN DE 22 AÑOS Y MÁS.....	89
CUADRO 5. PORCENTAJE DE ASISTENCIA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR ENTRE JÓVENES DE 19 A 23 AÑOS, SEGÚN DECIL DE INGRESOS, 2010	90
CUADRO 6. POBLACIÓN DE 20 A 24 AÑOS CON ESTUDIOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA ZMCM	94
CUADRO 7. SERIE HISTÓRICA DE ASPIRANTES Y ADMITIDOS EN LA UAM 1990-2005.....	96
CUADRO 8. PORCENTAJE DE JÓVENES DE 18 A 29 AÑOS DE EDAD CON ESTUDIOS PROFESIONALES, POR ESTADO CIVIL	99
CUADRO 9. PORCENTAJE DE ALUMNOS POR BACHILLERATO DE PROCEDENCIA, PERIODO 1990-2005.....	101
CUADRO 10. ABANDONO ESCOLAR, POR PROMEDIO EN EL BACHILLERATO EN RELACIÓN CON EL GRUPO DE HOMBRES O MUJERES QUE INGRESARON A LA UAM ENTRE 1990 Y 2005	110
CUADRO 11. FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA CONFIGURACIÓN DE LA DEMANDA DE TRABAJO.....	121
CUADRO 12. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN OCUPADA.....	127
CUADRO 13. PEA MAYOR DE 24 AÑOS CON ESTUDIOS DE LICENCIATURA O MÁS	127
CUADRO 14 . TIPOS DE OCUPACIONES DE EGRESADOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 1990-2012	130
CUADRO 15. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA POBLACIÓN POR OCUPACIÓN	130
CUADRO 16. POSICIÓN EN LA OCUPACIÓN DE EGRESADOS DE LA UAM COHORTES DE EGRESO 2006 Y 2012, ASÍ COMO DE PERSONAS CON ESTUDIOS DE LICENCIATURA EN LA ZMCM, DE ENTRE 23 A 40 AÑOS DE EDAD.....	135
CUADRO 17. ÍNDICE DE ESCOLARIDAD DE LOS PADRES, POR PROMEDIO DE CALIFICACIONES EN LA UAM	137
CUADRO 18. ÍNDICE DE ESCOLARIDAD DE LOS PADRES POR TIEMPO PARA CONCLUIR LA CARRERA	138
CUADRO 19. ÍNDICE DE ESCOLARIDAD DE LOS PADRES POR CONDICIÓN DE IRREGULARIDAD Y POR EDAD AL INGRESAR	139
CUADRO 20. ÍNDICE DE ESCOLARIDAD DE LOS PADRES POR ESPECIALIDAD, MAESTRÍA O DOCTORADO CONCLUIDOS.....	140
CUADRO 21. ÍNDICE DE ESCOLARIDAD DE LOS PADRES POR MOMENTO EN QUE EMPEZÓ A TRABAJAR MIENTRAS ESTUDIABA	142
CUADRO 22. ÍNDICE DE ESCOLARIDAD DE LOS PADRES POR MOMENTO EN QUE EMPEZÓ A TRABAJAR	143
CUADRO 23. ÍNDICE DE ESCOLARIDAD DE LOS PADRES POR COINCIDENCIA ENTRE TRABAJO Y ESTUDIOS	144
CUADRO 24. CONCENTRADO DE DATOS SOBRE TOTAL COINCIDENCIA EN ÍNDICE DE ESCOLARIDAD DE LOS PADRES, POR TIEMPO DEDICADO AL TRABAJO MIENTRAS ESTUDIABA	144
CUADRO 25. RAZÓN POR LA QUE NO TENÍA TRABAJO, POR COHORTE DE EGRESO.....	146
CUADRO 26. ÍNDICE DE ESCOLARIDAD DE LOS PADRES, POR NIVEL DE MANDO EN EL PRIMER TRABAJO AL CONCLUIR LOS ESTUDIOS	148
CUADRO 27. ÍNDICE DE ESCOLARIDAD DE LOS PADRES PO NIVEL DE MANDO PUESTO ACTUAL.....	148

CUADRO 28. SALARIOS MÍNIMOS EN ÚLTIMO TRABAJO (2006 O 2012)	150
CUADRO 29. PROMEDIO DE CALIFICACIONES EN LA LICENCIATURA POR TIEMPO DEDICADO AL TRABAJO	153
CUADRO 30. PROMEDIO DE CALIFICACIONES EN LA LICENCIATURA, POR NIVEL DE MANDO EN EL PRIMER Y ÚLTIMO TRABAJO ..	154
CUADRO 31. MEDIA DE INGRESOS MENSUALES, POR COHORTE DE EGRESO Y PROMEDIO DE CALIFICACIONES EN LA LICENCIATURA	155
CUADRO 32. MEDIA DE INGRESO MENSUAL EN PRIMER TRABAJO AL EGRESAR Y EN EL ÚLTIMO	156
CUADRO 33. PORCENTAJE DE EXALUMNOS QUE PERCIBIERON 6 SALARIOS MÍNIMOS O MÁS, EN SU PRIMER TRABAJO.....	159
CUADRO 34. EN QUÉ MEDIDA COINCIDÍA SU TRABAJO CON SUS ESTUDIOS, POR INGRESOS EN EL PRIMER TRABAJO AL CONCLUIR ESTUDIOS, Y POR NÚMERO DE SALARIOS MÍNIMOS RESPECTIVOS AL AÑO DE EGRESO	160
CUADRO 35. TRABAJOS PREVIOS, POR SALARIOS MÍNIMOS EN EL ÚLTIMO TRABAJO, 2006 Ó 2012.....	161
CUADRO 36. TRABAJOS PREVIOS, POR NIVEL DE MANDO EN EL ÚLTIMO TRABAJO.....	161
CUADRO 37. EN QUÉ MEDIDA COINCIDÍA LA ACTIVIDAD LABORAL CON LOS ESTUDIOS, POR SALARIOS MÍNIMOS EN EL PRIMER TRABAJO AL CONCLUIR	162
CUADRO 38. PROMEDIO DE CALIFICACIONES EN LA LICENCIATURA, POR SEXO Y POR DIVISIÓN	164
CUADRO 39. CONCENTRADO DE DATOS DE TABLAS SOBRE TRABAJOS PREVIOS, NIVEL DE MANDO EN EL ÚLTIMO TRABAJO, COINCIDENCIA ENTRE ESTUDIOS Y TRABAJO, E INGRESOS, POR SEXO.....	165
CUADRO 40. NÚMERO DE HORAS TRABAJADAS A LA SEMANA POR SALARIOS MÍNIMOS 2012 Y POR SEXO.....	165
CUADRO 41. CONCENTRADO DE CARACTERÍSTICAS RELEVANTES DEL 20% DE LOS EGRESADOS CON MEJORES INGRESOS DE CADA COHORTE, COMPARADAS CON LAS DEL 80% RESTANTE	167