



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL

*EXPERIENCIAS DE INSERCIÓN LABORAL DE EGRESADOS DE LA
CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA FES IZTACALA: UN ANÁLISIS DE
DOS GENERACIONES*

T E S I S
**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:
LIC. BERNARDO ÁNGEL DELABRA RÍOS

TUTORA:
DRA. MARÍA DE LOS ÁNGELES VALLE FLORES
Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE)

COMITÉ TUTORAL:
DR. JUAN MANUEL PIÑA OSORIO
Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE)
DRA. BLANCA ESTELA ZARDEL JACOBO
Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES-I)
DRA. SARA ROSA MEDINA MARTÍNEZ
Posgrado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL)
DR. JOSÉ NAVARRO CENDEJAS
Universidad de Guadalajara (UdeG)

Ciudad Universitaria, CD. MX.

Mayo de 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A **las y los participantes de esta investigación**, por acceder a compartir conmigo detalles tan íntimos de sus vidas y permitirme conocer las diversas y complejas experiencias tras su egreso y su búsqueda de un lugar en el mundo laboral. Gracias por estar dispuestos a brindarme un poco de su tiempo incluso cuando la distancia y sus múltiples ocupaciones parecían obstáculos imposibles de sortear.

A la **Doctora Ángeles Valle Flores**, por su guía a lo largo del desarrollo de esta investigación, por aportarme algo en cada tutoría, por siempre estar al pendiente de mi desempeño pese a tener múltiples ocupaciones.

A los **revisores de este trabajo**:

Juan Manuel Piña Osorio, gracias por todas sus enseñanzas, nunca dejaré de asombrarme con su capacidad analítica, con la facilidad con la que cuestiona, problematiza y delimita los amplios y complejos fenómenos educativos. Siempre admiraré su sencillez y, sobre todo, su compromiso para con nosotros, los estudiantes, y nuestra formación como investigadores.

Blanca Estela Zardel Jacobo, me has aportado tanto desde que tuve el placer de coincidir contigo en la licenciatura. Gracias por tu lectura crítica, juiciosa y apasionada, por siempre estar dispuesta a compartir lecturas, ideas, reflexiones, por fomentar en los estudiantes la creatividad, la crítica y la *infidelidad* a los autores, además del ímpetu por transformar el mundo desde nuestro lugar en él.

Sara Rosa Medina Martínez, por sus comentarios y sugerencias los cuales constituyeron un aporte fundamental para el desarrollo y conclusión de este estudio. Gracias también por su calidez y amabilidad, por el apoyo en los momentos difíciles, por ser una persona profundamente comprensiva y estar siempre dispuesta a compartir su vasta experiencia.

Doctor José Navarro Cendejas, que aceptara revisar este trabajo de investigación ha sido un verdadero honor. Gracias por sus sugerencias que me ayudaron a precisar la investigación y reconocer lo significativo de sus aportaciones.

A ti, **Ana**, mi esposa, mi compañera de vida, por complementarme con tu particular forma de ver y vivir el mundo, por darle pinceladas de color a mi vida y día a día hacerme sentir tu cariño de tantas maneras, por compartir proyectos, ideas y locuras. Gracias por apoyar en todo momento mi carrera académica, todos mis logros son tuyos también.

A mis **amigas** y **amigos**, por todo lo que hemos vivido y aprendido juntos a lo largo de los años, por su compañía y apoyo incondicional, ustedes son mi familia: Elisa (mi chida) y el Sr. Adrián, por los inolvidables viajes, las chelas y su siempre grata compañía, y especialmente a Elisa por ser la mejor amiga-colega-compañera de trabajo que uno puede tener; Juanjo, por su apoyo incondicional, porque aún continúa dándome clases cuando la ocasión lo amerita; Tavo, por su constante acompañamiento en tantos momentos de mi vida; Mauro, por su amistad a lo largo de estos años, siempre presente pese a la distancia; Elías, por todo su apoyo y su sincera amistad desde la infancia; Lucero, por siempre estar dispuesta a escucharme y apoyarme a lo largo de todo este proceso, por el gusto de colaborar con ella y construir una enriquecedora amistad.

A los **integrantes del Seminario** en Iztacala, los **Cool-turalosos**, por sus valiosas contribuciones a esta investigación, las cuales se hicieron presentes desde que comencé a planearla. Gracias por siempre aportar algo a mi vida, por construir un ambiente de reflexión, crítica y aprendizaje, gracias por las risas y todos los inolvidables momentos que hemos compartido: Iván (“Negro”), Lalito, Jimena, Andrea e Ipalnemoani (el simbiote y esa bella amistad que hemos construido con el tiempo), Esthercita, Ely, Iván Mayoral, Juanito, Octavio, Martha, Carlitos Bruce y Karla Grissel. Un agradecimiento muy especial a Ipalnemoani por su invaluable apoyo en el arduo trabajo de transcripción de las entrevistas.

A **mis estudiantes** en la Carrera de Psicología en Iztacala, porque las conversaciones con varios de ustedes sembraron en mí la inquietud que dio paso a esta investigación. Estoy sumamente agradecido por las oportunidades de aprender con y de ustedes a lo largo de estos años. Infinitas gracias porque me han ayudado a encontrar mi lugar en el mundo, porque no soy psicólogo, soy *profesor de psicología*.

A **mi madre Gloria Ríos**, mucho de lo que soy, mucho de lo que he logrado, ha sido gracias a ti, gracias a que nunca te rendiste pese a las grandes adversidades que has enfrentado. Gracias por tu apoyo y afecto incondicional.

A las **profesoras y profesores** que en cada uno de los seminarios aportaron tanto a mi formación académica y personal, por brindarme elementos para ver y pensar al mundo y a la educación de otra manera, por ser ejemplos a seguir, académicos comprometidos con su labor docente y su responsabilidad social: María Guadalupe García Casanova, Juan Manuel Piña Osorio, Graciela González Juárez, Sara Rosa Medina Martínez, Alejandro Canales Sánchez, Javier Rafael García García, Jesús García Reyes y Estela Ruiz Larraguivel.

A las **compañeras y compañeros de viaje**, quienes hicieron mucho más ameno el paso por el posgrado, con quienes compartí alegrías, preocupaciones e intereses, de quienes aprendí algo en cada conversación dentro y fuera de las aulas y que, en ocasiones inadvertidamente, aportaron algo tanto a mi investigación como a mi formación como pedagogo: Bladimir Barrón, Pólux García, Emanuel Delgado, Gabriel Vega, Diego Martínez, Maricela Apolonio, Fernanda Godínez y Luis Aguilera. Un agradecimiento muy especial a Paty Macías por su enriquecedora compañía a lo largo de este proceso formativo, por las amenas caminatas hacia el Universum, por su amistad. A Tania Nieto por las siempre interesantes conversaciones, por compartirme su pasión por la educación, la pedagogía y la docencia. Finalmente, a Manuela Oleta por los gratos momentos que compartimos, por las pláticas y las risas, por el apoyo constante.

A la **Coordinación del Posgrado en Pedagogía**, Lic, Rosalinda Querol, Lic. Arlene Ayala y la Srita. Adela, porque muchas veces su fundamental labor pasa desapercibida para muchos de nosotros. Gracias por estar siempre dispuestas a resolver dudas y a brindar su apoyo con amabilidad y respeto, incluso a pesar de los obstáculos que la pandemia impuso.

Al **Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT)**, pues sin el soporte que me proporcionó la beca que me otorgaron esta investigación no habría sido llevada a buen término, y tampoco habría podido agregar tan bellos ejemplares a mi preciada colección de libros.

A la **UNAM** y su **Unidad de Posgrado**, la **Facultad de Filosofía y Letras**, el **Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación** y la **Facultad de Estudios Superiores Acatlán**, por convertirse en mi segunda casa durante dos excelentes e inolvidables años. Siempre atesoraré en mi memoria todas las experiencias que viví en sus aulas, pasillos y demás espacios, los hermosos atardeceres que contemplé desde la Unidad

de Posgrado, el transcurrir de las estaciones en los variopintos rincones de Ciudad Universitaria, las visitas a las bibliotecas en busca de libros clásicos o para estudiar algún texto disfrutando de su quietud, las mañanas en la Facultad de Filosofía y Letras donde viví de otro modo el amor por la educación, las discusiones académicas y el buen café.



Delabra, B. (2019). *Tardes de nostalgia*.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN Y REFERENTES TEÓRICOS	17
1.1. Aproximaciones al estudio de la relación entre educación y trabajo	18
1.2. Educación superior y mercado de trabajo	26
1.3. Inserción laboral, el interés del presente estudio	32
1.4. Referentes teóricos: el concepto de experiencia	38
1.5. Experiencias de inserción laboral de los egresados universitarios: algunas consideraciones teóricas y metodológicas	45
CAPÍTULO 2. ¿POR QUÉ CONOCER LAS EXPERIENCIAS DE INSERCIÓN LABORAL DE EGRESADOS DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA?	49
2.1. Una aproximación general a la Psicología en México	49
2.2. Psicólogos y mercado laboral en México	52
2.3. Contexto institucional de la investigación: la Facultad de Estudios Superiores Iztacala	60
2.3.1. La Carrera de Psicología en la FES Iztacala: de lo institucional a lo curricular	62
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA	67
3.1. El enfoque metodológico del presente estudio	68
3.2. Definición del universo de estudio y selección de la muestra	69
3.3. Elección y diseño de instrumentos	71
3.3.1. Algunas notas en torno a los retos y logros en la aplicación de los cuestionarios	73
3.3.2. Sobre las entrevistas	75
3.3.2.1. El guion de entrevista	77
3.4. El trabajo de campo	78
3.4.1. La aplicación de los cuestionarios	78
3.4.2. El manejo de la información estadística, elección de los casos y la conducción de las entrevistas	79
3.5. Las estrategias de análisis	82
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE DATOS	86
4.1. Perfil de los egresados de la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Generaciones 2008 y 2010	87
4.1.1. Información sociodemográfica básica	87

4.1.2. Origen socioeconómico y cultural	90
4.1.3. Datos escolares y laborales	98
4.2. Principales hallazgos en torno a las experiencias de inserción laboral de los egresados entrevistados	116
4.2.1. Expectativas laborales de los egresados de la Carrera de Psicología. Elaboración y redefinición	122
4.2.1.1. Redefinición de las expectativas a lo largo del proceso de inserción laboral	139
4.2.2. Participación de la familia en las experiencias de inserción laboral.....	145
4.2.2.1. Apoyo económico familiar tras el egreso y a lo largo del proceso de inserción laboral	148
4.2.2.2. Exigencias en el hogar tras el egreso y a lo largo del proceso de inserción laboral ..	156
4.2.2.3. Expectativas laborales de los padres tras el egreso y a lo largo del proceso de inserción laboral.....	163
4.2.3. Papel de los contactos en las experiencias de inserción laboral.....	174
4.2.3.1. Contactos personales, profesionales y académicos.....	175
4.2.4. Conclusiones generales del capítulo	186
CAPÍTULO 5. CONSIDERACIONES FINALES	189
REFERENCIAS	201
ANEXOS	214

INTRODUCCIÓN

El principal interés de esta investigación es conocer los procesos de inserción al mercado laboral de egresados de la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES-I), perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Me parece imprescindible señalar que estoy profundamente implicado con este tema, lo cual se debe principalmente a dos razones. La primera, yo mismo soy un egresado de esta carrera y me formé en esta Facultad, y como tal, he enfrentado múltiples vicisitudes y experimentado incertidumbre desde que egresé y me vi en la necesidad de trabajar. Sin embargo, desde mi postura, las vicisitudes no son siempre e inevitablemente algo negativo, sino que pueden constituir oportunidades de reflexión, aprendizaje y formación. Además, he vivido también satisfacciones, obtenido importantes logros y aprendido cosas sumamente valiosas desde que ingresé a mi primer empleo como egresado y, posteriormente, habiendo obtenido el título de licenciado en psicología, fui construyendo mi carrera profesional, encaminándome a mi principal ocupación actual: la docencia universitaria.

Y es justo mi labor docente la que constituye la segunda razón por la que me encuentro tan implicado con mi objeto de estudio. Hace alrededor de cinco años que me incorporé como profesor ordinario de asignatura a la plantilla docente de la misma Facultad en la que cursé la carrera. Acostumbrado por mi formación durante la licenciatura a problematizar mi experiencia y las situaciones que percibía en mi entorno inmediato, pronto identifiqué como una cuestión de relevancia e interés la salida de los jóvenes de la escuela hacia el “mundo real”. Coincido con Sánchez (1993) cuando señala que es imprescindible volver una y otra vez sobre ese “algo” que motiva nuestra preocupación o inquietud por un problema. Por lo anterior, cuando la ocasión lo permitía, orientaba las esporádicas conversaciones que sostenía con jóvenes que eran o habían sido estudiantes de mis clases, y que estaban a punto de concluir la licenciatura o la habían concluido recientemente, para conocer sus expectativas respecto al trabajo. Ocasionalmente hacía notas en las que plasmaba algunas ideas y preguntas que suscitaban en mí tales conversaciones.

Así fue como tuve oportunidad de escuchar narraciones de estudiantes que enfrentaban fuertes exigencias por parte de su familia, principalmente debido a su condición económica, lo cual los orillaba a considerar seriamente la posibilidad de comenzar a trabajar,

incluso sin tener claro a qué se dedicarían o llegando a dejar de lado sus expectativas laborales en relación a su formación para desempeñarse en empleos que no tenían relación alguna con esta, cuestión que, evidentemente, les causaba frustración. Asimismo, conocí otros casos en que los padres les brindaban apoyo total, instándolos a titularse y continuar con sus estudios, cursar un diplomado o un posgrado y, dado que no les exigían trabajar para aportar al gasto familiar, sentaban condiciones favorables para que los egresados tomaran su tiempo para buscar un empleo acorde a sus expectativas, intereses y relacionado con su formación profesional. Me parece importante agregar a todo lo anterior que una cuestión que cruzaba todas estas narraciones era la inquietud por dejar de ser estudiante y estar cerca de comenzar la “vida adulta”.

Continuamente escuchaba en las voces de familiares, compañeros de trabajo, amigos y estudiantes una serie de ideas más o menos definidas -algunas de las cuales parecían más bien prejuicios- sobre el campo laboral de los psicólogos. Que la mayoría de oportunidades laborales se encontraban en el área de recursos humanos. Que había poca claridad en las prácticas de las que los psicólogos podían ser partícipes en los ámbitos laborales. Que había poco trabajo y el que había era mal remunerado en comparación con el de otras profesiones. Que gran parte de los egresados de psicología, incluso algunos ya titulados, terminaban en empleos con nula relación con su formación, como el caso de quienes se desempeñaban como choferes de plataformas como Uber.

No pude evitar preguntarme si estas ideas estaban fundadas en experiencias concretas de personas y esta inquietud terminó formando parte de la justificación de esta investigación. Adicionalmente, en los medios de comunicación y noticieros, era cada vez más frecuente encontrar notas que destacaban la crisis por la que había estado pasando la relación entre el mercado laboral y las profesiones en México, pues se afirmaba que los profesionales habían sido los más afectados por el desempleo, así como por la precarización laboral.

El interés por este tema, el convencimiento de que se trataba de una cuestión de relevancia social, así como una preocupación personal por dar continuidad a mi formación académica me llevaron a tomar la decisión de desarrollar una investigación sobre esto en el programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM, pues revisando su plan de estudios, las instituciones que participaban (entre las que se encontraba el Instituto de Investigaciones

Sobre la Universidad y la Educación), la planta docente y algunas de las más recientes tesis, me convencí de que era la opción más adecuada, sobre todo porque el tema que traía entre manos involucraba a la educación superior y la formación profesional.

Un proyecto de investigación va transformándose, precisándose y reorientándose con el tiempo, sobre todo cuando se desarrolla en un marco académico con tiempos estructurados y objetivos definidos, como es el caso de un programa de posgrado. El proyecto que elaboré para ingresar, las preguntas de investigación y los objetivos que lo sustentaban, sufrieron importantes cambios desde la primera reunión que tuve con mi tutora, la Dra. Ángeles Valle, aunque nunca se alejó de su principal interés: conocer, desde la perspectiva de los propios egresados, cómo acontece el paso de la escuela al mundo laboral.

En un principio, había proyectado trabajar con recién egresados de la carrera, sin embargo, la Dra. Valle me planteó la posibilidad de desarrollar el estudio con egresados que hubieran dejado el mundo escolar al menos cinco años atrás, esto con el propósito de contar con más elementos para el análisis, pues suponía que estos tendrían ya un camino recorrido en el mercado laboral. Fue así que decidí trabajar con egresados de las generaciones 2008 y 2010, quienes, durante el desarrollo de la investigación, tendrían entre seis y ocho años de haber concluido sus estudios.

Cabe agregar que elegí estas generaciones no sólo por los años de “exposición” al mercado laboral, sino por la posibilidad de contactarlos: al momento de comenzar con el estudio mantenía relaciones cordiales (ya fuera porque eran amigos míos o compañeros de trabajo) con varias personas pertenecientes a la generación 2008 y yo mismo pertenezco a la generación 2010, por lo que aún conservaba los datos de contacto de algunos de mis ex compañeros y, además, esperaba poder contar con su apoyo para contactar a otros egresados de las mismas generaciones.

Más tarde que pronto, comprendí que el objeto de estudio se construye, como dicen Bourdieu, et al. (2016), contra la ilusión del saber inmediato, es decir, el objeto de estudio no es eso que nos inquieta de inicio, que nos interesa, eso que observamos en la realidad empírica. Las conversaciones con la Dra. Valle y los materiales de los que me proveyó, la gran mayoría de los seminarios que cursé a lo largo de los cuatro semestres de duración de la maestría, los textos que encontré en mi revisión documental, las críticas, comentarios y

recomendaciones que recibí de parte de compañeras y compañeros, así como de profesoras y profesores, durante las exposiciones de mi proyecto tanto en los seminarios como en los coloquios de maestrantes, todo aportó a la delimitación y construcción del objeto de estudio.

Desde un inicio tenía muy claro que es fundamental apoyarse en un marco conceptual para desarrollar una investigación. Sin embargo, poco a poco caí en cuenta, en gran medida gracias al seminario coordinado por el Dr. Juan Manuel Piña, que lo más pertinente es apoyarse en un sólo concepto central para aproximarse a la problemática de interés y construir el objeto de estudio. Dado que desde un inicio mi interés fue recuperar la perspectiva de los propios egresados de educación superior respecto al proceso de inserción laboral, tras la revisión de las principales tendencias en investigación educativa consideré pertinente trabajar con el concepto de *experiencia*, pues este ofrecería la posibilidad de ahondar en la dimensión subjetiva de los egresados, pero sin dejar de lado que esa subjetividad se construye a través de la participación de los sujetos en un mundo objetivo, socialmente estructurado. Viéndolo en retrospectiva, debo aceptar que este concepto ofreció muchas posibilidades, pero también planteó bastante retos metodológicos y analíticos, los cuales no estoy totalmente seguro de haber superado. Será el lector de este estudio quien juzgue en qué medida lo logré.

Tras este trabajo de delimitación y construcción del objeto de estudio, este quedó definido como las experiencias de inserción laboral de egresados de la Carrera de Psicología de la FES Iztacala pertenecientes a las generaciones 2008 y 2010. La pregunta general de la cual partí fue ¿Cómo son sus experiencias de inserción laboral en un contexto de tensiones entre sus expectativas, preocupaciones, intereses y las exigencias tanto del mercado laboral como del contexto familiar?, de la anterior derivaron las siguientes preguntas que posibilitaron la indagación de aspectos más específicos: ¿Cuáles son las expectativas laborales de estos egresados? ¿Las expectativas laborales de estos egresados se redefinen a lo largo del proceso de inserción laboral a partir de sus experiencias? ¿Qué participación tiene la familia en las experiencias de inserción laboral de estos egresados?

En concordancia con las preguntas planteadas, el objetivo general de la investigación fue conocer las experiencias de inserción laboral de egresados de la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala pertenecientes a las generaciones 2008 y 2010.

Los objetivos específicos que se persiguieron fueron: 1) conocer las expectativas laborales de egresados de la Carrera de Psicología; 2) identificar si las expectativas laborales de los egresados se redefinen a lo largo del proceso de inserción laboral a partir de sus experiencias; y 3) conocer la participación de la familia en las experiencias de inserción laboral de egresados de la Carrera de Psicología. En este sentido, el presente se perfila como un estudio exploratorio que espera dar luz sobre dimensiones poco exploradas de la inserción laboral de los profesionistas, además de abrir nuevos cuestionamientos en torno a la relación entre educación superior y mercado laboral.

Habiendo definido lo anterior, la siguiente gran tarea fue esclarecer desde qué enfoque metodológico se llevaría a cabo la investigación, así como elegir, diseñar y pilotear los instrumentos más adecuados para la indagación empírica. Un aspecto fundamental que debe tenerse en consideración es que justamente es el objeto de estudio el que “sugiere” qué enfoque metodológico y qué instrumentos son los más pertinentes. Así, dadas las características de mi objeto, decidí ubicarme en un paradigma cualitativo-interpretativo.

No obstante, la investigación enfrentaba un reto importante que tuvo implicaciones metodológicas cruciales. Me explico. Algunas investigaciones educativas tienen por objeto a docentes o estudiantes de distintos niveles educativos. En ese sentido, para el investigador puede ser menos complicado contactar a los posibles participantes del estudio, pues estos asisten cotidianamente a las escuelas y pasan una buena parte del día en ellas, tanto en las aulas como en otros espacios, por lo que es posible asistir a estas instituciones e ir al encuentro con ellos. En el caso de esta investigación, es evidente que los egresados no necesariamente asistirían a clases u otras actividades en la escuela en la que se formaron, sino que su cotidianidad se desplegaría tanto en sus espacios de trabajo, todos diferentes, todos ubicados en distintos puntos, como en sus hogares si no se encontraban laborando o si trabajaban desde casa, es decir, no podría encontrarlos a todos en un solo lugar.

Con la intención de superar esta limitante y siguiendo las propuestas metodológicas que me hizo la Dra. Valle, decidí que si bien la investigación se fundamentaría en un paradigma cualitativo, sería bastante productivo emplear un instrumento de naturaleza cuantitativa, el cuestionario, pues además de ofrecerme la posibilidad de localizar a los sujetos que formaban parte del universo de estudio y contactarlos, permitiría conocer el

trasfondo social, económico y cultural en el que se construyeron las experiencias particulares de inserción laboral de estos egresados. Así, esta fue configurándose como una investigación de tipo mixto pues, dado que es sólo a través del diálogo que pueden conocerse las experiencias de las personas, decidí llevar a cabo también entrevistas en profundidad con casos elegidos a partir del análisis de la información proveída por el cuestionario, para posteriormente analizar sus experiencias sobre expectativas laborales y la participación de la familia en la inserción laboral desde su propia narrativa.

En este escrito, la investigación se desarrolla a lo largo de cinco capítulos. En el primero presento una aproximación al vasto campo de estudio de las relaciones entre la educación escolarizada y el trabajo, poniendo especial énfasis en la educación superior y el mercado laboral de los profesionistas, así como en la inserción laboral, concepto de capital importancia para este estudio. Expongo algunos antecedentes de investigación haciendo una distinción entre los estudios que tratan el tema desde una perspectiva macro, aquellos que lo hacen desde una meso y, las más cercanas a esta investigación, las de escala micro que se enfocan en los propios egresados y recuperan sus perspectivas, buscando conocer su dimensión subjetiva.

En otro apartado de este primer capítulo, abundo en los referentes teóricos en los que me apoyé para el análisis y la interpretación de los datos. El concepto central es el de *experiencia*. Recupero los aportes de autores como John Dewey, Lev S. Vygotsky, Jorge Larrosa y Joan Carles Mèlich. Para ampliar la mirada analítica y evitar concebir a las experiencias en un vacío social, consideré necesario articular este con otros conceptos clave como participación y contextos de práctica social. Asimismo, hacia el final del capítulo destaco algunos aspectos, tanto teóricos como metodológicos, de las experiencias de inserción laboral de los egresados universitarios.

En el segundo capítulo respondo la pregunta ¿por qué conocer las experiencias de inserción laboral de egresados de la Carrera de Psicología?, presentando algunas características de esta carrera que la vuelven objeto de interés para una investigación que busca conocer cómo acontecen los procesos de inserción laboral de los egresados universitarios. Basándome en datos de instancias como la ANUIES y la UNAM, así como en algunas investigaciones, hago una descripción general de las dinámicas educativas y

laborales de esta carrera, además de recuperar algunas investigaciones que han indagado el mercado laboral de los profesionales de la psicología desde distintas perspectivas.

Posteriormente, me enfoco en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, dado que los egresados de dicha Facultad conforman el universo de estudio de esta investigación. Hago una breve revisión tanto del contexto institucional en el que se sitúa la Carrera de Psicología como de algunos aspectos del plan de estudios que considero relevantes, tales como el énfasis en la formación práctica, los ámbitos de formación profesional que contempla y la particularidad de que el servicio social es de carácter intracurricular.

En el tercer capítulo, expongo y justifico el enfoque epistemológico y metodológico que sustenta la investigación. Después, presento al lector los criterios seguidos para la delimitación del universo de estudio y la selección de la muestra. Describo con detalle el proceso de diseño y pilotaje de los instrumentos, así como lo hecho a lo largo del trabajo de campo, incluyendo los logros alcanzados, las limitantes enfrentadas y las estrategias empleadas para superarlas. El capítulo concluye con la descripción tanto de las estrategias de análisis elegidas como del proceso de análisis e interpretación.

El cuarto capítulo está dedicado al análisis e interpretación del cuerpo de datos. En la primera parte, analizo la información obtenida a través del cuestionario, presentando desde los datos sociodemográficos hasta la información escolar y laboral de la muestra, proceso que permite observar las generalidades de esta. En el segundo apartado presento el análisis de los datos construidos a través de las entrevistas trabajando a partir de tres categorías analíticas, a saber: 1) Expectativas laborales de los egresados de la Carrera de Psicología. Construcción y redefinición; 2) Participación de la familia en las experiencias de inserción laboral; y 3) Papel de los contactos personales en las experiencias de inserción laboral. Cabe señalar que las dos primeras corresponden a nuestros objetivos de investigación, mientras que la tercera se trata de un aspecto emergente que recuperamos por su recurrencia e importancia en las experiencias de los egresados entrevistados.

En el quinto capítulo, a manera de conclusión, desarrollo una serie de reflexiones derivadas del análisis e interpretación del cuerpo de datos, haciendo un balance de los principales aportes del estudio, sus alcances y limitaciones metodológicos, además de

exponer las interrogantes que deja abiertas para la indagación futura. Finalmente, presento la bibliografía consultada y los anexos.

CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN Y REFERENTES TEÓRICOS

En la primera parte de este capítulo abordaremos desde una perspectiva histórica y de manera esquemática los debates en torno a las relaciones entre educación y trabajo, temática en la que se enmarca la presente investigación, ofreciendo un acercamiento a la extensa producción teórica que ha tenido como principal objetivo conocer, analizar y explicar estas relaciones. Nos enfocaremos en las relaciones entre educación superior y mercado de trabajo. Sin pretender hacer un estado del arte exhaustivo, dado que este es un campo que cuenta con una vasta producción de estudios, exponemos algunos trabajos que permiten observar las principales tendencias en la investigación y algunas de las problemáticas que se han venido analizando recientemente. Después, profundizamos en el concepto de inserción laboral, pues se trata de un eje fundamental para el desarrollo de nuestra investigación.

Posteriormente presentamos los referentes teóricos a partir de los cuales nos aproximaremos a los procesos de inserción laboral de egresados de la Carrera de Psicología. El concepto central es el de *experiencia*. El lector encontrará una revisión de algunos de los principales enfoques teóricos que se han propuesto, especialmente desde el campo educativo, en torno a la experiencia. No se pretende elaborar una genealogía del concepto, tarea que rebasa por mucho las pretensiones y alcances de este capítulo, sino que se busca recuperar propuestas relevantes para el desarrollo de esta investigación. En el siguiente apartado hacemos una necesaria acotación del concepto, explicitando los principales aspectos que recuperamos para elaborar una perspectiva que permita una aproximación tanto a lo más íntimo de la experiencia de los individuos como a los contextos sociales en los que estas experiencias tienen lugar, en tanto que ambas constituyen dos dimensiones de un mismo objeto.

1.1. Aproximaciones al estudio de la relación entre educación y trabajo

Desde los años sesenta del siglo pasado, las relaciones entre la educación formal¹ y el trabajo han sufrido importantes transformaciones. En la gran mayoría de los países desarrollados² fenómenos como la *expansión educativa*, entendida como el aumento de la educación inicial formal de la población, han contribuido a estos cambios. De este modo, la educación formal ha ido ganando un papel cada vez más importante en el desarrollo de competencias para el trabajo, a la vez que los certificados escolares se han vuelto imprescindibles para el reconocimiento de dichas competencias (Planas, 2011).

Lo anterior evidentemente ha impactado en las maneras de investigar y conceptualizar las relaciones entre educación y trabajo, las cuales han sido un tema de particular y creciente interés para las ciencias sociales. Disciplinas como la sociología (particularmente de la educación y del trabajo), la economía, la administración y, por supuesto, la pedagogía, se han enfocado en distintas dimensiones de esta relación, planteando preguntas que buscan contestar empleando diferentes marcos conceptuales y haciendo uso de estrategias metodológicas diversas. Cabe mencionar que, dada la gran complejidad de este objeto de estudio, se está lejos de llegar a conclusiones definitivas y los debates continúan abiertos (Navarro-Cendejas, 2014).

Ha sido desde la economía del trabajo³ que se han propuesto algunas de las principales teorías para analizar y comprender esta relación, algunas de ellas consideradas clásicas. Uno de los primeros esfuerzos por explicar el valor de la educación en las sociedades

¹ Al hablar de educación formal queremos hacer énfasis en que nos referimos a la educación escolarizada, no a la educación en un sentido amplio tal como es entendida en el marco de la disciplina pedagógica, esto es, como un proceso altamente complejo que trasciende a la escuela como institución, a través del cual las nuevas generaciones se apropian de usos y costumbres, prácticas y hábitos, ideas, creencias y valores, y que contempla la formación holística del ser humano en los aspectos intelectuales, morales y físicos (Larroyo, 1976; Moreno y de los Arcos, 1986; García, 2011).

² México no fue la excepción. Como se irá señalando a lo largo del escrito, la política modernizadora del Estado Mexicano que, entre otras formas, se concretó en la Reforma Educativa de 1970, dio pie al crecimiento del acceso a la educación superior, el cual ha sido calificado por diversos autores de notable o explosivo (Mendoza, 1981; Ibarrola, 2016). Este crecimiento ha tenido implicaciones diversas en las dinámicas entre empleo y educación, sobre todo en lo tocante a la educación superior.

³ Toharia (1983) señala que en la economía del trabajo pueden distinguirse dos campos de análisis principales: 1) el estudio del sistema de relaciones industriales y 2) el estudio del mercado de trabajo. El objeto del segundo campo de análisis es "*el funcionamiento de la compraventa de trabajo (o de servicios laborales), así como los factores determinantes del mismo.*" (Toharia, 1983, p.11). Entre estos factores uno de los más importantes es precisamente la educación (Carnoy, Levin y King, 1980).

contemporáneas fue la Teoría del Capital Humano⁴ (TCH), la cual surgió en los años sesenta en Estados Unidos con los trabajos de los economistas Gary Becker y Theodore Schultz, representantes de la escuela neoclásica en economía. Se trata de una postura teórica macro de corte económico (Cuevas, 2013) que, a decir de Planas (2014), “*ha transformado de manera profunda nuestra perspectiva sobre el valor de la educación.*” (p. 12), pues a partir de sus postulados se reconoció un estatuto económico en el funcionamiento y finalidad de la educación formal.

De acuerdo con Toharia (1983), la idea básica que sustenta a la TCH es que las personas acuden al mercado de trabajo contando con distintos niveles de cualificaciones que no sólo pertenecen a sus capacidades innatas, sino que se deben principalmente a que han dedicado distintas cantidades de tiempo y recursos a desarrollar tales cualificaciones, es decir, a invertir en capital humano. Siguiendo esta lógica, la educación es equiparable a una inversión rentable y no sólo se concibe como un bien de consumo, por lo que la educación, en tanto inversión, puede asemejarse a una inversión física o financiera (Navarro-Cendejas, 2014).

A esta teoría subyace una concepción de la persona como ser económico racional que actúa siguiendo una lógica instrumental en tanto que cada individuo podría conocer, a partir de sus cálculos de retribución, el rendimiento esperado de invertir en educación para así invertir recursos de acuerdo a sus previsiones buscando maximizar sus ingresos, lo que le llevaría a ser un “capitalista” que invierte en sí mismo (Doeringer y Piore, 1983; García-Espejo, 1998; Sala, 2004). Nos parece importante destacar este punto, porque el abordaje que proponemos en esta investigación busca poner en debate esta concepción de las personas como seres racionales que toman sus decisiones respecto al empleo tras concluir un periodo de escolarización basándose en cálculos e información fundamentada.

⁴ Para este trabajo es importante tomar en consideración los planteamientos de la TCH no sólo por la influencia que han tenido en el diseño de políticas educativas y en los planteamientos teóricos e investigaciones sobre las relaciones entre educación y trabajo, sino porque en gran medida han fundamentado la expectativa arraigada en el sentido común de que a mayor nivel de estudios alcanzado mejor posición alcanzada en la jerarquía laboral, lo cual conlleva mayores ingresos, estabilidad laboral y una mejora en la calidad de vida, es decir, movilidad social y económica. En este sentido, es innegable que, como señalan Mora y Oliveira (2012), alcanzar altos niveles de escolaridad goza de un gran reconocimiento social, particularmente al interior de los arreglos familiares.

La TCH plantea que hay una correspondencia directa, lineal, entre la inversión en educación y los resultados económicos. Respecto a esta cuestión, Navarro-Cendejas (2014) distingue dos dimensiones: a) la individual, en la que el nivel de estudios alcanzado se ve reflejado en un incremento de capacidades productivas⁵ y, consecuentemente, en un aumento en la remuneración económica; b) la social, en la que se considera que la inversión en educación se traduce en un incremento en la productividad y el desarrollo económico de las naciones.

Estas ideas constituyeron los cimientos teóricos e ideológicos de la ya mencionada expansión educativa, presente en las agendas de las políticas de desarrollo nacional de los países industrializados, impulsadas y apoyadas por los organismos internacionales a partir de la segunda mitad del siglo pasado, lo cual se conoce como enfoque de la funcionalidad técnica de la educación (Valle, 2010; Planas, 2011; De Vries, 2019). Cabe mencionar que la racionalidad que propone planear el sistema escolar a partir de la potencial productividad económica a nivel individual y social de los sujetos con diversos niveles de formación permea aún las políticas educativas, particularmente las relacionadas con el aumento exponencial de la educación superior en las últimas décadas en nuestro país (Cuevas, 2013).

Planas (2014) señala que la TCH ha constituido el sustento teórico de los trabajos de enfoque *adecuacionista*, en los cuales se propone la necesidad de adecuar la oferta de formación a la demanda de trabajo. Se parte de dos supuestos: 1) en el sentido de la relación lineal educación-trabajo, a cada nivel educativo le corresponde una gama relativamente delimitada de empleos; 2) esta correspondencia constituye el nivel óptimo y deseable en los intercambios que constituyen el mercado de trabajo. Sin embargo, frente a lo anterior surgen al menos dos preguntas centrales, ¿es posible adecuar la oferta de educación a la demanda de trabajo? ¿Lograr esta adecuación es lo más deseable?

Asumiendo una postura crítica, este autor identifica varios problemas de orden teórico en este enfoque. Primeramente, señala que se trata de un modelo de análisis tecnocrático en

⁵ Estas tienen que ver con la capacidad de las personas con más destrezas académicas de producir bienes y servicios, lo que las hace más valiosas para los empresarios que las personas con menos nivel académico (Carnoy, 2006). Esta perspectiva sin duda apoya la afirmación de que a mayor educación (y para el caso del presente trabajo, contar con educación universitaria), mejor posición en la jerarquía laboral y mejores percepciones económicas.

tanto que no toma en cuenta el papel activo que juegan los agentes sociales y las instituciones implicadas en la relación entre educación y trabajo, los cuales son múltiples y variados. Por otra parte, los criterios que valoran si se logran estas adecuaciones se fijan *a priori* y de manera normativa, lo cual impide incorporar en el análisis los rápidos e inciertos cambios que suceden tanto en los sistemas productivos como en los espacios formativos. Planas concluye señalando que la evidencia empírica y las elaboraciones teóricas permiten afirmar que la adecuación entre la oferta de formación y la demanda de trabajo no es posible y tampoco deseable⁶.

Antes de continuar, vale la pena señalar que este trabajo se adscribe a esta postura crítica de los enfoques adecuacionistas y espera aportar al debate sobre el tema ofreciendo una aproximación a la perspectiva de uno de los principales agentes sociales involucrados en las relaciones entre educación y trabajo, los egresados universitarios. Desarrollaremos a detalle estas ideas hacia el final del capítulo, en tanto que son parte de la construcción de nuestro objeto de estudio.

Ahora bien, poco tiempo después de la década de los setenta del siglo pasado, comenzaron a desarrollarse distintas perspectivas teóricas, la mayoría desde la sociología y la economía, que ofrecían visiones y explicaciones alternativas, además de agregar matices a los postulados de la TCH y la idea tajante de una relación lineal entre educación y trabajo. Entre estas teorías o interpretaciones emergentes destacan La Teoría de la Correspondencia, surgida de las propuestas de corte neomarxista de los economistas Samuel Bowles y Herbert Gintis, quienes proponen que el proceso de inserción profesional se da a partir de la adscripción de clase, la cual se relaciona con el nivel de educación alcanzado por las personas, el cual no puede entenderse al margen de su pertenencia de clase. Esta teoría, contrario a la TCH, pone énfasis en que la educación reproduce las desigualdades de clase en lugar de considerar que solamente favorece la movilidad social y económica (Medina, 1983; Navarro-Cendejas, 2014).

⁶ Ibarrola y Reynaga (1983) por su parte señalan que el planteamiento de la heterogeneidad de los mercados de trabajo pone en cuestionamiento los modelos adecuacionistas, pues surge un cuestionamiento clave: ¿Cuál de todos los espacios laborales se convierte en el referente de la formación escolar para el trabajo? Sobre todo, porque el interjuego de los criterios antes mencionados permite identificar espacios de trabajo diferentes y desiguales, donde la educación formal juega papeles muy diversos.

La Teoría del Credencialismo, basada en el trabajo del sociólogo estadounidense Randall Collins, la cual plantea que se cuenta con una información deficiente sobre la productividad potencial de aquellos que son candidatos a ciertos puestos disponibles en los mercados de trabajo, es decir, que las credenciales educativas por sí mismas no aseguran la productividad de los candidatos a los puestos, pero sí ofrecen elementos para seleccionar a quienes pueden ser más aptos para ser formados dentro de las propias empresas, lugares donde podrán obtener las herramientas necesarias para el desempeño profesional (Navarro-Cendejas, 2014).

Otra propuesta es la Teoría de la Segmentación del Mercado de Trabajo, surgida entre los años setenta y ochenta del siglo pasado, cuando frente al aumento de la matrícula de educación superior y la incapacidad que mostró el mercado laboral para absorber a los egresados, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) declaró la heterogeneidad estructural del mercado de trabajo (Cuevas, 2013). Esta teoría plantea la hipótesis de que existe un mercado de trabajo heterogéneo o, por otra parte, la “convivencia” de diversos mercados de trabajo. Doeringer y Piore (1983), por ejemplo, proponen la convivencia de un sector moderno y uno tradicional, caracterizados por factores de producción y tecnológicos diferentes. Esta teoría busca incluir en el análisis del mercado de trabajo aspectos no económicos tales como la discriminación sufrida por ciertos grupos sociales, el papel de los sindicatos, la familia y la escuela. Cabe señalar que este modelo teórico se enfoca más en las formas de organización del propio trabajo y las dinámicas de empleos y mercado de trabajo que en las características de los trabajadores (Carnoy, et. al, 1980).

Más recientemente, en el marco de la globalización y los complejos cambios socioeconómicos que esta ha implicado, se ha propuesto el Enfoque de Competencias a partir de un marco de referencia entre educación y trabajo basado en cuatro grandes tendencias: 1) la expansión educativa; 2) la diversificación de las trayectorias formativas; 3) la desregulación y desinstitucionalización del mercado de trabajo; y 4) el surgimiento del concepto de competencia laboral como *“una manera de señalar las capacidades productivas de las personas, más allá de sus certificaciones obtenidas en la educación formal”* (Navarro-Cendejas, 2014, p. 49).

Este enfoque permite interpretar las relaciones entre formación y empleo sin buscar establecer una adecuación entre la educación formal que se detenta y el empleo que se obtiene, de modo que se observa y analiza la realidad sin suponer de antemano la correspondencia entre los individuos que son en mayor o menor medida aptos para ocupar empleos de distinto tipo y los empleos ocupados por individuos que han seguido trayectorias formativas distintas (Navarro-Cendejas, 2014).

Nos parece importante señalar que este enfoque se desliga de la utilización del concepto de competencias en la llamada “enseñanza basada en competencias”⁷, y considera que las competencias laborales permiten señalar las aptitudes profesionales y productivas del individuo, las cuales se desarrollan a lo largo de la vida y de muy diversas formas (un proceso de diversificación de las trayectorias formativas), lo cual permite afirmar que los certificados académicos son solo uno de los múltiples elementos constituyentes de las competencias, pero no el único (Planas, 2011; Planas, 2014).

Además de los modelos teóricos anteriores, en nuestra revisión documental hemos identificado otras aproximaciones de desarrollo reciente que asumen una postura crítica frente a los enfoques adecuacionistas y el supuesto de que existe una relación lineal y causal entre la escuela y el trabajo, además de que reconocen la gran complejidad de este objeto de estudio. Entre estas aproximaciones destaca el trabajo de María de Ibarrola quien, con base en múltiples investigaciones realizadas en México y América Latina durante las últimas tres décadas, ha abonado a la discusión con propuestas que consideramos un referente importante para nuestra investigación, sobre todo por su análisis del contexto mexicano. Esta autora concibe a la educación y el trabajo como dos grandes sistemas de la sociedad total, cada uno de los cuales goza con un grado amplio de autonomía en sus objetivos, lógicas y dinámicas. En este sentido, cuestiona seriamente la existencia de *un* mercado de trabajo *homogéneo* que opera con la misma racionalidad para con todos los demandantes de trabajo (Ibarrola, 2005; 2016).

⁷ Para conocer a detalle esta perspectiva y su desvinculación de la bastante conocida “enseñanza basada en competencias” que fundamenta diversas propuestas educativas formales y políticas educativas, recomendamos al lector interesado revisar el artículo de Planas (2013a) intitulado *El contrasentido de la enseñanza basada en competencias*.

Afirma que entre ambos existen puntos de articulación, aunque deja bien en claro que las interacciones, lejos de ser mecánicas y de responder a una relación causa-efecto, son complejas y plurales, multidimensionales, históricas, cambiantes en el tiempo y a través de los espacios laborales, además de estar mediadas y matizadas por múltiples factores puesto que no se despliegan de forma aislada o al margen de otras interacciones de orden social. En uno de sus trabajos más recientes, propone caracterizar a estas relaciones como *flojamente acopladas*, en el sentido de elementos que son sensibles entre sí pero que conservan evidencias de distinción e identidad propias (Ibarrola, 2014).

En estrecha relación con lo anterior, la misma autora menciona que a lo largo de tres décadas de investigación en la que ha participado y los estudios derivados de la teoría de los mercados segmentados, ha propuesto una *matriz de heterogeneidad laboral* que articula tres criterios clave y a través de cuya interacción es posible dar cuenta de la naturaleza diversa de diferentes espacios laborales. Estos criterios son: a) la orientación básica de las empresas, ya sea la ganancia, la administración y el servicio público y las actividades de trabajo para la subsistencia de los trabajadores y sus familias; b) la formalidad o informalidad de las relaciones de trabajo establecidas entre trabajadores y empleadores, tomando también en consideración el papel que juegan sindicatos o asociaciones gremiales, así como las condiciones de los trabajadores por cuenta propia; c) el grado de complejidad de la organización técnica y jerárquica del trabajo, la cual se basa en el tipo de tecnología empleada, sin dejar de lado los espacios laborales virtuales que han ido ganando relevancia en años recientes (Ibarrola, 2014).

Lo anterior resulta importante para nuestro estudio pues, aunque su principal objetivo no es analizar a detalle las características de los mercados laborales en los que se insertan los egresados de la carrera de psicología, recuperar sus perspectivas en los procesos de inserción al mundo laboral ofrecerá datos sobre los heterogéneos espacios laborales en los que, dadas sus condiciones particulares, se insertan, así como las ocupaciones que desempeñan.

Por otra parte, Ibarrola (2016) argumenta que las relaciones entre educación y trabajo pueden analizarse e interpretarse en tres distintos niveles: macro, meso y micro o de escala individual, y que la escala a la que se manejan estas relaciones modifica la evidencia a analizar e interpretar. En el nivel macro, afirma la autora que la evidencia empírica continúa

demostrando correlaciones significativas y positivas entre el nivel escolar alcanzado y los puestos conseguidos en la jerarquía laboral, así como la calidad del trabajo, aunque hace la precisión de que en años recientes se observan porcentajes relativamente crecientes de personas con altos niveles de escolaridad en situaciones de desempleo o subempleo.

Hablando del nivel meso, menciona que conforme se introduce en los análisis variables adicionales al simple dato de la escolaridad alcanzada por los trabajadores, las investigaciones brindan elementos para señalar que *“el alcance de esas correlaciones se ve afectado en el tiempo, en el espacio, por género, por edad, por zona geográfica, por carrera, por institución de procedencia y por centro de trabajo.”* (Ibarrola, 2014, p. 379), lo cual quiere decir que en la inserción laboral operan de distintos modos las diversas condiciones, traduciéndose en diferencias importantes en la calidad de los empleos obtenidos de acuerdo con el género, la institución educativa en la que un sujeto particular se ha formado y la carrera estudiada.

Hablando del nivel micro, que corresponde a los individuos y las aproximaciones metodológicas cualitativas, Ibarrola (2014) señala que es posible identificar el total de las situaciones posibles, de entre las cuales se distinguen relaciones fluidas, ordenadas y adecuadas entre la formación y el empleo conseguido, así como trayectorias diversas, complejas y “laberínticas” que no siempre coinciden con lo esperado. Agrega la autora que las investigaciones que se sitúan en este nivel buscan profundizar en la subjetividad, las lógicas y razones de las relaciones que los individuos van estableciendo entre *“la educación que pretenden y la que logran y el trabajo que pretenden y que logran.”* (Ibarrola, 2014, p. 376). Aquí nos parece pertinente señalar que el presente estudio se ubica en este nivel de análisis e interpretación de las relaciones entre educación y trabajo, la que corresponde a los sujetos y sus propias perspectivas. A lo largo de los apartados que conforman este capítulo iremos precisando esta cuestión, señalando sus implicaciones, sus alcances y también sus limitaciones.

Para concluir este apartado, queremos hacer énfasis en que las aproximaciones teóricas revisadas hasta aquí, tanto las de corriente adecuacionista como los planteamientos críticos, son útiles para abordar y analizar las relaciones entre prácticamente cualquier nivel educativo y las distintas modalidades de trabajo, sobre todo tomando en consideración que,

como señala Ibarrola (2010), en el marco de la diversa oferta educativa en nuestro país, es necesario reconocer que cada nivel y modalidad tiene sus objetivos y prioridades, aunque en cada uno de ellos es posible explorar y conocer una dimensión de formación para el trabajo, al igual que el sentido e importancia que cada uno le otorga.

Tomando como trasfondo general todo lo anterior, en el siguiente apartado damos un paso más en la delimitación de nuestro objeto de estudio ofreciendo un panorama general de las relaciones que sostiene con el trabajo uno de los sectores de la sociedad con mayor nivel de formación y especialización: los egresados de la educación superior.

1.2. Educación superior y mercado de trabajo

Como recordará el lector, el presente estudio está interesado en trabajar con egresados de nivel superior, específicamente con formación universitaria profesional. En América Latina, y particularmente en México, las Universidades públicas son instituciones que se han complejizado y diversificado con el paso de las décadas pero que en la actualidad conservan tres funciones básicas: la investigación, la formación y la difusión cultural (Muñoz, 2018). Respecto de la formación, uno de sus principales objetivos es, con miras a la inserción en el mercado de trabajo, proveer a los jóvenes de conocimientos en el campo de las diferentes ciencias, la tecnología y las humanidades, así como fomentar el desarrollo de habilidades y destrezas que se consideran necesarias para el desempeño de actividades en el ejercicio profesional (Valle, 1997; Guzmán, 2017). Cabe mencionar que, de acuerdo con Muñoz (2018), una tarea pendiente de las Universidades públicas hoy día es fortalecer la función de la vinculación estableciendo relaciones más directas con la sociedad y, particularmente, con el sector productivo.

Las relaciones entre educación superior y mercado de trabajo han constituido un tema de suma importancia no sólo para la academia, sino también para el sector productivo, el Estado, los encargados tanto de elaborar las políticas educativas como de tomar decisiones y, por supuesto, para la población en general que suele considerar a la educación superior como una vía de ascenso social prácticamente incuestionable (Valle, 1997; Navarro-Cendejas, 2014; Corica, et al., 2018). Es en gran medida por lo anterior que en los últimos años se han venido multiplicando en México y América Latina los estudios interesados en

analizar y explicar las múltiples dimensiones y distintas aristas de estas relaciones (Acosta y Planas, 2013; Ruiz, 2016).

Un conjunto de trabajos que han sido de suma relevancia desde la década de los noventa del siglo pasado en nuestro país son los estudios de seguimiento de egresados (ESE), cuyo principal objetivo es conocer el destino laboral, ocupacional o escolar de quienes concluyeron satisfactoriamente sus estudios en algún nivel, modalidad, subsistema, institución educativa o programa (Barrón, et al., 2003; Márquez, et al., 2013). Abordan aspectos como los mecanismos de inserción, índices de empleo y subempleo, recorridos laborales y el desempeño laboral (Barrón, et al., 2003), así como algunas características socio-familiares de los individuos que imponen condiciones al desempeño de los egresados de diferentes instituciones de educación superior (Estévez, et al., 1999; Navarro, 2000).

Se trata de estudios eminentemente empíricos, que siguen una metodología de tipo hipotético-deductivo consistente en el diseño y aplicación de encuestas a muestras representativas de poblaciones de egresados de una carrera en particular, de una Institución de Educación Superior específica o de varias Instituciones en una zona geográfica determinada (Márquez, et al., 2013). Cabe señalar que el seguimiento de egresados enfrenta dificultades y tiene limitaciones importantes. Aldana, et al. (2008) mencionan que no todas las universidades cuentan con los recursos y elementos necesarios para realizar un seguimiento sistemático que abarque las etapas de formación profesional y el posterior desenvolvimiento en el mundo laboral, además de que los propios egresados no suelen tener el interés o el tiempo para responder a las encuestas. Este último punto es de relevancia metodológica para nuestra investigación, por lo que lo retomaremos en un capítulo ulterior. Finalmente, se trata de estudios principalmente diagnósticos que buscan aportar a la planeación curricular e institucional, por lo que contribuyen muy poco al conocimiento de las dinámicas del mercado de trabajo, tanto a nivel teórico como a nivel empírico (Márquez, et al., 2013).

Otro conjunto de estudios no tiene una intencionalidad orientada a la retroalimentación curricular y la planeación académica, sino que se dirige principalmente a analizar las maneras en que la educación superior se articula con las complejas estructuras sociales y económicas, además de explorar las dinámicas de los mercados de trabajo

profesional y el papel de variables como el valor de las calificaciones obtenidas durante los procesos formativos, las formas de acceso al empleo, las posiciones alcanzadas en las jerarquías ocupacionales, el desempeño profesional y la empleabilidad (Márquez, et al., 2013).

Hay bastante evidencia de que, en comparación con los egresados de niveles escolares básicos, los egresados de la educación superior tienen ventajas indudables en tanto que son mayormente absorbidos por el mercado laboral, aunque no siempre en posiciones que requieren ese tipo particular de formación (ANUIES, 2003; Ibarrola, 2004). Como señalan Muñoz y Márquez (2000), la complicada correspondencia entre los sistemas educativos y los productivos ha dado lugar a una absorción diferencial y deficiente de los egresados.

En este tenor, estudios como los de Muñoz (2006) y Burgos y López (2010) han permitido observar que el aumento en la cobertura de educación superior en nuestro país ha resultado en el incremento del número de profesionistas que se incorporan al mercado laboral, proceso que no ha sido correspondido por niveles de crecimiento económico que permitan la creación de puestos de trabajo suficientes para los profesionistas; lo anterior se ha traducido no sólo en desempleo, sino en condiciones precarias de inserción laboral y subempleo, este último referido a aquellos profesionistas que se desempeñan en puestos para los que no se requiere formación profesional, además de que con frecuencia los empleos en los que se desenvuelven no tienen mucha coincidencia con las carreras que han estudiado. Por si fuera poco, lo anterior llega a generar, para gran parte del colectivo de egresados, trayectorias laborales que se caracterizan por la inestabilidad, la desprotección social y los bajos salarios (Pérez Islas y Urteaga, 2001; Oliveira y Mora, 2010).

De este modo, se ha generado un debate en torno al papel que le corresponde a la educación superior desde dos visiones contrapuestas: por un lado, quienes asumen que la educación superior es responsable por estar desfasada de los requerimientos del mercado de trabajo, es decir, desde una visión adecuacionista (Planas, 2014), mientras que, por otro lado, hay quienes eximen a la educación superior para atribuir la responsabilidad a otros ámbitos como el político y el económico. Abonando a este debate, Márquez (2011) analiza a detalle el desajuste entre la educación superior y el mercado de trabajo en nuestro país, llegando a la conclusión de que tanto las Instituciones de Educación Superior como las empresas y el

gobierno están involucrados en la generación de este problema del desajuste entre la oferta y la demanda de profesionistas y, por tanto, los tres sectores deberían de participar en la búsqueda de soluciones integrales.

Otros estudios han puesto énfasis en la saturación del mercado laboral profesional, especialmente para las carreras denominadas tradicionales, tales como Medicina y Derecho (ANUIES, 2003; Cabrera, et al., 2008). Esta saturación, en tanto efecto de la combinación de múltiples factores entre los que se encuentran el crecimiento del egreso profesional, también ha dado lugar al desempleo y al subempleo (Hernández, 2004; Ibarrola, 2009), así como al desempeño en ocupaciones de baja calidad y con contrataciones de tiempo parcial o temporal (Jurado, 2004).

Investigaciones como la desarrollada por De Vries y Navarro (2011), muestran que la incorporación exitosa al mercado laboral es resultado de una compleja relación entre distintos elementos, tales como el área de conocimiento a la que pertenece la carrera estudiada, el tipo de institución educativa (privada o pública), el género y el origen familiar. Estos autores señalan que el problema central en nuestro país no es el acceso a la educación superior o la calidad de la formación que ofrecen las universidades, sino la marcada desigualdad económica y social en el mercado de profesionistas, lo cual se aúna a un sistema educativo estratificado, de modo que la educación superior se presenta como una instancia que ratifica las diferencias en lugar de mitigarlas.

Lo anterior va en la línea de lo planteado por Mora y Oliveira (2012), quienes, a partir del análisis de sus datos, argumentan que no hay que desconocer la importancia de los estudios universitarios para acceder a empleos de calidad y construir carreras laborales exitosas, sino que hay que reconocer que el potencial de inclusión laboral de los egresados universitarios no es homogéneo, sino que varía de acuerdo con el valor que se le asignan a las diferentes profesiones en el contexto de los nuevos modelos económicos. Estos autores agregan que lo educativo no actúa de forma aislada, sino que se encuentra imbricado con factores sociales diversos que contribuyen a que el potencial integrador de la educación superior incremente o se contrarreste.

Aquí nos parece imprescindible señalar que una importante proporción de estas investigaciones sobre el tema desarrolladas en las últimas décadas se fundamentan en datos

cuantitativos, ya sean de recogida directa, es decir, empleando instrumentos de diseño propio y realizando trabajo de campo, o retomados de encuestas previamente llevadas a cabo, como la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), o el proyecto internacional “El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento” (PROFLEX), que ofrecen visiones macroestructurales muy amplias y la posibilidad de identificar tendencias generales del empleo de los egresados universitarios, donde difícilmente pueden observarse diferencias y particularidades (Ruiz, 2016; Morales, 2018).

Sin embargo, como ha venido sucediendo en el grueso de la investigación educativa en México, en años recientes puede observarse un creciente interés por conocer los aspectos micro a partir de investigaciones de corte cualitativo, y algunas otras de tipo mixto, que se aproximan a los distintos actores implicados en las relaciones entre educación superior y mercado de trabajo, entre los cuales destacan los propios egresados, buscando conocer la dimensión subjetiva dándole un lugar prioritario a la recuperación de sus voces (Guzmán y Saucedo, 2007; Márquez, et al., 2013; Ruiz, 2016).

Dado que nuestra investigación es predominantemente cualitativa, nos parece pertinente detenernos en este punto y plantearnos las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los aportes de las investigaciones de corte cualitativo a la comprensión de las relaciones entre la educación y el mercado de trabajo? y ¿Por qué es importante recuperar la perspectiva de los egresados respecto a las relaciones entre educación superior y trabajo, relaciones de las que ellos mismos son parte constitutiva? A continuación, presentamos algunos puntos que consideramos importantes en un esfuerzo por contestar estas interrogantes:

- a) Tal como señalan Márquez, et al. (2013), estos trabajos complementan la visión macro de los estudios cuantitativos, ofreciendo un análisis microsocio de las articulaciones entre una formación profesional particular y los requerimientos de los múltiples puestos ocupacionales disponibles, además de destacar los aspectos que no pueden ser tratados por los enfoques cuantitativos, tales como los significados que los sujetos asignan a la educación y a su desempeño en el trabajo, así como la valoración que hacen de la satisfacción laboral y la movilidad social.

- b) Los enfoques cualitativos, como indica Ibarrola (2004), introducen en la investigación dos elementos importantes: el concepto de trayectoria y el significado que tiene para los actores tanto la escuela como el trabajo, según condiciones subjetivas y particulares. El primer elemento permite observar cómo se articulan diversos eventos y situaciones en el marco de una historia de vida, abordada desde lo educativo-laboral, que implica una serie de complejos procesos que se entrelazan y conllevan cambios en las principales actividades de los jóvenes en contextos diversos como la familia, la escuela, el trabajo, las interacciones entre ellas y el paso a la vida adulta. Así, el análisis se centra más en el punto de vista y los intereses de los egresados e implica, en palabras de esta autora, “*valorar el significado subjetivo de la escolaridad y entender la formación como ‘valor agregado’ personal, que puede resultar sumamente significativo independientemente del nivel objetivo de la posición laboral en la que se sitúe el joven.*” (Ibarrola, 2004, p. 35). Lo anterior permite poner en debate la idea de éxito laboral basada solamente en indicadores como la posición lograda en la jerarquía laboral, la estabilidad y formalidad del empleo, lo cual no toma en cuenta la valoración del propio sujeto, sino que parte de una valoración externa a éste.
- c) Corica, et al. (2018) mencionan que “[l]a inclusión en el análisis de la dimensión subjetiva permite salir de todo mecanicismo y determinismo.” (p. 13), precisamente porque proporciona evidencia de que los contextos políticos y socioeconómicos macro no tienen una influencia lineal y determinante sobre las transiciones juveniles, y que los jóvenes no están simplemente a merced de estas condiciones, sino que estas transiciones dependen de aspectos como los modos en que estos contextos son percibidos y problematizados, los significados que se construyen en torno a ellos, la apropiación subjetiva que las personas hacen de los recursos y posibilidades, o de los obstáculos, que se encuentran en su cotidianidad.
- d) Por último, es importante que la investigación se ocupe de conocer los procesos subjetivos de los actores que participan en las relaciones entre educación y trabajo, especialmente de los jóvenes, precisamente porque, como señala Planas (2014), las autoridades, las personas encargadas de elaborar políticas públicas y de tomar decisiones sobre política educativa, actúan como “*déspotas ilustrados*”, pues sus

decisiones y acciones están orientadas a los jóvenes, pero no los toman en cuenta, de modo que sus comportamientos, intereses y deseos no están presentes en las planeaciones. Así, las investigaciones cualitativas pueden ofrecer, en palabras de Corica, et al. (2018) “*insumos para la elaboración de programas y políticas públicas que tengan a las personas jóvenes como protagonistas.*” (p. 2).

En el último capítulo recuperaremos algunas de estas ideas cuando elaboremos un balance de las principales aportaciones de este estudio. Ahora bien, una de las múltiples aristas del complejo objeto de estudio que constituye las relaciones entre educación superior y mercado de trabajo es la inserción laboral. En el siguiente apartado tratamos con detenimiento este concepto pues hemos decidido construir nuestro objeto de estudio desde esta arista, por lo que constituye un eje crucial para nuestra investigación.

1.3. Inserción laboral, el interés del presente estudio

En general, el concepto de inserción laboral se entiende de dos maneras: a) como un momento vital referido a la primera experiencia laboral estable de una persona; y b) como un proceso largo y gradual a través del cual la persona se establece en una carrera laboral determinada (Navarro-Cendejas, 2014). Respecto al segundo punto, Planas (2013b) señala que es necesario enfocarse en las trayectorias de los egresados y no en “fotos fijas”, momentos estáticos delimitados espacial y temporalmente.

Tal como menciona Morales (2018), la inserción laboral es un desafío común que se les presenta a los egresados universitarios al concluir sus estudios, desafío que cada uno enfrenta desde una circunstancia distinta, particular. Por ello es que múltiples autores coinciden en señalar que la inserción laboral es un proceso altamente complejo, ya que en este se articulan aspectos como el origen social y económico de los egresados, el género, el tipo de institución en la que se han formado -privada o pública- y la carrera estudiada, así como haber o no haber trabajado durante los estudios universitarios y en qué tipo de ocupaciones, ya sean de total o de nula relación con sus estudios (Valle, 2010; Mora y Oliveira, 2012; Navarro-Cendejas, 2014; Ibarrola, 2016; Corica, et al., 2018).

Dada esta complejidad, Ibarrola (2004) y Planas (2013b) señalan que es necesario asumir una visión holística de los procesos de inserción laboral, la cual permita incluir en los

análisis la vida familiar y social de los egresados, así como sus principales actividades en contextos diversos como la escuela y el trabajo, tomando en cuenta también los cambios que se dan en estas actividades.

Esta visión holística se funda en el reconocimiento de que la inserción laboral de los jóvenes, sin negar su gran importancia, es sólo uno de los múltiples cambios que acontecen en la transición hacia la vida adulta, y sucede de manera simultánea e interdependiente a cambios como la continuidad de los estudios, la posible salida de la familia de origen y la conformación de la propia, así como otros cambios en la vida social de las personas, todo en el marco de una historia de vida más amplia (Ibarrola, 2004; Planas, 2013b). En este sentido, no es posible comprender la inserción laboral al margen de los otros procesos en la vida de las personas. A lo anterior habría que agregar que, como argumentan Corica, et al. (2018) hablando de la evidencia existente para México y América Latina, en la actualidad la inserción laboral y la transición hacia la vida adulta “*se da en un contexto de mayor incertidumbre e inseguridad, de fragmentación de la experiencia laboral.*” (p. 13), cuestión que da pie a preguntarnos cómo viven y enfrentan las personas esta incertidumbre.

Tomando en cuenta lo anterior, concordamos con aquellos autores (Planas, 2013b; Ibarrola, 2014; Corica, et al., 2018; Valdivieso e Ibarrola, 2019) que conciben la existencia de una gran multiplicidad de formas de inserción laboral cada vez más diversificadas, que no necesariamente tienen destinos seguros ni secuencias prefijadas, pues así como se dan transiciones lineales, tal como se esperarían, es decir, de una escolaridad lograda a un trabajo correspondiente, acontecen cada vez con mayor frecuencia transiciones no lineales que incluyen períodos de inactividad más largos previos al ingreso al primer trabajo, trabajos variados y no correspondientes con la formación detentada, alta rotación entre trabajos, períodos de inactividad y, en ocasiones, empleos con condiciones precarias. Por esto es que Planas (2013b) y Corica, et al. (2018) proponen las nociones de *itinerarios de transición de la escuela al trabajo* e *itinerarios de inserción laboral*, pues hablar de itinerarios implica pensar en caminos que no tienen destinos predefinidos, que no son necesariamente lineales y exentos de paradas y tramos accidentados.

Aquí cabe hacer una observación. Que estos procesos sean diversos y no tengan destinos seguros no quiere decir que no haya expectativas en torno a la inserción laboral de

los egresados, esto es, destinos ideales, pues como argumenta Garabito (2018), en nuestro país ser universitario se fundamenta en el imaginario de la movilidad social, vinculándose directamente con una inserción laboral profesional en función de la carrera elegida, es decir, que los egresados universitarios *deben* desempeñar actividades laborales profesionales acordes a su formación. Esta cuestión es parte de los aspectos que sientan las bases para la discusión sobre si hay inserciones laborales exitosas y otras marcadas por el fracaso.

Respecto a lo anterior, Planas (2013b), recuperando la perspectiva de Amartya Sen sobre las *capabilities* y la idea de que la medida del éxito y el bienestar no dependen sólo de condiciones económicas, señala que es imprescindible reconocer que no todos los jóvenes egresados se fijan los mismos objetivos y metas, lo cual es fundamental para no interpretar como fracaso aquello que puede más bien tratarse de una diferencia de objetivos respecto de los que comúnmente, y desde ciertas perspectivas, asociamos con el éxito. Este autor señala que tampoco *“en relación al trabajo las personas actúan únicamente en función de criterios de rentabilidad económica: lo que constituye un “buen trabajo” no es lo mismo para todos, depende de las circunstancias particulares de la persona, de sus deseos, necesidades y aspiraciones.”* (Planas, 2013b, p. 35).

Consideramos sumamente importante recuperar esta propuesta en nuestra investigación, pues la diversidad de procesos de inserción laboral vividos por los egresados cuyas experiencias analizamos, así como las posturas que asumen respecto a estos procesos y sus empleos, no pueden comprenderse cabalmente si no tomamos en cuenta, como señala Planas (2013b), sus circunstancias particulares, deseos y aspiraciones personales.

Volviendo al punto de la diversificación de los itinerarios de inserción laboral, desde la sociología se han propuesto tipologías con el propósito de dar cuenta de la complejidad de estos procesos. Casal, et al. (2006), por ejemplo, proponen considerar cuatro tipos generales: a) inserciones laborales de éxito precoz, donde el tiempo de precariedad es reducido, se obtiene una posición laboral cualificada y hay una mayor relación con las expectativas laborales de la carrera; b) pasos de la escuela al trabajo más lentos o de “aproximaciones sucesivas”, de simultaneidad en situaciones de estudio-trabajo, de periodos de tiempo en la precariedad; c) las transiciones de “precariedad laboral” lentas en razón de la “desregulación laboral”, la llamada “flexibilidad” y la rotación laboral, con mucha desconexión entre los

estudios realizados y los trabajos conseguidos; y d) paro constante o inserciones laborales en el fracaso donde el paro se va combinando con trabajo sin solución de continuidad e inserciones de rechazo laboral “erráticas” donde no hay un futuro laboral claro. Recuperamos esta propuesta porque ofrece una perspectiva de las posibilidades en torno a los procesos de inserción laboral, y pueden constituir un referente importante para el análisis y la interpretación de nuestros hallazgos.

Ahora bien, de los distintos aspectos que convergen en los procesos de inserción laboral, nos interesa recuperar el papel que juegan las características de la familia de origen de los egresados pues, como recordará el lector, es uno de los aspectos que nos interesa explorar en nuestro estudio. El origen social de la esfera familiar tiene importancia porque, de acuerdo con algunos autores (Mora y Oliveira; 2012: Planas, 2013b), define en gran medida el acceso a recursos económicos y socioculturales. Por ejemplo, tener padres con formación profesional implica el acceso a recursos económicos y culturales más altos en comparación con los hijos de obreros o trabajadores por cuenta propia. De este modo, los jóvenes son socializados en entornos familiares que cuentan con capitales sociales, culturales y económicos que les permiten dedicarse, si lo desean, de tiempo completo a sus estudios o a continuar con estudios de posgrado tras la licenciatura, postergando la inserción laboral. En contraste con el panorama anterior, en las familias que enfrentan estrechez de recursos económicos, los jóvenes, tanto hombres como mujeres, suelen ingresar a temprana edad al mercado laboral con el propósito de aportar al gasto familiar o sostener por cuenta propia sus estudios (Oliveira y Mora, 2010).

Otro aspecto que juega un papel importante en la inserción laboral de los egresados universitarios son las redes sociales a las que los egresados tienen acceso y que les permiten no solo transitar en distintos ámbitos, sino también posicionarse de diferentes modos en éstos (Garabito, 2018). Como mencionan Mora y Oliveira (2012), de forma independiente del grado de formalización de los mercados, estas redes de relaciones sociales suelen ser cruciales para la obtención de un empleo, en tanto que median la transición de la universidad al ámbito laboral; redes que los jóvenes establecen con sus profesores y compañeros de carrera, así como algunas relaciones que han heredado de su familia o de la institución de

educación superior en la que se han formado, otras más que empiezan a tejer mientras se desempeñan como practicantes, becarios o pasantes.

Particularmente respecto a la familia, algunos autores como Hansen (2001) y Navarro-Cendejas (2014) han mostrado que los padres de egresados pertenecientes a clases más aventajadas cuentan con una red compuesta por contactos que son más relevantes para la búsqueda y consecución de empleos con mayor prestigio que los padres de clases más bajas. Finalmente, vale la pena agregar que es debido a esto último que cuestiones institucional y curricularmente organizadas, tales como el servicio social y las prácticas profesionales, suelen ser sumamente importantes para delinear las condiciones de la etapa inicial de la carrera laboral pues ofrecen la posibilidad de generar contactos con los empleadores (Mora y Oliveira, 2012; Morales, 2018).

Respecto a los egresados que compaginan empleo y estudios durante la carrera universitaria, fenómeno que, de acuerdo con diversas investigaciones (De Garay, 2001; Guzmán, 2004), no es reciente ni en México ni en otros países, autores como Mora y Oliveira (2012) y Planas y Enciso (2014) señalan que es indispensable tener en consideración el tipo de inserción al ingresar por primera vez al mercado de trabajo, así como el número y tipo de trabajos previos a la graduación, pues si esta inserción laboral temprana se da en condiciones no precarias y guarda algún tipo de relación con la formación muy frecuentemente implica acumulación de experiencia laboral profesional, contactos y conocimientos, así como habilidades que serán valiosas en la inserción posterior al egreso, cuestiones que repercuten en la calidad de esta.

Por otra parte, Mora y Oliveira (2012) también señalan que cuando se trata de experiencias laborales en actividades desvinculadas de la formación, puede acarrear desventajas al buscar competir en el mercado profesional posterior al egreso, principalmente por la imposibilidad de desarrollar habilidades y acumular conocimientos específicos relacionados con la formación profesional. Aunque lo anterior no quiere decir que se niegue totalmente el valor formativo del empleo, sin importar que este tenga poca relación con los estudios.

Ahora bien, señala Navarro-Cendejas (2014) que la inserción laboral de los egresados universitarios puede analizarse desde distintas perspectivas. Este autor acertadamente nos

advierte que el carácter de una investigación, así como el análisis e interpretación de los datos, dependen de la perspectiva desde la cual se aborda el fenómeno de la inserción laboral, ya sea desde el punto de vista de las instituciones educativas, de los empleadores, los estudiantes y sus familias y, por supuesto, desde la de los propios egresados.

Como se ha podido apreciar, los procesos de inserción laboral han sido ampliamente analizados desde enfoques diversos. Los abordajes que recuperan la perspectiva de los propios egresados respecto a su inserción laboral se enfocan las más de las veces en dimensiones valorativas y de satisfacción respecto al trabajo que detentan las personas, la realización o frustración que viven respecto a su trayectoria laboral posterior al egreso y la valoración de inserciones deficitarias, además de las estrategias que asumen frente a periodos de desempleo y condiciones socioeconómicas adversas (López, 2017).

Sin embargo, tal como señalan Garabito (2012) y Valdivieso e Ibarrola (2019), poco se conoce sobre lo que sucede durante el proceso de inserción laboral y cómo se construye la experiencia subjetiva de los propios egresados a lo largo de este proceso. Al respecto, nos parece importante recuperar lo mencionado por Mora y Oliveira (2012), pues estos autores proponen que *“es pertinente incorporar en el análisis las percepciones de las personas jóvenes sobre el mercado de trabajo, sus aspiraciones y expectativas laborales, así como las decisiones y elecciones que han tomado a lo largo de sus vidas.”* (p. 21), cuestión que recuperamos para el presente estudio y que precisamos en un apartado ulterior.

Tomando en cuenta lo anteriormente expuesto, nuestro interés en esta investigación es ampliar el conocimiento y la comprensión sobre las relaciones entre la educación superior y el mercado de trabajo en México recuperando la perspectiva de los propios egresados, pero sin dejar de lado al contexto social amplio en el que éstos se sitúan y que impacta de distintos modos en sus procesos de inserción laboral. Surge entonces la pregunta ¿qué concepto puede ser el eje que nos permita articular la perspectiva de los sujetos individuales y los procesos sociales, más amplios, que juegan un papel importante en los procesos de inserción laboral?

Una revisión de las tendencias recientes en la investigación educativa en México que se interesa por recuperar las voces de los jóvenes nos llevó a considerar que el concepto de *experiencia* ofrecería esta posibilidad. De este modo, en el siguiente apartado pormenorizamos la perspectiva teórica desde la cual buscamos conocer y analizar los

procesos de inserción laboral de los egresados universitarios recuperando su perspectiva, esto tomando como punto de partida el concepto de experiencia.

1.4. Referentes teóricos: el concepto de experiencia

El concepto de *experiencia* tiene una larga tradición en la filosofía, así como en disciplinas como la psicología, la antropología, la sociología y, por supuesto, la pedagogía. Hablando en específico del campo educativo, ha sido empleado para abordar y analizar procesos de muy diversa índole, los cuales van del aprendizaje, la didáctica y los procesos formativos a problemáticas como el rezago y la deserción escolar. Cabe aquí mencionar que, de acuerdo con el filósofo y pedagogo Jorge Larrosa, en el campo educativo ha habido un abuso del concepto experiencia, ya que suele usársele prácticamente sin pensarlo y careciendo de una plena consciencia de sus grandes posibilidades teóricas, prácticas y críticas (Larrosa, 2006).

Estamos tratando con un concepto polisémico, de fuerte arraigo en el sentido común y, por ello, muy frecuentemente usado en la cotidianidad de múltiples maneras. Lo anterior exige que los investigadores, al emplearlo, reconozcan su complejidad y, con el propósito de evitar caer en la ambigüedad, expliciten la manera en que lo entienden, es decir, que aclaren la postura teórica que están asumiendo. Sin embargo, esto no quiere decir que simplemente se establezcan definiciones cerradas, sino que más bien debe demarcarse el ámbito y la dimensión del objeto de estudio (Guzmán y Saucedo, 2015). Tomando en cuenta lo anterior, a continuación hacemos un esfuerzo por delimitar teóricamente lo que en esta investigación se entenderá por experiencia, recuperando el pensamiento de autores como John Dewey, Jorge Larrosa y Lev S. Vygotsky, entre otros.

Consideramos pertinente iniciar tomando distancia de aquellas concepciones de carga empirista que conceptualizan a la experiencia simplemente como lo percibido por los sentidos, así como aquellas que la consideran un modo de conocimiento que es necesario en tanto punto de partida, pero inferior (Guzmán y Saucedo, 2015; Alarcón, 2018). Respecto de lo anterior, el filósofo Joan-Carles Mèlich argumenta que la experiencia ha sufrido un desprestigio en la filosofía predominante en Occidente. Desde su perspectiva, la ciencia moderna ha objetivado la experiencia hasta convertirla en experimento. En este marco de pensamiento, la experiencia ha sido menoscabada en relación con el experimento debido

principalmente a que éste puede someterse al control y es comprobable y repetible, mientras que la experiencia es irrepitible e imprevisible (Mèlich, 2012).

Larrosa (2006; 2011) concibe a la experiencia como “*eso que me pasa*”, lo cual implica que, al menos en principio, el sujeto de la experiencia no es un sujeto activo, pues la experiencia no se hace, la experiencia se sufre, se padece (Dewey, 2002). Así, la experiencia supone primeramente un *acontecimiento*, lo cual implica que siempre y necesariamente sucede algo que no soy yo y, por tanto, no depende de mí. Por ello, el propio Larrosa distingue un principio de exterioridad respecto del cual afirma tajantemente que “[n]o hay experiencia sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mi...” (Larrosa, 2011, p. 15). De lo anterior se deriva que, para que haya experiencia, es absolutamente necesario que se dé un acontecimiento, el cual es siempre exterior, independiente al sujeto, por lo que podemos afirmar junto con Roth y Jornet (2014) que la experiencia no es un proceso oculto dentro de los individuos, sino que implica la relación de la persona con el mundo y en “*el curso de relaciones sociales que se despliegan en el tiempo.*” (p. 107). Esto es de capital importancia pues la experiencia se da en el acontecer de las relaciones entre personas situadas en el mundo, por lo que podemos afirmar que no es un proceso totalmente individual.

En palabras del filósofo y pedagogo John Dewey, la experiencia “[c]onstituye la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente.” (Dewey, 2004, p. 37), relaciones que se determinan mutuamente, que tienen un carácter transaccional. De forma similar, el psicólogo ruso Lev Semiónovich Vygotsky considera que la experiencia incluye tanto lo interno (emociones, consciencia) como lo externo (la dimensión material, el entorno social) como partes integrales de una unidad irreducible (Roth y Jornet, 2014). En síntesis, la experiencia puede entenderse como la reivindicación de un modo (de muchos posibles) de estar en el mundo, de ser cierto tipo de persona en el mundo (Larrosa, 2006; Pérez, 2014). De este modo, conocer las experiencias de una persona permite re-conocer a esa persona que vive, siente, reflexiona y se construye siempre en relación con otros (Romero y Yoseff, 2017).

Ahora bien, asumir que la experiencia supone un acontecimiento puede llevarnos a caer fácilmente en una perspectiva simplista que dé por sentado que cualquier suceso de la

vida diaria de una persona constituye una experiencia. Por ello nos parece imprescindible hacer la precisión de que esta no se reduce al suceso, sino que implica también la relevancia y el significado que éste tiene para los sujetos, además de que las experiencias son significativas en la medida en que las personas se construyen a partir de ellas (Guzmán y Saucedo, 2015). Para aclarar un poco más este punto, a continuación recuperamos textualmente las palabras de Dewey (2002) cuando se refiere a los sucesos de la vida cotidiana:

Cuando esto ocurre todo queda como escrito en el agua. No hay nada de ese desarrollo acumulado que constituya una experiencia en el sentido vital de este término. (...). No hay nada anterior o posterior a tal experiencia; ninguna retrospectión ni proyección y, por consiguiente, ningún sentido. (p. 124-125).

De lo anterior colegimos que un suceso cualquiera es fugaz, y aunque puede afectar al sujeto, no necesariamente implica transformación, además de que no se establece un vínculo entre el suceso más inmediato y experiencias anteriores, por lo que no se da un proceso de reflexión ni proyección, en suma, carece de sentido.

Por otra parte, que la experiencia suponga un acontecimiento implica también que es impredecible, inesperada y, además, no se puede programar ni planificar, pues se da en la imprevisibilidad (Mèlich, 2012). En adición a esto, Larrosa (2011) señala que no se puede saber con antelación cuál será el resultado de una experiencia, qué es lo que va a ser de nosotros cuando algo nos acontece. Es debido a este carácter imprevisible que Roth y Jornet (2014) señalan que es necesario teorizar la experiencia no como una categoría sincrónica, es decir, como algo que pueda ser nombrado y definido antes de que haya sucedido o mientras está sucediendo. Encontramos necesario señalar que, de acuerdo con lo anterior, el modo más adecuado de abordar las experiencias de las personas es de forma retrospectiva, preguntándoles sobre lo que les ha acontecido en relación a situaciones o procesos específicos, cuestión que tiene implicaciones metodológicas sumamente importantes sobre las que abundaremos en el capítulo dedicado al proceso de elaboración de la presente investigación.

Por otra parte, la experiencia es siempre y necesariamente subjetiva, primero porque el lugar de la experiencia es el sujeto, y por tanto no hay experiencia en general ni experiencia

generalizable, no hay experiencia de nadie, sino que es siempre de alguien y, como afirma Larrosa (2006), cada quien “*padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio.*” (p. 90). Para esta investigación, lo anterior implica que aun cuando los egresados pueden experimentar un mismo acontecimiento o acontecimientos similares, tales como asistir a una entrevista de trabajo o desenvolverse en un espacio laboral particular, cada uno lo vive, piensa e interpreta de un modo particular, único e irrepetible, y, por tanto, puede actuar, tomar decisiones o hacer elecciones de modo particular.

Es justamente esto lo que nos interesa analizar, cómo se constituyen estas experiencias en toda su particularidad, pero sin perder de vista que estas se dan en un contexto amplio que supone aspectos compartidos. Para apuntalar esta idea, parafraseamos a Larrosa (2011): podríamos decir que todos vivimos y no vivimos el mismo acontecimiento, el acontecimiento, sea cual sea, es el mismo desde el punto de vista del propio acontecimiento, pero singular desde el punto de vista de la experiencia, del sujeto.

A lo anterior habrá que agregar que la experiencia es singular en tanto que se padece desde una posición particular ocupada en un macrocosmos social (Bourdieu, 2010). Esta posición está determinada por las características particulares de las personas, tales como el género, la edad, el origen socioeconómico y, por supuesto, la formación particular, por lo que es necesario analizar cómo estos elementos se despliegan y entran en juego de diferentes formas en la elaboración de las experiencias (Guzmán y Saucedo, 2015).

Otro aspecto de la experiencia que nos interesa destacar es su potencial transformador, el cual es reconocido por distintos autores. Después del acontecimiento, de la experiencia, el sujeto nunca vuelve a ser el mismo. Al respecto, Roth y Jornet (2014) señalan que es necesario concebir a la experiencia como una unidad de desarrollo que abarca el cambio en sí misma. Larrosa (2011) concibe a la experiencia como un movimiento de ida y vuelta, de *ida* porque la experiencia implica un movimiento de exteriorización, un movimiento que va al encuentro con el acontecimiento; un movimiento de *vuelta* porque supone que el acontecimiento afecta al sujeto, pues la experiencia implica necesariamente que “*...algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, que algo viene hacia mí, que algo me viene o me ad/viene.*” (Larrosa, 2006, p. 91). Esto que adviene al sujeto tiene efectos en él, en lo que es, pero también en lo que piensa, en lo que sabe, en lo que siente, etcétera. Este

autor afirma que el resultado de la experiencia es la formación o la transformación del sujeto de la experiencia.

A lo anterior cabe agregar que, como argumentan Guzmán y Saucedo (2015), la experiencia es también una relación del sujeto con los otros, por lo que aquello que le pasa al sujeto tiene un efecto también en sus relaciones con esos otros. Cabe aquí preguntarnos ¿qué cambios perciben los egresados universitarios en sí mismos después de sus primeras experiencias de inserción laboral?, hablando por ejemplo de sus expectativas laborales, pues esto presupone un proceso reflexivo, un proceso de volver la mirada sobre uno mismo, por lo que vale la pena preguntarse ¿en qué situaciones los egresados pueden dar cuenta de estos cambios y qué implicaciones tiene conocerlos y re-conocerlos?

Que la experiencia tenga ese carácter transformador, implica una relación cercana con la formación y el aprendizaje. Tal como afirma Mèlich (2012), la experiencia es fuente de aprendizaje, de formación y transformación, es decir, cambio. Este autor agrega algo que nos interesa también rescatar y que tiene relación con la dimensión subjetiva de la experiencia. Él dice que la experiencia “[n]os da un saber singular que nadie puede vivir por nosotros, un modo de resituarnos ante un problema.” (p. 68). Esto último puede tener implicaciones importantes al acercarnos a las experiencias de los egresados universitarios, pues sus experiencias, no sólo en la escuela, sino en su salida del mundo escolar y sus procesos de inserción al mercado laboral pueden suponer una serie de aprendizajes particulares que les permiten repensar y replantear sus posteriores acciones, sus estrategias y sus decisiones.

Aunado a lo anterior, recuperamos una idea sugerente del propio Mèlich (2012), quien señala que la experiencia puede ser también de decepción, afirmando que la decepción es una importante fuente de aprendizaje. Esto abre la puerta a desechar la idea de que toda experiencia es positiva, considerando que más bien hay experiencias marcadas por la frustración y el fracaso, pero no por ello improductivas. En este sentido, la idea de éxito o fracaso en el proceso de inserción laboral que hemos explorado en el capítulo anterior, puede ponerse a debate en el sentido de que una experiencia que desde un punto de vista externo al sujeto puede considerarse como “fracaso”, para el sujeto no necesariamente es tal. Como señalan Romero y Yoseff (2017), la experiencia permite dejar de pensar en qué está bien y qué está mal, abriendo la mirada a la amplia diversidad de lo posible.

Queremos ahora recuperar algunas ideas de John Dewey que complementan esta dimensión transformadora de la experiencia. Primeramente, para Dewey (2002) la experiencia denota una transacción funcional que constituye y transforma tanto a los sujetos como a sus ambientes en el curso de la actividad práctica. Es decir, la experiencia no sólo implica la transformación del sujeto de la experiencia, sino que se concibe al sujeto como capaz de incidir en el mundo, de transformarlo.

Ahora bien, además de las transformaciones que se dan entre el individuo y el medio, también se dan en la dimensión temporal, esto en la medida en que las experiencias pasadas transforman las posteriores pues, en palabras del propio Dewey, “*toda experiencia recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de lo que viene después.*” (Dewey, 2004, p. 79), es decir, la experiencia pasada no simplemente concluye y se pierde en el olvido, sino que permanece latente. En esta línea de pensamiento, Mèlich (2012) menciona que “*aprendemos de las experiencias que nos suceden, pero podemos establecer relaciones con las experiencias que en cada momento de nuestras vidas nos hacen ser diferentes de quienes éramos antes.*” (p. 69). Esto por supuesto implica concebir al sujeto de la experiencia como un sujeto reflexivo, capaz de aprender de “*eso que le pasa*”. Añade el mismo autor que:

...la experiencia puede ser rememorada y renovada. En este sentido, está anclada en un tiempo y en un espacio. En toda experiencia vivimos el recuerdo del pasado. (...) Y también en toda experiencia hay futuro, posibilidad de ser de otro modo, posibilidad de transformación, porque ninguna experiencia es definitiva, por eso esa posibilidad de ser no es una posibilidad de ser algo o alguien definitivamente. (Mèlich, 2012, p. 68-69)

Esta idea de la apertura a la posibilidad que subyace al concepto de experiencia nos parece importante pues lleva a concebir un sujeto que, como dice Mèlich, no es alguien definitivamente, no es un sujeto terminado, sino un sujeto dinámico, en constante transformación, que no es, sino que está siendo. Este aspecto en particular nos ha llevado a preguntarnos sobre el valor formativo que tienen las experiencias de los egresados universitarios al concluir sus estudios y buscar insertarse en algún empleo, cuestión que no

pretendemos dejar como algo inexplorado en nuestros análisis e interpretaciones de las experiencias narradas por los participantes de esta investigación.

Lo expuesto hasta aquí pareciera dar la impresión de que las experiencias simplemente suceden, como en un vacío. Para no caer en esta simplificación, requerimos echar mano de otros conceptos que nos permitan dar cuenta, en la medida de lo posible, de procesos ubicados en una escala analítica diferente a la micro, la individual que corresponde a la experiencia. Por lo anterior, consideramos necesario hacer énfasis, por las implicaciones teóricas y metodológicas que tiene para nuestra investigación, en que las experiencias se construyen siempre ligadas a un contexto, el cual se circunscribe a un tiempo y un espacio particular, delimitado (Larrosa, 2011; Mèlich, 2012).

A decir de Guzmán y Saucedo (2015): “*las experiencias no se construyen en el vacío (...) tienen lugar en los contextos en los cuales participan las personas y sólo pueden comprenderse tomándolos en cuenta.*” (p. 1039). De lo anterior se desprende que, si aspiramos a comprender las experiencias de las personas, es imprescindible asumir una perspectiva teórica que permita aproximarse a las experiencias de los individuos y analizarlas sin descontextualizarlas, es decir, sin perder de vista que las vidas de los individuos transcurren en contextos sociales particulares, los cuales a su vez están enmarcados en estructuras sociales e institucionales mucho más amplias que juegan un papel muy importante en la configuración de las experiencias particulares.

Así, en el presente estudio partimos de concebir a las personas cuyas experiencias buscamos analizar y comprender –en este caso, los egresados universitarios que componen nuestro universo de estudio- no como individuos en abstracto, sino como personas-en-el-mundo, lo cual implica reconocer que éstas siempre son materiales y encarnadas, tienen una ubicación concreta en un tiempo/espacio particular y desde esa ubicación se relacionan de distintas maneras –prácticas, parciales y particulares- con las culturas, sociedades y demás colectividades de las que son parte (Dreier, 1999; Lave y Wenger, 2016; Dreier, 2017).

Para complementar este planteamiento, consideramos necesario reconocer que las personas, y en este caso específico, los egresados universitarios, participan en su cotidianidad en distintos contextos sociales como la familia, la escuela, el espacio de trabajo, entre otros posibles, y en cada uno de estos contextos ocupan posiciones sociales diferentes y encuentran

posibilidades y restricciones diversas par su actuar, para las decisiones que toman y las elecciones que hacen (Dreier, 1999; Dreier, 2017).

En el siguiente apartado, y para dar cierre a este capítulo, sintetizamos algunos aspectos importantes respecto de las experiencias de inserción laboral de los egresados universitarios, además de revisar algunas cuestiones de orden metodológico que consideramos imprescindible tomar en cuenta para la presente investigación.

1.5. Experiencias de inserción laboral de los egresados universitarios: algunas consideraciones teóricas y metodológicas

Iniciaremos este apartado precisando algunas cuestiones teóricas en torno a nuestro objeto de estudio: las experiencias de inserción laboral de los egresados universitarios. Primero, como veíamos con Planas (2013b) en un apartado previo, es necesario enfocarse en las trayectorias de los egresados y no en “fotos fijas”, momentos estáticos delimitados espacial y temporalmente. En este sentido, en la presente investigación asumimos la noción de un proceso gradual que no se limita al primer empleo de una persona, sino que implica el establecimiento de una carrera laboral, cuestión por la cual pretendemos conocer las diversas experiencias que han construido los egresados desde la conclusión de sus estudios y su incursión en el mercado laboral, abarcando el recorrido que han hecho desde su egreso y hasta el momento en que se llevó a cabo esta investigación.

Como señalábamos con Larrosa (2011) en líneas anteriores, la experiencia supone necesariamente un acontecimiento. En ese sentido, partimos del supuesto de que los procesos de inserción laboral están conformados por una serie de acontecimientos que se articulan y que los egresados van enfrentando en distintos contextos, como el familiar y el laboral, y siempre en relación con otras personas, ya sean sus padres, compañeros, amigos, profesores, parejas, empleadores, etc.

Por otra parte, queremos poner énfasis en que el concepto de experiencia nos permitirá aprehender la complejidad y diversidad de formas de inserción laboral, en tanto que, como hemos señalado en líneas anteriores, cada persona construye experiencias diversas al padecer los acontecimientos, diversas en tanto que cada persona está situada en condiciones sociales particulares. Asimismo, no hay que perder de vista que los acontecimientos que dan paso a experiencias significativas pueden formar parte de

situaciones institucionalmente organizadas, como en el caso de las prácticas profesionales o trabajos escolares que exigen un ejercicio o simulación e inserción laboral en un ámbito profesional de interés para el estudiante.

Ahora bien, en lo concerniente a las cuestiones de orden metodológico, partimos de lo dicho por Mèlich (2012) respecto a que “[a]l vivirse, al padecerse y al transmitirse, la experiencia necesita del lenguaje” (p. 72). Las experiencias de los sujetos, y para el caso particular, las experiencias de inserción laboral de los egresados universitarios, no están previamente en su memoria listas para ser expresadas, sino que se trata de construcciones en co-autoría (Rommetveit, 2003) entre el investigador y el investigado, las cuales se elaboran a través del diálogo que se establece en ocasión de la entrevista. Esto implica un trabajo por parte del sujeto de elaboración y re-elaboración de sus propias experiencias, en las cuales es frecuente que se hagan también conexiones de sentido que previamente no estaban claras para él mismo (Guzmán y Saucedo, 2015). Así, la entrevista, el diálogo, aproximarse a la experiencia del otro, en este caso, los egresados universitarios, constituye una invitación a darle sentido a lo que en su momento tal vez no tuvo sentido, es llevar a la reflexión al otro.

En estrecha relación con lo anterior, se encuentra la consideración de que, como advierten Guzmán y Saucedo (2015), como investigadores, debemos tener muy claro que todas las personas a las que interpelamos para conocer sus experiencias no necesariamente van a tener totalmente claro lo que les sucedió en una situación determinada. Adicionalmente, es importante asumir de antemano que, en cada caso, en cada encuentro, en cada entrevista, las personas contarán con niveles de elaboración y capacidades narrativas distintas a la hora de recordar y narrar sus experiencias. Por lo anterior, las mencionadas autoras proponen muy acertadamente que “[c]ompete al investigador hacer las interpretaciones de segundo orden y las conexiones de sentido a partir también de sus propios referentes, esto es, construir analíticamente las experiencias.” (Guzmán y Saucedo, 2015, pp. 1037-1038). Lo anterior quiere decir que estudiar las experiencias de las personas no supone solamente describirlas, sino que se requiere necesariamente de un trabajo analítico detallado y riguroso fundamentado en elementos conceptuales.

Por otra parte, hay que tener claro que las experiencias, tal como son elaboradas por los sujetos en sus narraciones, emergen en el entrecruce de temporalidades pues, como hemos

señalado líneas arriba, las experiencias pasadas influyen de distintos modos en las experiencias posteriores, dando pie a revalorizaciones y sentidos distintos. Por ello, retomamos la advertencia de Guzmán y Saucedo (2015) quienes señalan que el investigador no debe dar por hecho que las experiencias que se conocen en el momento en que se realiza la investigación son y serán del mismo modo a través del tiempo, pues, en sus palabras, “*por su propia naturaleza son fugaces, cambiantes y están en constante transformación.*” (p. 1038). Es también por lo anterior que Alarcón (2018) señala que el abordaje de las experiencias no puede ser sino inacabado.

Otro punto que consideramos fundamental mencionar son los alcances y limitaciones de las investigaciones. La limitación más evidente tiene que ver con el riesgo de caer en generalizaciones infundadas. Hay que reconocer que, en tanto que las experiencias son singulares y diferentes, tal como apuntamos en líneas anteriores, los hallazgos de cualquier investigación que busque analizar alguna problemática a partir de las experiencias de los actores que toman parte en esta no pueden generalizarse sin miramiento alguno. Para el caso particular de este estudio, no es posible generalizar los hallazgos a todos los egresados de la Carrera de Psicología de la UNAM, mucho menos al colectivo de egresados universitarios, sino que están acotados a una muestra no representativa de una institución educativa particular, la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM, con todo lo que esto implica, así como a las particularidades de cada persona, pensadas en términos de origen social y género, por ejemplo.

Por lo anterior, siguiendo a Guzmán y Saucedo (2015), podemos afirmar que este estudio no busca generalizar sus hallazgos, sino que aspira a resultados acotados pero profundos, densos, que permitan encontrar ejes de sentido y pautas generales que brinden la oportunidad de conocer desde una perspectiva particular algunas dimensiones de las complejas y dinámicas relaciones que se establecen entre la educación y el trabajo y se manifiestan en los procesos de inserción laboral que vive cada egresado en toda su particularidad.

En el siguiente capítulo justificamos la pertinencia de elaborar un estudio sobre egresados de la Carrera de Psicología, destacando algunas características particulares de ésta que la vuelven un objeto de estudio por demás interesante y socialmente relevante. Hacemos

una revisión de investigaciones que han indagado el mercado laboral de los profesionales de la psicología y posicionando nuestro estudio respecto de éstos. Posteriormente, presentamos una breve contextualización del estudio analizando algunos aspectos del plan de estudios de la Carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala que son relevantes para la investigación.

CAPÍTULO 2. ¿POR QUÉ CONOCER LAS EXPERIENCIAS DE INSERCIÓN LABORAL DE EGRESADOS DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA?

Hemos elegido la Carrera de Psicología para la realización de este estudio por algunos motivos de orden personal, los cuales hemos descrito ya en la introducción, pero principalmente porque, como disciplina y profesión, cuenta con algunas características que la vuelven objeto de interés para una investigación que busca conocer las relaciones que se establecen entre educación superior y trabajo y, particularmente, cómo acontecen los procesos de inserción laboral del colectivo de egresados universitarios

2.1. Una aproximación general a la Psicología en México

La psicología es una profesión que, dadas sus principales características, es considerada una profesión liberal pues no necesita estar supeditada a las instituciones para llevarse a la práctica, es decir, supone la posibilidad de un ejercicio libre, no asalariado e independiente (González, 1960). A diferencia de otras profesiones liberales como el Derecho o la Medicina, la Psicología es relativamente joven pues tiene poco más de un siglo de haberse inaugurado como proyecto de ciencia y profesión (Contreras, 2001). Cabe mencionar que, de acuerdo con Rodríguez y Seda (2013), como parte de esta lógica de las profesiones liberales suele sostenerse una concepción de la psicología como una profesión de “diván”, esto es, como un ámbito profesional predominantemente clínico, cuestión que puede constituirse como uno de los principales motivos por los que algunos jóvenes eligen estudiar esta carrera, tal como muestra la investigación de Delabra y Pérez (2018), esto a pesar de los múltiples ámbitos de desenvolvimiento profesional que han surgido y se han desarrollado en las últimas décadas, como el educativo, el hospitalario, el de la educación especial y el organizacional, entre otros.

En nuestro país la Carrera de Psicología ha pasado por un proceso de crecimiento acelerado y poco planificado, el cual, de acuerdo con Herrera (1993), se debe en gran medida a la ausencia de un proyecto de profesión y a las políticas de expansión de la educación superior de la década de los sesenta y setenta del siglo pasado. El número de escuelas en que se imparte la Carrera de Psicología ha aumentado exponencialmente a lo largo de los últimos cuarenta años. Contreras (2001) señala que en 1964 sólo 5 escuelas impartían esta Carrera,

aumentando a 14 en 1970 y 20 en 1974. Ya en 1987 se tenía registro de 82. Por su parte, Guzmán y Núñez (2008) reportan, basándose en datos de la ANUIES y la Secretaría de Educación Pública (SEP), que ya a principios del siglo XXI en el país había 204 instituciones con programas de formación en psicología. Zanatta y Camarena (2012) reportan que para 2010 había a nivel nacional 581 instituciones de educación superior, públicas y privadas, que ofrecían la Carrera de Psicología en tres modalidades educativas: presencial, abierta y a distancia.

Vale la pena mencionar que ya desde inicios de los años ochenta del siglo pasado, Millán (1982) afirmaba que la psicología mexicana, como disciplina y como profesión, atravesaba por una crisis que se caracterizaba, entre otras cosas, por un desfase de los planes de estudio en relación con el mercado de trabajo, así como por un mercado de trabajo deformado y saturado. Años después, la ANUIES, en el diagnóstico que elaboró en torno a la situación del mercado laboral de profesionistas en México durante el periodo 1990-2000, identificó a la Carrera de Psicología como una de las 17 carreras críticas con exceso de oferta de egresados en México (ANUIES, 2003), en tanto que estas carreras concentraban dos terceras partes del sistema educativo, tanto del sector público como de las instituciones privadas.

La UNAM no ha sido una institución educativa ajena a lo anterior. Desde hace varios años, Psicología se ha posicionado como una de las carreras de mayor población y una de las más demandadas tanto en el pase reglamentado como en el concurso de ingreso. Respecto a este último mecanismo de ingreso a la UNAM, la Dirección General de Administración Escolar reportó que para el ciclo 2018-2019, el 60% de las solicitudes de ingreso a la Universidad se concentró en sólo 13 licenciaturas, entre las cuales Psicología se ubicó en cuarto lugar solo detrás de Medicina, Derecho y Administración. Esta misma dependencia de la Universidad reportó que en el año 2018, 10 942 aspirantes concursaron para obtener un lugar en esta carrera en su modalidad escolarizada en las tres Facultades en las que se imparte: 4 458 para la Facultad de Psicología en Ciudad Universitaria, 3 599 para la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza y 2 885 para la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (DGAE, 2019).

En ese mismo año, de acuerdo con la información proporcionada por los anuarios estadísticos de la ANUIES correspondientes al ciclo escolar 2018-2019, la Carrera de Psicología en la UNAM contaba con una matrícula total de 7, 799 estudiantes. A nivel de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, la misma ANUIES reportó una matrícula total de 2 855 estudiantes en la Carrera de Psicología. De este modo, psicología se posicionó como la segunda carrera con más matrícula de las seis que ofrece la FES-I, sólo por debajo de Medicina.

Otro aspecto que es necesario destacar por sus implicaciones para la presente investigación es que, al menos en nuestro país, Psicología es una carrera feminizada. Si bien es cierto que autores como Ibarrola (2004) señalaban ya desde la década anterior que las estadísticas mostraban en América Latina y México una tendencia en el crecimiento de la matrícula en educación superior que estuvo determinado por la mayor participación de las mujeres hasta alcanzar la igualdad proporcional, en el caso de la Carrera de Psicología trabajos como el de Millán (1982) reportan que desde la década de los sesenta y setenta del siglo pasado alrededor del 60% de la población estudiantil en las escuelas de psicología era del sexo femenino.

Las estadísticas proporcionadas por instancias como la ANUIES (2017), muestran en los últimos años que, a nivel nacional, alrededor de un 70% de la matrícula en esta carrera es femenina. En cuanto a la UNAM, en la siguiente tabla se muestra una comparación de los porcentajes de estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de Psicología, tanto a nivel UNAM (es decir, de la población total de los tres planteles en que se imparte esta carrera en la Universidad) como únicamente en la FES Iztacala, para el año 2019, donde puede observarse que más del 60% de la matrícula son mujeres.

Tabla 1

Comparativa de la matrícula de estudiantes de nuevo ingreso a la Carrera de Psicología en la UNAM durante el año 2019

Sexo	Psicología FES-I		Psicología UNAM	
	Concurso de selección	Pase reglamentado	Concurso de selección	Pase reglamentado
Hombre	37 %	41 %	37 %	34 %

Mujer	63 %	59 %	63 %	66 %
--------------	------	------	------	------

Fuente: Elaboración propia empleando los datos proporcionados por la Dirección General de Planeación (UNAM, 2019).

Asimismo, puede observarse que ingresan más mujeres a la FES-I por concurso de selección que por pase reglamentado, mientras que a nivel de todos los planteles donde se imparte esta carrera, ingresan más mujeres por pase reglamentado.

Hasta aquí la revisión general del estado de la Carrera de Psicología en nuestro país, en la UNAM y en la FES-I. En el siguiente apartado haremos un breve repaso al estado actual del mercado laboral para los profesionales de la psicología, recuperando información estadística y derivada de algunas investigaciones.

2.2. Psicólogos y mercado laboral en México

De acuerdo con cifras de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) correspondientes al primer trimestre del 2019, año en que se estaba desarrollando esta investigación, había 298 414 profesionales de la psicología ocupados. Del total, 74.4% eran mujeres y el 25.6% hombres, cuestión que coincide con lo que hemos señalado ya en líneas anteriores. Asimismo, se reportaba que el ingreso mensual promedio era de \$9, 903. Estos datos de la ENOE muestran que, de cada 100 posiciones de trabajo de nivel universitario en el país, porcentajes elevados eran para ingenieros (22%) y profesores (14%), mientras que sólo el 2% de empleos, es decir, 2 de cada 100 posiciones de trabajo profesional, estaba dirigido a los psicólogos (Observatorio Laboral, 2019). Surge entonces la pregunta ¿Qué implicaciones tiene en la inserción laboral de los egresados que una carrera de alta demanda y catalogada como de exceso de oferta de egresados cuente con pocas ofertas laborales profesionales?

En relación con lo anterior, autores como Contreras (2001) y Bravo, et al. (2012) señalan que hay pocas investigaciones en torno al trabajo que realizan los profesionales de la psicología y las demandas que se les plantean en los diferentes campos de inserción profesional. En nuestra revisión documental pudimos constatar lo anterior, pues ubicamos pocas investigaciones realizadas en México que se enfoquen en el mercado laboral de los profesionales de la psicología y, particularmente, que recuperen la perspectiva de los propios egresados.

Algunas investigaciones se han interesado en conocer las exigencias que plantean los empleadores a los egresados de la Carrera de Psicología, así como las expectativas que tienen en torno a ellos, para lo cual analizan las ofertas en bolsas de trabajo disponibles tanto en diarios impresos como en internet. El trabajo de Cabrera, et. al (2009) tuvo por objetivo identificar las características que los empleadores requerían del profesional de la psicología y analizar qué características debía tener un egresado de la carrera de psicología según los empleadores, así como conocer cuál es la oferta de trabajo en el mercado laboral. Las autoras consultaron las bolsas de trabajo publicadas por distintas universidades, tanto públicas como privadas. La muestra estuvo conformada por 90 empleadores de instituciones privadas y 10 de instituciones públicas. Algunos de sus hallazgos más relevantes son que más del 60% de los empleadores no solicitaban de manera exclusiva los servicios de un profesional de la psicología, sino que para un mismo puesto solicitaban a otros profesionales como comunicólogos, administradores, sociólogos, trabajadores sociales y pedagogos. Lo anterior implica, de acuerdo con las autoras, que los psicólogos no sólo deben competir entre sí para obtener un empleo dado, sino que deben competir con otros profesionistas. Otra cuestión de relevancia es que los empleos ofertados estaban en su mayoría relacionados con ocupaciones como la docencia y la administración.

Por su parte, García y Amador (2016) realizaron un estudio cuyo objetivo general fue conocer la oferta laboral para el psicólogo recién egresado. Llevaron a cabo una revisión sistemática de las ofertas laborales publicadas en los que identificaron como los principales diarios del área centro de México, además de consultar vía internet bolsas de trabajo de instituciones y empresas, tomando en cuenta empresas tanto transnacionales como no transnacionales. Asimismo, analizaron los planes de estudio de cuatro Universidades ubicadas en el Estado de México para identificar si la formación ofrecida cubría los requisitos solicitados por los empleadores. En su análisis, las autoras encuentran que la mayor proporción de empleos ofertados para psicólogos son para el área organizacional, seguida de la educativa y posteriormente la clínica. Identificaron como los requisitos más comúnmente solicitados la experiencia laboral mínima (la cual incluye las prácticas profesionales) los procesos administrativos y la disponibilidad de horario. Concluyen que las empresas transnacionales representan oportunidades importantes de inserción en el área organizacional para los psicólogos. Asimismo, señalan que existe una carencia en la formación académica

del psicólogo pues no ayuda a que los egresados cumplan con el total de requisitos planteados por los empleadores.

Cabrera, et al. (2010) desarrollaron una investigación que tuvo como objetivo identificar los requisitos profesionales que los empleadores de psicólogos demandaban, así como las actividades para las que se requieren a estos profesionales. Llevaron a cabo dos consultas por mes durante seis meses a dos bolsas de trabajo en internet. Entre sus principales hallazgos se encuentra que, en su gran mayoría, las ofertas de trabajo solicitan al psicólogo simultáneamente con otros profesionistas como administración y pedagogía, lo cual consideran que obedece principalmente a que no existe una identidad profesional del psicólogo, por lo que los empleadores consideran que otros profesionales pueden realizar el trabajo de los psicólogos con la misma calidad. Otro hallazgo importante es que, entre las áreas de inserción profesional, destaca la organización como uno de los espacios que más trabajo ofrece a los psicólogos.

Por último, Negrete, et al. (2017) desarrollaron una investigación cuyo objetivo fue identificar las características que los empleadores solicitaban a través de tres bolsas de trabajo en internet a psicólogos en cuatro áreas profesionales: organizacional, educativa, clínica y social. Tras un proceso de muestreo de cuatro meses, analizaron 257 vacantes en total, 49.4% del área organizacional, 22.9% de la educativa, 17.9% de la social y 9.8% de la clínica. Encontraron que el sueldo mensual promedio de todas las vacantes era de \$9 464.80. En el 29.6% de las vacantes se solicitaban exclusivamente a psicólogos, mientras que en las vacantes restantes se aceptaban a otros profesionistas como administradores y trabajadores sociales. Particularmente en el área organizacional, además de psicólogos se solicitaban perfiles de administradores, contadores y comunicólogos. En el área educativa, también se buscaba a administradores, egresados de la licenciatura en ciencias de la educación y pedagogos. Contrario a lo anterior, en el área clínica se solicitaba en el 92% de las vacantes sólo a psicólogos.

Otros trabajos, como el de Huerta, et al. (2007), recuperan la perspectiva no sólo de los empleadores, sino también de los propios egresados. Estos autores realizaron una investigación con dos generaciones de psicólogos egresados de la Universidad de Sonora para conocer en qué actividades se desempeñaban profesionalmente y qué relación había

entre su formación y su práctica laboral. Asimismo, buscaban conocer las expectativas que 76 empleadores de orden público y privado tenían sobre los egresados de la Carrera de Psicología. Emplearon dos cuestionarios, uno para los egresados y otro para los empleadores e hicieron un análisis de frecuencias de las variables. Entre sus principales hallazgos está que la principal actividad de vinculación entre el mercado laboral y la universidad es el servicio social, seguido del empleo a egresados y las visitas de profesores y estudiantes a empresas. En cuanto a lo reportado por los empleadores, llama la atención que esperan que el egresado de la Carrera de Psicología refuerce sus conocimientos teóricos y técnicos de la disciplina, así como el manejo de idiomas y de paquetería computacional, además de las habilidades de búsqueda de información y trabajo en equipo.

Queremos poner énfasis en que las investigaciones mencionadas hasta aquí coinciden en asumir una postura desde la que consideran necesario tomar en cuenta la opinión de los empleadores en relación con la formación profesional de los egresados para aportar a las propuestas curriculares de la Licenciatura en Psicología en distintas instituciones educativas. Por otra parte, nos parece importante mencionar que los autores de estas investigaciones señalan que resulta bastante complicado contactar a los egresados universitarios, motivo por el cual en sus estudios han recurrido a los empleadores y las bolsas de trabajo para conocer y analizar el mercado laboral de los psicólogos.

En concordancia con lo último, son escasos los estudios que se enfocan en los propios estudiantes y egresados de la Carrera de Psicología. Algunos han hecho uso de instrumentos psicométricos, como el llevado a cabo por Valencia y Motte (2017), cuyo objetivo fue identificar perfiles de inserción laboral en función del autoconocimiento de las competencias disciplinares y genéricas, del entorno laboral, las metas laborales, la disposición al trabajo y los temores asociados al proceso de inserción, en estudiantes de psicología. Para ello, trabajaron con una muestra no probabilística de 103 estudiantes de octavo semestre de una universidad pública empleando el instrumento Evaluación del Potencial de Inserción Laboral de Estudiantes Universitarios (EPILEU). Las autoras encontraron que los estudiantes reportaron cierto nivel de autoconocimiento de sus competencias y del entorno laboral, y quienes obtuvieron los puntajes más altos en estos rubros fueron los que contaban con cierta experiencia laboral. En este sentido, señalan que los perfiles elaborados a través de la

aplicación del instrumento permiten identificar el tipo de apoyo que requerirá cada estudiante para implementar acciones que coadyuven a su transición al campo laboral, aunque no señalan propuestas más concretas.

Son aún más escasos los estudios en México que se han aproximado a los egresados de psicología empleando metodologías cualitativas y enfocándose en su dimensión subjetiva. Un ejemplo es el trabajo de González y Carrillo (2016), quienes llevaron a cabo una investigación con egresados del Centro Universitario de Los Altos, perteneciente a la Universidad de Guadalajara, conduciendo entrevistas con 32 participantes. En sus entrevistas formularon preguntas cerradas (aunque no especifican en torno a qué), además de indagar sobre el desempeño laboral y escolar de los estudiantes, así como el de sus padres. Estas autoras encontraron que los egresados obtuvieron empleo a través de distintos medios, de entre los cuales destaca la recomendación de un amigo o familiar y los casos en que ellos mismos establecieron un consultorio para desempeñarse como profesionistas independientes, aunque dejan en claro que en estos casos tener solvencia económica y/o apoyo fue totalmente necesario. Destacan también la importancia del servicio social en tanto que un porcentaje significativo de los egresados participantes del estudio obtuvieron su primer empleo en el mismo espacio en el que realizaron su servicio social. Señalan también que, desde su perspectiva, es preocupante que poco menos de la mitad de los egresados bajo estudio estuvieran desempeñándose en actividades que no tenían relación alguna con la psicología.

Un referente importante para esta investigación es el trabajo realizado por Espinoza, et al. (2019), quienes parten del supuesto de que el proceso de inserción al mercado laboral no depende solamente de la formación académica y profesional, sino que intervienen aspectos como el capital cultural con el que cuentan los egresados y las diferencias de clase, género y etnia. Su objetivo fue indagar en la percepción de un grupo de titulados de la carrera de psicología en Chile y explora la distinción que hacen respecto a los factores que facilitan y obstaculizan la inserción laboral. El estudio fue cualitativo. Entrevistaron a nueve psicólogos titulados con menos de tres años de egresados formados en tres universidades distintas, esto es, tres titulados por institución educativa. El análisis está organizado en dimensiones, de entre las cuales recuperamos la referida a las condiciones de inserción laboral. Los autores identifican algunos factores que facilitan o dificultan la inserción laboral,

entre las que destacan: a) el exceso de profesionales no psicólogos que intentan acceder a un trabajo en el ámbito de la psicología, lo cual favorece remuneraciones bajas y precariedad laboral; b) falta de especialización evidenciada a través de las exigencias de las empresas; c) la importancia de lo que denominan redes y tráfico de influencias (amistades, parientes) para obtener posiciones laborales que de otra manera sería difícil; d) lo que denominan empleos de transición, es decir, empleos a los que acceden mientras esperan una oferta de empleo acorde (o más acorde) a la profesión en la que fueron formados.

Respecto a estudios que analicen el mercado laboral de egresados de la Carrera de Psicología de la FES Iztacala, institución de interés para nuestro estudio, identificamos tres principales. Por una parte, está el seguimiento de egresados desarrollado por Contreras (1994) a inicios de la década de los noventa del siglo pasado, cuyo objetivo principal fue hacer una valoración externa del plan de estudios de la Carrera de Psicología de la entonces ENEP Iztacala. Trabajó con una muestra de 355 egresados pertenecientes a nueve generaciones (75-79 y 83-88) aplicando un cuestionario de elaboración propia que buscaba conocer datos laborales, académicos y de capacitación para el trabajo. Encuentra que en general los egresados están laborando en un campo para el que fueron preparados, aunque hay casos en que se encuentran realizando actividades en áreas diversas, incluidas aquellas en las que no fueron formados expresamente, como es el caso de la psicología laboral u organizacional, la cual no existe en el plan de estudios de la ENEP-I. Observa también que los egresados consideran los contenidos fundamentalmente teóricos y alejados del ejercicio profesional como aquellos que menos contribuyeron a su formación profesional.

Otro es el estudio de Contreras (2001) cuyo objetivo principal fue caracterizar el ejercicio profesional del psicólogo en las organizaciones laborales. Empleó un cuestionario para empleadores y otro para los psicólogos empleados que eran egresados de la aún ENEP Iztacala. Derivado de sus hallazgos, la autora enfatiza que los egresados de Psicología Iztacala, debido al diseño del plan de estudios, cuentan con dos años de experiencia en la solución de problemas en escenarios reales de ejercicio profesional antes de su incursión en el empleo, lo cual constituye una ventaja al insertarse en el mercado laboral. Asimismo, señala que cuentan con formación para emplear metodología, planteamientos teóricos y solución de

problemas, habilidades para medir y evaluar, y son formados para buscar información relevante y actualizada sobre cualquier tópico de la psicología.

Por último, tenemos el trabajo desarrollado por Rosete, et al. (2007), cuyo objetivo fue conocer la trayectoria laboral de egresados de la carrera de psicología en la FES Iztacala para dar cuenta de las condiciones de contratación y las áreas de inserción profesional. Emplearon un cuestionario 29 preguntas cerradas y abiertas que indagó el periodo en que se cursaron sus estudios, aspectos sobre titulación y las expectativas con relación a la inserción profesional, así como las áreas de incorporación laboral y los puestos, instituciones y empresas en que laboraban los psicólogos. Contaron con la participación de 101 egresados pertenecientes a 24 generaciones que iban de la 1975 a la 2000. Entre sus principales hallazgos se encuentra que el 41% de su muestra se incorporó al mercado laboral en menos de un año, y el 22% inmediatamente. Ofrecen datos interesantes respecto al área en que los egresados se incorporaron. El 39% se incorporó al área educativa, 31% en el área clínica, 13% en el ámbito de psicología organizacional, 9% en educación especial, 5% en psicología social y 3% en el área de salud. Sus análisis muestran también que 48% de los egresados trabajaba de manera independiente, tanto en el área clínica como la educativa, mientras que el 52% restante trabajaba para una empresa o institución. Un aspecto que llama la atención es que sus datos muestran que un porcentaje alto de egresados (26%) solicitó en algún momento empleo en el área organizacional, pero solamente en el 13% de los casos obtuvieron el empleo. Los autores concluyen señalando que existe una profunda desvinculación entre las necesidades sociales de intervención de los profesionales de la psicología, la demanda institucional de opciones laborales y la formación profesional ofrecida en el plan de estudios, por lo que consideran apremiante un cambio curricular en la FES-I.

Tomando en consideración todo lo expuesto hasta aquí, podemos afirmar que la alta matriculación de esta carrera, así como la gran cantidad de escuelas en que se ofrece, presupone altos índices de egreso y un mercado laboral tensionado y saturado, y por tanto incapaz de absorber a todos los egresados en puestos acordes a su formación. A lo anterior agregamos lo ya mencionado: el campo profesional del psicólogo está fraccionado (Contreras, 2001) y no tiene límites bien definidos, sino que son más bien difusos⁸ en tanto

⁸ No obstante, cabe señalar que este no es un problema exclusivo de la Carrera de Psicología en nuestro país,

que los puestos que se ofrecen a los psicólogos también son ofertados para otros profesionales, lo cual implica que los egresados de psicología no sólo compiten entre sí para obtener un determinado empleo, sino que también deben competir con egresados de otras carreras como pedagogía, trabajo social y administración, entre otras (Cabrera, et al., 2009).

Asimismo, la breve revisión de investigaciones que presentamos permite observar que en nuestro país se han llevado a cabo pocas investigaciones de corte cualitativo que recuperen la perspectiva de los egresados de la Carrera de Psicología, permitiendo conocer cómo viven la transición de la escuela al mercado laboral. Por ello, consideramos que resulta pertinente desarrollar una investigación que se proponga conocer cómo están aconteciendo los procesos de inserción al mercado laboral de los egresados de la Carrera de Psicología recuperando sus propias perspectivas, particularmente analizando sus experiencias.

Así es como formulamos la siguiente pregunta como punto de partida: ¿Cómo son las experiencias de inserción laboral de los egresados de la Carrera de Psicología de la FES Iztacala, pertenecientes a las generaciones 2008 y 2010, en un contexto de tensiones entre sus expectativas, preocupaciones, intereses y las exigencias tanto del mercado laboral como del contexto familiar? De la pregunta previa, derivó la siguiente: ¿Cómo son las experiencias de inserción laboral de egresados de la Carrera de Psicología?, así como otras preguntas más acotadas, enfocadas en algunas de las múltiples posibles dimensiones de las experiencias de inserción, todas las cuales guiaron nuestra investigación:

- ¿Cuáles son las expectativas laborales de los egresados de la Carrera de Psicología?
- ¿Las expectativas laborales de los egresados se redefinen a lo largo del proceso de inserción laboral a partir de sus experiencias?
- ¿Cuál es la participación de la familia en las experiencias de inserción laboral de egresados de la Carrera de Psicología?

Ahora bien, como menciona Sánchez (1993), la construcción del objeto de estudio implica necesariamente precisar donde se ubica espacial y temporalmente el problema que

sino que es una de las dificultades que distintas investigaciones (Teichler, 2005; Valdivieso e Ibarrola, 2019) han identificado en la situación actual de los egresados universitarios: las tareas laborales de la fuerza de trabajo más altamente calificada suelen ser indeterminadas, es decir, no son claras las distinciones entre las actividades que puede desempeñar un egresado de una carrera u otra.

se quiere estudiar. Adicionalmente, autores como Valle (2010), Mora y Oliveira (2012) y Planas (2013b) ponen especial énfasis en que la especialización formativa y el origen institucional constituyen una mediación importante en la inserción y posicionamiento en el mercado de trabajo de los egresados universitarios. Por lo anterior, dado que esta investigación busca recuperar las experiencias de psicólogos egresados de una institución educativa en particular, la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, consideramos imprescindible destacar algunas particularidades del contexto institucional y curricular en el cual estos egresados se han formado.

Para dar cierre a este capítulo, en las siguientes líneas elaboramos un ejercicio de contextualización en dos niveles: a) una breve revisión del contexto institucional, donde el foco está en la fundación de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala en un momento muy particular de la historia de la Educación Superior en México y de la Universidad Nacional Autónoma de México; b) una más detenida revisión del contexto curricular enfocada en el origen de la Carrera de Psicología de la FES-I y algunos elementos de su plan de estudios que son cruciales para analizar las experiencias de inserción laboral de los egresados de esta institución.

2.3. Contexto institucional de la investigación: la Facultad de Estudios Superiores Iztacala

A mediados de la década de los sesenta del siglo pasado la demanda de educación superior en México adquirió, en palabras de Mendoza (1981), “*dimensiones explosivas*”, lo cual puede constatar al observar el aumento en la matrícula que se dio en la educación superior entre 1959 y 1970, donde se pasó de 70 728 estudiantes a 194 090 estudiantes inscritos (Castrejón, 1976, como se citó en Mendoza, 1981). Lo anterior fue una de las principales razones por las que durante la gestión del presidente Luis Echeverría se impulsó una profunda reforma educativa en diversos sectores, especialmente en el sistema de educación superior, la cual buscaba no sólo descentralizarlo y modernizarlo sino también hacer frente al evidente desfase entre la Universidad y las necesidades que planteaba el proyecto de desarrollo económico y social del Estado (Mendoza, 1981; Covarrubias, 2003).

En este contexto, entre los años 1973 y 1980, durante el rectorado del Dr. Guillermo Soberón Acevedo, una de las principales políticas impulsadas en la UNAM fue la canalización de la acelerada expansión del nivel licenciatura⁹ a través de la desconcentración geográfica de las carreras profesionales, las cuales se impartían hasta entonces solamente en el campus de Ciudad Universitaria. De este modo se fundaron cinco unidades multidisciplinarias, con la denominación de Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP), que fueron ubicadas estratégicamente en el norte, noroeste y oriente de la Zona Metropolitana, en terrenos que se encontraban cerca de los centros de producción y servicios más importantes de la época. En estas unidades se ofrecieron las 25 carreras de mayor demanda en la Universidad en ese momento, entre las cuales, por supuesto, se encontraba Psicología, con los planes y programas de estudio vigentes en las Escuelas y Facultades de Ciudad Universitaria (Kent, 1990; Covarrubias, 2003).

Así, el 19 de marzo de 1975 inició actividades en el Municipio de Tlalnepantla de Baz, Estado de México, la ENEP Iztacala (ENEP-I) bajo la dirección del Dr. Héctor Fernández Varela Mejía, ofreciendo cuatro carreras en el área de la salud, Psicología, Biología, Medicina y Odontología, además de Enfermería en el nivel técnico, iniciando con una matrícula de 4 865 estudiantes (Dávila, 2015).

La ENEP-I se estableció como un espacio institucional idóneo para la innovación académica que buscaba resolver algunos de los principales problemas educativos que se observaban en esa época en los planes de estudio vigentes, tales como la organización por materias que dificultaba la vinculación entre aspectos teóricos, metodológicos y prácticos relacionados con el ejercicio profesional. Asimismo, había un interés por elevar la calidad educativa y por formar cuadros profesionales que respondieran a las necesidades sociales (Fernández y Furlán, 1982; Covarrubias, 2003).

Alrededor de 25 años después de la fundación de la ENEP-I, en su sesión extraordinaria del 11 de mayo de 2001 el Consejo Universitario de la UNAM aprobó su

⁹ Esta expansión estuvo asociada en gran medida a otra iniciativa del rectorado del Dr. Soberón: el proyecto de diversificación de la oferta educativa en el nivel medio superior, representada principalmente por la fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). A principios de los 70, las primeras generaciones del Colegio estaban por egresar y el nivel superior enfrentaba entonces el reto de ofrecerles los espacios suficientes (Dávila, 2015).

transformación en Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES-I), esto con base en el fortalecimiento de las actividades de investigación que se desarrollaban en la Escuela, así como por la participación de ésta como entidad sede de diferentes programas de maestría y doctorado (Dávila, 2015).

2.3.1. La Carrera de Psicología en la FES Iztacala: de lo institucional a lo curricular

La Carrera de Psicología en la ENEP-I inició, como hemos mencionado en líneas anteriores, con el plan de estudios que en ese entonces estaba vigente en la Facultad de Psicología en Ciudad Universitaria, el cual operó desde marzo de 1975 hasta noviembre de 1976. No obstante, con la propia apertura de la Escuela comenzó la revisión de este plan de estudios y el diseño de uno nuevo, de tipo *modular*, el cual entró en vigor en 1977 (Ulloa, 2010).

Las particularidades y los aspectos innovadores del plan de estudios que se desarrolló en la ENEP-I sólo pueden entenderse cabalmente si se conoce a detalle la situación de la Psicología como disciplina y como profesión en México en aquellos años. Sin embargo, esta tarea rebasa por mucho el alcance de este apartado y, además, pese a la innegable relación que guarda con nuestro objeto de estudio, se ubica en un campo problemático (Sánchez, 1993) diferente. Por lo anterior, hemos decidido recuperar sólo los aspectos de relevancia para esta investigación.

Señala Carlos Fernández Gaos, uno de los fundadores del plan de estudios, que la Psicología había estado enfrentando serios problemas en cuanto a su definición como disciplina científica y como profesión, los cuales pueden rastrearse hasta el origen de la propia disciplina, la cual fue planteada inicialmente como una rama de la filosofía y, posteriormente, de la medicina. Esto por supuesto tuvo implicaciones en su independencia como profesión y en la definición de los problemas que deberían tratar los psicólogos en el campo laboral profesional (Fernández, 1980).

Lo anterior fue una cuestión decisiva para el diseño del plan de estudios de la Carrera de Psicología en la ENEP-I. En este modelo educativo los contenidos se seleccionaron a partir de funciones específicas vinculadas con los problemas en los que se consideraba que el psicólogo debería de incidir, además de que se seleccionaron contenidos metodológicamente homogéneos y propios de la disciplina psicológica, a diferencia de otros

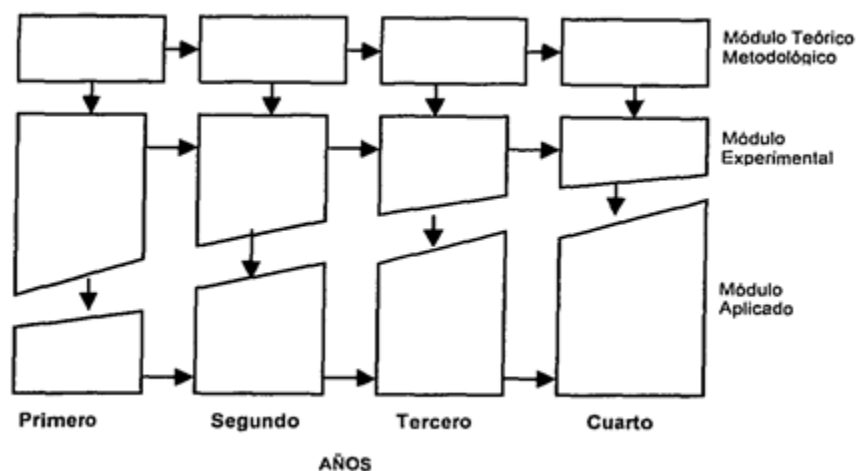
planes de estudio donde contenidos provenientes de la filosofía y la medicina se consideraban elementos básicos en la formación del psicólogo (Fernández, 1980).

Otro aspecto importante de este plan de estudios es que se diseñó con el propósito de vincular la teoría con la práctica pues el interés era proponer formas de entrenamiento que llevaran al estudiante a la situación misma en que se desenvolvería profesionalmente, buscando así garantizar una gran calidad de egresado (Fernández, 1980). Como señalan Ribes y Fernández (1980), el plan de estudios contempló tres módulos, a saber:

- I. **Módulo teórico.** Su objetivo principal era proporcionar al estudiante la información requerida para su desenvolvimiento en los otros módulos, el experimental y el aplicado. El desarrollo de este módulo contemplaba clases, lecturas independientes, tutorías, seminarios, y estaba planeado para llevarse a cabo en 1 310 horas.
- II. **Módulo experimental.** Este incluía un conjunto de actividades desarrolladas en el laboratorio, las cuales se debían vincular bidireccionalmente con los contenidos del módulo teórico, suponiendo la articulación conceptual y metodológica. Asimismo, las actividades que conformaban este módulo debían proporcionar las herramientas cuantitativas y metodológicas que el diseño, representación e interpretación de situaciones experimentales requerían. Contemplaba 1 284 horas de laboratorio.
- III. **Módulo aplicado.** Su principal objetivo era extender los principios teóricos y los procedimientos de laboratorio a las condiciones naturales de trabajo, buscando garantizar la formación práctica de los estudiantes, pero no como un agregado a los cursos teóricos sino como tronco medular de formación. Como se puede observar en la Figura 1, en los primeros semestres se asignó poco tiempo al módulo aplicado, pero hacía los últimos semestres el plan de estudios hacía énfasis en la enseñanza de diseños, métodos y técnicas aplicadas que permitieran al estudiante ponerlas en práctica en las situaciones que enfrentaría al egresar. Contemplaba 1 088 horas de adiestramiento aplicado.

Figura 1

Matriz del plan de estudios definida con base en módulos que sustituyó el sistema tradicional de cursos.



Fuente: Recuperado de Ribes y Fernández (1980).

Como hace notar Contreras (2001), la estructura del plan de estudios implica que el estudiante cuenta con 2 372 horas de entrenamiento profesional práctico, y sólo 1 310 de formación teórica. Aquí nos interesa también recuperar dos de las características que esta autora identifica como cruciales en el plan de estudios de la FES-I, pues las experiencias narradas por los participantes de esta investigación ofrecen elementos para poner estas características a debate. Estas son: a) definición de objetivos profesionales basados en problemáticas de orden social más que en la demanda momentánea del mercado laboral; b) una fuerte orientación a la investigación y al desarrollo de capacidades para utilizar metodologías científicas al abordar las diversas problemáticas de interés.

Menciona Covarrubias (2003) que los argumentos en los que descansaba este proyecto curricular partieron de la consideración de que cualquier proyecto de enseñanza de la psicología debía adoptar una concepción definida de la ciencia, esto con el propósito de no caer en una concepción ecléctica que pudiera llevar al desarrollo de posturas contradictorias en sus contenidos teóricos y metodológicos. Así, habiéndose adoptado la definición de la psicología como una ciencia natural experimental, cuyo objeto de estudio era la conducta de los organismos, se justificaba la adopción del conductismo como fundamento para el diseño del plan de estudios.

Esta organización del plan propuso la creación de módulos divididos en áreas y éstas, a su vez, divididas en asignaturas organizadas en ocho semestres lectivos con un total de 323 créditos, todos obligatorios. Se contemplaron las áreas de educación especial y rehabilitación, psicología clínica, educativa y social para la formación de los estudiantes.

Por otra parte, el servicio social en el plan de estudios de la Carrera de Psicología es intracurricular, lo cual quiere decir que está incorporado en el currículum como parte del módulo aplicado. Por lo anterior, es obligatorio que sea cubierto durante las prácticas que se realizan en las asignaturas Psicología Aplicada Laboratorio V, VI, VII y VIII, las cuales se cursan del quinto al octavo y último semestre. El total de horas de servicio contempladas es de 960, lo cual equivale a seis meses de trabajo bajo el esquema de 40 horas por semana (UNAM, 2015). La importancia de este punto radica en que, como señala Morales (2018), en la inserción laboral de los egresados las *experiencias de vinculación con el mercado de trabajo*, tales como el servicio social y las prácticas profesionales, suelen ser trascendentales para que los egresados se inserten en empleos vinculados con su formación. Como se verá en el análisis de los casos de nuestra investigación, que el servicio social sea intracurricular en la Carrera de Psicología de la FES-I suele tener implicaciones diversas en su vinculación con el mercado de trabajo, limitando en ocasiones sus oportunidades de inserción laboral profesional.

Es también importante señalar que, desde su implantación en 1976, este plan de estudios no fue reestructurado en sus fundamentos, contenidos y diseño por casi cuarenta años. A inicios de la década de los 2000 se elaboró y presentó por medio de una publicación una propuesta de cambio curricular, trabajo al que subsecuentes gestiones en la Jefatura de la Carrera de Psicología dieron continuidad, llegando a la conformación de una Comisión de Cambio Curricular entre los años 2008 y 2012. No fue sino hasta el año 2014 en que el H. Consejo Técnico aprobó el nuevo plan de estudios cuya implantación inició en el año 2016 (UNAM, 2015).

Lo anterior es un aspecto de suma importancia para la presente investigación pues los egresados que conforman nuestro universo de estudio se formaron en el plan de 1976 y, como se verá a lo largo del análisis de los casos, los detalles que hemos presentado en las líneas anteriores jugaron un papel importante en sus experiencias de inserción laboral.

Para concluir, vale la pena señalar que estudios como el desarrollado por Covarrubias (2003) han indagado en las implicaciones que tiene el hecho de que las prácticas curriculares que tienen lugar en la carrera están bastante alejadas de las especificaciones formales del plan de estudios de la Carrera de Psicología en la entonces ENEP-I, asumiendo una postura crítica desde la cual puede afirmarse que el discurso que sostiene el plan de estudios resulta obsoleto en las condiciones políticas, económicas y sociales del México contemporáneo que es sustancialmente diferente de aquel de los años setenta del siglo pasado.

En el siguiente capítulo describimos a detalle cómo se realizó esta investigación: el enfoque metodológico, la elección y diseño de los instrumentos para la recopilación de la información empírica, los caminos efectivamente tomados en el trabajo de campo y, finalmente, las estrategias analíticas a las que recurrimos.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

En la primera parte de este capítulo el lector encontrará la descripción y justificación del enfoque epistemológico y metodológico que sustenta la presente investigación. Posteriormente, explicitamos los criterios que seguimos para la delimitación de nuestro universo de estudio y de la muestra. En el siguiente apartado, justificamos teórica y metodológicamente la elección de los instrumentos que empleamos para recopilar la información, además de incluir una descripción del proceso que seguimos para su diseño y pilotaje. Dedicamos el siguiente apartado a la descripción detallada del trabajo de campo, incluyendo los retos enfrentados, las estrategias asumidas para superarlos y los logros conseguidos. Para dar cierre al capítulo, presentamos las estrategias de análisis que utilizamos.

Evidentemente, lo anterior carece de sentido sin el eje que lo articula todo: el objeto de estudio y los objetivos de la investigación. Como se ha venido mencionando, nuestro objeto de estudio son las experiencias de inserción laboral de egresados de la Carrera de Psicología de la FES Iztacala pertenecientes a las generaciones 2008 y 2010. Los objetivos específicos fueron: 1) conocer las expectativas laborales de egresados de la Carrera de Psicología; 2) identificar si las expectativas laborales de los egresados se redefinen a lo largo del proceso de inserción laboral a partir de sus experiencias; y 3) conocer la participación de la familia en las experiencias de inserción laboral de egresados de la Carrera de Psicología.

Antes de continuar, queremos dejar en claro que para la realización de este estudio partimos de la concepción que sostienen autores como Mills (1961) y Sánchez (2014) de la ciencia social y la investigación como la práctica de un *oficio* o arte maestro, más que como el simple seguimiento de procedimientos estandarizados. Lo anterior implica que la metodología no se limita a la mera ejecución de tareas definidas de antemano o al simple seguimiento de pasos, sino que se trata de un proceso integrado y estratégico que incorpora las propias experiencias en el campo, la identificación, explicitación y codificación “*de los rumbos efectivamente tomados.*” (Bourdieu, 2010, p. 527), es decir, de lo hecho y la reflexión constante sobre ello. Es por ello que a lo largo del capítulo presentamos algunas notas en torno a lo hecho, los logros y las dificultades enfrentadas, así como las estrategias asumidas para enfrentar y superar dichas dificultades.

Tal como afirma Sánchez (2014), “*a investigar se aprende haciendo*” (p. 14), por lo cual pensamos al proceso de investigación como un proceso formativo, el cual ofrece enseñanzas que es importante salvar del olvido y someter a un proceso reflexivo detenido. Y la mejor manera de evitar que estas enseñanzas caigan en el olvido es escribiendo. Hacia el final del capítulo se describen a detalle las principales estrategias empleadas para ello.

3.1. El enfoque metodológico del presente estudio

En las ciencias sociales han prevalecido dos grandes paradigmas que ostentan concepciones diferentes del mundo y, por tanto, modos distintos de relacionarse con él y conocerlo. Gouldner (1979) los identifica como *clasicismo* y *romanticismo*. El primero está interesado en aislar claramente variables para *explicar* las causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos tanto del propio investigador como de los investigados. El segundo busca *comprender* los fenómenos sociales desde el punto de vista del actor y no niega la influencia de la perspectiva del propio investigador en tanto actor social (Taylor y Bogdan, 1987; Flick, 2007; Bourdieu, et al. 2016). Ambos paradigmas tienen sus propios alcances y limitaciones, son adecuados para abordar ciertos tipos de problemas y fundamentan perspectivas metodológicas distintas, por un lado, la cuantitativa y por otro, la cualitativa, las cuales, si bien no son mutuamente excluyentes, sí cuentan con marcadas diferencias en sus instrumentos, técnicas y en la naturaleza de los datos con los que trabajan.

La metodología cualitativa es inductiva, lo cual quiere decir que, en lugar de recabar datos para evaluar, comprobar o refutar modelos teóricos preconcebidos, como en el caso de la metodología cuantitativa, que es deductiva, se desarrollan conceptos y comprensiones a partir de las pautas que brindan los datos recabados en estudios empíricos (Taylor y Bogdan, 1987), es decir, se teoriza la praxis. Para apuntalar esta idea, recuperamos las palabras de Cuevas (2002) respecto a que desde la perspectiva cualitativa “*lo teórico y lo empírico son momentos del conocimiento científico dialéctica y permanentemente vinculados, cuya naturaleza es la construcción teórica y no el crecimiento de esta por demostraciones empíricas o inducciones desde una frecuencia de observaciones.*” (p. 50), es decir, teoría y empirie son inseparables y sus relaciones no son lineales y secuenciales, sino cíclicas.

La metodología cualitativa tiene como principio epistemológico la *Verstehen* o comprensión, por lo que no trata de explicar el fenómeno en estudio desde un punto de vista externo al mismo, pretendidamente neutral, sino de comprenderlo desde una postura lo más cercana posible a este y, por tanto, permite, en palabras de Flick (2007), “*analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales.*” (p. 27). Esto quiere decir que, lejos de buscar la generalización de los hallazgos, el interés es profundizar en su particularidad delimitada espacial e históricamente, esto a través de la recuperación de las voces de los actores sociales, de sus perspectivas y sus dimensiones subjetivas.

Como puede observarse, lo expuesto en las líneas previas se articula con las particularidades de la experiencia, las cuales hemos precisado en el primer capítulo, y por tanto, con las particularidades de nuestro objeto de estudio. Es por ello que, para el desarrollo de esta investigación, nos situamos en un paradigma cualitativo-interpretativo y optamos por una metodología cualitativa, aunque hemos también señalado desde la introducción que ciertas limitantes prácticas impuestas por el campo y la intención de conocer las condiciones objetivas, es decir el trasfondo social, económico y cultural en el que se construyeron las experiencias particulares de inserción laboral de estos egresados nos llevaron a emplear un instrumento derivado de la metodología cuantitativa.

Así, el presente se configuró como un estudio mixto predominantemente cualitativo que fue desarrollado en dos momentos para la recolección de la información. El primero consistió en la aplicación de un cuestionario. En el segundo se condujeron entrevistas en profundidad cuyo propósito fue recuperar los puntos de vista de los sujetos y conocer a detalle sus experiencias de inserción laboral.

3.2. Definición del universo de estudio y selección de la muestra

El universo de estudio estuvo constituido por algunos psicólogos egresados de la carrera de Psicología de la FES Iztacala pertenecientes a las generaciones 2008 y 2010. Siendo una carrera de ocho semestres, lo anterior implica, al menos teóricamente, que egresaron de la carrera en los años 2011 y 2013 respectivamente, es decir, concluyeron sus estudios entre ocho y seis años antes de la exploración de campo llevada a cabo en el año 2019.

Para definir nuestro universo de estudio tomamos como fundamento lo estipulado en la legislación vigente de la UNAM (2006) en torno a la noción de *egresado*. Se considera egresado al estudiante que cubrió el total de requisitos establecidos en un programa de estudios y que aprobó satisfactoriamente el total de asignaturas que se incluyen en el plan de estudios. Nótese que ser egresado no está determinado por la obtención del título universitario. Así, los criterios de inclusión fueron los siguientes: a) que hubieran cumplido con el 100% de los créditos estipulados en el plan de estudios; b) no se hizo distinción entre quienes estaban titulados, quienes no y quienes se encontraban en proceso de titulación; c) que se encontraran en búsqueda de empleo o laborando. Respecto a este criterio, no se hizo una distinción tajante entre aquellos que trabajaban en empleos vinculados con su profesión y los que no; d) en cuanto al género, al inicio de la investigación se esperaba que la muestra estuviera conformada por una proporción igual de mujeres y hombres, sin embargo, como hemos señalado desde el primer capítulo, la Carrera de Psicología es predominantemente femenina, lo cual se corroboró al hacer una primera revisión de la información obtenida a través de los cuestionarios.

La selección de la muestra fue no probabilística. Durante la primera etapa de la investigación trabajamos con una muestra de 64 egresados de la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM, 23 pertenecientes a la generación 2008 y 41 a la generación 2010. Cabe señalar que el propósito de trabajar con estas generaciones fue abordar retrospectivamente cómo había sido su salida del mundo escolar y conocer sus experiencias durante el proceso de inserción al mercado laboral.

Lo anterior se fundamenta en dos cuestiones cruciales: primero, para autores como Muñoz (1982) y Márquez (2011), las trayectorias profesionales comienzan a consolidarse alrededor de cinco años después del egreso. En este sentido, y sin intentar menoscabar el valor de las experiencias de los recién egresados de la carrera, se buscó que las narraciones de los sujetos pertenecientes a las generaciones mencionadas ofrecieran un abanico más amplio de experiencias; segundo, la plausibilidad del estudio en términos de las facilidades para localizar y contactar a los egresados de estas generaciones, facilidades ofrecidas por las relaciones cercanas, tanto personales como profesionales, mantenidas con varios de estos egresados.

3.3. Elección y diseño de instrumentos

La elección de los instrumentos para la obtención de información estuvo en estrecha relación con los objetivos de la investigación. Como se ha dicho, se establecieron dos formas principales de aproximación a las experiencias de inserción laboral de los egresados de la Carrera de Psicología. Primeramente, en el entendido de que las experiencias de las personas están siempre situadas en un cosmos social y sujetas a condiciones sociales objetivas (Bourdieu, 2010), decidimos aplicar un cuestionario para conocer de manera general algunas de estas condiciones sociales, particularmente en lo referido a su entorno familiar por considerarlo un contexto íntimamente vinculado con los procesos de inserción laboral y que incide de distintos modos en estos, tal como lo señalan autores como Ibarrola (2004), Mora y Oliveira (2012) y Planas (2013b).

Tomando como fundamento el nivel de conocimiento que se pretendía alcanzar y el hecho de que esta no era la única estrategia para la recolección de información, consideramos los criterios del cuestionario exploratorio y descriptivo de acuerdo con lo estipulado por López (1998), pues su principal propósito fue realizar un primer acercamiento al universo de estudio y hacer una caracterización general de los sujetos que lo conformaban, así como conocer su origen socioeconómico y cultural. Además, el cuestionario permitió contar con los datos de contacto (número telefónico, correo electrónico) de algunos de los egresados, los cuales serían necesarios para el siguiente momento de la investigación. Así, siguiendo el trabajo de Valle (2010), diseñamos un cuestionario (Ver anexo 1) que constó de 16 preguntas agrupadas en tres bloques de indicadores:

- a) **Información sociodemográfica básica:** conformado por 3 preguntas que permitieron explorar la edad, el sexo y el estado civil de los egresados, esto con el objetivo de conocer las características del perfil sociodemográfico de los egresados que conformaban nuestra muestra.
- b) **Origen socioeconómico y cultural:** conformado por 4 preguntas orientadas a conocer las características socioeconómicas y culturales de la familia de origen del egresado durante la mayor parte de sus estudios universitarios. Siguiendo el trabajo de Valle (2010) y Mora y Oliveira (2012), indagamos la ocupación y la escolaridad de los padres, así como el ingreso económico mensual en el hogar durante la mayor

parte de los estudios universitarios. Esto tuvo el propósito de identificar si los egresados provenían de familias que contaran con educación superior o eran los primeros en ingresar a esta, cuestión que, junto a las condiciones económicas en su hogar en la época en que concluyeron sus estudios, podría jugar un papel importante en su inserción laboral.

- c) **Datos escolares y laborales:** conformado por 9 preguntas, una de ellas con respuesta abierta, tuvo por objetivo conocer los siguientes aspectos escolares: 1) el año en que concluyeron el 100% de créditos, es decir, desde cuando se podían considerar egresados; 2) si habían obtenido el título universitario y en qué año; 3) si no estaban titulados o se encontraban en proceso de titulación; 4) si habían compaginado estudios y trabajo durante el último año de la carrera y, de ser así, qué relación guardaba este trabajo con sus estudios¹⁰. En cuanto a los aspectos meramente laborales, nos interesaba conocer: 1) si se encontraban trabajando o no en el momento de contestar el cuestionario, y de no estar trabajando, el motivo principal; 2) el número de empleos que habían tenido desde que egresaron; 3) cuántos de estos empleos habían tenido relación con su formación profesional; 4) las ocupaciones que habían desempeñado en sus trabajos más importantes como egresados universitarios, desde el primero hasta el último o el empleo actual.

En la parte inicial del cuestionario se agregó un cuadro de texto en el que se exponía el objetivo de la investigación, se aclaraba que la información proporcionada sería confidencial y utilizada sólo con fines académicos y, para terminar, un agradecimiento por la colaboración. Al final del cuestionario se incluyó otro cuadro en el que se explicaba que el diseño de la investigación contemplaba la realización de entrevistas para conocer a detalle las experiencias de inserción laboral de los egresados, así como una invitación a participar solicitando un medio de contacto, ya fuera teléfono celular o correo electrónico. Se concluía

¹⁰ Particularmente este par de preguntas responden a lo mencionado por Navarro-Cendejas (2014) respecto a que en la inserción laboral que acontece mientras se están cursando los estudios universitarios se deben distinguir dos situaciones: a) insertarse en el mercado laboral puede ser un medio para costear los gastos que constituyen los estudios universitarios y regularmente se da en empleos sin relación con la carrera; 2) la inserción en un empleo relacionado con los estudios puede ser una estrategia de inicio de la trayectoria laboral.

aclarando que, de acceder a participar, las entrevistas serían audiograbadas y la información obtenida sería estrictamente confidencial y empleada sólo con fines académicos.

3.3.1. Algunas notas en torno a los retos y logros en la aplicación de los cuestionarios

Anteriormente se han mencionado algunas de las dificultades inherentes a la realización de investigaciones cuyo objeto de estudio es el colectivo de egresados de nivel superior. Entre las principales dificultades reportadas por distintos autores (Huerta, et al., 2007; Aldana, et al., 2008; Cabrera, et al., 2010; Negrete, et al., 2017) está la localización de los egresados, además de que éstos no suelen tener el interés o el tiempo para responder cuestionarios o acceder a encuentros para la realización de entrevistas.

Por lo anterior, una pregunta sumamente importante que nos planteamos de inicio fue ¿Cómo contactar a los egresados de las generaciones 2009 y 2010? Sobre todo, tomando en consideración que habían concluido sus estudios entre cinco y seis años antes del inicio del trabajo de campo y no es lo más común que los egresados mantengan una estrecha relación con la institución en la que realizaron sus estudios superiores, a menos de que laboren ahí, estudien un posgrado o se encuentren comprometidos con procesos como la titulación o la asistencia a actividades de superación académica tales como diplomados o cursos. Como se ha venido mencionando, el cuestionario jugó un papel crucial en la localización y contacto con los egresados.

Lo siguiente fue pensar en cuál sería el medio más adecuado para la aplicación de los cuestionarios. La primera opción considerada fue elaborar una versión digital del cuestionario en un procesador de textos y enviarlo vía correo electrónico. Sin embargo, esto suponía que contáramos con alguna base de datos de correos electrónicos de los egresados, la cual no sería fácil de obtener. Además, implicaba el riesgo de no recibir respuesta alguna, ya fuera por la falta de interés de las personas o porque la dirección de correo electrónico ya no estuviera en uso. Por último, no habría manera de confirmar que dicho correo hubiera sido recibido por la persona.

Otra opción que tomamos en consideración fue crear una cuenta de Facebook dedicada exclusivamente a la investigación, a través de la cual se pudiera contactar a los egresados, hacer de su conocimiento el objetivo de la investigación y difundir el cuestionario.

No obstante, esta opción conllevaba el riesgo de que personas no pertenecientes a las generaciones de interés, e incluso que no hubiera cursado la carrera en la FES Iztacala, contestaran el cuestionario.

Habiendo descartado las opciones anteriores, decidimos que lo más viable era elaborar dos versiones del cuestionario: una impresa y otra digital, esta última empleando la plataforma *Formularios de Google*. Durante los primeros días de noviembre de 2018 se realizó un proceso de pilotaje del cuestionario en sus dos versiones. En total fueron aplicados ocho cuestionarios impresos y cuatro digitales a egresados de la carrera de psicología de diferentes generaciones, exceptuando aquellas de interés para este estudio. A cada uno de ellos le hicimos saber que se trataba de un pilotaje y, por ello, hubo una solicitud expresa de que al contestar el cuestionario se prestara especial atención a la claridad en la redacción tanto de las indicaciones como de las preguntas y que, en general, compartieran cualquier duda, comentario o dificultad –en el caso de la versión digital- que surgiera al contestarlo.

Aunado a lo anterior, solicitamos a tres profesores¹¹ de la Carrera de Psicología en la FES Iztacala con experiencia en el oficio de la investigación (una con grado de maestra, uno con grado de doctor y una más a punto de concluir sus estudios de doctorado) que contestaran el cuestionario brindando sus observaciones y sugerencias.

Este ejercicio fue muy enriquecedor por lo siguiente: 1) permitió identificar la necesidad de redactar con mayor claridad las indicaciones para responder el cuestionario y algunas de las preguntas, especialmente aquellas que buscaban conocer las ocupaciones que habían desempeñado los egresados en los que consideraban sus principales empleos; 2) considerar la pertinencia de ciertas preguntas, como el caso de una planteada en las primeras versiones que buscaba conocer si los egresados aún vivían con sus familias de origen. No se incluyó esta pregunta en la versión final porque resultó bastante confusa para la mayoría de personas que participaron en el pilotaje y, además, no tenía una relación clara con los objetivos de la investigación; 3) la necesidad de plantear algunas preguntas que no estaban incluidas en las primeras versiones del cuestionario. Un ejemplo es aquella que buscaba

¹¹ Esta fue una propuesta hecha por el Dr. Jesús García Reyes en el marco del Seminario *Diseño, prueba y aplicación de instrumentos para trabajo de campo*, donde comentó respecto al proceso de pilotaje de los instrumentos que era pertinente solicitar apoyo al menos de tres tipos de personas: a) expertos en el tema que se está investigando; b) personas legas; y c) colegas o compañeros de la profesión académica.

conocer si los egresados habían compaginado trabajo y estudios durante el último año de la carrera.

Hablando específicamente de la versión digital, el pilotaje brindó la posibilidad de conocer los alcances y las limitantes de aplicar un cuestionario en línea y del uso de la plataforma *Formularios de Google* para poder tomar las precauciones necesarias al iniciar el trabajo de campo.

3.3.2. Sobre las entrevistas

Dado que nuestro objeto de estudio eran las experiencias de inserción laboral de los egresados de la Carrera de Psicología de la FES Iztacala y que, como señalan Guzmán y Saucedo (2015), para conocer las experiencias de las personas es necesario recurrir al lenguaje verbal, al diálogo, se decidió que el segundo momento de esta investigación consistiría en la conducción de entrevistas en profundidad.

Las entrevistas permitieron profundizar en cuestiones de sumo interés, complementando la información que el cuestionario había proporcionado. Un ejemplo es que a través del cuestionario se obtuvo información relativa a las *ocupaciones* que habían desempeñado los egresados en los que consideraron sus trabajos más importantes como egresados universitarios, y la entrevista permitió conocer la *naturaleza precisa de los trabajos* (Ibarrola, 2005), es decir, qué actividades realizaban, qué funciones desempeñaban, qué puesto ocupaban, el tipo de contratación, el salario y las prestaciones.

La entrevista, pensada como una interacción conversacional entre el investigador y los participantes (Taylor y Bogdan, 1987), permite ahondar en la subjetividad de las personas y entender el mundo desde su perspectiva, así como desvelar el significado de sus experiencias (Kvale, 2011). La entrevista cuenta con una sucesión de temas a cubrir y ciertas preguntas propuestas, pero está abierta a los cambios de secuencia y de las formas de plantear las preguntas, de manera que el entrevistador puede profundizar en las respuestas específicas de cada entrevistado ajustándose a las historias que cada uno cuenta y las formas en que lo hace (Kvale, 2011).

Dado que las entrevistas buscaban conocer cómo habían sido las experiencias de inserción laboral de los egresados, metodológicamente fue pertinente tomar en consideración

lo señalado por Guzmán y Saucedo (2015). A continuación, recuperamos textualmente la propuesta de estas autoras por considerarla de gran importancia:

...habrá que preguntarles por sus actividades: qué hicieron, qué sintieron, qué pensaron en ese momento, si hubo acontecimientos más importantes que otros, de qué maneras actuaron para vincularse con los demás, a través de qué actitudes. La idea es no quedarnos con generalizaciones de sentido que los alumnos y estudiantes han construido –o construyen en el momento de las entrevistas- sino examinarlas a detalle... (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1038)

De lo anterior retomamos la importancia de no sólo plantear preguntas, ya plasmadas de antemano en el guion de entrevista, ya planteadas en el curso de la conversación a partir de lo narrado por el entrevistado, que pudieran obtener respuestas generales y abstractas, sino que se buscara propiciar un proceso reflexivo en el otro, instándolo a recordar y narrar con el mayor detalle posible sus acciones, pensamientos y sentires en una situación dada, la cual también tendría que ser descrita a detalle, mencionando donde estaba y, dado que la experiencia es personal pero implica necesariamente los vínculos que se establecen con los otros, fue necesario también indagar en la participación de otras personas en dicha situación, así como las interacciones del entrevistado con esos otros.

Por otra parte, nos parece importante reconocer que la relación entre el entrevistador y el entrevistado es, ante todo, una *relación social* que inevitablemente genera efectos diversos sobre la información obtenida. Habiendo reconocido lo anterior, hay que hacer un esfuerzo por conocer y dominar lo mejor posible las acciones personales que producen estos efectos en la interacción que se instituye en oportunidad de la entrevista (Bourdieu, 2010). Resulta necesario que el investigador conozca y reconozca su posición respecto al entrevistado, pues la inevitable asimetría social existente entre ambos genera distorsiones que, de acuerdo con Bourdieu (2010), es necesario dominar, puesto que no es posible simplemente eliminarlas.

En el caso de esta investigación, un aspecto que sin duda propició que esta asimetría social no fuera demasiado marcada fue el hecho de que tanto el entrevistador como las y los entrevistados fueran egresados universitarios, además pertenecientes a la misma licenciatura

(psicología), formados en la misma institución educativa (la UNAM), en el mismo plantel (la FES-I) y en el mismo plan de estudios.

3.3.2.1. El guion de entrevista

Previo a la conducción de las entrevistas, se diseñó un guion de entrevista. Señala Kvale (2011) que el guion no es una estructura rígida que se sigue al pie de la letra, sino un instrumento para orientar el curso de la entrevista de una forma más o menos ajustada a los objetivos de la investigación.

El guion de entrevista (ver anexo 2) fue producto de un proceso de construcción que contempló tres aspectos, a saber: a) los referentes teóricos; b) la información derivada de los cuestionarios¹²; y c) la revisión documental de investigaciones previas sobre el tema. Asimismo, se llevó a cabo un pilotaje del guion con dos egresadas de las generaciones bajo estudio lo cual permitió identificar el orden más adecuado para abordar cada uno de los temas propuestos, reformular preguntas que podrían resultar poco claras y tomar en consideración aspectos que no se habían contemplado de inicio.

El guion indagó en las siguientes dimensiones del objeto de estudio: a) las expectativas de los egresados de la carrera de psicología de la FES Iztacala respecto de su inserción laboral; b) las exigencias, tanto en el contexto familiar como en el mercado de trabajo, que enfrentan los egresados de la carrera de psicología de la FES Iztacala en su inserción al mercado laboral; c) las estrategias que asumieron los egresados para enfrentar los acontecimientos que constituyen sus experiencias de inserción laboral, incluyendo las relaciones sociales y otros recursos. Asimismo, se incluyeron algunas preguntas transversales que buscaban conocer el contexto amplio en el que se construyeron sus experiencias, así como ahondar en el papel que los aprendizajes construidos y las habilidades desarrolladas a lo largo de su paso por la Carrera de Psicología en la FES Iztacala han tenido en sus procesos de inserción laboral y en su desenvolvimiento laboral, además de que buscaban conocer

¹² Respecto a este punto, fue el Dr. Juan Manuel Piña Osorio quien en el marco del Seminario *Análisis de material de campo* comentó que sería muy productivo “*cuestionar el cuestionario*”, esto es, formular nuevas interrogantes a partir de dudas surgidas al revisar la información obtenida a través del cuestionario con el propósito de continuar con la indagación, esto aprovechando la oportunidad de entablar un diálogo con los egresados en la situación de entrevista.

aspectos precisos de sus empleos como egresados, tales como actividades desempeñadas, condiciones laborales y prestaciones.

3.4. El trabajo de campo

3.4.1. La aplicación de los cuestionarios

Se dio inicio a la aplicación de cuestionarios el 13 de noviembre de 2018 y se concluyó el 27 de febrero de 2019. A cada cuestionario le fue asignado un folio que permitiera identificar el número total de cuestionarios aplicados y distinguir la generación a la que pertenecía cada uno. Como se ha mencionado anteriormente, en total se contó con la participación de 64 egresados, 23 de la generación 2008 y 41 de la generación 2010.

La forma de proceder fue la siguiente: primero se contactó a los egresados con quienes aún se mantenía una relación cercana, tanto amigos como compañeros de trabajo. Por lo anterior, hubo muchas posibilidades de coincidir en tiempos y lugares. Generalmente los encuentros se acordaban a través del teléfono celular, ya fueran llamadas o mensajes de texto. En ocasiones, cuando acontecía un encuentro casual con alguien conocido caminando por la Facultad o en algún evento, se solicitaba su participación. Todo esto permitió la entrega de cuestionarios en formato impreso.

Cabe señalar que, debido al tipo de relación mantenida con ellos, hubo oportunidad de comentarles con cierta antelación sobre la investigación, sus objetivos y el interés por contar con su participación. Esto también posibilitó tener su apoyo para compartir el cuestionario, en ambas versiones, con conocidos y amigos suyos que pertenecieran a la misma generación, esto como parte de una suerte de muestreo por bola de nieve que indudablemente permitió superar algunas de las dificultades de contactar a los egresados.

En este momento del trabajo de campo las redes sociales, principalmente Facebook, mostraron ser un medio muy valioso para localizar a los egresados y comunicarse con ellos. Cabe señalar que gran parte de la información fue obtenida a través de la versión digital del cuestionario. El procedimiento en estos casos fue muy similar en cada ocasión: cuando se trataba de una persona conocida, tras un saludo y una breve conversación se hacía una presentación del estudio y sus objetivos, solicitando su participación respondiendo un

cuestionario. Posteriormente, se compartía la liga del cuestionario alojado en la plataforma de *Google Forms*, agregando la frase “*si tienes alguna duda, házmela saber por favor.*”. Finalmente, se le solicitaba atentamente a la persona que compartiera el vínculo del cuestionario con compañeros o amigos que pertenecieran a la misma generación. Evidentemente algunos de ellos lo hicieron y otros no.

3.4.2. El manejo de la información estadística, elección de los casos y la conducción de las entrevistas

El vaciado de la información obtenida a través de los cuestionarios, la realización de la base de datos, así como su procesamiento y la elaboración de tablas y cuadros se realizaron con apoyo del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS por sus siglas en inglés) Versión 25, y el procesador de textos Word, de la paquetería Microsoft Office. En esta primera aproximación a nuestros datos, optamos por el manejo al cruce de dos variables y la descripción de las frecuencias para cada grupo de indicadores. Este ejercicio permitió elaborar un perfil general de los egresados que conformaron la muestra.

Inicialmente, buscamos elaborar una tipología para elegir los casos a entrevistar en la siguiente etapa de la investigación, no obstante, el análisis de los datos nos permitió observar que se trataba de una muestra relativamente homogénea, como mostraremos a detalle en el siguiente capítulo, por lo que no fue posible identificar contrastes profundos y contar así con elementos suficientes para definir una tipología.

Por lo anterior, consideramos pertinente hacer una revisión de los cuestionarios para identificar aquellos egresados que habían aceptado inicialmente participar en las entrevistas y, por lo tanto, proporcionaron sus datos de contacto al contestar el cuestionario. Tras esta revisión, identificamos dieciséis casos de ambas generaciones y procedimos entonces a contactar a cada uno de ellos.

Para arreglar los encuentros, se les contactó vía telefónica, correo electrónico y, en ocasiones, a través de Facebook. No siempre se recibía respuesta al primer mensaje enviado, por lo que se evaluaba la pertinencia de insistir por el mismo medio o emplear otro. En algunas ocasiones se dejó de insistir al no recibir respuesta alguna tras intentarlo por distintos medios. Finalmente, se recibió respuesta de 9 egresados que accedieron a ser entrevistados.

Los encuentros se llevaron a cabo en el periodo comprendido entre el 12 de julio y el 4 de octubre de 2019. Como puede observarse en la siguiente tabla, la mayoría de entrevistados fueron mujeres, sólo se contactó a dos egresadas de la generación 2008, y la duración de las entrevistas osciló entre la hora con diez minutos y las dos horas.

Tabla 2

Datos referentes a la realización de las entrevistas.

	Nombre¹³	Generación	Fecha de realización	Duración
1	Gabriela	2010	12/07/19	1 hr. 51 min.
2	Paulina	2008	18/07/19	2 hr. 1 min,
3	Laura	2010	22/07/19	1 hr. 16 min.
4	Andrea	2010	02/09/19	1 hr. 42 min.
5	Maricela	2008	14/09/19	1 hr. 10 min.
6	Omar	2010	14/09/19	1 hr. 10 min.
7	Braulio	2010	30/09/19	53 min.
8	Sandra	2010	01/10/19	58 min.
9	Fabiola	2010	04/10/19	46 min.

Fuente: elaboración propia con la información capturada en las notas elaboradas tras cada entrevista realizada.

Un aspecto que nos parece importante dejar en claro es que en cada encuentro se priorizó la disposición de la persona a participar en la investigación y ser entrevistada. Fue la lectura de la propuesta ética de Balaguer (2014) la que nos llevó a asumir una postura en la que el investigador es quien debe ajustarse a los tiempos del investigado, tiempos condicionados por sus obligaciones y actividades cotidianas, y en ocasiones por imprevistos o situaciones extraordinarias, puesto que la persona no es un objeto sin voluntad e intención que simplemente está disponible¹⁴ a la indagación.

¹³ Se han sustituido los nombres de las y los participantes con un seudónimo con la finalidad de mantener el anonimato de su identidad. En líneas posteriores se abunda en la justificación de esta decisión.

¹⁴ Disponible en el sentido que plantea la definición que proporciona la Real Academia Española (2018): “*Dicho de una cosa, que se puede disponer libremente de ella o que está lista para usarse o utilizarse.*”. La nuestra es una postura ética que asume que la participación de una persona en una investigación no implica un uso de ella, y mucho menos la posibilidad de que el investigador disponga de ella.

Las entrevistas se llevaron a cabo en lugares tan diversos como cafeterías, restaurantes, un par de espacios ubicados al interior de la FES Iztacala¹⁵ y en una ocasión en el hogar de la propia persona. Asimismo, en tres casos, dado que los egresados residían en otro país o en otro estado de la República Mexicana, o porque sus ocupaciones dificultaron arreglar un encuentro en persona, las entrevistas se llevaron a cabo a través del servicio de videollamada de WhatsApp y de Skype¹⁶.

Previo al inicio de cada entrevista, se le recordaba a la persona la necesidad de audiograbar la conversación, añadiendo que la información obtenida a través de esta sería estrictamente confidencial y empleada solo con fines académicos. Un punto al que se prestó especial atención fue la ubicación espacial respecto del entrevistado. Se buscaba evitar estar frente a él, es decir, viéndolo directamente al rostro, pues esta situación asemeja a un interrogatorio. Además, se hizo el esfuerzo de colocar en cada ocasión la grabadora de modo que no estuviera justo en medio de los dos pues, como advierte Bourdieu (2010), su presencia tiende a producir un efecto de censura.

Adicionalmente, con el propósito de reducir la tensión que pudiera generarse por la formalidad de la situación, cuando la ocasión lo permitía se compartió con el entrevistado alguna botana colocándola en un lugar donde estuviera al alcance de ambos. En otras ocasiones, cuando la entrevista se realizaba en una cafetería, se ofrecía al participante un café u otra bebida, así como algo de comer, pan dulce, por ejemplo.

En el curso de cada entrevista se empleó una grabadora de voz marca Philips modelo VoiceTracer DVT2510, además de un bolígrafo y una pequeña libreta en la que se hacían breves notas sobre cuestiones relevantes que se esperaba retomar posteriormente en la conversación. La libreta contenía también el guion de entrevista e información importante

¹⁵ Una de las entrevistas se llevó a cabo en la Unidad Interdisciplinaria de Investigación en Salud y Educación (UIICSE), espacio académico de la FES Iztacala en el que fue posible hacer uso de un cubículo, el cual evidentemente ofrecía excelentes condiciones para la realización de las entrevistas tales como la privacidad y el poco ruido del entorno. El otro fue el patio central de la Unidad de Seminarios, espacio en el que se encuentran distribuidas varias mesas circulares con sombrillas y sillas alrededor y que igualmente ofrece un entorno tranquilo para conversar.

¹⁶ En un apartado del capítulo final dedicado a cuestiones metodológicas ofrecemos algunas reflexiones sobre este aspecto.

obtenida previamente a través de los cuestionarios, esto con el propósito de evitar preguntar nuevamente durante la entrevista algunos aspectos ya conocidos.

Siguiendo las propuestas de Kvale (2011), cada entrevista iniciaba con una breve introducción en la que se comentaba al participante las temáticas que se esperaba abordar. Ya durante la entrevista, de cuando en cuando se efectuaba una pausa para elaborar un pequeño resumen en el que se comentaba lo que había resultado relevante de lo dicho hasta el momento, buscando que el participante agregara más elementos a la trama o detallara algunas cuestiones ya mencionadas. Para cerrar la entrevista, se elaboraba otro resumen y se preguntaba al participante si tenía algo más que agregar.

Hemos aclarado que no concebimos a la entrevista en profundidad como una sucesión de preguntas que deben realizarse a la manera de un cuestionario, como si simplemente se leyera el guion de entrevista. Por lo anterior, durante las conversaciones hicimos uso de lo que Bourdieu denomina signos de *feedback*, esto es, los “sí”, “ah, bueno”, “desde luego”, “¡oh!”, “claro”, así como los cabeceos aprobadores, las miradas y sonrisas, signos corporales de atención, interés, aprobación y reconocimiento, esto con el propósito de establecer una “*relación de escucha activa y metódica*” (Bourdieu, 2010, p. 529) necesaria para el desarrollo de la entrevista.

3.5. Las estrategias de análisis

Previo al análisis de las entrevistas, cada una de estas fue transcrita en su totalidad empleando los símbolos (ver anexo 3) propuestos por Jefferson (1985, como se citó en Have, 1999), los cuales dan cuenta de algunos elementos de la producción del habla tales como los silencios y las expresiones simultáneas, además de algunas características como la entonación, el énfasis y los cambios de volumen. Lo anterior tuvo como principal propósito evitar lo más posible la pérdida de detalles que pudieran ser relevantes para el análisis e interpretación de los datos.

A manera de apéndices de las transcripciones, se elaboraron notas metodológicas y notas personales. En las primeras se registraban problemáticas surgidas durante las entrevistas tales como las desventajas del sitio elegido para llevar a cabo la conversación, dificultades con la grabadora o la calidad del audio, así como algunos aspectos relativos a la

manera en que se formularon las preguntas y se condujo la conversación. En las segundas, se plasmaron impresiones y sentires respecto a lo sucedido en los encuentros con cada uno de los participantes. Las propuestas de Corsaro (1981) fundamentan este ejercicio complementario del proceso de investigación el cual, como hemos afirmado desde el inicio del capítulo, es pensado como un proceso formativo que requiere reflexión para su mejora continua.

Antes de abundar en el trabajo de análisis cabe aquí hacer una precisión referente a las consideraciones éticas de la investigación. Bourdieu (2010) señala atinadamente que hacer investigación social implica llevar a la esfera de lo público palabras privadas que son obtenidas en un vínculo de confianza que sólo puede establecerse en una relación entre dos personas. Este vínculo de confianza conlleva una responsabilidad de parte del investigador para con las personas que accedieron a develar parte de sus experiencias personales, parte de sus vidas. Por ello, agrega el sociólogo francés, lo menos que debe hacerse es tratar de proteger a esas personas que confiaron en nosotros, cambiando sus nombres y otros datos tales como nombres de lugares y otras personas que pudieran servir para identificarlos.

Por lo anterior, tanto en las transcripciones de las entrevistas como en los análisis, la interpretación y por supuesto la redacción del reporte final de la investigación, se emplearon seudónimos elegidos por los propios entrevistados o asignados por el investigador, y se usaron nombres ficticios cuando en las narraciones aparecían nombres de otras personas, como profesores y familiares, así como de sitios importantes tales como escuelas u otras instituciones donde los entrevistados vivieron alguna experiencia importante.

Hablando ya del proceso de análisis, coincidimos con Coffey y Atkinson (2003) en que no existe una manera correcta o un método único para analizar datos cualitativos. En ocasiones, tal como constatamos en nuestro propio proceso, es necesario ensayar distintas aproximaciones a los datos. Asimismo, consideramos que el proceso de análisis no es lineal, sino que está conformado por distintas etapas que se superponen entre sí (Huberman y Miles, 2002), incluida la propia transcripción de los audios. Tras ensayar algunas operaciones de análisis, decidimos seguir las propuestas del análisis de contenido, cuya característica principal es que se emplean categorías, derivadas las más de las veces del marco teórico, que

se evalúan repetidamente frente a los datos y se modifican si es necesario (Coffey y Atkinson, 2003; Flick, 2007).

Así, la primera operación que realizamos fue una lectura general de cada una de las transcripciones. Esta primera lectura correspondió a lo que Mejía (2011) y Coffey y Atkinson (2003) denominan reducción de los datos, es decir, la etapa de simplificación, resumen, ordenamiento y clasificación que tiene como principal propósito hacer abarcables y manejables los datos para poder analizarlos. Esta tarea es sumamente importante, pues facilita el trabajo con los datos “en bruto”, en nuestro caso, con los textos fruto de las transcripciones de cada entrevista, pues estos datos son confusos, desordenados y suelen ser muy densos, es decir, llenos de información abigarrada, tal como señala Mejía (2011). Tal como señalan algunos autores (Coffey y Atkinson, 2003; Mejía, 2011), para que el texto sea analizable, primero debe ser procesado. Así fue como identificamos fragmentos de los textos que se relacionaban con nuestros objetivos, así como algunos temas emergentes, es decir, temas que no habían sido contemplados de antemano, pero eran recurrentes en las narraciones y necesarios para comprender los procesos de inserción laboral de nuestros egresados.

Partimos de las consideraciones de Coffey y Atkinson (2003) y Flick (2007) respecto a que esta primera etapa de codificación implica dos procesos: 1) reducción, es decir, la descomposición y segmentación de los datos hasta obtener categorías analíticas generales; 2) complicación, lo cual se refiere a la formulación de nuevas preguntas y niveles de interpretación a partir de los datos codificados. Esto implicó una nueva lectura más detenida de las transcripciones, a la par de la cual agregábamos al margen de los textos comentarios que incluían nuevas preguntas, ideas, esbozos de conjeturas y vinculaciones tanto con nuestro marco teórico como con las investigaciones previas sobre el tema que habíamos revisado.

Así, como producto de este ejercicio de análisis, construimos tres categorías analíticas generales con sus respectivas subcategorías, las cuales describiremos a detalle en el siguiente capítulo. A partir de estas categorías, y siguiendo a Mejía (2011), realizamos múltiples lecturas con la intención de reconstruir las realidades en su contexto concreto y con la intención de reflexionar sobre la situación vivida y descrita para comprender lo que ocurría en cada caso y, también, en una visión general de los casos. Este fue un proceso complicado y largo, pues nos vimos en la necesidad de ensayar distintos modos de presentación de los

datos y sus correspondientes análisis con la intención de dejar de lado la menor cantidad de detalles posibles. No obstante, la amplitud y riqueza de las narraciones de los egresados sobre sus experiencias de inserción nos permitió derivar varios cuestionamientos para futuras indagaciones, los cuales presentamos para cerrar el último capítulo de este estudio.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE DATOS

En este capítulo presentamos los hallazgos derivados del análisis de la información que recabamos a través del cuestionario y de las entrevistas, esto siguiendo nuestro objetivo general que, como hemos venido mencionando, es conocer las experiencias de inserción laboral de egresados pertenecientes a las generaciones 2008 y 2010 de la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, y los tres objetivos específicos: 1) conocer las expectativas laborales de los egresados; 2) identificar si las expectativas laborales se redefinen a lo largo del proceso de inserción laboral a partir de sus experiencias; 3) conocer la participación de la familia en las experiencias de inserción laboral de egresados.

El capítulo está dividido en dos partes. En la primera, describimos y caracterizamos a la muestra de 64 egresados del estudio tomando como punto de partida los tres rubros que contempló nuestro cuestionario: a) información sociodemográfica básica; b) origen socioeconómico y cultural; c) datos escolares y laborales. De este modo bosquejamos un perfil sociodemográfico general de la muestra no representativa de egresados de la Carrera de Psicología de la FES Iztacala que participaron en este estudio, además de delinear las condiciones sociales objetivas (Bourdieu, 2010) en las que se construyeron sus experiencias de inserción laboral, esto con el propósito de aspirar a un análisis holístico de los egresados y sus experiencias de inserción laboral.

En la segunda, basándonos en las premisas del análisis de contenido y siguiendo las propuestas de Coffey y Atkinson (2003) y Flick (2007), las cuales hemos detallado en el capítulo anterior, analizamos las experiencias de los nueve egresados que participaron en las entrevistas siguiendo nuestros objetivos de investigación, a partir de los cuales construimos dos categorías analíticas generales, a saber: 1) Expectativas laborales de los egresados de la Carrera de Psicología. Elaboración y redefinición y 2) Participación de la familia en las experiencias de inserción laboral. La tercera categoría analítica, como hemos señalado previamente, derivó de los hallazgos al analizar las experiencias de inserción laboral, y la delimitamos como el papel de los contactos en las experiencias de inserción laboral.

4.1. Perfil de los egresados de la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Generaciones 2008 y 2010

Hemos decidido analizar la muestra en su totalidad (n=64) pese a estar conformada por egresados pertenecientes a dos generaciones (23 de la generación 2008 y 41 de la 2010). La justificación de esta decisión se resume en tres puntos: 1) no se trata de una muestra representativa y, por tanto, no se busca la generalización de los hallazgos, sino elaborar un perfil de la misma muestra y así bosquejar el trasfondo general en el cual se sitúan los casos cuyas experiencias particulares exploramos a través de las entrevistas; 2) sólo hay dos años de diferencia entre los momentos en que egresó cada una de las generaciones, por lo cual consideramos pertinente analizar la información de manera agrupada; 3) al momento de realizar este estudio, los egresados de ambas generaciones habían estado “expuestos” al mercado laboral más de cinco años, cuestión que cumple con uno de nuestros principales criterios de inclusión y ofrece un abanico amplio de experiencias en torno a los procesos de inserción laboral. Habiendo aclarado lo anterior, en lo sucesivo presentamos nuestros principales hallazgos y su respectivo análisis.

4.1.1. Información sociodemográfica básica

Composición por sexo de los egresados

Nuestra muestra estuvo conformada en su mayoría por mujeres, con un 68.8%, mientras que los hombres constituyeron el 31.2% del total. Por lo anterior, podemos afirmar que nuestros datos coinciden con lo que hemos expuesto en el segundo capítulo respecto a que, en nuestro país, y particularmente en la UNAM y la FES Iztacala, Psicología es una carrera claramente feminizada.

Edad

Como puede observarse en la Tabla 3, el promedio de edad de la muestra total de egresados que respondieron el cuestionario fue de 28.5 años. El promedio de edad de los hombres fue de 29 años y el de las mujeres de 28.3 años, es decir, prácticamente no hay diferencia en las edades. Asimismo, queremos destacar que la mayoría pueden considerarse jóvenes, pues no habían rebasado los 30 años de edad, cuestión cuya relevancia destacaremos en apartados posteriores.

Tabla 3*Edad promedio de la muestra participante en el estudio*

Sexo	Media	N	Desviación
Mujeres	28.3	44	1.656
Hombres	29.0	20	2.471
Total	28.5	64	1.951

Fuente: Elaboración propia empleando los datos obtenidos a través del cuestionario.

Por otra parte, teniendo en consideración que los integrantes de la muestra analizada habían egresado entre seis y ocho años antes de la realización de este estudio, los datos presentados en la Tabla 3 sugieren que la gran mayoría había cursado y concluido su carrera en los cuatro años establecidos por el plan de estudios. La importancia de este detalle radica en que, como señalan Mora y Oliveira (2012), la edad a la que egresan y se gradúan los jóvenes se relaciona cercanamente con la mayor o menor competitividad en los mercados laborales, pues a más temprana edad se egrese y gradúe el joven, mayores oportunidades tiene de hacer carrera frente a quienes tardan más años en graduarse.

Estado civil

Como se observa en la Tabla 4, la mayoría (60.9%) de la muestra total de 64 egresados eran solteros. Menores porcentajes corresponden a quienes vivían en unión libre (18.8%), estaban casados (15.6%), separados (3.1%) y divorciados (1.6%).

Tabla 4*Estado civil*

	Total	Porcentaje
Soltero	39	60.9%
Unión libre	12	18.8%
Casado	10	15.6%
Separado	2	3.1%
Divorciado	1	1.6%
Total	64	100.0%

Fuente: Elaboración propia empleando los datos obtenidos a través del cuestionario.

Ahora bien, en la Tabla 5 presentamos los absolutos y porcentajes de cada categoría.

Tabla 5
Estado civil por sexo

Total	Mujeres <i>(44) 100.0</i>	Hombres <i>(20) 100.0</i>
Soltero	<i>(22) 50.0%</i>	<i>(17) 85.0%</i>
Unión libre	<i>(10) 22.7%</i>	<i>(2) 10.0%</i>
Casado	<i>(9) 20.5%</i>	<i>(1) 5.0%</i>
Separado	<i>(2) 4.5%</i>	<i>(0) 0.0%</i>
Divorciado	<i>(1) 2.3%</i>	<i>(0) 0.0%</i>

Fuente: Elaboración propia empleando los datos obtenidos a través del cuestionario.

Observamos que, comparativamente, una mayor proporción de hombres que de mujeres eran solteros (85% y 50% respectivamente) mientras que las mujeres tienen en mayor proporción que los hombres relaciones de pareja (43.2% y 15% respectivamente), ya sea que en unión libre (27.7% frente a un 10% de los hombres) o casadas (20.5% frente a un 5% de los hombres), mientras solo se registran casos de mujeres separadas y divorciadas.

Respecto a lo anterior, es importante tener en consideración que estar casado o en unión libre -como es el caso de la mayoría de mujeres en este estudio- presupone que los egresados tienen responsabilidades relacionadas con el mantenimiento económico de un hogar propio y, en algunos casos, con los (as) hijos (as), es decir, tener dependientes económicos¹⁷. Surgen entonces interrogantes como ¿Qué papel juegan estas responsabilidades en las experiencias de inserción laboral de los egresados y, dada su preponderancia en nuestra muestra, principalmente de las egresadas? ¿Se convierte en una

¹⁷ Como un comentario respecto a las limitaciones en el diseño de nuestro cuestionario, habría sido enriquecedor indagar si los y las egresadas que reportaron estar casadas, en unión libre, separadas o divorciadas tenían hijas (os) y, de ser así, cuántos, esto con el propósito de conocer con detalle su situación respecto a los dependientes económicos y vislumbrar el impacto de esta condición en su inserción laboral.

exigencia que las apresura a insertarse en un empleo, aunque éste no tenga relación con su formación profesional o sus expectativas laborales y profesionales?

A lo anterior podríamos agregar que el hecho de que nuestra muestra esté conformada mayoritariamente por mujeres y, adicionalmente, que se observen comparativamente mayores porcentajes de egresadas que de egresados que reportan estar casadas, en unión libre, separadas o divorciadas, podríamos suponer que las obligaciones asociadas al mantenimiento y atención al hogar, tradicionalmente asignadas a las mujeres, pueden jugar un papel preponderante como limitante estructural para sus procesos de inserción laboral, tal como muestran Mora y Oliveira (2012) en su estudio.

4.1.2. Origen socioeconómico y cultural

En las siguientes líneas se analizarán las características escolares de madres y padres de los egresados encuestados, haciendo un contraste entre ambos que permita advertir su origen socioeconómico y cultural. Estos datos se encuentran íntimamente relacionados con uno de nuestros objetivos específicos, en tanto que buscamos conocer el papel que juega la familia en las experiencias de inserción laboral de los egresados. Asimismo, como señalan Pascarella y Terenzini (como se citó en De Vries y Navarro, 2011), el capital educativo familiar puede llegar a jugar un papel importante no sólo en el desempeño en la escuela, sino también en el mercado laboral, pues ofrece redes y contactos sociales que pueden favorecer una rápida inserción en empleos profesionales relacionados con su formación.

También vale la pena tener en consideración que, pese a que la matrícula de la UNAM está conformada por estudiantes de muy diverso origen social, al revisar sus cifras es posible advertir que algunos perfiles están mayormente representados en ciertas carreras y no en otras, tal como muestra el estudio de Alarcón (2018), donde se observa que en carreras como Arquitectura los porcentajes de estudiantes provenientes de familias de estratos medios altos y altos son comparativamente mayores que el promedio de la población estudiantil de la UNAM.

Máximo nivel de estudios alcanzado por las madres de los egresados

En la Tabla 6, referente al máximo nivel de estudios alcanzado por las madres de los egresados, puede observarse que la mayoría de casos, un 42.2%, contaba sólo con educación

básica, seguido de un considerable 37.4% que contaba con educación superior, básicamente de nivel licenciatura, ya fueran estudios de normal, licenciatura o posgrado, mientras que 18.8% contaba con educación media superior.

Si se agregan todas aquellas madres que no tenían la escolaridad alcanzada por sus hijos e hijas al momento de la encuesta, es decir, la licenciatura, se podrá ver que 61.0% de las madres contaba con una escolaridad menor. Esto puede leerse desde dos perspectivas distintas; por un lado, pudo haber representado una limitante para el apoyo académico de madres a hijos dado el nivel de capital educativo de las madres; por otro lado, puede constituir la concreción de la expectativa de ascenso social que conlleva la educación escolarizada, específicamente la de nivel superior (Valle, 2010; Mora y Oliveira, 2012).

Tabla 6
Máximo nivel de estudios alcanzado por las madres de los egresados

Tipo de educación	Nivel de estudios	Total	Porcentaje
Educación básica	Primaria	9	14.0
	Secundaria	9	14.0
	Secundaria técnica	9	14.0
	Subtotal	27	42.2
Educación media superior	Técnico con bachillerato	11	17.2
	Bachillerato	1	1.6
	Subtotal	12	18.8
Educación superior	Normal	4	6.2
	Licenciatura	17	26.5
	Posgrado	3	4.7
	Subtotal	23	37.4
	No contestó	1	1.6
Total		64	100.0

Fuente: Elaboración propia empleando los datos obtenidos a través del cuestionario.

Máximo nivel de estudios alcanzado por los padres de los egresados

La Tabla 7 muestra el nivel máximo de estudios que alcanzaron los padres de los egresados. Se observa que 45.4%, es decir, la mayoría de la muestra, contaba con educación superior, seguido de un 31.3% que contaba con educación básica y, finalmente, un 20.3% con

educación media superior.

Si se agregan todos aquellos padres que no tienen la escolaridad alcanzada por sus hijos e hijas al momento de la encuesta, es decir, la licenciatura, se podrá ver que poco más de la mitad, un 51.6%, contaba con una escolaridad menor que la de sus hijos.

Tabla 7

Máximo nivel de estudios alcanzado por los padres de los egresados

Tipo de educación	Nivel de estudios	Total	Porcentaje
Educación básica	Primaria incompleta	9	14.0
	Secundaria	10	15.6
	Secundaria técnica	1	1.6
	Subtotal	20	31.3
Educación media superior	Técnico con bachillerato	5	7.8
	Bachillerato	8	12.5
	Subtotal	13	20.3
Educación superior	Normal	2	3.1
	Licenciatura	20	31.2
	Posgrado	7	10.9
	Subtotal	29	45.4
	No contestó	2	3.1
Total		64	100.0

Fuente: Elaboración propia empleando los datos obtenidos a través del cuestionario.

Haciendo una comparación a nivel de los porcentajes entre madres y padres es bastante evidente la diferencia de género. Por una parte, se invierte la relación, pues a diferencia de las madres, los padres se concentran mayormente en la educación superior (licenciatura) seguidos de los de educación básica, asimismo, una mayor cantidad de hombres (45.4%) que de mujeres (37.4%) lograron acceder a la educación superior. Por otra parte, nos interesa destacar que, en concordancia con lo señalado por De Garay (2002), en las universidades públicas, como es el caso de la FES-I, un sector importante de estudiantes es “pionero”, es decir, los primeros en la familia en acceder a la educación superior, pues como mostramos en las líneas anteriores, prácticamente la mitad de nuestra muestra de egresados

(48.4%) provenía de núcleos familiares donde ni padre ni madre habían tenido contacto con la Educación Superior (ES).

En relación con lo ya mencionado en el párrafo anterior, al hacer un análisis detallado de nuestros datos encontramos que es mayor el porcentaje de familias donde sólo el padre accedió a la ES (15.6%) en comparación con aquellas donde sólo la madre lo hizo (6.3%). Es también destacable que en 29.7% del total de familias de los egresados encuestados, ambos padres lograron acceder a la ES. En los apartados posteriores vincularemos estas características con los datos escolares y de titulación de los egresados, así como con su inserción laboral, con el propósito de advertir el papel que jugó la familia en estos procesos.

Principal ocupación de las madres

La Tabla 8 presenta los datos relativos a la principal ocupación de las madres de los egresados, los cuales están agrupados en ocupaciones de alta, mediana y baja jerarquía, lo que nos permite concentrar la dispersión de las ocupaciones para facilitar el análisis. Es importante aclarar que esta categorización corresponde a la manejada por la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo.

Tabla 8
Principal ocupación de las madres de los egresados

Jerarquía	Ocupación	Total	Porcentaje
Alta jerarquía	Trabajadora de la educación	10	15.6
	Funcionaria o gerente	2	3.1
	Profesionista independiente	1	1.6
	Subtotal	13	20.3
Mediana jerarquía	Comerciante o dependiente	7	10.9
	Empleada en servicios	6	9.4
	Oficinista	2	3.1
	Jefa de departamento	1	1.6
	Subtotal	16	25.0
	Servicios domésticos	3	4.7
	Vendedora ambulante	2	3.1
	Apoyo administrativo	2	3.1

Baja jerarquía	Obrera o artesana	1	1.6
	Subtotal	8	12.5
	Se dedica al hogar	18	28.1
	Otro	7	10.9
	No contestó	2	3.1
Total		64	100.0

Fuente: Elaboración propia empleando los datos obtenidos a través del cuestionario.

Una primera cuestión a destacar es que 28.1%, esto es, el porcentaje que agrupa a más madres, se dedicaba al hogar¹⁸, y la mayoría de estos casos se ubican en los hogares donde ninguno de los padres ingresó a la educación superior. Ahora bien, sin considerar a quienes respondieron “Otro” y quienes no contestaron, en contraste encontramos que 57.9% de las madres, es decir, más de la mitad, se dedicaba a diversas actividades remuneradas. De estas, 25.0% se desempeñaba en actividades de mediana jerarquía, las cuales, organizadas de más frecuentes a menos frecuentes son: comerciante o dependiente 10.9%; empleada en servicios 9.4%; oficinista, 3.1% y jefa de departamento 1.6%. Un 20.3% se desenvolvía en ocupaciones de alta jerarquía: 15.6% como trabajadora de la educación; 3.1% funcionaria o gerente y 1.6% como profesionista independiente. Finalmente, un 12.5% realizaba actividades de baja jerarquía: 4.7% servicios domésticos, 3.1% apoyo administrativo; 3.1% vendedora ambulante y 1.6% obrera o artesana.

Este 57.9% de madres que se dedicaban a actividades remuneradas nos advierte que en múltiples casos ambos padres deben de trabajar para colaborar al sustento del hogar. Esto se corroboró al analizar la información proporcionada por otra de las preguntas del cuestionario, pues al indagar en el número de miembros de la familia que contribuían al gasto familiar durante la mayor parte de los estudios universitarios de nuestros egresados, un 34.4% respondió que solo uno (asumiríamos que en gran parte de los casos era el padre, sin descartar los hogares monoparentales encabezados por mujeres) y poco más de la mitad, un 54.7%, respondió que dos, cuestión que da pie a considerar que no es solo el padre, sino también la

¹⁸ Por supuesto que dedicarse al hogar no necesariamente implica en todos los casos no participar en actividades remuneradas, sobre todo tomando en consideración la proliferación reciente de las ventas por catálogo y otras actividades. Podríamos asumir que estas ocupaciones corresponden a la categoría *Otro*, la cual cuenta con un 10.9%.

madre, quienes se ven en la necesidad de incorporarse a actividades remuneradas para contribuir al sustento del hogar, fenómeno producto de las crisis económicas y los cambios en las políticas económicas en nuestro país, cuestión que ha sido ampliamente documentada y analizada desde los noventa del siglo pasado (Oliveira, 1998).

Nos parece importante destacar que, pese a que 37.4% de las madres de los egresados había accedido a la educación superior, sólo 20.3% se desenvolvía en ocupaciones de alta jerarquía, y el 37.5% en ocupaciones de mediana y baja jerarquía. Respecto de lo anterior, tampoco hay que olvidar que 28.1% dedicado al hogar, porcentaje en el que pueden encontrarse casos en que las madres se entregaban enteramente a labores domésticas pese a contar con un título universitario o, al menos con una licenciatura concluida.

Principal ocupación de los padres

Sobre la principal ocupación de los padres de los egresados, un porcentaje importante, de 17.2%, señalan ocupaciones no especificadas¹⁹. Fuera de lo anterior, como muestra la Tabla 9, el mayor porcentaje (35.9%) se desenvolvía en ocupaciones de alta jerarquía las cuales, organizadas de más frecuentes a menos frecuentes son: trabajador de la educación 10.9%; funcionario o gerente 10.9%; profesionistas independientes 9.4% y técnicos 4.7%. Un 28.2% se desempeñaba en ocupaciones de mediana jerarquía: comerciante o dependiente 12.5%; jefe de departamento 9.4%; empleado en servicios 4.7% y oficinista 1.6%. Finalmente, un porcentaje reducido, de 14.1%, se ubicaba en las ocupaciones de baja jerarquía: obrero o artesano, 6.3%; apoyo administrativo 3.1%; agricultor 3.1% y vendedor ambulante 1.6%.

Tabla 9

Principal ocupación de los padres de los egresados

Jerarquía	Ocupación	Total	Porcentaje
Alta jerarquía	Trabajador de la educación	7	10.9
	Funcionario o gerente	7	10.9
	Profesionista independiente	6	9.4

¹⁹ Al respecto, cabe mencionar que el cuestionario incluía un espacio en el que los egresados podían especificar de qué ocupaciones se trataba; no obstante, sólo uno de los egresados respondió esta parte señalando que su padre era basquetbolista profesional. Por supuesto que esto supone una limitación metodológica que hay que considerar en el diseño de un cuestionario.

	Técnico	3	4.7
	Subtotal	23	35.9
Mediana jerarquía	Comerciante o dependiente	8	12.5
	Jefe de departamento	6	9.4
	Empleado en servicios	3	4.7
	Oficinista	1	1.6
	Subtotal	18	28.2
Baja jerarquía	Obrero o artesano	4	6.3
	Apoyo administrativo	2	3.1
	Agricultor	2	3.1
	Vendedor ambulante	1	1.6
	Subtotal	9	14.1
	Otro	11	17.2
	No contestó	3	4.7
Total		64	100.0

Fuente: Elaboración propia empleando los datos obtenidos a través del cuestionario.

Respecto a lo anterior, vale mencionar que, de manera análoga a lo observado en los niveles educativos alcanzados tanto por las madres como por los padres de los egresados encuestados, es notoria la diferencia de género en tanto que un porcentaje significativamente más elevado de padres contaba con ocupaciones de alta jerarquía, en comparación con las madres (35.9% y 20.3% respectivamente). También quisiéramos destacar que, pese a que un 45.4% de los padres accedieron a la educación superior, un porcentaje menor, de 35.9%, se ubicó en ocupaciones de alta jerarquía, y un 42.3% en ocupaciones de mediana y baja jerarquía, lo cual puede sugerir una disminución paulatina del valor de la educación superior para el acceso a ocupaciones de alta jerarquía.

Por último, quisiéramos llamar la atención sobre los porcentajes tanto de padres como de madres que se desempeñaban como trabajadores de la educación, pues pese a no ser particularmente grandes, de 10.9% en el caso de los primeros y de 15.6% en el caso de las segundas, resultan relevantes a la luz de nuestros hallazgos en torno a las principales ocupaciones de los egresados, cuestión que presentaremos en líneas ulteriores.

Ingreso mensual en el hogar durante la mayor parte de los estudios universitarios

El ingreso familiar es uno de los aspectos más empleados para determinar el origen social de los egresados y ofrece elementos para analizar las condiciones que favorecen o dificultan una inserción laboral correspondiente con la formación detentada (Mora y Oliveira, 2012).

Como se muestra en la Tabla 10, el 65.6% de los egresados que conforman la muestra, lo cual representa la mayor proporción, reportó que durante sus estudios universitarios en el hogar había ingresos que iban de los \$5, 000 a los \$15, 000 mensuales, lo cual quiere decir que se trataba de familias pertenecientes a sectores medios y medios bajos, esto de acuerdo a la clasificación propuesta por el INEGI (2019). Por otra parte, una cuarta parte de estas familias se ubican en los extremos, 12.5% con el ingreso más bajo (de \$2, 000 a \$5, 000) y otro 12.5% en el más alto (superiores a los \$20, 000).

Tabla 10

Ingreso en el hogar durante la mayor parte de los estudios universitarios

Ingresos mensuales	Total	Porcentaje
De \$2, 000 a \$5, 000	8	12.5
De \$5, 000 a \$8, 000	14	21.9
De \$8, 000 a \$10, 000	15	23.4
De \$10, 000 a \$15, 000	13	20.3
De \$15, 000 a \$20, 000	6	9.4
Más de \$20, 000	8	12.5
Total	64	100.0

Fuente: Elaboración propia empleando los datos obtenidos a través del cuestionario.

Nos parece importante recordar aquí que en las familias de un 51.6% del total de egresados encuestados uno o ambos padres habían accedido a la educación superior. A partir de lo mostrado en la Tabla 11, podemos decir que al parecer el acceso a la educación a la educación superior de uno o los dos padres tiene un efecto en el ingreso familiar en el siguiente sentido. Si comparamos a los que no asistieron con los que sí lo hicieron se observa que, en donde ninguno de los padres asistió, los ingresos familiares son los más bajos que van de \$2,000 a \$5,000 pesos mensuales (22.6% frente al 3.0% de los padres que si asistieron) y de \$5,000 a \$8,000 (32.2% comparativamente al 12.2% respectivamente).

Tabla 11*Ingreso en el hogar en relación con el nivel escolar de ambos padres*

Ingresos mensuales	Ninguno de los padres accedió a la ES		Uno o ambos padres accedieron a la ES	
De \$2, 000 a \$5, 000	7	22.6%	1	3.0%
De \$5, 000 a \$8, 000	10	32.2%	4	12.2%
De \$8, 000 a \$10, 000	6	19.3%	9	27.3%
De \$10, 000 a \$15, 000	5	16.2%	8	24.2%
De \$15, 000 a \$20, 000	3	9.7%	3	9.1%
Más de \$20, 000	0	0.0%	8	24.2%
Total	31	100.0%	33	100.0%

Fuente: Elaboración propia empleando los datos obtenidos a través del cuestionario.

Por otro lado, un hallazgo que no resulta sorprendente es que el 54.8% de las familias donde ninguno de los padres accedió a la ES reportó ingresos de entre \$2, 000 y \$8, 000. Así, a medida que el ingreso aumenta es mayor la proporción de los hogares en donde alguno o ambos padres accedieron a la educación superior. Es muy revelador el hecho de que solo se registran hogares con padres en esta última situación escolar con ingresos de \$20,000 o más pesos mensuales y en una proporción significativa (24.2%).

4.1.3. Datos escolares y laborales

Titulación

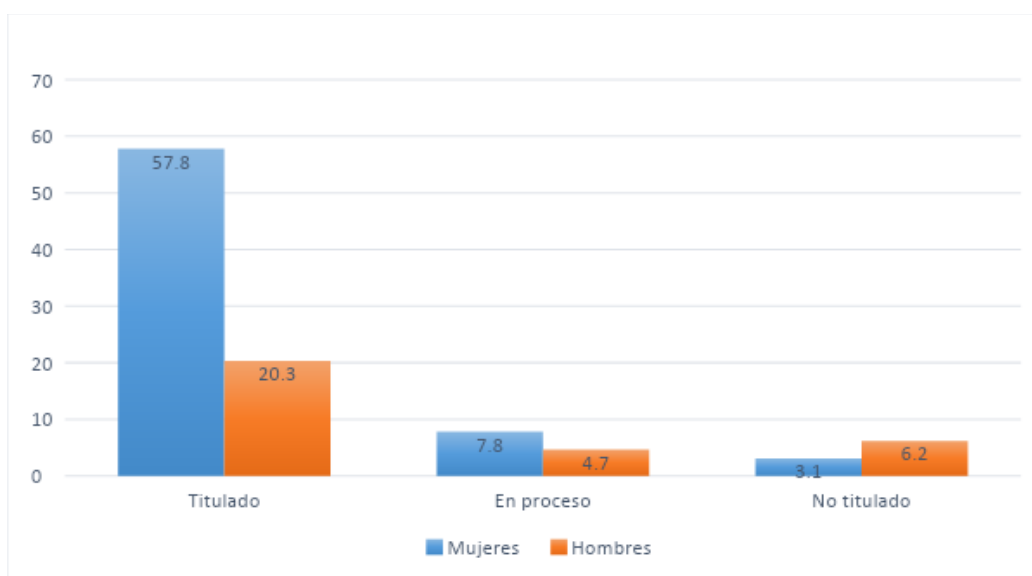
En este apartado, presentaremos los datos referentes a la titulación del total de egresados que participaron respondiendo el cuestionario. La relevancia de estos datos viene dada en gran medida por el valor del título universitario como requisito para acceder a cierto tipo de ocupaciones, ejercer la profesión en algunos ámbitos o ingresar a estudios de posgrado.

Iniciaremos presentando los porcentajes de titulados y no titulados de la muestra total. Posteriormente, presentaremos la relación entre titulación y empleo actual y concluiremos presentando la relación entre el origen social, a partir del nivel de escolarización de los padres de los egresados, y la titulación.

Como se observa en la Figura 4, poco más de tres cuartas partes (78.1%) de los egresados estaban titulados al momento de contestar el cuestionario, siendo

mayoritariamente mujeres. Se observa también que, pese a haber concluido el total de sus créditos entre seis y ocho años antes de haber respondido el cuestionario, un 12.5% de los egresados se encontraban en proceso de titulación, es decir, realizando su trabajo de tesis, tesina o reporte de investigación, o bien cursando algún diplomado con opción a titulación. Llama la atención que 9.4% de la muestra no contaba con el título de licenciatura y no había iniciado un proceso de titulación, además de que esta categoría agrupa a más hombres que mujeres, 6.2% y 3.1% respectivamente.

Figura 4
Datos referentes a la titulación



Fuente: Elaboración propia empleando los datos obtenidos a través del cuestionario.

El dato anterior nos pareció sumamente interesante, por lo que decidimos cruzar algunas variables. Primero, si los egresados se encontraban laborando al momento de contestar el cuestionario y si estaban titulados o no. Al hacerlo, como se observa en la Tabla 12 donde presentamos porcentajes y absolutos, identificamos lo siguiente: independientemente de su estatus de graduación, la gran mayoría de la población del estudio (89.9%) trabajaba al momento de aplicar la encuesta. Si bien es de suponer que la participación en la actividad laboral está presente casi de manera independiente de dicho estatus de graduación, vale la pena detenerse a ver el peso relativo de cada uno de estos.

La tabla 12 sugiere que el estatus de graduación sí tiene un peso en el empleo de la siguiente manera: es comparativamente mayor la proporción de los titulados entre los que sí

trabajan (80.7%) que los no trabajan (57.1%), mientras que, entre los que no trabajan, es mayoritaria la proporción de los que no están titulados (14.3% frente al 8.8% que si lo hacen) o están en proceso de titulación (28.6% frente al 10.5% que si trabajan). Es decir, si bien es muy significativa la participación laboral de una amplia proporción de población bajo estudio, una mirada más detenida revela el peso que adquiere el estatus de la graduación en el mercado laboral, favoreciendo particularmente a aquellos que han logrado la titulación.

Tabla 12

Relación entre titulación y empleo al momento de responder el cuestionario

		Titulado		No titulado		En proceso		Total
Trabaja actualmente	Sí	46	80.7%	5	8.8%	6	10.5%	57 (100.0%)
	No	4	57.1%	1	14.3%	2	28.6%	7 (100.0%)

Fuente: Elaboración propia empleando los datos obtenidos a través del cuestionario.

Surgieron entonces interrogantes como ¿en qué ocupaciones estaban desenvolviéndose estos siete egresados que trabajaban pese a que no contaban con el título universitario? ¿No les exigieron el título de licenciatura como requisito para insertarse en sus empleos? Al analizar con detalle los datos, descubrimos que algunos de los egresados que no contaban con el título se desempeñaron tras egresar como profesionistas independientes (probablemente psicólogos clínicos), otros como trabajadores de la educación y algunos más como jefes de departamento, ocupaciones de alta jerarquía que en su mayoría tenían relación con su formación profesional, dato que permite poner en debate el valor absoluto del título universitario como vía de acceso a empleos profesionales de alta calidad (esto es, con estabilidad, prestaciones y altos niveles de ingreso), que puede estar asociado a un proceso general de degradación del empleo en este nivel, particularmente de carreras saturadas en el mercado como el caso de Psicología.

Por otro lado, al analizar la relación entre el origen social y cultural de los egresados y los datos de los que disponíamos sobre su desempeño escolar, encontramos que, como se puede observar en la Tabla 13, donde presentamos porcentajes y totales de cada submuestra, hay una ligera diferencia en el porcentaje de egresados ya titulados que provienen de familias donde uno o ambos padres accedieron a la ES. El porcentaje de no titulados es el mismo en ambos casos (4.7%) y, por último, hay una diferencia entre los egresados que se encuentran

en proceso de titulación, donde es mayor el porcentaje (9.4%) que proviene de hogares donde ninguno de los padres accedió a la ES que de aquellos donde ambos padres accedieron (3.1%).

Tabla 13

Relación entre titulación y escolaridad de ambos padres

		Ninguno de los padres accedió a la ES		Uno o ambos padres accedieron a la ES	
¿Está titulado?	Sí	22	71.0	28	84.8
	No	3	9.7	3	9.1
	En proceso	6	19.3	2	6.1
Total		31	100.0	33	100.0

Fuente: Elaboración propia empleando los datos obtenidos a través del cuestionario.

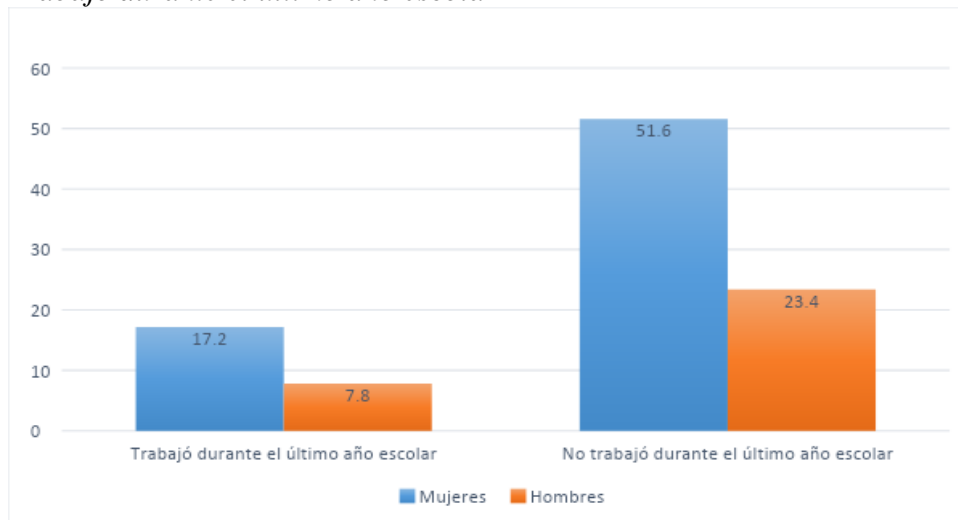
De lo anterior se desprende que la titulación es más amplia entre los que tienen padres con educación universitaria (84.8%) comparativamente a los que no tienen (71%). esto mientras que un interesante 19.3% de los que están en proceso de titulación no tiene padres con educación universitaria (frente solo un 6.1% de los que sí tienen), lo que habla del posible valor que se le confiere a este nivel educativo en un contexto familiar culturalmente menos rico y las esperanzas de movilidad depositadas en su conclusión y/o su valor simbólico.

¿Trabajó durante el último año escolar?

Ahora bien, respecto a la inserción laboral, un aspecto que consideramos importante desde el diseño del cuestionario fue conocer si los egresados habían tenido una inserción laboral temprana (Navarro-Cendejas, 2014), es decir, antes de la conclusión de sus estudios universitarios. Como puede observarse en la Figura 5, la gran mayoría (75%) de los egresados que conforman nuestra muestra no compaginó trabajo y estudios durante su último año en la licenciatura, siendo la mayoría mujeres.

Figura 5

Trabajo durante el último año escolar



Fuente: Elaboración propia empleando los datos obtenidos a través del cuestionario.

En el caso de nuestros datos, podemos observar que coinciden con lo reportado por la Dirección General de Planeación de la UNAM, pues para el año 2010, año en que se encontraban cursando sus estudios los egresados pertenecientes a nuestra muestra, se registró que sólo el 36.4% de la matrícula total de la Universidad trabajaba en empleos temporales, permanentes o familiares con o sin pago mientras cursaba sus estudios. La misma dependencia indica que el 34% de la matrícula de la Carrera de Psicología en la FES-I compaginaba actividades laborales con sus estudios (UNAM, 2019).

Si bien son muy pocos casos, nos pareció pertinente hacer un análisis más detallado, el cual nos permitió observar lo siguiente: si bien solo el 25% del total de la muestra compaginó estudios y trabajo durante el último año escolar, el 37.5%, de esta submuestra (de 16 casos) reportó que el ingreso en el hogar durante la mayor parte de sus estudios era muy bajo, en tanto que oscilaba entre los \$2, 000 y \$5, 000, cuestión que sugiere el trabajo estudiantil para solventar la estrechez económica, un 25% reportó ingresos en el hogar que iban de los \$15, 000 a más de \$20, 000. Lo anterior corrobora que hay una diversidad de situaciones y que, tal como señalan Arias y Patlán (2002), no siempre existe una correlación lineal entre ingresos en el hogar y trabajo estudiantil. No obstante, con esto no pretendemos ignorar que los estudiantes deciden trabajar mientras estudian por otros motivos.

En adición a lo anterior, es sumamente importante conocer qué relación guardaban estos empleos con sus estudios en psicología pues, si bien cualquier experiencia laboral tiene un valor formativo, autores como Cuevas (2013), Mora y Oliveira (2012) y Navarro-Cendejas (2014) señalan que quienes trabajan mientras cursan sus estudios de nivel superior desenvolviéndose en empleos con algún vínculo con su formación, suelen insertarse, tras el egreso, en empleos altamente relacionados con su formación, en tanto que esta inserción laboral durante los estudios universitarios puede representar una estrategia para iniciar la trayectoria laboral profesional, además de la posibilidad de acumular contactos, construir conocimientos y experiencias laborales que pueden ser sumamente valiosas para la inserción laboral profesional posterior al egreso.

Pese al reducido número de casos que estamos tratando (25% del total), consideramos pertinente realizar un análisis más detallado de esta submuestra. Como se observa en la Tabla 14, donde además hacemos un análisis en relación con el nivel de escolaridad de sus padres, el 50% de esta submuestra reportó que sus empleos durante la licenciatura tenían baja o nula relación con sus estudios, el 25.0% empleos con mediana relación y otro 25.0% tuvo empleos de alta o total relación con sus estudios.

Tabla 14

Relación entre el empleo durante el último año escolar y sus estudios con la escolaridad de ambos padres

	Ninguno de los padres accedió a la ES		Uno o ambos padres accedieron a la ES		Total
Total o alta relación	1	6.2%	3	18.8%	25.0%
Mediana relación	2	12.5%	2	12.5%	25.0%
Baja o nula relación	6	37.5%	2	12.5%	50.0%
Total	9	56.2	7	43.8	100.0%

Fuente: Elaboración propia empleando los datos obtenidos a través del cuestionario.

De estos datos derivan al menos tres cuestiones dignas de destacar: 1) la mitad de esta submuestra tuvo un empleo de baja o nula relación durante su último año escolar y, comparativamente, corresponde a familias donde ninguno de los padres accedió a la ES (37.5% frente a 12.5%); 2) los que trabajaron en ocupaciones de alta y total relación con sus estudios provienen, comparativamente, de familias donde uno o ambos con padres

accedieron a la ES²⁰ (18.8% frente a 6.2% sin educación universitaria); 3) los que ocuparon empleo de mediana relación proviene indistintamente de familias con padres con y sin acceso a la ES (12.5% respectivamente).

Lo anterior sugiere que, como señala Morales (2018), cuando los egresados son pioneros, es decir, son los primeros del núcleo familiar en ingresar a la educación superior, frecuentemente no cuentan con contactos que les permitan insertarse antes de la conclusión de sus estudios universitarios en empleos de nivel profesional relacionados con dichos estudios. Por último, nos interesa destacar que el análisis de estos datos nos lleva a preguntarnos qué tan frecuentes son los empleos relacionados con la Psicología que permiten la inserción de estudiantes que aún cursan los últimos semestres de la Carrera, es decir, que aún no cuentan con el estatus de egresado y, por supuesto, no cuentan con el título de licenciatura.

Ahora bien, respecto a si los egresados se encontraban trabajando al momento de contestar el cuestionario, como se observa en la Tabla 15, la gran mayoría (89.1%) de nuestra muestra total de 64 casos estaba desarrollándose en algún empleo. De los egresados que no se encontraban trabajando al momento de contestar el cuestionario (10.9%), hay una ligera diferencia en cuando al sexo, siendo más mujeres que hombres.

Tabla 15
Trabaja actualmente

		Sexo		Total
		Mujeres	Hombres	
Trabaja actualmente	Sí	62.5	26.6	(57) 89.1%
	No	6.2	4.7	(7) 10.9%
Total		68.7	31.3	100.0%

Fuente: Elaboración propia empleando los datos obtenidos a través del cuestionario.

En los cuestionarios, de los siete casos que no trabajaron refirieron como motivos principales para no encontrarse laborando los siguientes: 1) *Desempleo*; 2) *Soy becaria CONACyT*; 3) *Acabo de terminar una relación laboral*; 4) *No hay trabajo y si lo hay es mal*

²⁰ A esto habría que agregar que las ocupaciones desempeñadas por los padres de estos egresados eran de alta jerarquía, específicamente profesionistas independientes y trabajadores de la educación, ocupaciones que podrían implicar el contacto con espacios laborales de nivel profesional relacionados con la psicología en los que sus hijos podrían insertarse, inclusive, aunque aún no concluyeran sus estudios.

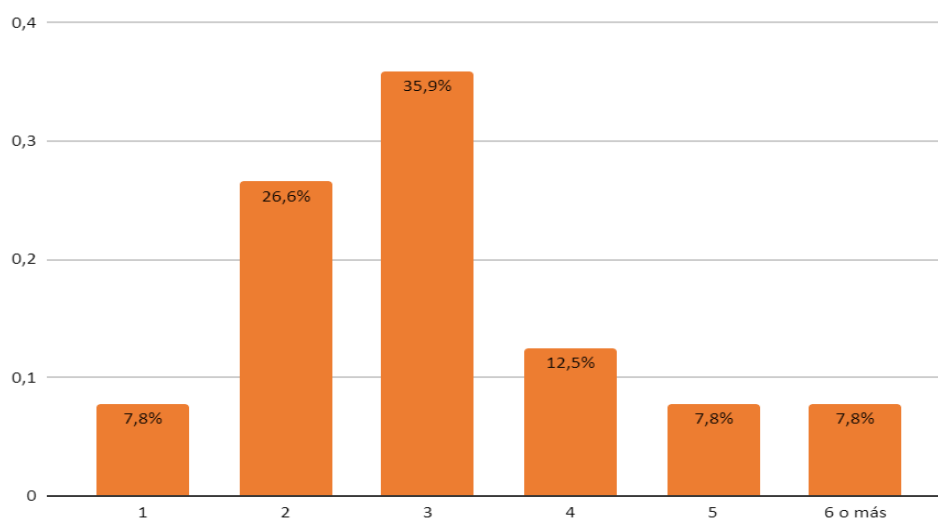
pagado y piden experiencia laboral; 5) Falta de título; 6) Ama de casa y cuidado a mi hija. De estas situaciones llama la atención encontrar quienes señalan la escasez de empleos profesionales, las limitantes como la falta del título universitario y la egresada que indica no estar laborando debido a que se dedica a su hija y al hogar, cuestión que evidencia el peso del estado civil y las responsabilidades que implica, para las mujeres particularmente, ser madre.

Número de trabajos que han tenido como egresados universitarios

De inicio, cabe señalar que, como mencionamos en las líneas previas, una de las encuestadas reportó no haber tenido empleos desde que egresó pues se había dedicado a su hija y al hogar. Por lo anterior, de aquí en adelante trabajaremos con un número total de 63 casos, a excepción de las ocasiones en que señalemos lo contrario. Respecto al número de trabajos que los egresados habían tenido desde que concluyeron la licenciatura y hasta el momento en que contestaron el cuestionario, como puede observarse en la Figura 6, encontramos que el mayor porcentaje estaba entre los que habían tenido tres empleos, una gran mayoría (70.3%) había tenido hasta tres empleos: 35.9% había tenido tres empleos, seguidos del 26.6% que tuvieron sólo dos y 7.8% reportaron haber tenido un empleo. Mientras que 12.5% señaló haber tenido cuatro y porcentajes menores, de 7.8%, cinco o más de seis.

Figura 6

Número de trabajos que ha tenido como egresado universitario



Fuente: Elaboración propia empleando los datos obtenidos a través del cuestionario.

Tomando en consideración que la edad promedio de los egresados de nuestra muestra era de 29 años, resulta interesante encontrar que la gran mayoría (62.5%) haya tenido entre dos y tres empleos desde que concluyó sus estudios, es decir, en un periodo de entre seis y ocho años, pues sugiere que experimentaron precariedad laboral, además de que nos habla de lo difícil que puede resultar actualmente el inicio y consolidación de una carrera laboral profesional, así como de lo relativamente escasa que es la estabilidad laboral, quizá sobre todo para las mujeres, en tanto que son mayoría en este estudio.

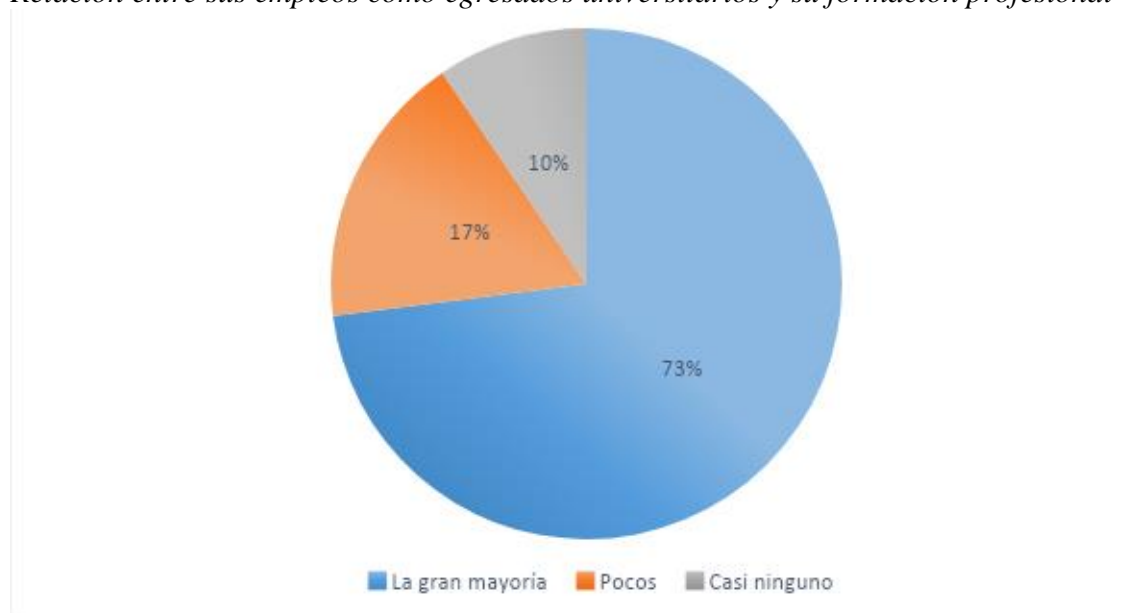
Asimismo, nos parece importante llamar la atención sobre el 15.6% de egresados que reportaron haber tenido entre cinco y seis empleos. Al respecto cabe preguntarse ¿Por qué han tenido esa cantidad de empleos en un lapso de entre seis y ocho años? ¿Esto habla de una agudización de la precariedad laboral? Asimismo, vale la pena tomar en consideración cuáles serán los motivos que han tenido para dejar sus empleos y/o buscar otros nuevos y si el cambio de empleo tendrá que ver con una mejora en la calidad de sus condiciones laborales o con otras cuestiones. Por último, en el caso de las mujeres (que son mayoría en la muestra total), queda abierto el cuestionamiento de si, en algunos casos, estos cambios de empleo frecuentes tendrán que ver con su condición de madres o encargadas de labores domésticas, esto tomando en cuenta que 29.6% de las egresadas de nuestra muestra reportaron estar casadas o vivir en unión libre.

Relación de sus empleos como egresados universitarios y su formación profesional

En cuanto a la relación entre los empleos y su formación profesional, en la Figura 7 se puede apreciar que la mayor parte de los egresados, el 72.9% de los 63 egresados que habían estado laborando desde que concluyeron sus estudios, consideró que la gran mayoría de sus empleos habían tenido relación con su formación profesional. El 17.1% señaló que pocos. Un reducido porcentaje, de 9.4%, reportó que casi ninguno de sus empleos había tenido relación con sus estudios.

Figura 7

Relación entre sus empleos como egresados universitarios y su formación profesional



Fuente: Elaboración propia empleando los datos obtenidos a través del cuestionario.

Estos datos resultan relevantes en tanto que, al menos para los casos que conforman nuestra muestra, podemos afirmar que casi tres cuartas partes del total se han desempeñado en empleos relacionados con su formación como psicólogos. Aunque por supuesto que consideramos importante ese 27% de egresados que consideran que pocos, casi ninguno o ninguno de sus empleos se relacionaron con su formación, en tanto que muestran que, como señalan autores como Márquez (2011) e Ibarrola (2014), la inserción laboral profesional adecuada no es lo más común y se identifican frecuentemente porcentajes importantes de personas que experimentan subempleo o desvinculación laboral profesional.

Ocupaciones más importantes como egresados universitarios

De inicio, es importante señalar que el cuestionario nos permitió conocer las ocupaciones que han desempeñado los participantes en los que consideraron sus trabajos más importantes como egresados universitarios, sin embargo, dado su diseño, no ofrece datos para conocer la naturaleza precisa de los trabajos (De Ibarrola, 2005), es decir, qué actividades realizaban, qué funciones desempeñaban, qué puesto tenían, el tipo de contratación, el salario y las prestaciones.

Tomando en consideración lo anterior, en las siguientes líneas describimos las ocupaciones desempeñadas por las submuestras de egresados del estudio que tuvieron entre 1 y 6 empleos tras la conclusión de sus estudios, esto de acuerdo a su nivel de jerarquía. Cabe mencionar que el total de estas submuestras varía de tabla a tabla debido a que no incluimos a quienes no contestaron.

Tabla 16

Ocupación desempeñada en su primer empleo como egresados universitarios

Jerarquía	Ocupación	Total	Porcentaje
Alta jerarquía	Profesionista independiente	18	29.0
	Trabajador de la educación	17	27.4
	Técnico	5	8.0
	Funcionario o gerente	2	3.2
	Subtotal	42	67.6
Mediana jerarquía	Jefe de departamento	4	6.4
	Comerciante o dependiente	3	4.8
	Oficinista	2	3.2
	Empleado en servicios	2	3.2
	Subtotal	11	17.6
Baja jerarquía	Apoyo administrativo	5	8.0
	Vendedor ambulante	1	1.6
	Subtotal	6	9.6
	Otro	3	4.8
Total		62	100.0

Fuente: Elaboración propia empleando los datos obtenidos a través del cuestionario.

Como puede observarse en la Tabla 16, la gran mayoría de egresados de la muestra (67.6%) reportó haberse insertado en empleos de alta jerarquía (profesionista independiente con 29%, profesional de la educación 27.4%, técnico 8.0% y funcionario o gerente con 3.2%) en su primera incursión en el mercado laboral. Asimismo, más de la mitad de la muestra total (56.4%) se concentra en dos ocupaciones: un 29.0% se desempeñó como profesionista independiente, lo cual puede deberse en gran medida a lo que hemos mencionado anteriormente sobre la condición de la psicología como profesión liberal y, además, es

factible suponer que en su mayoría se insertaron en el ámbito clínico²¹; el 27.4% se desempeñó como trabajador de la educación, lo cual puede abarcar puestos tan diversos como docente de diferentes niveles educativos, orientador vocacional o asesor psicopedagógico, entre otros.

Estos hallazgos coinciden con los reportados por algunos estudios interesados en conocer las ofertas laborales que constituyen el mercado laboral para los profesionales de la psicología, como los de García y Amador (2016) y Negrete et. al. (2017), quienes han encontrado que la mayor proporción de ofertas son para el área organizacional, la educativa y la clínica. Asimismo, los hallazgos de Rosete et. al. (2007) concuerdan con los nuestros en tanto que los datos de su cuestionario dirigido específicamente a egresados de la FES-I muestran que las dos principales áreas de inserción son la educación y la clínica.

Por otra parte, llama mucho la atención encontrar porcentajes de la muestra en los que el primer empleo como egresados universitarios ha sido como comerciante o dependiente (4.8%), vendedor ambulante (1.6%), empleado en servicios (3.2%) y un caso de una egresada dedicada al hogar, lo cual implica, dicho llanamente, subempleo profesional en tanto que estas ocupaciones no necesariamente requieren de formación profesional.

Ahora bien, de los 57 egresados que reportaron haber tenido un segundo empleo tras la conclusión de sus estudios, nuevamente podemos observar en la Tabla 17 que la mayoría (68.3%) se concentra en ocupaciones de alta jerarquía, donde los mayores porcentajes corresponden a trabajador de la educación (36.8%) y profesionista independiente (17.5%), seguido de técnico (10.5%) y funcionario o gerente (3.5%). El 15.6% se desempeñó en ocupaciones de mediana jerarquía (jefe de departamento con 5.2%, comerciante 5.2%, empleado en servicios 3.5% y oficinista 1.6%) y un 15.7% en ocupaciones de baja jerarquía, donde destaca el caso que se dedicó a obrero o artesano.

Tabla 17

Ocupación desempeñada en su segundo empleo como egresados universitarios

Jerarquía	Ocupación	Total	Porcentaje
------------------	------------------	--------------	-------------------

²¹ Aquí cabe hacer la acotación de que esto es una mera suposición, pues ser profesionista independiente también puede contemplar a los *free lance*, que pueden desempeñarse en ámbitos profesionales de la psicología como la organizacional.

Alta jerarquía	Trabajador de la educación	21	36.8
	Profesionista independiente	10	17.5
	Técnico	6	10.5
	Funcionario o gerente	2	3.5
	Subtotal	39	68.3
Mediana jerarquía	Jefe de departamento	3	5.2
	Comerciante o dependiente	3	5.2
	Empleado en servicios	2	3.5
	Oficinista	1	1.6
	Subtotal	9	15.6
Baja jerarquía	Apoyo administrativo	8	14.0
	Obrero o artesano	1	1.7
	Subtotal	9	15.7
Total		57	100.0

Fuente: Elaboración propia empleando los datos obtenidos a través del cuestionario.

Fueron 40 los egresados de nuestra muestra que indicaron haber tenido un tercer empleo tras concluir sus estudios. Como se puede ver en la tabla 18, es también la mayoría (67.5%) la que se desempeñó en ocupaciones de alta jerarquía, con una preeminencia de trabajador de la educación (40.0%) y profesionista independiente (15.0%). menores porcentajes corresponden a ocupaciones de mediana jerarquía (jefe de departamento, empleado en servicios y comerciante) y baja jerarquía (apoyo administrativo).

Tabla 18

Ocupación desempeñada en su tercer empleo como egresados universitarios

Jerarquía	Ocupación	Total	Porcentaje
Alta jerarquía	Trabajador de la educación	16	40.0
	Profesionista independiente	6	15.0
	Técnico	3	7.5
	Funcionario o gerente	2	5.0
	Subtotal	27	67.5
	Jefe de departamento	4	10.0
	Empleado en servicios	3	7.5

Mediana jerarquía	Comerciante o dependiente	2	5.0
	Subtotal	9	22.5
Baja jerarquía	Apoyo administrativo	4	10.0
	Subtotal	4	10.0
Total		40	100.0

Fuente: Elaboración propia empleando los datos obtenidos a través del cuestionario.

Entre los egresados que reportaron haber tenido un tercer y un cuarto empleo tras la conclusión de sus estudios observamos una diferencia importante en comparación con las submuestras previas, pues estos solamente fueron 18. Se puede observar en la siguiente tabla que la mayoría (66.4%) se concentra en ocupaciones de alta jerarquía, nuevamente con un porcentaje alto de trabajadores de la educación (27.7%) pero con una disminución en los profesionistas independientes (16.6%).

Porcentajes menores corresponden a ocupaciones de mediana (22.1%) y baja jerarquía (11.0%). En esta última, destaca el caso que reporta haberse desenvuelto como vendedor ambulante.

Tabla 19

Ocupación desempeñada en su cuarto empleo como egresados universitarios

Jerarquía	Ocupación	Total	Porcentaje
Alta jerarquía	Trabajador de la educación	5	27.7
	Profesionista independiente	3	16.6
	Técnico	3	16.6
	Funcionario o gerente	1	5.5
	Subtotal	12	66.4
Mediana jerarquía	Jefe de departamento	3	16.6
	Oficinista	1	5.5
	Subtotal	4	22.1
Baja jerarquía	Apoyo administrativo	1	5.5
	Vendedor ambulante	1	5.5
	Subtotal	2	11.0
Total		18	100.0

Fuente: Elaboración propia empleando los datos obtenidos a través del cuestionario.

Fueron solamente 9 personas que reportaron haber tenido un quinto empleo como egresados universitarios. La mayoría (77.7%) se concentra en ocupaciones de alta jerarquía, y se observa la permanencia de profesionistas independientes y trabajadores de la educación. El porcentaje restante (22.2%) corresponde a ocupaciones de mediana jerarquía (jefe de departamento y oficinista).

Tabla 20

Ocupación desempeñada en su quinto empleo como egresados universitarios

Jerarquía	Ocupación	Total	Porcentaje
Alta jerarquía	Profesionista independiente	3	33.3
	Trabajador de la educación	2	22.2
	Técnico	2	22.2
	Subtotal	7	77.7
Mediana jerarquía	Jefe de departamento	1	11.1
	Oficinista	1	11.1
	Subtotal	2	22.2
Total		9	100.0

Fuente: Elaboración propia empleando los datos obtenidos a través del cuestionario.

Finalmente, solo cuatro egresados reportaron haberse insertado en un sexto empleo tras la conclusión de sus estudios, la mitad como profesionista independiente (25.0%) o trabajador de la educación (25.0%), ocupaciones de alta jerarquía, un 25.0% en ocupación de mediana jerarquía (jefe de departamento) y, finalmente, un 25.0% en una ocupación de baja jerarquía, vendedor ambulante.

Tabla 21

Ocupación desempeñada en su sexto empleo como egresados universitarios

Jerarquía	Ocupación	Total	Porcentaje
Alta jerarquía	Profesionista independiente	1	25.0
	Trabajador de la educación	1	25.0
	Subtotal	2	50.0
Mediana jerarquía	Jefe de departamento	1	25.0
	Subtotal	1	25.0

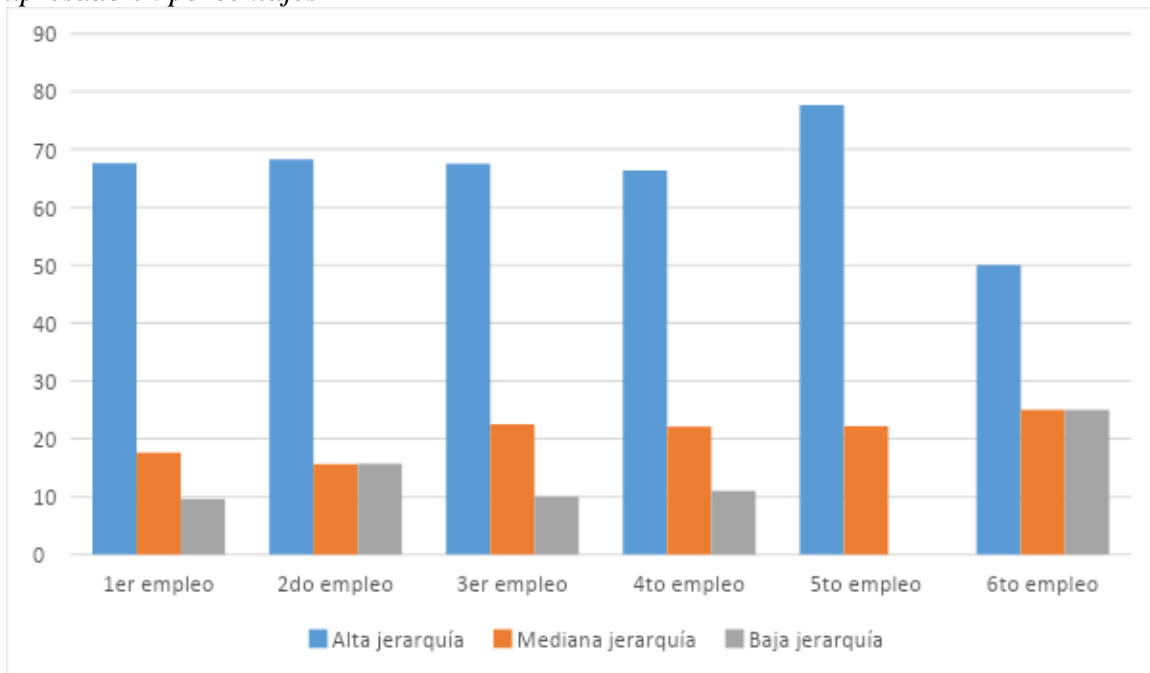
Baja jerarquía	Vendedor ambulante	1	25.0
	Subtotal	1	25.0
Total		4	100.0

Fuente: Elaboración propia empleando los datos obtenidos a través del cuestionario.

Como ha podido observarse a lo largo de las tablas previas, los integrantes de nuestra muestra no representativa se han insertado a lo largo de su trayectoria laboral posterior al egreso mayoritariamente en empleos de alta jerarquía (especialmente en ocupaciones de trabajador de la educación y profesionista independiente), cuestión que presentamos gráficamente en la Figura 8. Es importante señalar que omitimos a los egresados que no respondieron en cada categoría, por lo que sólo incluimos aquellos que señalaron tener entre uno y seis empleos tras la conclusión de los estudios.

Figura 8

Tipo de empleo según jerarquía a lo largo de la trayectoria laboral de los egresados expresado en porcentajes



Fuente: Elaboración propia empleando los datos obtenidos a través del cuestionario.

Se observa también que son porcentajes significativamente bajos de egresados que se insertaron en empleos de baja jerarquía, aunque no por ello queremos restar importancia a este hallazgo, pues deja abiertos cuestionamientos importantes respecto a las circunstancias

en las cuales terminaron desenvolviéndose en este tipo de empleos pese a contar, al menos, con una licenciatura concluida.

Para dar cierre a este apartado, presentamos a continuación puntos que sintetizan las principales características de la muestra de egresados con la que trabajamos:

- 1) Nuestra muestra no representativa de egresados corresponde con los datos reportados por instituciones por la ANUIES respecto a la Carrera de Psicología a nivel nacional, de la UNAM y de la FES Iztacala, los cuales muestran que se trata de una carrera con una población estudiantil mayoritariamente femenina.
- 2) El promedio de edad de la muestra total fue de 28.5 años, el promedio de edad de los hombres fue de 29 años y el de las mujeres de 28.3 años. La gran mayoría de los egresados eran solteros, con una mayor proporción de mujeres que de hombres. Esto quizás esté asociado a la edad promedio de la muestra, pues se trata de personas relativamente jóvenes que en su mayoría no habían rebasado aún los treinta años. Cabe mencionar que algunos (as) de los (as) egresados (as) vivían en unión libre, estaban casados, y unos pocos habían pasado por procesos de separación o divorcio, siendo en su gran mayoría mujeres.
- 3) El 51.6% de los egresados provenía de hogares donde uno de los padres o ambos habían accedido a la educación superior. Consecuentemente, 48.4% de los egresados eran pioneros en el sentido de haber sido los primeros del núcleo familiar en ingresar a estudios de educación superior y concluirlos.
- 4) La mayoría de egresados de la muestra (65.6%) provenía de hogares con ingresos mensuales que iban de los \$5, 000 a los \$15, 000, por lo que podemos ubicarlos en los sectores medios y medios bajos. Reducidos porcentajes se ubican en los polos, reportando ingresos bajos, de entre \$2, 000 y \$5, 000 (12.5%) y altos, de más de \$20, 000 (otro 12.5%).
- 5) Respecto a la escolaridad, la gran mayoría (90.6%) estaba titulado o se encontraba en proceso de titulación, siendo mayoritariamente mujeres. El 9.4% de egresados que no habían conseguido el título agrupan a más hombres que mujeres.
- 6) La gran mayoría (75%) de los egresados no compaginó trabajo y estudios durante su último año en la licenciatura. A partir de relacionar estos datos con el ingreso en el

hogar, puede colegirse una diversidad de situaciones, pues algunos de estos egresados provenían de hogares con ingresos entre \$2, 000 y \$5, 000, cuestión que sugiere el trabajo estudiantil para solventar la estrechez económica, mientras que otros reportaron ingresos que iban de los \$15, 000 a más de \$20, 000. Por otra parte, quienes compaginaron trabajo y estudios se insertaron, en su mayoría (50%), en empleos con poca o nula relación con sus estudios en psicología.

- 7) La gran mayoría de egresados (89.1%) se encontraba laborando al momento de contestar el cuestionario. El 35.9% reportó haber tenido tres empleos desde que egresó y el 26.6% sólo tuvo dos. El 12.5% señaló haber tenido cuatro, y porcentajes menores reportaron haber tenido un empleo (7.8%), cinco (7.8%) o más de seis (7.8%). Un porcentaje importante (72.9%) reportó que casi la mayoría de estos empleos habían tenido relación con su formación profesional.
- 8) A lo largo de sus trayectorias laborales posteriores al egreso, la gran mayoría de los integrantes de nuestra muestra se desempeñó en ocupaciones de alta jerarquía. Asimismo, los datos permiten observar que hay dos ocupaciones que concentran a un gran porcentaje de egresados: profesionista independiente y trabajador de la educación. Si tomamos en cuenta lo reportado por distintos estudios (Rosete, et al. 2007; García y Amador, 2016; Negrete, et al. 2017) que exploran las ofertas laborales para los psicólogos en nuestro país, podemos decir que el ámbito clínico, así como el educativo, han ocupado un lugar central en la dinámica del mercado laboral para los psicólogos en los últimos años. Asimismo, nos parece interesante encontrar que en algunos casos, madres y padres de los egresados eran trabajadores de la educación, lo cual podría facilitar de algún modo la inserción de sus hijos en este tipo de ocupaciones.

Como se ha mostrado, el cuestionario nos permitió conocer características generales de la muestra no representativa de egresados de la Carrera de Psicología que son sumamente importantes para comprender sus procesos de inserción laboral y sus experiencias en torno a estos. Aquí vale la pena recordar lo que hemos señalado reiteradamente en apartados anteriores: buscamos complementar esta visión general de los egresados y sus procesos de inserción laboral aproximándonos a los sujetos y sus experiencias, lo cual nos permitirá indagar en aspectos más particulares, de carácter procesual y referentes a la dimensión

subjetiva de los actores que, como señalan autores como Planas (201b), Ibarrola (2014) y Morales (2018), escapan a los estudios que tratan la inserción laboral desde una perspectiva macro. Lo que resta de este capítulo está dedicado a ello.

4.2. Principales hallazgos en torno a las experiencias de inserción laboral de los egresados entrevistados

En esta segunda parte del capítulo presentaremos nuestros principales hallazgos en torno a las experiencias de inserción laboral de los nueve egresados que participaron en las entrevistas y, como hemos mencionado anteriormente, a partir de la estrategia de análisis de contenido (Coffey y Atkinson, 2003; Flick, 2007), que hemos detallado en el capítulo previo pero que, en términos generales, implicaron la lectura general de cada una de las transcripciones y la consecuente reducción de datos, así como la relectura empleando nuestros referentes teóricos, particularmente la concepción de la inserción laboral como un proceso complejo y el concepto de experiencia entendido como el encuentro de la persona con los acontecimientos, en este caso, relacionados con la inserción laboral, nos permitió construir tres categorías generales y algunas subcategorías:

- I. Expectativas laborales de los egresados de la Carrera de Psicología. Elaboración y redefinición
 - a. Redefinición de las expectativas a lo largo del proceso de inserción laboral
- II. Participación de la familia en las experiencias de inserción laboral.
 - a. Apoyo económico familiar tras el egreso y a lo largo del proceso de inserción laboral.
 - b. Exigencias en el hogar tras el egreso y a lo largo del proceso de inserción laboral.
 - c. Expectativas laborales de los padres tras el egreso y a lo largo del proceso de inserción laboral.
- III. Papel de los contactos en las experiencias de inserción laboral
 - a. Contactos profesionales y académicos.

Corresponden por tanto a nuestro objetivo general y a los objetivos específicos que nos planteamos de inicio que, como se recordará, son: 1) conocer las expectativas laborales

de egresados de la Carrera de Psicología; 2) identificar si las expectativas laborales de los egresados se redefinen a lo largo del proceso de inserción laboral a partir de sus experiencias; y 3) conocer la participación de la familia en las experiencias de inserción laboral de estos egresados. A lo anterior aunamos una categoría analítica más, la cual no habíamos contemplado inicialmente pero que, dada su recurrencia en las narraciones de los egresados, así como su importancia para comprender sus procesos de inserción laboral, consideramos imprescindible incluir. Se trata del papel de los contactos personales en las experiencias de inserción laboral.

Ahora bien, en concordancia con las características de la experiencia, los principios de la metodología cualitativa y del análisis de contenido, así como el interés de nuestro estudio por conocer la perspectiva de los propios egresados, a lo largo de las siguientes páginas rescatamos los fragmentos de las narraciones de los entrevistados que en nuestro proceso de análisis identificamos como los más estrechamente vinculados con nuestros objetivos, pues buscamos dar un lugar privilegiado a sus narraciones sobre los acontecimientos que constituyeron sus procesos de inserción laboral y las reflexiones en torno a ellos, es decir, sus experiencias, y lo que estas permiten comprender sobre la complejidad de los procesos de inserción laboral de los egresados universitarios hoy día y cómo enfrentan los propios sujetos esta complejidad.

Antes de entrar de lleno a la exposición de nuestros hallazgos, presentaremos una breve caracterización de los egresados que participaron en las entrevistas, enfocándonos en su sexo, edad y estado civil, así como su origen sociocultural, sus condiciones en torno a la titulación y su trayectoria laboral posterior al egreso, aspectos que son imprescindibles para comprender las condiciones objetivas en las se construyeron sus experiencias de inserción laboral, esto partiendo de la idea de que el proceso de inserción laboral no puede comprenderse al margen de otros procesos relevantes en la vida de las personas (Ibarrola, 2004; Planas, 2013b) y que, como hemos señalado al presentar nuestro marco teórico, partimos de una concepción de persona que en su cotidianidad es partícipe de prácticas situadas en distintos contextos sociales (Dreier, 1999; Dreier, 2017). La información proviene no solo del cuestionario, sino también de las entrevistas, por lo que se ofrecen

algunos detalles más específicos que los presentados en el apartado anterior donde se analizó solamente la información derivada del cuestionario.

Como hemos señalado ya en el capítulo dedicado al proceso metodológico, fueron nueve los egresados que contactamos y accedieron a participar en las entrevistas. Varias de las características y condiciones de estos egresados responden a las tendencias que observamos en la muestra general en tanto que siete eran mujeres y dos hombres, con edades que iban de los veintisiete a los treinta años. Dos egresadas pertenecían a la generación 2008 y los siete restantes a la 2010, lo cual quiere decir que, al momento de la realización del trabajo de campo, habían transcurrido entre seis y ocho años desde que concluyeron sus estudios. Respecto a su estado civil, de todos ellos sólo cuatro eran solteros (Andrea y Gabriela, Omar y Braulio), dos eran casadas (Laura, sin hijos, y Maricela, a poco de que naciera su primer hijo), dos vivían en unión libre (Paulina, sin hijos, Fabiola con un hijo) y, finalmente, Sandra, quien estaba divorciada y con una hija en su custodia.

Respecto a su origen económico y sociocultural, nos interesa resaltar lo siguiente: solo tres de los nueve casos pueden categorizarse como *herederos*, en tanto que uno o ambos padres eran profesionistas, contaban con licenciatura o posgrado en las áreas de derecho, medicina o educación. Cabe mencionar que ninguno era psicólogo de formación, por lo que asumimos que no contaban con contactos profesionales heredados de la familia (Morales, 2018) que los pudieran vincular directamente con el mercado laboral del psicólogo²². El resto de los egresados, es decir, seis de ellos, eran *pioneros*, pues fueron los primeros del núcleo familiar en ingresar a la educación superior; sus padres contaban con niveles escolares diversos, que iban de la primaria al bachillerato. De los nueve egresados, la mayoría, esto es, seis de nueve casos, provenían de familias de sectores medios y bajos, pues los ingresos de sus núcleos familiares se ubicaban entre \$2 000 y \$10 000. Los tres casos restantes (Sandra, Fabiola y Maricela), provenían de hogares con ingresos que iban de \$15 000 en adelante, y justamente los padres de dos de estas egresadas contaban con educación superior.

²² No obstante, no queremos decir con ello que esto implicara una total desconexión de los egresados con el mercado laboral profesional, pues por supuesto que las experiencias de sus padres en la búsqueda y desenvolvimiento en empleos, aunque fueran relacionados con la medicina, por ejemplo, implican un bagaje que puede representar oportunidades de aprendizaje importantes para los egresados de la carrera de psicología.

Vale la pena destacar que lo anterior coincide con la dinámica general de nuestra muestra total de egresados que respondieron el cuestionario.

La situación de los entrevistados en torno a la titulación nos deja ver un espectro de situaciones que emulan las tendencias de nuestra muestra general pues, al momento de la realización del trabajo de campo Laura, Paulina y Gabriela habían conseguido el título de licenciatura a través de la elaboración de una tesis, Maricela a través de una tesina y Andrea por medio de un diplomado, es decir, la mayoría de los entrevistados contaban con el título de licenciatura. Entre los que aún no habían obtenido el título estaban Sandra, Braulio, Omar y Fabiola; sólo los últimos dos se encontraban en proceso de obtenerlo, realizando su tesis y cursando un diplomado, respectivamente. Sandra y Braulio no habían conseguido aún el título ni habían iniciado un proceso de titulación principalmente porque llevaban años implicándose en varios empleos que, dicho sea de paso, tenían alta relación con sus estudios, ella como psicóloga clínica en un consultorio privado, él en varias empresas como reclutador y elaborando nóminas, es decir, en el ámbito de los recursos humanos y la psicología organizacional.

De todos los participantes, sólo Maricela, Andrea y Braulio compaginaron trabajo y estudios durante el último año escolar, aunque solamente la primera señaló que este trabajo tenía relación con sus estudios en Psicología, pues se desempeñó como docente de música; de su caso resulta interesante observar que ella es de las únicas tres egresadas entrevistadas que indicaron que en su hogar había ingresos de más de quince mil pesos mensuales, por lo que se puede suponer que no se insertó en un empleo durante sus estudios por necesidad económica en el hogar. Los otros dos egresados que trabajaron y estudiaron señalaron que estos empleos no tenían relación con sus estudios, pues Andrea apoyaba a sus padres en el negocio familiar, que era una tienda de materias primas, y Braulio trabajó en un Call Center ofreciendo y activando tarjetas de crédito para una institución bancaria, ambos por expresa necesidad económica en el hogar, pues los dos pertenecían, en el marco de nuestra muestra total, al 12.5% de egresados en cuyos hogares había ingresos de entre dos y cinco mil pesos mensuales.

La mayoría se había insertado en dos o tres empleos desde que concluyeron sus estudios de licenciatura. Sólo dos casos, Paulina y Braulio, señalaron haberse insertado en

más de seis empleos. Respecto a la relación que estos empleos guardaban con su formación, los casos son representativos del espectro de situaciones que pudimos identificar en nuestra muestra total. Gabriela, Fabiola y Maricela señalaron que pocos o casi ninguno de sus empleos habían tenido relación con su formación; Omar y Braulio indicaron que la mayoría había tenido relación, mientras que Laura, Paulina, Andrea y Sandra comentaron que todos sus empleos tuvieron relación con sus estudios en psicología. Las ocupaciones que desempeñaron son diversas y se ubican principalmente en cuatro ámbitos profesionales de la Psicología: 1) educativa; 2) organizacional; 3) clínica; y 4) educación especial. Identificamos también algunas ocupaciones desvinculadas de la formación profesional de nuestros egresados, como en el caso de Gabriela quien inició su propia empresa de artículos tejidos tras participar en una asociación civil como voluntaria o el de Fabiola, quien estuvo desempeñándose como recepcionista en gimnasios y un laboratorio de análisis clínicos.

Ahora bien, como hemos mencionado en líneas previas, el cuestionario nos permitió conocer algunas de las principales condiciones sociales objetivas de los egresados hacia la conclusión de sus estudios, condiciones que son imprescindibles para comprender las particularidades de sus procesos de inserción laboral. Estos procesos, los cuales pudimos reconstruir a través del dialogo establecido en ocasión de las entrevistas y al indagar en las experiencias de los participantes, ilustran muy bien lo señalado por distintos autores (Planas, 2013b; Ibarrola, 2014; Corica, et al., 2018; Valdivieso e Ibarrola, 2019) respecto a que, en la actualidad, hay una gran multiplicidad de formas de inserción laboral cada vez más diversificadas, que no necesariamente tienen destinos seguros ni secuencias prefijadas. En algunos procesos observamos inserciones laborales de éxito precoz, en el sentido que señalan Casal, et al. (2006), lo cual quiere decir que los egresados, poco después de concluir sus estudios universitarios e incluso antes de conseguir el título de licenciatura, ingresaron a un empleo profesional y, posteriormente, escalaron en la jerarquía laboral. En estos casos, como los de Laura y Andrea, las figuras de becaria y voluntaria jugaron un papel central pues representaron para ellas la oportunidad de formar parte de empresas y organizaciones sin contar aún con el título de licenciatura y, posteriormente, ya con el título, consolidaron su posición y escalaron en la jerarquía laboral.

Hay otros procesos marcados por algunas dificultades e incertidumbre, con periodos de inactividad o inserción en empleos que no exigían formación profesional. En algunos casos, como el de Fabiola, circunstancias como su maternidad y las responsabilidades inherentes a ella y a su vida en pareja contribuyeron a que postergara la obtención del título y dificultaron la inserción en un empleo en algún ámbito profesional de la psicología, por lo cual se había estado desempeñando como recepcionista en diferentes negocios. Otros procesos, como el de Maricela, se caracterizan por el desenvolvimiento en una multitud de trabajos, gran parte de ellos relacionados con su formación, pero en su mayoría informales y temporales, que no contaban con contratos de por medio, con ingresos variables y sin prestaciones.

Es justo en esta diversidad de procesos de inserción laboral que vivieron nuestros entrevistados donde, de distintas maneras, se articulan las condiciones sociales que exploramos con nuestro cuestionario, tales como el género, el estado civil y el origen familiar y económico. Las entrevistas nos permitieron conocer sus experiencias, las cuales, como mencionábamos en el capítulo primero, son singulares en tanto que se padecen desde una posición particular en un macrocosmos social (Bourdieu, 2010; Guzmán y Saucedo, 2015), y esa posición está estrechamente relacionada con las condiciones sociales ya mencionadas. Asimismo, en estas experiencias se articulan las dimensiones que analizamos en este estudio: sus expectativas laborales, la participación de su familia y los contactos personales y profesionales. No obstante, es importante precisar que estas dimensiones no son las únicas que entran en juego en los procesos de inserción laboral pues, como hemos señalado en un capítulo anterior, son altamente complejos ya que en estos convergen aspectos como el género, el tipo de institución en la que se han formado, la carrera estudiada, el origen socioeconómico, haber o no haber trabajado durante los estudios universitarios y en qué tipo de ocupaciones, entre otros tantos (Valle, 2010; Mora y Oliveira, 2012; Navarro-Cendejas, 2014; Ibarrola, 2016; Corica, et al., 2018).

Habiendo presentado esta sucinta caracterización de los egresados entrevistados, en las siguientes líneas entramos de lleno en la exposición de nuestros hallazgos en torno a sus experiencias de inserción laboral, todo esto de acuerdo con las tres categorías analíticas que hemos construido a partir de la estrategia de análisis de contenido (Coffey y Atkinson, 2003;

Flick, 2007) que, en términos generales, implicaron la lectura general de cada una de las transcripciones y la consecuente reducción de datos, así como la relectura empleando nuestros referentes teóricos, particularmente la concepción de la inserción laboral como un proceso complejo y el concepto de experiencia entendido como el encuentro de la persona con los acontecimientos. Dos de estas categorías derivan de nuestros objetivos de investigación y una más de nuestros principales hallazgos: a) Expectativas laborales de los egresados de la Carrera de Psicología. Elaboración y redefinición; b) Participación de la familia en las experiencias de inserción laboral; y c) Papel de los contactos en las experiencias de inserción laboral.

4.2.1. Expectativas laborales de los egresados de la Carrera de Psicología. Elaboración y redefinición

Autores como Mora y Oliveira (2012), resaltan la importancia de incluir en el análisis de las relaciones entre educación y trabajo las perspectivas que los sujetos establecen en torno a “*la educación que pretenden y la que logran y el trabajo que pretenden y logran*” (Ibarrola, 2014, p. 376), es decir, las expectativas que los jóvenes elaboran en torno a la carrera que estudian y el trabajo que esperan obtener al egresar, pero también a las realidades a las que se enfrentan al cursar sus estudios y al lograr insertarse en cierto trabajo.

En este tenor, las siguientes líneas están dedicadas a abordar dos de nuestros objetivos específicos: conocer las expectativas laborales de los egresados de la Carrera de Psicología e identificar si estas se redefinen a lo largo del proceso de inserción laboral a partir de sus experiencias. Decidimos trabajar estos dos objetivos conjuntamente por su cercana relación y porque, al aproximarnos a las transcripciones de las entrevistas, observamos cómo las expectativas que elaboraron estos egresados respecto a su futura inserción laboral se confrontaron con sus experiencias concretas en contextos diversos, y distintos aspectos de estas experiencias contribuyeron a la redefinición de tales expectativas, conformando así un proceso no lineal, sino recursivo. Cabe mencionar que la organización de nuestra exposición obedece a las similitudes en los procesos de elaboración y redefinición de las expectativas laborales que identificamos entre los casos que analizamos. Al final del apartado, sintetizamos estas similitudes y también explicitamos las generalidades de lo analizado.

Iniciaremos con una cuestión que encontramos en las narraciones de los egresados respecto a sus experiencias al concluir la licenciatura, y que resulta relevante para comprender la importancia de las expectativas laborales. Observamos que la conclusión de los estudios universitarios se da, como mencionan Corica et al. (2018), en un contexto de incertidumbre e inseguridad, lo que suscita en los jóvenes ciertos cuestionamientos, sobre todo en torno a lo que sucederá tras el egreso, las decisiones y rumbos que tomarán. Andrea, por ejemplo, al preguntarle sobre las expectativas laborales que tenía al concluir sus estudios mencionó lo siguiente:

Andrea: ...tenía muchísimas dudas, nunca tuve como muy claro qué área me gustaba y a qué me quería dedicar, entonces era como pues a donde me lleve el destino, cuando egresamos sí fue así como de “¡ah! y ahora ¿qué voy a hacer?”.

Recordemos que autores como Larrosa (2006) señalan que ciertos acontecimientos que enfrentan las personas, como en este caso la conclusión de los estudios universitarios, implican una reivindicación de su lugar en el mundo, es decir, la experiencia lleva a la reflexión sobre lo que las personas están siendo (Romero y Yoseff, 2017). Así, caer en cuenta de que su condición estudiantil ha concluido lleva a un cuestionamiento clave: ¿qué voy a hacer ahora?

Asimismo, decimos que esto se da en un contexto de incertidumbre porque, a diferencia de lo sucedido en las transiciones entre niveles escolares (por ejemplo, el paso de la secundaria al bachillerato o de este a la licenciatura), la conclusión de una carrera universitaria no presupone un paso casi obvio a otro nivel que ofrezca algo de certidumbre, sino que representa la conclusión de una trayectoria escolar y el encuentro con lo incierto, con la apertura a lo posible, que es múltiple. De entre esta multiplicidad de posibilidades, una es la inserción a un empleo, pero esta posibilidad a su vez suscita la apertura de otros cuestionamientos como ¿a qué tipo de empleo? ¿en qué ámbito profesional? Justo como señala Andrea, ella no tuvo muy claro a qué se quería dedicar, y llama la atención su frase “*a donde me lleve el destino*”, pues denota que la inserción laboral no necesariamente está fundada en una planeación previa ni tiene secuencias prefijadas, tal como hace notar Planas (2013b).

Identificamos también cuestionamientos en torno a las habilidades y capacidades con las que estos egresados consideraban que contaban para afrontar las demandas laborales. Al respecto, Omar señaló lo siguiente: “...como recién egresado ¿te digo algo? Me asustaba mucho el hecho de presentarme a una entrevista de trabajo ¿no? Sales con esos miedos (...) porque dices ¿oye, pues con qué herramientas salgo? O sea, ¿Qué sé hacer? ¿no?”. Del fragmento anterior, queremos destacar la dimensión emocional de la experiencia, en este caso, el miedo fundado en la duda sobre las “herramientas” que había desarrollado en su paso por la carrera y, a las preguntas que señalamos en líneas previas, agregamos la siguiente: ¿qué sé hacer en tanto psicólogo recién egresado? Observamos de nuevo esta característica reflexiva de la experiencia: los acontecimientos invitan a las personas a re-pensarse.

Retomaremos esta última cuestión con mayor detalle en el siguiente capítulo al exponer los cuestionamientos que deja abiertos nuestra investigación, pues observamos en los relatos de la mayoría de nuestros entrevistados cuestionamientos sumamente interesantes derivados del encuentro con las exigencias prácticas en los contextos de desenvolvimiento laboral, los cuales suscitan procesos de reflexión sobre los aportes y la pertinencia de la formación universitaria.

Ahora bien, la relación de lo anterior con las expectativas laborales radica en un primer aspecto que queremos destacar. Sostenemos que estas expectativas pueden fungir como orientaciones generales para los itinerarios de inserción laboral (Planas, 2014), incluso en este contexto de incertidumbre que hemos señalado, es decir, para saber qué tipo de empleos buscar, qué decisiones tomar en determinados momentos de sus trayectorias vitales y qué decisiones tomar que a la larga darán sentidos particulares a sus trayectorias formativas y laborales, por ejemplo, elegir un tema de tesis particular, decidirse por algún diplomado o posgrado en determinado momento y, en ese sentido, enfocarse en uno o varios ámbitos de desenvolvimiento profesional del psicólogo.

Lo mencionado por Laura ilustra lo anterior, pues ella comenta que, desde los primeros semestres de la carrera, sus expectativas laborales estuvieron vinculadas a la docencia, la investigación y la intervención clínica, motivo por el cual desde antes de concluir sus estudios ingresó a un diplomado especializado:

Laura: ...mis expectativas siempre fueron vinculadas a la docencia, la docencia, la investigación y (...) desde lo clínico ¿no? me gusta la intervención clínica, entonces los últimos semestres de la carrera incluso empecé a formarme para el ámbito clínico en el diplomado de psicología clínica, formación de psicoterapeutas y demás...

Habiendo expuesto generalidades sobre las expectativas laborales, en lo siguiente ahondaremos en un aspecto fundamental de estas: cómo se elaboran. Lo narrado por los entrevistados nos permitió observar que la elaboración de expectativas laborales es de carácter procesual, lleva tiempo e implica, en varios casos, la concatenación de diversas experiencias derivadas de acontecimientos situados en distintos contextos (no sólo escolares) a lo largo de la trayectoria vital de las personas. Asimismo, observamos diferencias en cuanto al grado de elaboración de las expectativas, pues mientras que algunos entrevistados tenían expectativas bastante elaboradas y claras, otros solo tenían nociones generales sobre qué les “llamaba la atención” de la psicología.

En ciertos casos, como el de Paulina, resulta interesante encontrar que algunas experiencias previas a su ingreso a la Carrera de Psicología fueron sentando las bases de su interés por el trabajo en un ámbito en particular, el educativo, e incluso con una población en específico, los niños. Al respecto, ella señala:

Paulina: ...más bien fui perfilándome hacia el área infantil poco a poco y educativa, algo que siempre me gustó como implícitamente porque ya había estado en cursos de verano, ya había estado en el B***²³ en compañía de las docentes del preescolar, entonces como que había cierta tendencia en la prepa (sic) pero *como que no era muy visible para mí, fue ya hasta la universidad que me quedó más claro que quería el área educativa e infantil...* (las cursivas son nuestras).

Para comprender esta cuestión, es importante aclarar que esta escuela privada a la que asistió incluía en su oferta educativa desde el nivel preescolar hasta la preparatoria, por ello, mientras ella estudiaba en este último nivel, se le presentó la oportunidad, institucionalmente, de participar en un curso de verano donde podía aproximarse a actividades profesionales, y a ella particularmente le resultó interesante la oportunidad de saber qué se hacía en el nivel

²³ Aquí la participante se refiere a la escuela preparatoria privada a la que asistió.

preescolar, el trabajo con niños, participando, como se observa en el fragmento anterior, con las docentes de este nivel educativo. Señala Dewey (2004) que la experiencia pasada no simplemente concluye y se pierde en el olvido, sino que permanece latente y modifica la cualidad de lo que acontece después; en este sentido, queremos destacar lo que ella señala, reflexionando retrospectivamente sobre esto, que tenía una tendencia hacia el trabajo con infantes y en el ámbito educativo, pero esto le resultó claro hasta que ingresó a la Carrera.

Otros casos nos ofrecen elementos para sostener que las expectativas laborales no necesariamente están orientadas a algún ámbito profesional de la psicología. Esto es claro en las experiencias de egresados que mantuvieron una suerte de desvinculación con la Carrera que estudiaron, ya sea porque no fue su primera opción en el proceso de elección de carrera, pero, por múltiples circunstancias, terminaron ingresando a esta, o porque se habían implicado en otros procesos formativos que eran más importantes para ellos. Braulio, por ejemplo, señaló en la entrevista que desde un inicio no había planeado estudiar Psicología, sino más bien alguna carrera relacionada con las computadoras, como ingeniería en sistemas computacionales:

Braulio: ...ya me habían gustado los computadores por los juegos, o sea algo de chavitos, entonces cuando empiezo a ver todo esto de cómo armar una computadora, cómo arreglarla, empezar este, a programar ya me llamó muchísimo la atención porque es algo como pensando de cómo vas a llegar a la solución, entonces dije “*no, pues algún día tengo que ser ingeniero en sistemas o lo que se le parezca*”, entonces pues ya caí en psicología dije bueno, pues ya ni modo ya estoy aquí y pues ya...

Del fragmento anterior queremos destacar la manera en que se expresa al hablar de su ingreso a la Carrera de Psicología, pues pareciera que terminó por resignarse a cursarla, ya que no era parte de sus expectativas al elegir una carrera. Ahora bien, desde que egresó, Braulio se había estado desempeñando en diferentes empleos como reclutador o elaborando nóminas. Vale la pena hacer énfasis en que, de los nueve egresados entrevistados, sólo él y Omar se desempeñaron en el ámbito organizacional de la psicología. Sin embargo, tal como se observa en el siguiente fragmento, cuando estudiaba la carrera Braulio no tenía la expectativa de dedicarse a este ámbito:

Entrevistador: ¿Cuándo estabas en la carrera habías pensado en dedicarte a Recursos Humanos?

Braulio: No, la verdad yo no me veía de recursos humanos, o sea *ni siquiera me veía como psicólogo (...)* Entonces cuando agarré el trabajo, pues sí me llamó mucho la atención estar en recursos humanos y fue ahí donde me agarré y dije pues bueno ya, ya estoy aquí ya me quedo. (Las cursivas son nuestras).

Consideramos importante prestar atención a las palabras que resaltamos con cursivas, donde el participante menciona que ni siquiera tenía expectativas de desenvolverse profesionalmente como psicólogo y entonces, sin que lo esperara, se le presentó la oportunidad de insertarse en un empleo en el ámbito organizacional el cual terminó por “llamarle mucho la atención”. A propósito de esta expresión, queremos mencionar que, como se verá en las siguientes líneas, esta es empleada por varios de nuestros entrevistados al buscar comunicar el interés y la implicación que fueron desarrollando por un ámbito profesional de la psicología en particular en distintos momentos de sus trayectorias formativas.

Otro caso que ilustra lo que venimos señalando es el de Omar, el cual cuenta con un detalle interesante que lo distingue de los demás entrevistados. Además de su formación como psicólogo, desde antes de ingresar a la FES-I y durante gran parte de sus estudios universitarios jugó fútbol americano profesional en un equipo de la Liga Mayor de la Organización Nacional Estudiantil de Fútbol Americano (ONEFA). Respecto a sus expectativas laborales cuando concluyó la Carrera en Psicología, mencionó lo siguiente:

Omar: ...en sí siempre, siempre fue coachear o mantenerme dentro del rubro del deporte, pero cuando acabamos la escuela yo esperaba que me hicieran una invitación para integrarme al staff de A*** como coach de posición en [liga] mayor, pero no sucede y sin embargo me aviento unas dos temporadas coacheando en la juvenil sin paga.

Es claro en el fragmento anterior que sus expectativas laborales no estaban orientadas a algún ámbito profesional de la psicología, sino más bien al ámbito del deporte en general y al fútbol americano en particular, desempeñándose como coach. Inclusive, cuando concluyó

sus estudios de psicología en la FES-I, esperaba que lo invitaran a integrarse al staff del equipo del que fuera integrante años antes, pero dado que no lo contactaron, ingresó a una liga juvenil como coach, pero sin paga alguna. Este último detalle da cuenta del interés y compromiso con esta expectativa pues, con el propósito de concretarla, aceptó trabajar incluso sin recibir alguna remuneración económica.

A diferencia de lo expuesto hasta aquí, algunas de las experiencias de los egresados entrevistados que contribuyeron a la elaboración de ciertas expectativas laborales se construyeron a partir de su participación en contextos institucionalmente organizados, como es el caso de las asignaturas aplicadas que incluye el plan de estudios de la Carrera de Psicología en la FES-I en el cual, como hemos mostrado anteriormente, hay un módulo aplicado que abarca los últimos cuatro semestres y contempla, al menos teóricamente, 1 088 horas de *adiestramiento aplicado*, en palabras de Ribes y Fernández (1980), y que además constituye el servicio social de los estudiantes de esta carrera.

Algunas de las entrevistadas coinciden en señalar que, durante su paso por la carrera, y particularmente a través de su participación en las asignaturas aplicadas, desarrollaron un interés principalmente por el ámbito clínico de la psicología. Fabiola, quien en su primer empleo como egresada universitaria ingresó a una escuela de nivel medio superior como docente por solicitud de su padre, quien era docente ahí, menciona lo siguiente al preguntarle si desde que estudiaba la carrera tenía la expectativa de involucrarse en el ámbito educativo:

Entrevistador: ¿Cuándo estabas en la carrera habías pensado dedicarte al ámbito educativo? Laboralmente

Fabiola: ...no, yo pensaba más como al clínico.

Entrevistador: ¿Habías hecho algo al respecto como para enfocarte a la clínica o simplemente era como la expectativa?

Fabiola: La expectativa y pues las de CUSI, las pacientes de CUSI y así, me atraía.

En el fragmento anterior, Fabiola hace mención de las asignaturas aplicadas de clínica que, en su gran mayoría, se llevan a cabo en la Clínica Universitaria de Salud Integral (CUSI), ubicada al interior de la FES-I, donde se ofrecen servicios psicológicos tanto a la comunidad universitaria como no universitaria.

Otro caso similar es el de Sandra, quien desde que egresó había tenido sólo dos empleos, el primero en una escuela de nivel preprimaria y básico, y el segundo como psicóloga clínica en una empresa propia que había fundado con algunos colegas suyos. Justamente comenzó a elaborar su expectativa laboral de desempeñarse como psicóloga clínica, tal como se observa en el siguiente fragmento, mientras cursaba la asignatura aplicada, igualmente en la CUSI:

Sandra: Sí, desde que estuve con M***²⁴ *en las prácticas sí fue cuando me enamoré* tanto del interconductismo como de la clínica (las cursivas son nuestras).

Entrevistador: ¿Por qué te enamoraste de la clínica?

Sandra: Pues de la forma de trabajar, de desenvolver un problema, de analizarlo y que no nada más esta cuestión se aplica a clínica, pero ahí lo aprendí, y encontré a los E***²⁵ que son con los que trabajo y pues ya, fue de lleno ya la clínica.

De inicio, queremos destacar la expresión que emplea Sandra, “*me enamoré*”, para referirse a este interés, que interpretamos como profundo, de gran implicación, por el ámbito clínico y, además, por una perspectiva psicológica en particular, el interconductismo, la cual, desde su perspectiva, no sólo ofrece elementos para el trabajo clínico, sino para abordar distintas problemáticas. Finalmente, es destacable también que no sólo se trata de lo vivido en esta asignatura aplicada, sino del papel central que parece haber jugado la figura de la profesora M*** en las experiencias de Sandra y su progresiva implicación en el trabajo clínico.

Para seguir abordando esta cuestión, nuevamente retomamos elementos del caso de Paulina, cuyas expectativas laborales estaban orientadas hacia el ámbito de la educación especial y sentaron las bases del proyecto de titulación que llevó a cabo, pues realizó su tesis de licenciatura sobre este tema y, posteriormente, se enfocó en buscar empleos en este ámbito durante los primeros años posteriores a su egreso. Al pedirle que abundara sobre cómo fue

²⁴ Aquí Sandra menciona a la profesora que coordinaba la asignatura aplicada en el ámbito clínico.

²⁵ Se refiere al grupo de psicólogos con los que, tiempo después de egresar, comenzó a colaborar y terminó fundando la empresa de servicios clínicos psicológicos en la que había laborado desde unos dos años antes de la realización del trabajo de campo.

que se interesó por la educación especial y elaboró expectativas en torno a ella, narró lo siguiente:

Paulina: Por mi práctica de quinto [semestre] en C***²⁶, era una materia aplicada (...) la profesora nos llevaba a, se llamaba C*** y ahí se atendía como a la población de la zona (...) todas las personas que no tienen como acceso a una atención de sus hijos que tienen una deficiencia mental o física, y como que *ese tema me pegó un buen porque es un tema súper abandonado y me llamó mucho la atención* cómo es que se fue construyendo el Centro que fue a partir de profesores interesados pero también de las madres que empezaron a ver la problemática... (las cursivas son nuestras).

Del fragmento anterior, nos interesa destacar primeramente que no es un suceso aislado, sino el conjunto de experiencias que ella vivió a lo largo del semestre que asistió a este Centro y trabajó tanto con los niños que asistían al servicio de educación especial como con sus madres. En relación con lo anterior, resulta interesante la expresión de Paulina que destacamos con cursivas: “*ese tema me pegó un buen*”, pues como se recordará, la experiencia no surge a partir de cualquier acontecimiento, sino que se construye a partir de aquellos sucesos que son significativos, que afectan y transforman al sujeto (Dewey, 2002; Larrosa, 2006). Quisiéramos destacar esta expresión que hemos recuperado anteriormente: “*me llamó mucho la atención*”, pues es un recurso expresivo que emplean los y las egresadas para enfatizar aquello que, dentro del amplio espectro de ámbitos y problemáticas abordadas por los psicólogos, les ha cautivado, ha sido significativo para ellos.

Por último, retomamos también lo narrado por Gabriela, quien durante la carrera elaboró una expectativa orientada al ámbito clínico y tendiente a la práctica del psicoanálisis, expectativa que apuntaló a partir de las experiencias que construyó mientras llevaba a cabo un trabajo en una asignatura del último año de la Carrera, el cual consistía en buscar a un

²⁶ Aquí la entrevistada se refiere al Centro donde llevó a cabo su práctica de educación especial, el cual se encontraba a unos kilómetros de la FES-I y era gestionado, como menciona, tanto por la profesora encargada como por los propios padres de familia de los niños que pertenecientes a la comunidad aledaña y que asistían a los servicios de los psicólogos en formación.

psicólogo experto y participar en la medida de lo posible en su práctica profesional. Como puede verse en el fragmento siguiente, para Gabriela esto fue sumamente significativo:

Gabriela: ...yo me fui al F***²⁷ y entonces me mamó (sic) todo ese mundo yo dije “sí a huevo (sic) yo voy a estar en hospital y es más voy a estar aquí”, ese trabajo por ejemplo a mí me gustó mucho. (...) sí dije “sí, sí voy a ser clínica”, yo creo también tiene que ver lo del gusto del psicoanálisis que de algún modo viene desde el lado médico...

Se observa que las expectativas de Gabriela durante la carrera, si bien estaban orientadas al ámbito clínico, terminan por apuntalarse a partir de las experiencias al realizar este trabajo escolar en “ese mundo” hospitalario.

Antes de continuar, queremos poner énfasis en que, a lo largo de los casos es evidente la influencia de las áreas de formación que contempla el plan de estudios de la FES-I en las expectativas laborales de los egresados entrevistados. Estas áreas, como hemos indicado anteriormente, son educación especial y rehabilitación, psicología clínica, educativa y social. Por ello no es de sorprender que, de los casos que hemos recuperado en detalle, se observa una marcada tendencia hacia la psicología clínica y, además, a la educación especial. Aquí también vale la pena recordar que, de nuestra muestra total, un porcentaje significativo (29% de la muestra total, es decir, 18 de 63 casos) reportó haberse desenvuelto como profesionista independiente durante sus primeros empleos como egresados, por lo que podríamos asumir que varios de ellos habían estado trabajando como psicólogos clínicos y, tal vez, como en el caso de Andrea, ofreciendo servicios privados de educación especial en un consultorio propio o a domicilio.

Ahora bien, estudios recientes, como los llevados a cabo por García y Amador (2016) y por Negrete, et al. (2017), muestran que la mayor proporción de empleos ofertados para psicólogos son para el área organizacional. No obstante, la psicología organizacional no está contemplada de manera formal en el plan de estudios de la FES-I en el cual los egresados que participaron en nuestra investigación se formaron. Lo anterior nos lleva a abordar otra cuestión relevante que pudimos observar a través de sus narraciones y a partir de las cuales

²⁷ La participante se refiere al hospital psiquiátrico donde logró ingresar para llevar a cabo el mencionado trabajo de la asignatura.

sostenemos lo siguiente: elaborar expectativas laborales no sólo implica pensar a qué se quieren dedicar, sino también tener claro a qué no se quieren dedicar.

Varios de los entrevistados coinciden en señalar que tenían muy claro no querer dedicarse a la psicología organizacional. Andrea, por ejemplo, menciona enfáticamente que tenía claro, desde que cursaba la carrera, y también en la época en que estaba llevándose a cabo la entrevista, que no se dedicaría al área de recursos humanos: “*Lo que siempre sí estuve y tengo muy muy muy firme es que nunca me voy a dedicar al área de recursos humanos. Nunca, así nunca (...) Es algo que sí tengo muy claro.*”. Al inquirir sobre los motivos, encontramos algunas cuestiones que consideramos interesantes. Vale la pena que el lector tenga en consideración que ella había estado desenvolviéndose como terapeuta de un centro dedicado especialmente al trabajo con niños con espectro autista. Ella señaló que:

Andrea: Pues es que siento, igual y también es parte de ignorancia, que no es como algo tan tan bonito como tener tanto contacto con personas como dedicarte a herramientas, dedicarte como a hacer adaptaciones me gusta mucho esa área. Entonces creo que es completamente diferente a estar en un escritorio ¿no?, o sea soy como muy de estar me moviendo, estar haciendo, ve para allá, sube, baja, has, tírate en el piso, brinca, entonces sí soy como mucho de estar en movimiento, no me veo en un escritorio, no me veo dando capacitaciones a adultos o a colaboradores...

Del fragmento anterior, quisiéramos destacar algunos detalles. Primero, que ella misma duda de su aseveración y, del algún modo justificando su vehemencia, señala que tal vez es en parte ignorancia ¿sobre qué? Sobre lo que implica desenvolverse profesionalmente como psicólogo en el área organizacional. ¿Cómo saber qué implica la práctica profesional del psicólogo organizacional si no se ha vivido en lo personal? Y aquí habrá que tomar en cuenta que el propio plan de estudios de la FES-I no facilita estos espacios, como sí en el caso de otros ámbitos ¿Cómo poder elaborar un juicio sin el fundamento de la experiencia personal? Esto nos da pie a un cuestionamiento central que dejamos abierto: ¿Las expectativas laborales se pueden construir con base en el prejuicio? El prejuicio impide la experiencia dice Arendt (1997), es información incompleta, de segunda mano.

Este fragmento de lo narrado por Andrea también da elementos para discutir cómo las expectativas laborales no sólo tienen que ver con lo que uno sabe hacer, sino también lo

que prefiere hacer, lo que gusta hacer, inclusive detalles como pensar-se a sí mismo en un espacio laboral particular, como puede ser una oficina, y realizando cierto tipo de actividades que son muy distintas, tal como ella señala, la diferencia entre estar en constante movimiento al trabajar con los niños y estar sentada tras un escritorio. Así, podemos decir que la expectativa laboral no sólo se enfoca en cuestiones de calidad ocupacional, como el salario o la estabilidad laboral, sino también en aspectos más experienciales y valoraciones de situaciones, actividades y ciertas relaciones sociales y afectivas.

Lo narrado por Paulina ofrece otra perspectiva de esta cuestión. Ella señala que, en los años en que egresó de la licenciatura, "*lo que más figuraba era recursos humanos*", pero ella ya había decidido desde antes de conseguir el título de licenciatura que no iba a trabajar en recursos humanos. Al abundar en los motivos, ella explicó lo siguiente:

Paulina: Pues me parecía como una situación ¿Cómo llamarlo? como un poco absurda o como estudiar psicología y terminar en recursos humanos donde lo que menos les importa son los recursos humanos ¿no? o sea es como una paradoja, pero realmente los recursos humanos no se fundamentan en cuidar a los recursos humanos, se fundamenta en cuidar a la empresa, el capital económico de la empresa entonces pues yo decía no, o sea esa no es como mi tirada.

Esta postura de la participante en relación al trabajo del psicólogo en los recursos humanos, deja ver una concepción de la labor del psicólogo que se fundamenta en el interés por lo humano, la cual se opone a la concepción que ella tenía de la labor del psicólogo organizacional, cuyo papel central es velar por los intereses de la empresa, no de las personas que la integran. Vale la pena señalar también que cuando Paulina dice "*esa no es como mi tirada*", justamente se refiere a las expectativas laborales que había ido elaborando a lo largo de la carrera.

Llama la atención encontrar en los argumentos de la participante que no fueron solo las lecturas revisadas en la Facultad, sino también las propias experiencias de su padre al trabajar para distintas empresas, lo que contribuyó a que ella asumiera esta postura en relación a la psicología organizacional. Al preguntarle de dónde surgieron las ideas que narró en el fragmento que hemos presentado anteriormente, ella dijo lo siguiente:

Paulina: Pues yo creo que de las lecturas un poco y también de, tal vez la experiencia de mi padre en diferentes empresas ¿no? porque él decía que la situación de las empresas se había precarizado por la inserción de los psicólogos a las empresas, o sea contrario a lo que podían decir los libros, él decía que era diferente porque ni sabían qué hacías ni porqué lo hacías y solo bajo un perfil general decidían si contratarte o no, entonces que le parecía muy absurdo ¿no? o sea que ni siquiera te den la oportunidad de hablar con la gente que sabe (...) cuando empecé a vivir lo de las entrevistas pues sí ¿no? o sea me daba cuenta de que todos los que me entrevistaban de educación especial ninguno sabía nada de educación especial.

Por lo anterior, podemos agregar a lo que hemos venido mencionando que las expectativas laborales no se elaboran individualmente, sino que pueden contar con la participación de personas significativas, como en este caso, el padre de la participante. Asimismo, Paulina menciona haber corroborado sus concepciones y expectativas, fundadas en las experiencias narradas por su padre, al vivir ella misma procesos de contratación donde el psicólogo que la entrevistaba para un puesto de psicóloga especialista en educación especial no era experto en este ámbito.

Por último, lo narrado por Maricela ofrece elementos para poner en discusión las implicaciones de la organización de un plan de estudios, como el de Psicología en la FES-I, en las expectativas laborales y los procesos de inserción laboral de sus egresados. De inicio, ella comenta que:

Maricela: ...en ese momento, creo que también era como mucho de la ideología de los profesores que nos tocaron ¿no? Que pues uno quiere hacer cosas y cambiar el mundo y no quedarte como clavado en una empresa ¿no? Entonces la verdad es que la mayoría de los trabajos que hay, o que había en ese entonces eran de Recursos Humanos y la verdad es que yo de Recursos humanos no tenía ni idea y yo decía bueno, podría entrar de becaria, pero voy a estar ahí de becaria para que me den para mis pasajes y así, pues mejor hago otras cosas, y la verdad es que yo fui muy renuente a recursos humanos, hasta que vi que no había nada más y empecé a mandar currículums y así no me aceptaban y pues tenía que seguir moviéndome.

El fragmento anterior es interesante por varias cuestiones. Primero, que esta ideología de los profesores que menciona Maricela puede entenderse como parte constitutiva del currículum oculto, entendido este, siguiendo lo señalado por Díaz (2005), como aquellos resultados que se promueven en la dinámica de las aulas y no son intencionados ni responden explícitamente a lo estipulado por el plan de estudios. Precisa este autor que dichos aprendizajes guardan una estrecha relación con la esfera de lo valoral y lo actitudinal. En ese sentido, consideramos que esta ideología de los profesores que menciona Maricela corresponde con una serie de valoraciones y actitudes frente al ámbito organizacional de la psicología, así como la responsabilidad social de los egresados de las universidades públicas, particularmente de la UNAM, ya que menciona que quería “*hacer cosas y cambiar el mundo*” y no trabajar en una empresa.

Del fragmento anterior destaca también que la mayoría de ofertas laborales para psicólogos que percibió en ese momento eran para recursos humanos, un ámbito profesional para el que la FES-I no le ofreció elementos (al menos no muchos o los que ella consideraba necesarios) para insertarse exitosamente. Aparece aquí la figura del becario, que en este caso la participante hace un balance de las implicaciones de iniciar como becaria y considera que para ganar poco o, en sus palabras, “*para que me den para mis pasajes*” sería mejor trabajar en otras cosas. Llama la atención que en ese momento no tomó en consideración que iniciar como becaria podría ofrecerle a mediano o largo plazo oportunidades de escalar en la jerarquía laboral, tal como hemos mencionado que sucedió en los casos de Laura y Andrea.

Por último, quisiéramos hacer énfasis en lo siguiente: al enfrentar dificultades para encontrar empleo como egresada, y dándose cuenta de que la mayor parte de oferta laboral era en recursos humanos, Maricela cedió y envió currículums, aunque terminó por no ser aceptada pues no contaba con los conocimientos y habilidades necesarios para desenvolverse en este ámbito. En este sentido, podemos decir que no toda búsqueda de empleo está fundada en una expectativa laboral, sino también en la necesidad de conseguir un empleo, la cual puede orillar al egresado a dejar de lado sus expectativas, al menos temporalmente, e insertarse en empleos no profesionales o desvinculados de su formación como psicólogos. En este tenor, no hay que olvidar que los hallazgos de nuestro cuestionario nos permitieron observar que un 27% de la muestra total señaló que pocos, casi ninguno o ninguno de sus

empleos como egresados han tenido relación con su formación, lo cual puede estar relacionado, como vemos en estas experiencias de Maricela, con la necesidad de trabajar.

Ahora bien, el análisis de los casos también nos lleva a señalar que las expectativas laborales pueden implicar *estar a la expectativa*, tal como lo define la RAE (2020), estar “[s]in actuar ni tomar una determinación hasta ver qué sucede”. Esto se refiere a tomar la decisión de insertarse en lo que Espinoza, et. al. (2019) denominan empleos de transición, es decir, empleos a los que los egresados acceden mientras esperan una oferta de empleo más acorde a la profesión en la que fueron formados o, en otros casos, mientras consiguen el empleo esperado.

El caso que más elementos nos ofrece para tratar esta cuestión es el de Laura quien, al concluir sus estudios de licenciatura y encontrándose en proceso de elaboración de tesis para obtener el título, decidió, principalmente por cuestiones de índole familiar y para ganar su propio dinero, buscar un empleo, tal como narra en el siguiente fragmento:

Laura: ...dije “*bueno ya en lo que eso pasa [mientras su tutora revisaba la tesis] yo voy a buscar chamba (...) algo de medio tiempo en lo que me titulo*”, en ese momento yo sólo quería ganar dinero (.) para poderme titular y estar tranquila y no picarme el ombligo en casa de mis papás.

Como hemos venido señalando, logró insertarse en una empresa como becaria, aunque por su buen desempeño, en un plazo de alrededor de un año, obtuvo un puesto como administrativa y, posteriormente, como gerente, lo cual implicaba, evidentemente, una mejora en los ingresos, estabilidad laboral y mejores prestaciones.

Lo interesante del caso es encontrar que Laura, pese a contar con un empleo estable y bien remunerado, con el paso del tiempo y a partir de experiencias muy particulares en este, las cuales contrastan con sus expectativas laborales y con lo que podríamos denominar un proyecto de vida, comenzó a considerar que quería hacer otra cosa, algo diferente. El siguiente fragmento es un relato detallado de una de estas experiencias significativas que paulatinamente contribuyeron a que tomara la decisión de dejar este empleo:

Laura: ...al comer con los gerentes (...) siempre escuchar sus formas de vida, lo odié ¿no? lo odié simplemente, o sea uno de ellos decía por ejemplo “*ay no, estaba*

platicando con mi familia el domingo y me dijeron mis hijos 'papá ¿este año si nos vamos a quedar en la misma escuela?' y les dije 'sí hijos yo creo que sí' y se pusieron bien contentos, pues imagínate toda su vida me los he traído de cambio en cambio de escuela cada año" porque como gerente implicaba eso, y otro que decía "no pues es que ya me habían mandado a Cuernavaca, ya había comprado mi casa y ahora me regresan para acá [a otro estado de la República], ya la estoy poniendo en venta otra vez", entonces yo empezaba a ver eso y yo dije "yo no quiero vivir así, no, no quiero vivir así" (.) y entonces como que todo se fue quebrando de a poquito y dije "no, no quiero".

Como puede observarse en su narración, no se trata solamente de una valoración por parte de Laura sobre la calidad de su empleo o su grado de satisfacción con este, sino de acontecimientos que le impactaron, confrontándola y llevándola a cuestionarse si ese tipo de vida, que parecía esperarla de seguir esta trayectoria laboral como gerente, era lo que ella quería. En este tenor cobra especial relevancia su expresión "yo no quiero vivir así, no, no quiero vivir así". Esta experiencia que hemos presentado junto con otras más, contribuyeron a que, poco tiempo después, la participante tomara la decisión definitiva de abandonar este trabajo y reorientar su itinerario laboral, encaminándose a aquello que era su expectativa laboral cuando recién había egresado: desempeñarse en la clínica y la docencia. Esto queda claro en el siguiente fragmento:

Laura: ...entonces empecé a buscar de lo que quería ¿no? *retomé el plan inicial que era la docencia, la clínica,* y pues encontré en línea una oferta de U****²⁸ para docencia en línea y me metí a todo el proceso porque te hacen cursar un módulo de dos meses, y si lo pasas entonces sí te contratan, entonces esos dos meses empecé a trabajar en eso, terminé el diplomado en tanatología, me metí a la maestría en tanatología pero en una escuela particular... (las cursivas son nuestras).

Como puede observarse, retomar el plan inicial, es decir, reorientar su itinerario laboral, no sólo implicó buscar un empleo relacionado con la docencia, sino también iniciar

²⁸ Aquí Laura habla de una Universidad privada, cuya oferta académica es totalmente en línea.

otro tipo de procesos formativos para, posteriormente, desenvolverse también en el ámbito clínico que, como hemos mencionado ya, era parte de las expectativas laborales de Laura.

Antes de concluir con esta parte, queremos tratar brevemente una cuestión relacionada con la valoración que hacen los egresados de sus empleos, la cual no sólo puede estar relacionada con criterios de calidad laboral como la remuneración económica, el tipo de contratación, la estabilidad laboral y las prestaciones, sino que también entran en juego aspectos vinculados con el significado que puede tener tanto la formación como el trabajo, tal como señala Ibarrola (2014). Para que el siguiente fragmento sea comprensible, debemos mencionar que, de todos los egresados que participaron en las entrevistas, sólo dos estaban cursando estudios de posgrado al momento de la realización del trabajo de campo. Laura era una de ellas. Al preguntarle si estudiar el posgrado respondía en cierto sentido a una necesidad de tener ingresos económicos altos tras haber dejado su empleo como gerente en la empresa, ella respondió que:

Laura: ...no fue que no tuviera trabajo y quisiera ingresar al posgrado, es que renuncié a mi trabajo bien pagado por entrar a hacer esto, y que finalmente creo que radica en esa frase inicial que, aunque fue mentira, se me dijo toda la vida ¿no? *“has lo que te haga feliz”*, y dije *“esto me hace feliz”*, y siempre le digo a todo mundo ¿no? *“soy más pobre, pero soy más feliz”*.

Del fragmento anterior queremos descartar algunas cuestiones. Como hemos mencionado ya, parte de la expectativa laboral de Laura era dedicarse a la docencia y la investigación; justo por ello, menciona que dejó su trabajo bien remunerado para dedicarse a lo que quería, es decir, para concretar sus expectativas laborales, las cuales dejó, por decirlo de alguna manera, en pausa, mientras trabajaba en la empresa. Nos parece sumamente importante, por lo que decíamos en párrafos previos, llamar la atención sobre su perspectiva en torno a ser feliz, y esa frase final, *“soy más pobre, pero soy más feliz”*, pues da cuenta del *“significado subjetivo de la escolaridad (...) que puede resultar sumamente significativo independientemente del nivel objetivo de la posición laboral en la que se sitúe el joven.”* (Ibarrola, 2004, p. 35), ya que implica un grado de satisfacción laboral que va más allá de la jerarquía y la calidad laboral medida a través de criterios objetivos.

Hablando del marco general de nuestra muestra, este hallazgo nos permite dejar abierto el cuestionamiento sobre lo que sucede con el porcentaje de egresados (15.6% de la muestra total) que señalaron haber tenido cinco, seis o más de seis empleos en un periodo no mayor a ocho años, pues podríamos aventurar la idea de que no en todos los casos esta alta movilidad laboral es fruto de una búsqueda de mejores condiciones laborales, sino de satisfacciones de orden más bien subjetivo, entre las que se encuentra la concreción de una expectativa laboral que se había pospuesto por múltiples motivos, esto sin desconocer un proceso creciente de precariedad laboral que puede inducir a la búsqueda de algo mejor.

4.2.1.1. Redefinición de las expectativas a lo largo del proceso de inserción laboral

Habiendo abordado lo concerniente a la elaboración de expectativas laborales en los egresados que participaron en nuestras entrevistas, en las siguientes líneas trataremos lo relacionado con el segundo de nuestros objetivos específicos, identificar si estas expectativas se redefinen a partir de las experiencias concretas.

Con base en los casos analizados, podemos decir que las expectativas laborales profesionales que el joven va construyendo, en ocasiones desde su paso por la carrera, pueden ir cambiando. No hay que olvidar que el marco teórico desde el que estamos abordando nuestro objeto de estudio pone énfasis en que las experiencias implican la transformación, el cambio de los sujetos de la experiencia (Larrosa, 2006; Mèlich, 2012), por lo que no concebimos a egresados que tomen decisiones que sean definitivas, sino que reorientan sus itinerarios de inserción laboral a partir de sus experiencias concretas, la confrontación que en ocasiones existe entre lo esperado y lo logrado, así como la reflexión derivada de esto.

Por ejemplo, en el caso de Paulina, quien, como hemos mencionado en líneas previas, había elaborado expectativas laborales orientadas a la educación especial, aunque mencionó que, por ciertas experiencias situadas en su formación en nivel medio superior, tenía un interés latente por la educación y la infancia. También señalamos que su tesis de licenciatura trató aspectos de la educación especial que, además, fueron aportando elementos para que ella delineara una postura particular en relación al papel del psicólogo en este ámbito profesional. Antes de continuar, consideramos importante señalar que Paulina es una de los dos participantes en las entrevistas que reportaron haber tenido más de seis empleos desde que concluyeron sus estudios, es decir, en un lapso de entre 6 y 8 años y, en el marco de

nuestra muestra total de egresados, hay que recordar que solamente 7.8% reportó haber tenido más de seis empleos. Al hablar de sus primeras experiencias tras la conclusión de sus estudios, ella relata que:

Paulina: ...para mí fue muy deprimente las primeras experiencias del año laboral porque por más que intentaba que fuera educación especial siempre había algo que me molestaba muchísimo ¿no? O sea, en un trabajo me acuerdo perfecto que encerraron a un chico porque no se tranquilizaba, en un cuarto, sin cinturón y sin cosas como para que no fuera a hacer como cosas y pegaba en la puerta y gritaba y todos los demás adolescentes como sacados de onda y así, y los profesores afuera y los enfermeros afuera gritando “*hasta que no te calmes*”, fue como muy impactante para mí entonces en esos trabajos duraba muy poquito.

Las primeras experiencias de inserción laboral tras el egreso fueron decepcionantes para Paulina, pues buscaba concretar su expectativa de desempeñarse en el ámbito de la educación especial, pero, al comenzar a laborar en ciertos empleos, experiencias muy significativas como la que relata con detalle en el fragmento anterior, le causaban mucha molestia porque contrastaban radicalmente con su concepción de lo que debía ser y hacer el psicólogo en el ámbito de la educación especial, por lo cual no permanecía mucho tiempo en estos empleos.

Esta concepción estaba fundada en sus experiencias en las asignaturas aplicadas, que hemos descrito anteriormente, y en la tesis que elaboró para obtener el título de licenciada, tal como narra a continuación:

Paulina: ...de hecho la tesis es eso ¿no? o sea cómo podemos contrastar una visión institucional como es la escuela con una visión familiar y personal (...) entonces, cuando haces ese tipo de tesis y llegas a ese tipo de reflexión esperas obviamente que los centros que según son especializados en estas cuestiones de educación especial por lo menos se hayan hecho una pregunta como esa ¿no? pero descubres que no, o sea que lo único que quieren es cubrir como una falta que no se han cuestionado de donde surge y entonces tienen como muchas estrategias conductistas que no visualizan ni a las familias ni a las personas con necesidades educativas especiales, entonces es muy deprimente...

Como se observa en este fragmento, sus expectativas sobre el papel del psicólogo en el ámbito de la educación especial se vieron fuertemente confrontadas con sus primeras experiencias laborales, las cuales le permitieron constatar que su visión no era necesariamente la que fundamentaba la labor de estos “centros especializados”. Ahora bien, no hay que olvidar que, como hemos señalado al delinear nuestro marco teórico, el valor de las experiencias no depende de si estas son “positivas”; como señala Mèlich (2012), la experiencia puede ser también de decepción, pues la decepción es una importante fuente de aprendizaje. Justamente en el caso de Paulina podemos observar cómo estas experiencias decepcionantes son parte constitutiva de la redefinición de sus expectativas laborales y, también, de las decisiones y acciones que fue tomando en la construcción de su trayectoria laboral particular.

En sus relatos, ella menciona que, gracias al apoyo de un profesor, tuvo la oportunidad de laborar en un proyecto de investigación temporal financiado por el gobierno de un estado de la República. El objetivo de tal proyecto era trabajar en escuelas primarias en zonas de riesgo. Al solicitarle a Paulina narrar la importancia de esta experiencia, ella mencionó:

Paulina: ...con la investigación fue cuando me fui alejando [de la educación especial], como que *vi otro panorama de posibilidad*, o sea ir a las escuelas de ***²⁹, ver a los niños de quinto y sexto, en una actividad de su visualización a futuro siendo un sicario *a mí me pegó muchísimo ¿no?*, ver a las maestras cómo se dirigían a los niños, ver las condiciones de la escuela, (...) ver cómo las mamás están ahí todo el tiempo porque tienen miedo de que las maestras no den clases y las maestras diciendo cosas horribles de las mamás, o sea como ver un sistema educativo súper precario *¿no? Y entonces me empezó a llamar un buen...* (las cursivas son nuestras).

Como se observa en esta narración detallada sobre sus experiencias participando en este proyecto, estas le permitieron visualizar otro panorama de posibilidad de intervención como profesional de la psicología que no había considerado previamente, incluso ni siquiera a partir de sus experiencias formativas en las asignaturas aplicadas, pero que, como hemos analizado en líneas anteriores, coincidió con el interés latente que Paulina había desarrollado a partir de ciertas experiencias mientras estudiaba el bachillerato. En este sentido, podemos

²⁹ Aquí Paulina menciona el estado del norte de la República mexicana donde se llevó a cabo la investigación.

sostener que ciertas experiencias en el mercado laboral pueden jugar un papel crucial al permitirle al egresado identificar ámbitos de desenvolvimiento profesional y oportunidades laborales que no había contemplado previamente y que, nos atrevemos a decir, los contextos formativos que ofrece la Universidad no permiten visualizar.

Al analizar en nuestros casos esta cuestión de la redefinición de expectativas laborales, encontramos en las experiencias de Gabriela elementos sumamente interesantes que muestran que esta redefinición incluso puede trastocar el sentido de ser psicólogo. Para comprender esta cuestión, es importante mencionar antes algunos detalles. Gabriela llevó a cabo su tesis de licenciatura en un refugio para migrantes mientras se desenvolvía como voluntaria. En el refugio le solicitaron apoyo para realizar talleres; fue en este proceso en el que cayó en cuenta de una serie de fraudes que se llevaban a cabo ahí, de modo que el dinero dedicado a los refugiados no se empleaba totalmente en su beneficio, sino que se desviaba a otros fines.

Este acontecimiento llevó a Gabriela a hacerse serios cuestionamientos y, principalmente, estuvo muy marcada por la decepción, tal como se observa en el siguiente fragmento donde contrasta sus experiencias en el refugio con otras que tuvo en un hospital psiquiátrico donde llevó a cabo una práctica mientras cursaba la carrera:

Gabriela: ...yo creo que terminé muy decepcionada de eso porque yo en el F*** yo no te puedo decir que sepa cuánto dinero se maneja ¿no? y que posiblemente también abusan de tener muchísimos pasantes y por eso no contratan más gente, pero al menos yo creo que sí se esforzaban mucho más por el paciente, había mucha calidad humana y acá pues les vale madre (sic) (...) digo, si mi tesis de por sí se trata de eso de que tanta madre (sic) les valen [los migrantes] a las organizaciones y entonces ya vivirlo así ya si fue así como de fuck (sic).

Llama la atención la similitud con el caso de Paulina, pues es justamente a través de su proceso de elaboración de tesis que fue construyendo una postura particular en torno a la labor del psicólogo profesional con una población particular, en este caso, los migrantes, y algunas de las experiencias en el campo laboral confrontan fuertemente esta postura. A continuación, recuperamos otro fragmento donde Gabriela relata con detalle otra experiencia

estrechamente vinculada con la anterior que contribuyó a esta reconsideración de su propio devenir como psicóloga:

Gabriela: ...luego saliendo del taller los refugiados se iban conmigo y me acompañaban al metro (...) entonces sí todo ese camino pues me iban contando entonces como que yo todavía me torturaba más, o sea así a sabiendas de todas las tranzas y en lugar de yo tomarlo como pues voy a entrar para que haya gente que al menos haga algo por ellos a pesar de toda esta mierda (sic) a mí me afectó al revés, fue así de “no, a la verga (sic) todo esto”, como que yo me puse más bien ese chip de “no me gustó todo este pedo (sic), entonces yo corto”, y corté prácticamente con la psicología, y ya llevo tres años.

Como puede observarse, para ella fue muy impactante saber de los fraudes que se consumaban en el refugio y, a la vez, convivir cercanamente con los refugiados, conocer de primera mano sus perspectivas y necesidades. Justamente como ella menciona, la postura que asumió frente a toda esta situación y a partir de sus experiencias, fue la que ella caracteriza como de *corte*, no sólo con el refugio y el trabajo con migrantes, sino con la propia psicología como principal ocupación en su vida. Por último, solo mencionar que, a partir de este punto de inflexión en su trayectoria tras el egreso, Gabriela decidió fundar su propia empresa de artículos tejidos. Este es un detalle relevante en nuestras demás categorías de análisis, por lo que lo recuperaremos pormenorizadamente más adelante.

En síntesis, podemos señalar que los participantes llegaron al final de sus estudios de nivel superior con distintos intereses respecto a la carrera de psicología y los ámbitos de desenvolvimiento profesional. Algunos con expectativas laborales más elaboradas y claras que otros. Asimismo, las experiencias que hemos analizado hasta aquí nos permiten sostener que las expectativas laborales pueden jugar un papel muy importante como orientaciones generales para la construcción de los itinerarios de inserción laboral, para emplear el término propuesto por Planas (2013), de los egresados. No hay que olvidar que esta noción de itinerario busca resaltar la diversidad de formas de inserción laboral, en tanto que no siempre se trata de trayectorias lineales que siguen secuencias prefijadas, sino que los propios egresados “hacen camino al andar”, encontrando oportunidades nuevas y sorteando los obstáculos que se les presentan, tal como hemos visto con detalle en las páginas previas,

como el contraste entre las expectativas laborales en torno a un ámbito profesional particular y las experiencias concretas, así como obstáculos mas relacionados con las condiciones objetivas tales como el nivel de ingreso en la familia de origen.

En este tenor, podríamos dejar abierto el cuestionamiento de si las expectativas laborales pueden concebirse como *estrategias* que emplean los egresados para enfrentar la incertidumbre que supone la conclusión de los estudios universitarios. Asumir esta idea sobre las estrategias permite comprender a los egresados como sujetos activos, capaces de afrontar circunstancias imprevisibles e incidir en distintos grados en sus procesos de inserción laboral, y no meramente como víctimas de las condiciones sociales objetivas en las que estos procesos se despliegan.

En adición a lo anterior, podemos señalar que la elaboración de expectativas laborales se encuentra en estrecha relación con experiencias surgidas de la participación de los sujetos en contextos diversos. Algunos de estos están institucionalmente organizados, como el caso de las asignaturas aplicadas que contempla el plan de estudios. Es importante destacar la relevancia de este tipo de asignaturas, pues ofrecen a los psicólogos en formación la oportunidad de desarrollar y poner en práctica ciertas competencias profesionales, tal como observan Pérez y Saucedo (2013) en su investigación, advirtiendo de este modo sus intereses por determinados ámbitos profesionales de la psicología, y también su falta de afinidad por otros ámbitos.

Por último, afirmamos que las expectativas laborales no necesariamente son estáticas ni acabadas, sino que están abiertas al cambio en tanto que se redefinen al paso del tiempo y a partir del cumulo de experiencias de inserción laboral. En este sentido, coincidimos con autores como Morales (2018) en que las primeras experiencias laborales de los egresados suelen tener una importancia trascendente en tanto que los orientan hacia ámbitos profesionales particulares. Asimismo, redefinir las expectativas implica, en ocasiones, emociones diversas, como la frustración y la decepción, las cuales derivan de caer en cuenta, a partir de las experiencias y la reflexión en torno a estas, de que lo que uno esperaba de cierto empleo o ámbito profesional, e inclusive de la propia psicología como profesión, no coincide con lo que se lleva a cabo en ciertos contextos.

En el siguiente apartado profundizamos en otro aspecto fundamental para nuestro estudio: la participación de la familia en las experiencias de inserción laboral de los egresados universitarios.

4.2.2. Participación de la familia en las experiencias de inserción laboral

Este apartado corresponde al tercero de nuestros objetivos específicos: conocer la participación de la familia en las experiencias de inserción laboral de los egresados. A partir del análisis de las entrevistas, desarrollamos tres subcategorías analíticas, a saber: a) Apoyo económico familiar tras el egreso y a lo largo del proceso de inserción laboral; b) Exigencias en el hogar tras el egreso y a lo largo del proceso de inserción laboral; c) Expectativas laborales de los padres tras el egreso y a lo largo del proceso de inserción laboral.

Las investigaciones que abordan la inserción laboral de los egresados universitarios prestan especial atención al papel que juega la familia en este proceso, enfocándose principalmente en cuestiones como el origen social, el cual puede condicionar el acceso a cierto tipo de recursos tanto económicos como socioculturales, lo cual se relaciona íntimamente con la ocupación y el nivel de escolaridad de ambos padres, así como la situación económica de la familia (De Vries y Navarro, 2011; Mora y Oliveira, 2012).

Por lo anterior, consideramos pertinente presentar algunos datos en torno al origen socioeconómico y cultural de los egresados que participaron en las entrevistas, datos que derivan de nuestro cuestionario y, además, de las propias entrevistas. Esta información nos servirá para comprender más profundamente las narraciones de los egresados, pues fue desde estas condiciones específicas que enfrentaron la salida del mundo escolar y el ingreso al mundo laboral.

Tabla 22

Origen socioeconómico y cultural de los egresados entrevistados

Nombre	Categoría	Estudios y ocupación del padre	Estudios y ocupación de la madre	Ingresos mensuales en el hogar
Andrea	Pionera	Primaria/Comerciante con negocio propio	Secundaria/Comerciante con negocio propio	\$2, 000 a \$5, 000
Braulio	Pionero	Primaria/Sin información	Secundaria/Obrera	\$2, 000 a \$5, 000

Paulina	Pionera	Bachillerato/Trabajador de la educación	Secundaria técnica/Jefa de departamento	\$5, 000 a \$8, 000
Omar	Herederero	Licenciatura/Abogado (profesionista independiente)	Secundaria técnica/Empleada en servicios	\$5, 000 a \$8, 000 ³⁰
Gabriela	Pionera	Secundaria técnica/Vendedor de ropa	Secundaria técnica/Vendedora y artesana (tenía su propio taller de tejido)	\$8, 000 a \$10, 000
Laura	Pionera	Primaria/Comerciante con negocio propio	Bachillerato/Comerciante con negocio propio	\$8, 000 a \$10, 000
Sandra	Pionera	Bachillerato/Comerciante y oficinista	Secundaria técnica/Comerciante	\$15, 000 a \$20, 000
Fabiola	Herederera	Posgrado/Docente de educación media superior (jubilado)	Bachillerato técnico/Dedicada al hogar	Más de \$20, 000
Maricela	Herederera	Posgrado/Trabajador de la educación	Licenciatura/Trabajadora de la educación	Más de \$20, 000

Fuente: Elaboración propia empleando los datos obtenidos a través del cuestionario y en el curso de las entrevistas.

Como se muestra en la tabla, la mayoría de los casos (seis de nueve) pueden clasificarse como pioneros en el sentido de haber sido los primeros del núcleo familiar en concluir estudios de nivel superior, pues se observan niveles educativos diversos alcanzados por sus padres, siendo que la mayoría sólo contaba con educación básica, ya fuera primaria o secundaria. Esto va en el sentido de la tendencia que observamos en nuestros hallazgos derivados del cuestionario pues, como se recordará, prácticamente la mitad de nuestra muestra de egresados (48.4%) provenía de núcleos familiares donde ni padre ni madre habían tenido contacto con la Educación Superior (ES).

En concordancia con lo anterior, solo tres egresadas señalaron que uno o ambos padres contaban con Educación Superior. Omar, cuyo padre era licenciado en derecho y se desempeñaba como profesionista independiente, Fabiola y su padre que contaba con estudios

³⁰ Respecto al caso de Omar, cabe señalar que sus padres estaban divorciados y él vivía con su madre, cuestión que explica el bajo nivel de ingresos en el hogar pese a que su padre era un abogado que ejercía su profesión.

de posgrado y era docente de nivel medio superior, y Maricela, cuyos padres eran médicos de formación y se desempeñaban como docentes de nivel superior. Hacemos mención de las profesiones de cada uno porque queremos destacar que ninguno de ellos era psicólogo de formación, aunque el hecho de que algunos se desempeñaran como trabajadores de la educación resulta ser un elemento importante para comprender las expectativas que habían elaborado en torno a la inserción laboral de sus hijos.

Observamos también en la tabla una cuestión que llama la atención. Contrario a la tendencia que observamos en nuestra muestra total, donde un significativo 28.1% de las madres de los egresados se dedicaba al hogar, en estos nueve casos solo una de las madres lo hacía, mientras que las ocho restantes se desempeñaban en diversas actividades remuneradas, siendo la mayoría de mediana jerarquía (comerciante, jefa de departamento, empleada en servicios) y algunas de baja jerarquía (obrero y artesana), cuestión que sí corresponde con la tendencia de nuestra muestra total donde 25.0% de las madres de los egresados se desempeñaba en actividades de mediana jerarquía.

Asimismo, salta a la vista que los padres de cuatro de los egresados se dedicaban al comercio con negocios propios o eran vendedores, y los ingresos mensuales que reportaron varían, yendo de los dos mil a los diez mil pesos, y un caso con ingresos de entre quince mil y veinte mil pesos. Esto responde también a la dinámica de nuestra muestra total pues, como se recordará, la gran mayoría (57.8%) de familias de los egresados pertenecían a los sectores medios y medios bajos en tanto que reportaron ingresos mensuales que iban de los \$2, 000 a los \$10, 000. Como puede notarse en la tabla, solo dos de las egresadas entrevistadas mencionaron ingresos superiores a los \$20, 000 mensuales en sus núcleos familiares, cuestión que también responde a las tendencias de la muestra general, pues solo un 12.5% reportó tales ingresos.

En términos generales, también podemos afirmar que, al menos en estos nueve casos, es evidente la relación positiva entre nivel de escolaridad y los ingresos económicos, pues justamente los padres de las dos egresadas que reportaron ingresos superiores a los \$20, 000 en su hogar contaban, ya fuera uno o ambos, con licenciatura o posgrado. En concordancia con lo anterior, en el resto de casos, donde los ingresos iban de los \$2, 000 a los \$10, 000, ninguno de los padres había accedido a la educación superior, contando con estudios de nivel

básico y en algunos casos, medio superior.

Como veremos al analizar con detalle las narraciones de estos egresados, los datos presentados en las líneas previas cuentan con un peso innegable en sus experiencias de inserción laboral, jugando papeles diversos, por ejemplo, en el valor que sus padres le asignaban a los estudios de nivel superior y el apoyo que les proporcionaron tras la conclusión de sus estudios.

Ahora bien, en la época en que egresaron de la Universidad todos los entrevistados vivían en arreglos familiares heterogéneos, ya fuera sólo con uno o ambos padres, y en otros casos con sus hermanos (as) también. Asimismo, a lo largo del proceso de inserción laboral la mayoría de ellos, siete de nueve casos, continuó viviendo con sus padres. Cabe mencionar que recuperamos el concepto de *participación* (Dreier, 1999; 2017) para enfatizar el papel activo de las familias en los procesos de inserción de los egresados. Queremos también poner énfasis desde aquí que es la familia cercana, no solamente los padres, quienes toman parte de distintas maneras en los procesos de inserción laboral, principalmente brindando apoyo económico, planteando exigencias al egresado o elaborando y expresando expectativas en torno al nivel de escolarización que alcanzaron y consecuente inserción laboral, cuestiones que juegan un papel crucial en la configuración de las experiencias de los egresados.

Asimismo, conviene recordar que partimos de una perspectiva teórica que no concibe a la experiencia como un proceso oculto dentro de las personas, sino como uno que implica la relación de la persona con el mundo y en un entramado de relaciones sociales que se despliegan en el tiempo y a través de distintos contextos (Roth y Jornet, 2014; Romero y Yoseff, 2017), de entre los cuales uno de los más relevantes, como veremos en las siguientes páginas, continúa siendo la familia.

4.2.2.1. Apoyo económico familiar tras el egreso y a lo largo del proceso de inserción laboral

Esta subcategoría se refiere al apoyo económico que proporcionan los padres a los egresados, incluso cuando las condiciones económicas en el hogar son adversas. Como se verá en el análisis de los casos, este apoyo puede ser holgado o referente solo a lo más básico, lo necesario como techo, comida y servicios, cuestión que se encuentra en estrecha relación con

aspectos como el ingreso en el hogar y, por supuesto, las condiciones de subsistencia de la familia. Además, sostenemos que este apoyo se relaciona con el valor que tiene la educación superior para los familiares, principalmente los padres de familia.

Consideramos importante enfatizar que en las narraciones de los egresados encontramos que el apoyo económico no se limita al tiempo en que los jóvenes aún cursan sus estudios, sino que se puede extender, principalmente durante el periodo en que llevan a cabo sus procesos de titulación y, también, mientras buscan un empleo acorde a su formación o que responda a sus expectativas laborales. No obstante, este apoyo sufre modificaciones estrechamente relacionadas con el cambio en la condición del joven, de estudiante a egresado. Lo narrado por Paulina ilustra parte de esta cuestión. Al preguntarle sobre el periodo de tiempo inmediatamente posterior a la conclusión de sus estudios, es decir, cuando podría considerarse ya como egresada, ella comentó lo siguiente:

Paulina: ...mi papá me dijo que *lo que me tardara en titularme que él me iba a apoyar*, él dice que soy un gato porque duermo mucho, entonces dice que siempre iba a tener whiskas en la casa para mí, entonces pues me dijo “*comida y techo nunca te va a faltar, entonces lo que te tengas que tardar y lo que yo te pueda dar, no hay ningún problema*”. (Las cursivas son nuestras).

De lo anterior, queremos enfatizar que el apoyo de parte de su padre se enfoca en lo más básico: vivienda, servicios básicos y alimentación. Es también importante destacar que, para él, no importaba el tiempo que le tomara a Paulina titularse, la apoyaría incondicionalmente. Asimismo, como puede observarse en el siguiente relato, el apoyo familiar no es un proceso unilateral, que dependa solo de los padres, es importante tomar en cuenta la postura que el propio egresado ha construido respecto al interjuego de dependencia-independencia de sus padres:

Paulina: ...nunca me ha gustado depender tanto de mis papás, o sea sí dependía porque ellos me daban de comer y demás pero desde la prepa yo buscaba el dinero para mis conciertos y para mi ropa y para ciertas cosas que me quería comprar, entonces cuando egresé pues obviamente ya no me tenía que dar dinero para los pasajes entonces ya me quedaba sin nada ¿no? entonces pues fue que empezó a ser necesario como eso, de hecho cuando me empecé a titular me dijo “*pues si estás*

yendo a la escuela para titularte, te doy lo de la semana”, entonces me daba lo de los pasajes, pero pues era como así lo mínimo ¿no? o sea ten para que te transportes y si quieres llevarte cosas hazte un sándwich para que no compres y así y para la comida llegas a comer y cosas así ¿no?

Del fragmento anterior queremos poner énfasis en algunos detalles. Por un lado, que la participante señala que “*nunca*” le ha gustado depender *tanto* de sus padres, es decir, se preocupaba por depender de ellos solo en relación a lo básico, como alimentación y servicios en el hogar, pero no para cosas que eran de interés para ella, tal como menciona, asistir a conciertos o comprar ropa, entre otras. Por otro lado, cómo el cambio en la condición de estudiante a egresado da paso a un cambio en los derechos en casa -y seguramente también en las obligaciones-, como en lo mencionado por ella respecto a que *obviamente* ya no tenían que proporcionarle dinero para los pasajes, pues implícitamente se entendía que ya no era una obligación asistir a la escuela a clases. No obstante, podemos ver que su padre, sabiendo que ella estaría asistiendo a la escuela para titularse, aceptó continuar proporcionándole dinero para su transporte, pero solamente eso. En ese sentido, su padre hace una concesión temporal en la que extiende este derecho de su hija a recibir dinero, condicionada por el hecho de que está asistiendo a la escuela por algo relacionado con su formación profesional, la culminación de esta.

Cabe mencionar que esta cuestión del cambio en la condición del joven en casa que, al menos en el testimonio de Paulina aparece como obvio y tal vez incuestionable, permea otros aspectos de lo que estaremos analizando en las siguientes páginas, particularmente en torno a las exigencias de la familia tras el egreso.

Ahora bien, en el caso de Laura, cuyos padres eran comerciantes con un negocio propio y tenían ingresos fluctuantes entre los ocho mil y diez mil pesos mensuales, ella menciona que “*a pesar de eso nunca hubo limitantes económicas en el hogar*”, por lo que, cuando concluyó la licenciatura no hubo una exigencia explícita para que trabajara. Sin embargo, ella también se asumía como relativamente independiente de sus padres, cuestión que le permitió no solicitarles dinero más allá de las necesidades básicas:

Laura: ...yo así considero que bueno al menos yo era de cierta manera un tanto independiente ¿no? tuve beca toda la carrera, pues en sí no les pedía prácticamente

dinero, o sea pedir dinero obviamente me mantenían, me daban de comer y todo lo demás ¿no? pero, así como pedir para un libro o un para lo que sea nunca les pedí...

De manera análoga a lo mencionado por Paulina, en el fragmento anterior observamos que sus padres solo le proporcionaban lo básico en cuanto a manutención, pero para gastos adicionales, Laura no les solicitaba apoyo. Por lo anterior, consideramos que lo expresado por Paulina y Laura permite pensar al apoyo de la familia como relacional en el sentido de que depende también de la postura que el estudiante-egresado asuma frente a su condición.

Retomando lo que veníamos señalando del apoyo económico familiar, particularmente en lo relacionado con el proceso de titulación, resulta interesante también encontrar que, pese a las dificultades económicas que pueden vivirse en el hogar, los padres pueden estar dispuestos a ofrecer apoyo incondicional a sus hijos y, tal como mencionan autores como Nogueira (2004) y Langa (2006), podemos sostener que no sólo es una cuestión relacionada con la valoración de la educación como mecanismo de movilidad socioeconómica, sino también como un medio para alcanzar el estatus social que los propios padres no lograron. En el caso de Andrea, quien era hija única y provenía de un hogar donde ninguno de sus padres ingresó a la educación superior y ambos tenían un negocio propio, comenta que su principal apoyo al concluir sus estudios provino de su madre:

Andrea: ...mi mamá siempre me apoyó muchísimo y fue de “*si vas a estudiar un diplomado, si vas a aventarte la maestría, lo que sea para titularte pues dime y cuentas conmigo*”, y la verdad es quien me apoyó para, pues para sacar el diplomado y mi papá si era como de “*pues es que nada más vas un día al diplomado, ¿y lo demás qué? ¿Qué vas a hacer?*”.

En el fragmento anterior es importante notar también que las posturas de su padre y su madre respecto a la condición de egresada de Andrea eran distintas. Por un lado, su madre estaba dispuesta a apoyarla, prácticamente en todo sentido, para que se titulara o en caso de que decidiera estudiar un posgrado; justamente fue ella quien la apoyó para que ingresara a un diplomado para conseguir el título de licenciatura. Por el otro lado, su padre estaba a la expectativa de que ella pudiera dedicarse a otra cosa mientras cursaba el diplomado, trabajar, por ejemplo, para aportar al gasto familiar.

Andrea señaló en la entrevista que los ingresos en el negocio eran más bien escasos. En el marco de nuestra muestra total de egresados, ella pertenece al 12.5% que reportó ingresos de entre dos mil y cinco mil pesos mensuales durante la mayor parte de sus estudios universitarios. Que Andrea haya obtenido el título a través de un diplomado resultó ser una cuestión de interés, tomando en cuenta los ingresos en su hogar, ya que el costo de un diplomado con opción a titulación en la FES Iztacala ronda los treinta mil pesos, diferidos en mensualidades³¹. Al comentar con la participante sobre la posibilidad que tuvo de cursar este diplomado, ella señaló lo siguiente:

Andrea: Bueno, el negocio que tiene mi familia, pues son los ingresos muy, muy bajos pero mi mamá recibe el apoyo de uno de mis tíos, él tiene una fábrica y pues sus ingresos son mucho más altos entonces es “*hermano, ayúdame*” porque tengo una mujer que no hace nada y que tengo que ayudar a que salga, entonces ese fue el, pues el gran ingreso que tuvimos y por lo cual pude yo salir a flote.

Como puede observarse, el apoyo familiar puede no provenir directamente de los padres, pero estos pueden participar indirectamente en ello. La madre de Andrea participó como mediadora con su tío, quien contaba con la capacidad económica para apoyarla en el proceso de titulación. Finalmente llama la atención que su madre “haga todo por ella” para que salga adelante.

Ahora bien, además del proceso de titulación, el apoyo económico de los padres se hace presente a lo largo del proceso de inserción laboral. Como mostrábamos en líneas anteriores, en el caso de Paulina, el apoyo que le brindaban en el hogar se limitaba a lo más básico. Sin embargo, esto fue suficiente para sentar las condiciones propicias para que, inclusive, tuviera la oportunidad de decidir declinar algunos trabajos que no coincidían con sus expectativas laborales (cuestión que hemos abordado con mayor detalle en el apartado previo); ella menciona:

Entrevistador: O sea que hubo un trabajo que te pudieron haber aceptado o te aceptaron, pero...

³¹ Revisamos esta información en la página de la División de Extensión Universitaria de la FES Iztacala: <https://deunam.iztacala.unam.mx/index.php/psicologia/item/psicologia-forense-en-ambito-penal-2>

Paulina: Yo ya no regresé, hubo dos que yo ya no regresé porque dije no, o sea imagínate si así me tratan en la entrevista inicial ¿Cómo va a ser después? Y le contaba a mi papá y obviamente mi papá con todo este rencor raro que tiene pues siempre me decía no, mándalos a la chingada no vayas ¿no? *no necesitas trabajo ahorita.* (Las cursivas son nuestras)

Como puede observarse en las palabras que destacamos con cursivas, parte del apoyo familiar tras el egreso tiene que ver con la idea de su padre de que ella "...no necesitaba trabajo en ese momento", pues, ya que contaba con su apoyo (techo, comida, necesidades básicas cubiertas) y no había una exigencia explícita para que aportara al gasto familiar, podía tomarse el tiempo necesario para encontrar un trabajo estable, con prestaciones y, principalmente, que cumpliera sus expectativas.

Ahora bien, en los tres casos de egresadas que provenían de hogares donde uno o ambos padres habían accedido a la Educación Superior y los ingresos, a diferencia de los casos previos, iban de quince mil pesos en adelante, observamos un apoyo similar a lo que hemos revisado hasta aquí, aunque con algunas particularidades que a continuación presentamos. Por ejemplo, las experiencias de Sandra ofrecen elementos que consideramos sumamente interesantes. Al preguntar si tras la conclusión de sus estudios en su casa hubo necesidad de que trabajara, ella comentó lo siguiente:

Entrevistador: Y ¿en tu casa no había necesidad de que entraras a trabajar?

Sandra: No, de hecho a la fecha, creo que ese puede ser uno de los problemas ¿no? eso y jugarle al empresario, ha sido o sea o más bien lo he podido hacer gracias a mis papás, porque no me va mal pero ellos son muy de la idea de "*ay no gastes en renta pues aquí tienes todo para qué te vas*", y es como de "*mne*", y como en todos los negocios y en todas las empresas hay rachas que son muy malas, malas, malas, malas pésimas, y en esas rachas pues he tenido el apoyo de no, pues o sea puedo seguir trabajando sin necesidad de poner un peso.

Este fragmento contiene aspectos que, para ser comprensibles, conviene recordar algunas cuestiones. Ella estaba divorciada y tenía una hija bajo su custodia al momento de realizar la entrevista, no había obtenido aún el título de licenciatura y, de todos los casos, es

la única que se había estado desempeñando durante algunos años como profesional independiente en una consultoría de psicología clínica propia que había emprendido con algunos colegas. La reflexión sobre sus experiencias es interesante porque justamente comenta que, gracias al apoyo de sus padres desde que concluyó sus estudios, había tenido la oportunidad de “*jugarle al empresario*”, pues, aunque sus ingresos propios rondaban los quince mil pesos mensuales, sus padres, como ella menciona, estaban en la disposición de apoyarla con “*todo*”. En relación con esto último, hay que destacar lo que dice al final del fragmento, pues ha podido enfrentar las malas rachas inherentes a emprender un negocio propio buscando su consolidación gracias a que ha tenido el apoyo de sus padres, por lo que puede seguir trabajando en ello “*sin necesidad de poner un peso*” para el hogar.

Retomando los hallazgos de nuestra muestra general de egresados, recordemos que la gran mayoría de ellos se desempeñó a lo largo de sus trayectorias laborales posteriores al egreso en dos ocupaciones: trabajador de la educación y profesional independiente. Si asumimos que gran parte de estos últimos se desempeñaron como psicólogos clínicos, ya fuera en un consultorio propio o en colaboración con otros colegas, y tomando en cuenta la experiencia de Sandra, queda abierto el cuestionamiento de si desempeñarse como psicólogo clínico por cuenta propia es un proyecto más fácilmente asequible para quienes cuentan con un apoyo económico holgado de parte de su familia, sobre todo porque los ingresos al desenvolverse como psicólogo clínico por cuenta propia, particularmente al iniciar su trayectoria profesional, como la propia Sandra comentó en otro punto de la entrevista, suelen ser muy variables: “*...varía mucho, por ejemplo, hay semanas donde solo cobro tres mil, hay unas muy jodidas (sic) donde nada más cobras mil varos (sic) ¿no?*”. Adicionalmente, cabe mencionar que esto implica el desarrollo de ciertas habilidades para administrar sus ganancias y sus gastos, dada la falta de regularidad en sus ingresos.

Al observar los nueve casos en conjunto y tomando como referencia el nivel de ingresos que reportaron los egresados entrevistados, pudimos observar que el apoyo económico en el hogar está presente en todos los casos, pero con matices que consideramos importante destacar. En el caso de las egresadas provenientes de hogares de niveles medios y medios bajos observamos un apoyo mínimo, pero constante, que se limitaba a lo más básico como techo, alimentos, la cobertura de servicios básicos, es decir, cubrir las necesidades

básicas para que sus hijas e hijos no tuvieran “de qué preocuparse” mientras obtenían el título de licenciatura o conseguían empleo, es decir, mientras concretaban sus expectativas educativo-laborales. Sin embargo, también implicó que las propias egresadas buscaran maneras de sostener sus gastos personales, a través de la obtención de becas, por ejemplo.

Nos parece también importante destacar el tipo de sacrificios que familias de bajos recursos, como en el caso de Andrea, hacen para que sus hijos concluyan su formación profesional por medio de la obtención del título y construyan una trayectoria laboral deseable. Quedan abiertos cuestionamientos que consideramos cruciales. Por ejemplo, ¿qué valor tiene la educación superior para estas familias? ¿Aún la consideran una vía incuestionable para la movilidad socioeconómica y, por ende, para lograr una mejor calidad de vida? Y, adicionalmente, ¿en qué se diferencia o se asemeja la valoración de estas familias a la que hacen las familias de estratos socioeconómicos más altos? Nuestros hallazgos descritos anteriormente nos sugieren que, en la actualidad, en el seno de los arreglos familiares sigue siendo incuestionable el potencial de la educación escolarizada para promover la movilidad social y económica o, en el caso de familias que cuentan con educación superior e ingresos altos, tampoco se cuestiona el valor de la educación como un medio para mantener sus condiciones de vida y estatus social.

Otros cuestionamientos giran en torno a una suerte de contrato implícito que los padres establecen con sus hijos mientras estudian y, particularmente, mientras concluyen sus estudios de nivel superior. Lo revisado en las líneas previas, así como lo que analizaremos en el siguiente apartado, sugiere que este contrato concluye cuando los estudiantes terminan sus estudios y se convierten en egresados, dando paso a una modificación importante de sus obligaciones y responsabilidades en el hogar.

Finalmente, aunque no es parte de nuestros objetivos, nos parece pertinente llamar la atención sobre cómo los padres de familia, particularmente en el caso de Sandra, postergan su independización, pese a que ella misma reconoce que tiene los recursos para lograrlo. Esto abona al debate planteado por Corica, et al. (2018), quienes indican que, a diferencia de lo acontecido en la segunda mitad del siglo pasado, los modelos de transición a la adultez ya no están asociados a la inserción lineal al mundo del trabajo y la emancipación de la familia de origen, sino que esta transición se da en un contexto donde suele postergarse la constitución de un hogar propio. Si bien es cierto que, como señalan estas autoras, hay abundante

evidencia del importante papel que juegan los cambios económicos y la pauperización del empleo profesional en estos cambios, consideramos que también hay que prestar atención a la postura de los propios padres de familia quienes, por distintos motivos, podrían estar jugando un papel activo en la postergación de la emancipación familiar de sus hijos e hijas.

4.2.2.2. Exigencias en el hogar tras el egreso y a lo largo del proceso de inserción laboral

Lo que analizaremos a continuación se encuentra en estrecha relación con lo descrito anteriormente; en ese sentido, en las líneas siguientes enfatizaremos si hubo familiarmente alguna solicitud o exigencia explícita respecto a la nueva condición de egresado respecto a su futura vida laboral y compromisos familiares.

Las exigencias están estrechamente ligadas al apoyo económico recibido en el hogar, y ambas se relacionan con el cambio de la condición estudiantil de los entrevistados tras la conclusión de los estudios universitarios. Dado este cambio, su posición en la estructura familiar también se modifica, así como sus derechos y obligaciones, pues si durante la trayectoria escolar su única o su principal obligación para con la familia era cumplir con las demandas escolares y tener un buen desempeño escolar, cuando egresan sus obligaciones se desplazan hacia cuestiones como la necesidad de aportar al gasto familiar, situación que observamos marcadamente en los casos de egresados que provenían de hogares de nivel medio y medio bajo. Respecto a esto último, conviene aquí recordar que esa era la condición de la mayoría de egresados de psicología que respondieron a nuestro cuestionario, pues un 78.1% de la muestra total reportó ingresos en su hogar que iban de los dos mil a los quince mil pesos mensuales.

De inicio hay que señalar que la exigencia puede ser explícita. En las entrevistas invitamos a los egresados a recordar acontecimientos donde alguno de sus padres les hubiera planteado que, debido a que habían concluido su carrera universitaria, era necesario que trabajaran. Andrea señaló lo siguiente:

Entrevistador ¿Recuerdas algún comentario de tu mamá o tu papá, un poco así directo de bueno...?

Andrea: Mi mamá no, mi mamá siempre me apoyó y siempre fue, hasta la fecha luego me dice “*es que si quieres meterte a la maestría*” por ejemplo que es algo que

te comentaba es como “*métete y yo te apoyo*” ¿no? Con los gastos, bueno ahorita su situación ya es un poquito más complicada, pero me dice “*en lo que pueda yo te yo te apoyo*” y mi papá sí fue así como “*pues ya acabaste la carrera, ¿Cuándo empiezas a generar? ¿no? ¿Cuándo empiezas a (.) pues a entrarle con los gastos?*” y para mí sí era como de “*ahhh*” ¿no? “*¡por qué!*”.

Como puede observarse, en el caso de Andrea, su madre, pese a que la situación económica en el hogar no era ventajosa, siempre le ofreció su apoyo, económico principalmente, inclusive para que continuara estudiando e ingresara a una maestría. Fue su padre quien explicitaba la exigencia de trabajar, con base en el hecho de que ya había concluido la carrera, por lo que era necesario, desde su perspectiva, que colaborara con los gastos del hogar. Queremos también destacar la expresión de Andrea al final, que denota cierta frustración por esta nueva exigencia de parte de su padre pues, en sus palabras, él “*sí hacía muchos comentarios como de ‘pues es que ya tienes que generar, pues estás en edad de dar ¿no? de producir’...*”. Por lo anterior, podemos sostener que la conclusión de los estudios superiores supone un punto de inflexión importante en la trayectoria vital de las personas pues es concebido de distinta manera por los integrantes del núcleo familiar y, con base en ello, las exigencias son distintas, aunque parecen converger en la necesidad de que el otrora estudiante, ahora egresado, participe activamente en el sustento del hogar.

Estas exigencias en el hogar, derivadas principalmente de las necesidades económicas, pueden representar una situación de tensión para los egresados. En las experiencias de algunos de nuestros entrevistados, es posible observar cómo esta tensión les planteó la necesidad de dejar de lado definitivamente sus expectativas laborales, redefinirlas, postergarlas o, incluso, comenzar a desempeñarse en un ámbito profesional que no habían contemplado o ni siquiera era de su interés, reorientando así sus itinerarios laborales (Planas, 2013b) y no precisamente por su propia intención. La misma Andrea señala que, tras la conclusión de sus estudios, y debido a la presión que experimentaba por parte de su padre, decidió incursionar en la práctica clínica de la psicología por su cuenta, pese a que esta no formaba parte de sus expectativas laborales:

Entrevistador: Entiendo que esto de entrar a la clínica fue por esta presión que decías ¿De tu familia?

Andrea: Sí, porque era de ya acabaste la carrera ahora tienes que trabajar ¿no? Y tienes que dedicarte a lo que estudiaste entonces para mí fue como *“tengo que hacerlo”*, cuando totalmente es algo que te digo no me gustó.

Del fragmento anterior, vale la pena también poner atención a que su padre esperaba que ella comenzara a trabajar, pero, además, no en cualquier tipo de empleo, sino en uno relacionado con sus estudios. En el siguiente apartado abordaremos con más detalle estas expectativas por parte de los padres de familia en torno a la inserción laboral de sus hijos.

Este fragmento también comprende un detalle que nos parece importante destacar. En el marco de nuestra muestra total de egresados (n=64), los datos del cuestionario nos permitieron observar que, en el primer empleo como egresados universitarios, la ocupación que más egresados agrupaba era profesionista independiente, con un 29.0%. A partir de las experiencias de Andrea y de otras egresadas, elaboramos la siguiente conjetura: este porcentaje amplio de egresados que se iniciaron como profesionista independiente puede haber comenzar a laborar como psicólogos clínicos por su cuenta, pero esto no necesariamente quiere decir que esa haya sido su expectativa laboral desde que eran estudiantes, sino que, dado que, tal como argumentan Rodríguez y Seda (2013), suele sostenerse una concepción de la psicología como una profesión de “diván”, es decir, pareciera que la clínica es el “ambiente natural” del psicólogo, los egresados consideran que, al no encontrar otro empleo o al verse orillados a trabajar por las condiciones económicas en el hogar, lo más obvio es iniciarse en la labor clínica, tal como dice Andrea, *“...tienes que dedicarte a lo que estudiaste [la psicología y lo evidente del psicólogo como clínico], entonces para mí fue como ‘tengo que hacerlo’...”*.

Regresando a lo que veníamos señalando, el caso de Omar ofrece otra perspectiva. Como se recordará, sus expectativas laborales estaban orientadas al ámbito del deporte, específicamente como coach de football americano. Sin embargo, cuando concluyó la licenciatura no se abrieron las oportunidades laborales que esperaba como coach y, tal como narra a continuación, las exigencias, principalmente por la situación económica en su hogar, lo llevaron a buscar empleo en una empresa de outsourcing, ingresando como becario de reclutamiento y selección, a pesar de que esto no era parte de sus expectativas laborales. Como señala en el siguiente fragmento, en su hogar, dado que había concluido sus estudios,

es decir, su condición ya no era la de un estudiante, era necesario que aportara al gasto familiar: *“de repente la presión familiar me empieza como a orillar de ‘oye pues ya este ya trabaja, ya tienes que apoyar con el sueldo, ya terminaste, este échanos la mano’ ¿no?”*.

En el siguiente relato, Omar detalla más esta cuestión, ofreciendo también elementos interesantes respecto a la disyuntiva que enfrentó sobre abandonar definitivamente su expectativa laboral o mantener esa opción latente mientras cumplía con las exigencias en el hogar:

Entrevistador: Decías hace un rato que finalmente también aceptaste esta chamba por la presión familiar.

Omar: Sí claro.

Entrevistador: ¿Eso quiere decir que fue explícita la situación de ya acabaste la carrera, busca trabajo?

Omar: Sí, pues como todos ¿no? yo creo que como en todos los hogares mexicanos, había carencias, y evidentemente nadie sale diciendo ¡uy, quiero trabajar! ¿no? y pues sí, la presión familiar de oye, tienes que entrarle al gasto ¿no? Y te digo, yo esperaba que me ofrecieran un trabajo como parte del staff de liga mayor de A*** y no sucede, entonces eso también representaba una entrada de dinero ¿no? Eh, y no sucede de esa manera y me piden el apoyo y pues yo en aras de esperar este, que suceda, que me den la oportunidad de coachear en mayor me quedo ahí [en el outsourcing], pero pues sí de repente es *“oye pues estás haciendo gastos y no estás devolviendo nada a la casa, y ya no estás estudiando, entonces tienes que trabajar”* ¿no? Y fue una parte difícil en ese sentido.

Es clara la tensión que enfrentó Omar en sus condiciones particulares cuando concluyó sus estudios. Por un lado, su expectativa de laborar como coach en un equipo de la Liga Mayor de football americano, donde podría percibir un sueldo, en la cual había fundado sus decisiones en el futuro inmediato, no logra concretarse como esperaba, y, por otro lado, la exigencia en el hogar, que era explícita, para que aportara económicamente, debido principalmente a que, como él señala, generaba gastos pero no estaba aportando nada, y su principal obligación ya no era cumplir con las demandas escolares, lo llevaron a decidir

postergar la concreción de su expectativa laboral y comenzar a laborar en la empresa de outsourcing, aprovechando una oportunidad que se le presentó pese a que no era su interés.

En contraste con lo expuesto hasta aquí, observamos en las experiencias narradas por las egresadas que provenían de hogares donde los ingresos eran de más de quince mil pesos mensuales y cuyos padres tenían en su mayoría formación profesional, que las exigencias en el hogar tras la conclusión de los estudios fueron distintas. Maricela, por ejemplo, al preguntarle sobre si en su casa hubo alguna exigencia porque trabajara o aportara al gasto familiar, narró lo siguiente:

Maricela: ...creo que no fue como algo explícito, o sea como que se sentaran conmigo a la mesa y decir Maricela, ya ¿no? o sea no, ni siquiera, creo que no fue necesario porque en ese momento yo ya empezaba a ganar mi propio dinero, de hecho pues hubo un momento en donde pues yo ya no les pedía nada ¿no? o sea, digo tampoco me daban, yo no les daba en realidad yo no aportaba nada a la casa, pero pues yo sobrevivía ¿no? con mis propios ingresos y así...

Puede observarse que, a diferencia de los casos que recuperamos en líneas anteriores, a Maricela sus padres no le plantearon una exigencia explícita para que aportara económicamente a los gastos del hogar, incluso a pesar de que ella ya estaba laborando y percibía sus propios ingresos. En relación con lo último, destaca esa suerte de independencia económica que ella misma fue construyendo en tanto que, gracias a sus ingresos, ya no necesitaba pedirle a sus padres dinero para ciertas cosas, aunque esto no implica, por supuesto, que fuera completamente independiente, pues los gastos referentes a los servicios en el hogar corrían por cuenta de sus padres.

A lo anterior cabe agregar que estas condiciones en el hogar favorecieron que Maricela participara en distintos trabajos a lo largo de los años posteriores a su egreso. Sin embargo, por distintas circunstancias, entre las que se encontraba que aún no había conseguido el título de licenciatura, estos trabajos no eran estables, en ocasiones no estaba de por medio ningún tipo de contrato y, por supuesto, no contaba con prestaciones. Justamente ella señala que la exigencia de sus padres estaba más bien enfocada en que consiguiera el título de licenciatura, sobre todo porque, en sus palabras:

Maricela: ...para ellos siempre fue más importante el título, y ellos siempre me dijeron “*si te vas a meter a trabajar, vas a empezar a ganar dinero te va a gustar y te vas a olvidar del título*”, es más me dijeron “*aquí no te pedimos nada, no es necesario que aportes mejor termina tu tesis y titúlate*” ...

Observamos que la exigencia de parte de sus padres no se enfocaba particularmente en lo económico pues, como ella menciona, explícitamente le hicieron saber que no había necesidad de que aportara, y preferían que se enfocara en la obtención del título. Nos parece interesante considerar que este énfasis en la obtención del título de licenciatura se relaciona estrechamente con el nivel educativo de sus dos padres, pues ambos tenían licenciatura y posgrado.

Ahora bien, queremos aprovechar este punto para destacar una cuestión que nos parece interesante. Maricela se tomó alrededor de cinco años tras su egreso para titularse. En su narración sobre sus experiencias, reflexionando, señala abiertamente que ella “*se agarró*” de esta falta de exigencias económicas en el hogar para postergar la culminación de su proceso de titulación. Al momento de la realización de las entrevistas, las otras dos egresadas que provenían de hogares con altos ingresos, Sandra y Fabiola, no habían conseguido el título, ni iniciado un proceso de titulación, desde que concluyeron sus estudios alrededor de seis años antes. Esto deja abiertos cuestionamientos en torno a las implicaciones que el apoyo económico en casa puede tener, especialmente en su relación con la titulación, pues, contrario a constituir una manera de que los egresados, pareciera que lejos de aprovechar las condiciones propicias para concluir un proceso de titulación, se involucran en otras actividades, laborales por ejemplo, y por la implicación en la dinámica de estas prácticas postergan su titulación. Esto es importante porque, como mostramos anteriormente, en el marco de nuestra muestra general, un 12.5% estaba en proceso de titulación al momento de responder el cuestionario, y un 9.4% no había conseguido el título y no había iniciado un proceso de titulación.

En el caso de Fabiola, es importante mencionar que el primer empleo en el que se insertó tras la conclusión de sus estudios fue como docente en la escuela preparatoria donde su padre laboraba. No se trató de una contratación formal, sino de un arreglo interino dado que su padre estaba en proceso de jubilación y no podían dejar descubiertos los grupos que

estaban a su cargo. Fabiola estuvo impartiendo clases ahí por alrededor de dos años y medio, a lo largo de los cuales ella recibió una remuneración directamente de su padre: “...*nada más me daba 1, 000 pesos, me daba bien poquito porque no era por necesidad para mí, era para la casa o así...*”.

Señala que no era necesidad para ella, pues en su casa contaba con todo el apoyo económico de sus padres y no había ninguna exigencia explícita de ellos para que aportara económicamente al hogar. Inclusive, en un punto de la entrevista, Fabiola señala que ese dinero no lo ocupaba para aportar algo al hogar, sino para otras cuestiones, como salir de fiesta con sus amigos u otras cuestiones poco relevantes: “... *no me hacía a mí como que falta, eso lo ocupaba para la peda (sic) o para estupideces, la neta no, y en casa ya tenía todo lo demás.*”.

El caso de Sandra cuenta con elementos similares a los anteriores. En un apartado previo hemos señalado ya que en su hogar contaba con apoyo económico total de parte de sus padres, lo que le permitió emprender un consultorio clínico propio con algunos colegas. Sin embargo, este no fue su primer empleo. Anteriormente había entrado a una escuela privada como psicóloga, pero fue debido a que le ofrecieron la oportunidad y decidió aceptarla pero, como señala tajantemente, no se debió a que en su hogar hubiera una exigencia explícita de parte de sus padres para que trabajara.

Las líneas anteriores ofrecen un panorama diverso de las condiciones familiares en las que se dio la salida del mundo escolar de los participantes y se configuraron sus experiencias de inserción laboral. Resulta bastante clara las diferencias en las exigencias en el hogar de acuerdo a las condiciones socioeconómicas imperantes hacia la conclusión de sus estudios, pues mientras que en casos como el de Andrea y Omar, donde los ingresos eran menores a ocho mil pesos mensuales, las exigencias económicas de sus padres fueron explícitas y planteron tensiones a los egresados, las cuales los ubicaron en una posición desde donde decidieron redefinir sus expectativas laborales y reorientar sus itinerarios de inserción, en casos como los de Maricela, Sandra y Fabiola, donde los ingresos eran superiores a los quince mil pesos, no había una exigencia explícita de parte de sus padres para que comenzaran a trabajar y aportaran al gasto familiar.

No obstante, respecto a estos últimos casos, queremos llamar la atención sobre algunas de las implicaciones que pueden tener estas exigencias laxas en el hogar, pues como hemos mencionado en líneas previas, los tres casos coinciden en que las egresadas tomaron bastante tiempo en conseguir el título (Maricela) o no habían hecho esfuerzos por conseguirlo (Sandra y Fabiola). Además de lo anterior, parece que estas exigencias tuvieron otras implicaciones en los procesos de inserción laboral de estas egresadas, pues Maricela estuvo desempeñándose en múltiples empleos y, aunque la mayoría estaba relacionado con su formación, ninguno era formal y no contaba con prestaciones, sueldos fijos o contratos de por medio; por su parte, Fernanda había estado trabajando en empleos sin relación con sus estudios, siendo recepcionista en distintos negocios como gimnasios y un laboratorio de análisis clínicos. En ese sentido, consideramos que contamos con elementos para sostener que el origen socioeconómico de los egresados no necesariamente tiene una relación causal con el éxito escolar y laboral, cuestión que proponen autores como Planas (2013b) y De Vries y Navarro (2011).

4.2.2.3. Expectativas laborales de los padres tras el egreso y a lo largo del proceso de inserción laboral

Por último, abordaremos las expectativas laborales que los padres de los egresados elaboraron en torno a ellos y expresaron en diversas circunstancias, dando pie de ese modo a experiencias significativas que jugaron parte importante en los procesos de inserción laboral de los egresados. Particularmente, nos referimos a si la inserción de los egresados a ciertos empleos o dedicarse a algunas actividades coincidió o no con las expectativas que sus padres habían elaborado en torno a su condición de egresados de educación superior, a su formación profesional como psicólogos y el tipo de empleos en el que se insertaron.

Algunas de estas expectativas estaban fundadas en las ocupaciones que desempeñaba alguno de sus padres, como en el caso de Fabiola cuyos detalles hemos escrito anteriormente. Vale la pena recordar que su padre era docente de educación media superior en una escuela pública y, en la época en que ella concluyó sus estudios, él inicio su proceso de jubilación, por lo que le propuso que lo cubriera en sus clases. Tras alrededor de dos años y medio trabajando en dicha escuela, Fabiola dejó ese puesto y buscó otro tipo de empleos. En esa época, su padre expresaba constantemente sus expectativas de que obtuviera su título de

licenciatura para que él, aprovechando sus vínculos con algunas personas en las escuelas, lograra acomodarla como docente. Fabiola narra que:

Fabiola: Ah sí me decía “¿ya vas a acabar tu proyecto? o ¿cómo vas?” Constantemente me preguntaba “¿ya vas a acabar con tu proyecto? ¿Cómo vas? ¿Ya fuiste a ver a la maestra? ¿Ya cuando le digo al director A*** que ya vamos? Para que ya le lleves, para que te contrate”, o sea sí ya era más presión. Y ya cuando me vio que me metí de recepción “¿Qué haces ahí de recepcionista? O sea, ¿y por qué no terminaste? Bueno vas a estar ahí trabajando y le sigues en lo otro” y yo le decía “sí, sí sigo” y le inventaba que según sí seguía yo escribiendo y todo cuando realmente ya tenía yo mi bloqueo y todo, ya no seguí.

En el fragmento anterior se observa que su padre mantuvo largo tiempo la expectativa de que ella pudiera insertarse en alguna escuela de educación media superior como docente. Constantemente le preguntaba sobre su proyecto de titulación, un reporte de experiencia laboral derivado de los dos años y medio que fungió como docente, pero no era de su conocimiento que Fabiola lo había dejado desde tiempo atrás. Destaca lo que menciona sobre la reacción de su padre cuando comenzó a trabajar como recepcionista en un gimnasio, pues él tenía la expectativa de que ese trabajo fuera temporal mientras concluía su proceso de titulación y lograba dedicarse a algo que, desde su perspectiva, tuviera relación con su formación como psicóloga. Es importante poner también atención a que la propia Fabiola señala haber alimentado esta expectativa de que estaría como recepcionista de manera temporal mientras conseguía el título, aunque esto no era cierto. En el siguiente fragmento, Fabiola ofrece más elementos sobre sus experiencias, es decir, sobre cómo lidió con esta expectativa de su padre:

Fabiola: Sí, pues de hecho hasta la fecha, y él sigue muy, no es tanto como de presionarme y que me insulte de que órale, pero si él está llame y llame, sin que yo lo haga él está “oye, este mi hija como ves que...”, de hecho desde que se enteró que entré a diplomado él ya está hablando por teléfono a los directores de las diferentes EPOEM³² y “que mi hija, que ya este va a terminar su diplomado, que si me la aceptas” y le dicen, “sí, que venga a entrevista pero tiene que traer un documento

³² Siglas de Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México.

que diga que ya va a recibir su título”, entonces aquí me dieron la carta de que estoy en el diplomado pero esa carta no dice que ya lo vaya a recibir el título, entonces pues ya son peleas con mi papá de “no, que espérate, sí me voy a titular por eso me metí” y él sí está como metiendo esa presión de “no importa pues tu ve y dile al director que es un hecho que vas a tener el título”, entonces sí, pues él solito se pone, se autopresiona porque él es el que anda marque y marque y así.

Es notorio que, desde la perspectiva de Fabiola, su padre había tomado un papel activo buscando oportunidades laborales para ella, pese a que esta oportunidad de empleo no era de interés para ella. Evidentemente, lo anterior se intensificó cuando ella inició un diplomado para conseguir el título de licenciatura, aunque eso no significaba que estuviera cerca de concluirlo. Nos parece importante señalar que estos esfuerzos de parte de su padre no estaban fundados en las expectativas laborales de la propia Fabiola, pues no lo consultó con ella y, como señala al final del fragmento, es él mismo quien se “presiona” buscando un empleo para ella que más bien cumpla con las expectativas de él. Por último, es relevante también que esta situación ha ido elevando la tensión en la relación con su padre al grado de que, como ella misma señala, “*ya son peleas*” con él.

Que los padres expresen estas expectativas y, además, no coincidan con las decisiones que los egresados han estado tomando en relación con la realización de sus itinerarios de inserción laboral, juega un papel muy importante en la constitución de sus experiencias. En el caso de Omar, quien tiempo después de verse en la necesidad de suspender temporalmente su expectativa de trabajar como coach por las exigencias en su hogar, cuestión que hemos tratado con detalle en el apartado previo, finalmente consiguió ingresar a un par de programas de football americano en universidades públicas en la Ciudad de México y en Texcoco. El tiempo que estuvo laborando en esos espacios, así como su trayectoria previa como jugador, le permitió hacerse de contactos que posteriormente le facilitaron conseguir un empleo como coach en una Universidad en Guadalajara. Esto por supuesto implicaba que saliera del hogar de su madre. En el siguiente fragmento, Omar narra algunos detalles de esta experiencia:

Omar: ...el que era el Head Coach en ese entonces de B*** se viene para acá para el T***³³, le hacen un ofrecimiento laboral, él lo acepta y me hace la invitación a

³³ Aquí, Omar menciona el nombre de la Institución de Educación Superior en la que laboraba el coach que lo

incluirme dentro de su staff, pues fue una decisión difícil hasta cierto punto por la cuestión familiar que yo tengo, pues bueno también hasta cierto punto el temor a salirte de tu casa, de tener que vértelas por ti solo, cosas de esa naturaleza ¿no? Pero sí recuerdo algo muy claro muy claro que sucedió en ese momento con mi mamá que me decía, que estaba muy enojada por el hecho de que *“oye no has terminado tu... no te has titulado, un año estás en Texcoco, al otro lado estás en el Politécnico ¿y ahora me dices que te vas a Guadalajara? Parece que solamente estás jugando ¿no?”* y pues yo chale (sic) ¿no? o sea yo no esperaba esa respuesta de mi mamá, y me quedé pensando *“¿Qué es lo que le está molestando no? o sea qué realmente, o a lo mejor no supe expresar algo”*.

En su narración, además de observar las implicaciones personales que tiene el proceso de emancipación de la familia de origen, incluido el temor que permea dejar el hogar y volverse independiente en sentidos más allá del económico, nos interesa destacar la experiencia tan significativa que fue encontrarse con el enojo (y podríamos aventurarnos a señalar, la decepción) de parte de su madre, quien esperaba que obtuviera su título de licenciatura en psicología y, contrario a ello, había estado presenciando cómo los empleos como coach de Omar lo llevaban de una Institución Educativa a otra, de un Estado a otro. Nos parece muy significativa la expresión de su madre, *“Parece que solamente estás jugando”*, la cual impactó mucho a Omar pues estos empleos como coach implicaban finalmente la concreción de sus expectativas laborales y eran muy significativos para él.

Posteriormente, el mismo participante ofrece una reflexión derivada de esa experiencia con su madre, reflexión que le ha ayudado a reafirmar su identidad profesional. Él dice:

Omar: ...es algo que tengo bien entendido el día de hoy ¿no? Y como te comentaba pues mi profesión es ser coach ¿no? Y mi profesión es dentro del campo y a veces me va a llevar a estar hoy Guadalajara, el día de mañana a estar en Monterrey o me puedo ir a Tijuana, o puedo regresar a Ciudad de México, pero es una profesión que requiere de cierta movilidad ¿no? Así se lo manifesté [a su madre], y es algo del enfoque que he aprendido ahora con, con el trabajo de coach A**** ¿no? Darle esa

contactó. Cabe señalar que se trata de una Universidad Privada de prestigio.

profesionalización al hecho de ser coach y que valga como tal ¿no? Este, no nada más es hacer bolitas y palitos y gritar y muévete.

Recordemos que autores como Mèlich (2012) ponen especial énfasis en que la experiencia es fuente de formación y transformación, además de que la experiencia, señala este autor, nos proporciona elementos para resituarnos ante un problema o situación particular, tal como puede observarse en lo narrado por el participante. Que su madre le expresara algo que él no esperaba de ella fue una experiencia sumamente significativa, que lo marcó; prueba de ello es lo que Omar dice antes de narrar lo sucedido: “*sí recuerdo algo muy claro muy claro que sucedió en ese momento con mi mamá*”. Esta experiencia le permitió repensarse a sí mismo y, nos atrevemos a decir, a consolidar su identidad profesional no como psicólogo, sino como coach, la cual se vio apuntalada, tal como señala, con los aprendizajes al trabajar con el coach A***.

Las expectativas de los padres de familia pueden verse contravenidas por ciertas decisiones de sus hijos. Entre estas decisiones está la de dejar un empleo que cumplía con tales expectativas. Las experiencias de Laura quien, como hemos visto al abordar las expectativas laborales de los egresados, la llevaron a tomar la decisión de dejar un empleo en una empresa con el propósito de cumplir con sus expectativas de dedicarse a la docencia y la investigación en psicología. En el siguiente fragmento, narra lo acontecido tras esta decisión:

Laura: ...ese día después de que renuncié voy al trabajo de mis papás ¿no? Toco y es así “¿qué haces aquí?” “hola no sé qué” ¿no?, “ya renuncié” y ahí todo se derrumbó ¿no? toda mi vida, o sea a mí me dolió mucho y me pesó mucho porque toda mi vida mi papá se encargó de decirnos a mí y a mis hermanos “*hagan lo que sea pero que sean felices y que sean los mejores en ello*”, y mi papá siempre nos decía “*si vas a ser barrendero yo te compro la escoba, pero quiero que seas feliz*”, y entonces cuando les dije que renuncié esperaba apoyo y no, todo se vino encima y empezaron que cómo se me ocurría, que era tonta, que nunca iba a conseguir un trabajo igual...

En el relato previo, la propia Laura, reflexionando sobre lo acontecido en ese momento, señala que esperaba apoyo, principalmente de su padre, quien había reiterado que

esperaba que ellos, sus hijos, fueran felices sin importar a qué se dedicaran. Llama la atención el impacto de esta experiencia, que puede constatarse en sus expresiones “...*todo se derrumbó...*” y “*a mí me dolió mucho y me pesó mucho*”, esta última que sin duda expresa la frustración que vivió. No obstante, para comprender esta circunstancia y la reacción de su padre, es necesario conocer la perspectiva de él, narrada al menos desde el punto de vista de la propia Laura:

Laura: ...mis papás pues siempre han tenido esa idea ¿no?, mi papá fue obrero toda su vida hasta que hizo el negocio acá, entonces me decía “*es a lo mejor que se puede aspirar, a estar en una empresa, a tener prestaciones, vacaciones, etcétera ¿no? o sea lo perdiste todo*” y pues de ahí era muy complicada la dinámica en casa, era todo el tiempo como verme feo, ningunearme (sic), tuve que regresar a vivir a casa de mis papás después de tres meses de que vivía sola, este tuve que vender mi carro porque pues en mi orgullo de no quererles pedir nada mejor vendí mi carro para mantenerme ese tiempo, y pues reuniones familiares era “*pues sí, yo tengo hijos tontos que de vez en cuando se apendejan (sic) con la vida*” ¿no? y para todo ¿no? así señalarme, señalarme, señalarme, y toda la familia ¿no? “*¿cómo se le ocurrió?*” “*y ahora ¿qué estás haciendo?*” “*buscando trabajo*” “*pues si trabajo ya tenías ¿no?*”, o sea fueron meses espantosos yo no podía ni ver a mi papá peleábamos todo el tiempo o sea horrible, horrible, horrible...

Podemos observar que esta expectativa de su padre estaba fundada en su propia experiencia como obrero y, lo que ella menciona, el alto valor que tenía para él trabajar en una empresa, como en la que ella había estado trabajando, que le ofreciera todas las prestaciones y estabilidad laboral. Viéndolo desde esta perspectiva, es comprensible la reacción de su padre pues, como Laura menciona, para él había “*perdido todo*”. Respecto a los demás detalles, observamos que, al igual que en otros casos que hemos revisado, este tipo de divergencias en las expectativas tanto de padres como de egresados conducen a conflictos y cambios en la dinámica familiar. Tras la renuncia, Laura se ve en la necesidad de regresar a casa de sus padres, y sufre distintas experiencias negativas derivadas del constante reclamo principalmente de parte de su padre.

Finalmente, el caso de Gabriela, por sus particularidades ofrece elementos para pensar otra manera en que se expresan las exigencias en el hogar, las cuales no se refieren únicamente a la dimensión económica. Al respecto, queremos recordar algo que hemos tratado al analizar la redefinición de las expectativas laborales: el hecho de que Gabriela decidió fundar su propia empresa de artículos tejidos y no continuar desenvolviéndose en empleos relacionados con su formación como psicóloga. En este sentido, las exigencias en su hogar, expresadas principalmente por su madre, estaban relacionadas, además de con la necesidad de que aportara económicamente, con la importancia de que ejerciera su profesión en lugar de dedicarse al tejido. Ella narra las siguientes experiencias:

Entrevistador: ¿Lo percibías como una presión para que ejercieras tu carrera?

Gabriela: Sí, a la fecha.

Entrevistador: ¿Cuáles comentarios había para que te dieras cuenta de eso?

Gabriela: Ah pues el clásico de *“tantos años de estudio para nada, todo el dinero desperdiciado, todo el tiempo desperdiciado, entonces para qué te titulaste, entonces desde que regresaste hubieras empezado un negocio en lugar de perder un año haciendo la tesis, para qué vas al seminario³⁴ ¿no que ya no vas a ejercer?”*, yo siento que tiene mucho que ver, por ejemplo ahorita traigo el pedo (sic) de que yo literal ya no me siento psicóloga...

Como se observa en lo narrado por Gabriela, su decisión de dedicarse al tejido, actividad aparentemente desvinculada de su formación profesional, suscitó en su madre una serie de reclamos que dan cuenta de la naturaleza de las expectativas que los padres de familia construyen sobre la escolarización de sus hijos, particularmente a nivel superior. Asimismo, sostenemos que lo expresado por su madre deja ver que la educación efectivamente es vista por los padres de familia como una inversión, no sólo económica, sino también de tiempo. Por último, destacar lo que menciona la participante al final, que ella, en este proceso de salida de egresar y buscar un lugar en el mundo laboral, a partir de ciertas experiencias, como las que hemos analizado al abordar la redefinición de expectativas laborales, ha ido re

³⁴ Aquí Gabriela se refiere a un seminario de titulación en el que desarrollo su tesis de licenciatura y al que seguía asistiendo pese a haber obtenido el título.

elaborando su propia identidad profesional, al grado tal de que, al momento de la realización de la entrevista, señala que no se *sentía psicóloga*.

Ahora bien, en su narración encontramos también que las expectativas laborales de la familia no se limitan a los padres, sino que pueden involucrar la perspectiva de otros integrantes de la familia extensa. Cabe señalar que, lamentablemente, no contamos con datos en torno a esta cuestión derivados de los otros casos, pero justamente por ello nos parece importante destacarlo aprovechando lo mencionado por la participante. Para comprender el siguiente fragmento, es importante señalar que, de acuerdo con Gabriela, gran parte de su familia paterna se desempeñaban en el área médica, por lo que había una suerte de exigencia implícita porque ella y sus primos estudiaran algo relacionado con la medicina para que, en un momento dado, pudieran acomodarlos en algún espacio laboral. Justo por lo anterior, Gabriela señala que hubo una decepción general de parte de sus tías cuando supieron que eligió la carrera de psicología, aunque mantenían la expectativa de que realizara alguna especialidad o posgrado en psicología clínica para mantener latente la posibilidad de que la acomodaran en alguna institución de salud. Aunado a lo anterior, Gabriela señala que:

Gabriela: ...además, cuando mis tías las de medicina se enteraron así de además de que fue psicología y no pudo hacer la puta (sic) especialidad, además de eso ahora ya es comerciante, entonces sí mi mamá, mi papá que nunca se mete en mi vida fue así de no mames ¿y qué piensa tu mamá? ¿Qué tu mamá no te dijo nada? ¿Cómo es que ya no vas a ejercer?

Como se observa, sus tías experimentaron también una decepción cuando se enteraron que, además de que no siguió la trayectoria formativa que ellas esperaban, dejó de ejercer su profesión para dedicarse a su empresa de tejido. Es claro que esto incidió, como en los casos anteriores, en las relaciones con sus padres. Prueba de ello es que su padre, quien estaba separado de su madre desde años atrás y que, como ella menciona, no se metía en su vida, al enterarse de su decisión se acercó a hablar con ella.

Por último, las experiencias de Gabriela nos permiten observar que esta divergencia en las expectativas en torno a la inserción laboral tanto de los egresados como de los padres de familia (e incluso otros integrantes de la familia) pueden conducir a procesos de

negociación con el propósito de legitimar las decisiones que han tomado y que, en primera instancia, fueron desaprobadas por los padres. Ella narra que:

Gabriela: ...entonces de algún modo yo sí le planteé así de “*mira, estas son las opciones, puedo aprender recursos humanos y ejercer o puedo olvidarme de todo eso y hacer crochet*”, le digo “*o sea estas ideas pasan por mi mente ¿tú qué opinas?*”, y entonces ella fue así de “*puta (sic) pues mejor*”, porque yo hasta le enseñaba las ofertas de trabajo ¿no? para que viera o sea le digo “*a ver, este mes en las ventas de crochet se ganó tanto*” le digo y mira, pues ya al ella ver las ofertas de trabajo y los sueldos yo creo que también eso influyó en ella para decir, y en que ella misma es comerciante o sea ella siempre dice yo con ese taller les saqué la vida y dos carreras ¿no? entonces como que o sea ella sabe que en el comercio sí hay dinero.

De inicio, llama la atención el planteamiento de Gabriela para con su madre: hacer un balance sobre los pros y contras de ejercer su profesión como psicóloga, como su madre esperaba, o dedicarse a su proyecto de empresa y al crochet. En este balance, como ella señala, un aspecto fundamental fue hacerle ver a su madre que, entre los sueldos como psicólogo en el área de recursos humanos, ámbito en el que Gabriela veía más oportunidad de insertarse debido a la gran cantidad de ofertas de trabajo, y las ganancias que le estaban reportando sus ventas de artículos tejidos, había una diferencia a favor de esta última ocupación. Asimismo, hay que reiterar que su madre tenía su propio taller de tejido³⁵ y comerciaba sus propios productos, entre los cuales estaban principalmente los uniformes escolares. Es por lo anterior que, como señala la participante en su narración, su madre valoró de distinto modo su decisión de dedicarse enteramente a su empresa de artículos tejidos pues, como menciona tajantemente, ella sabía que en el comercio había dinero.

Para cerrar este apartado, queremos mencionar que, como puede observarse en las experiencias de los entrevistados, las expectativas que sus padres elaboran en torno a su condición de egresados universitarios de una carrera en particular, así como el tipo de ocupaciones en el que se desempeñan, no siempre coinciden con las expectativas de los

³⁵ Respecto a este punto, hay que mencionar que Gabriela desarrolló las habilidades de tejer con estambre ayudando a su madre a elaborar uniformes escolares en el taller familiar. Este aspecto y, en general, la trayectoria vital de Gabriela, son sumamente interesantes por las implicaciones que tuvo su participación en esta práctica y los aprendizajes derivados de ella en su proceso de inserción laboral posterior al egreso.

propios egresados, ni con las decisiones que han ido tomando desde que concluyeron sus estudios. En relación con lo anterior, puede apreciarse que los padres esperan “lo mejor” para sus hijos. Sin embargo, lo que es “lo mejor” para ellos no necesariamente lo es para los propios egresados. Asimismo, “lo mejor” no está constituido por un criterio o criterios únicos. De persona a persona, es decir, de padre de familia a padre de familia, los criterios para considerar que un empleo es lo mejor para sus hijos cambian, principalmente de acuerdo con su origen social y sus propias experiencias laborales, como en el caso de Laura y su padre, para quien, habiendo sido gran parte de su vida obrero, trabajar en una empresa era un éxito.

Los conflictos derivados de la divergencia entre las expectativas de los padres y las decisiones de sus hijos dan cuenta al menos de dos cosas: 1) la inserción laboral de los egresados universitarios juega un papel sumamente importante en los núcleos familiares, lo que brinda evidencia sobre el gran valor que sigue teniendo la escolarización y, especialmente, la educación superior, en nuestras sociedades; 2) no es posible comprender la inserción laboral, como hemos señalado con anterioridad siguiendo lo dicho por autores como Planas (2013b) e Ibarrola (2004), al margen de los otros procesos en la vida de las personas ni de su participación en contextos, principalmente el familiar, pues, como vimos, las decisiones que los egresados toman llegan incluso a trastocar la dinámica familiar y las relaciones entre sus integrantes, además de que las expectativas de los familiares pueden tener un efecto innegable en los egresados, llevándolos incluso a cuestionar sus propias expectativas, reorientarlas o dejarlas de lado.

Asimismo, consideramos que las perspectivas de los padres de algunos de nuestros egresados entrevistados coinciden con lo sostenido por Garabito (2018), quien señala que en México ser egresado universitario se fundamenta en el imaginario de la movilidad social, lo cual se relaciona directamente con una inserción laboral profesional en función de la carrera estudiada. Esto quiere decir que, desde la perspectiva de los padres de familia, por ejemplo, los egresados *deben* desempeñar actividades laborales profesionales acordes a su formación y, de no ser así, los padres pueden considerar que las inserciones laborales de sus hijos están marcadas por el fracaso, aunque para los propios egresados esto no sea así. Esto es especialmente evidente en los casos de Omar y Gabriela.

A propósito de lo anterior, queremos recuperar aquí una reflexión elaborada por la propia Gabriela en el transcurso de la entrevista. Al hablar sobre cómo afrontó los acontecimientos en que sus padres y otros familiares, como sus tías, expresaban sus posturas respecto a su decisión de no ejercer la carrera de psicología, ella señaló que:

Gabriela: ...todos [los comentarios] apuntan a deberías ejercer porque me da menos pena decir por ejemplo que mi hija es psicóloga y trabaja en un hospital equis a decir que mi hija hace muñequitos y los vende, es un pedo (sic) de status (...) entonces yo creo que la exigencia siempre va al status que le da a esa gente que te reclama que tu tengas ese lugar...

Lo anterior invita a plantear algunos cuestionamientos en torno a otros aspectos de la participación de la familia en la inserción laboral de los egresados y, sobre todo, en torno a sus expectativas. Como puede verse, lo que menciona Gabriela tiene relación con lo planteado por Garabito (2018), pues se considera que el egresado universitario *debe* desempeñarse en actividades laborales relacionadas con la carrera que cursó, y esto implica una cuestión de *estatus* social. Que un joven haya estudiado y concluido una carrera universitaria constituye una condición que vale la pena socializar en otras esferas, como la familia extensa y las amistades, por ejemplo. Por el contrario, que un egresado universitario no se desempeñe en actividades profesionales, como lo menciona Gabriela en su reflexión, sino que se dedique a otras cosas como “hacer muñequitos y venderlos”, implica una visión de fracaso que puede cambiar el estatus del núcleo familiar (los padres) frente a la propia familia extensa (tíos, abuelos, primos, etc.) y otras esferas sociales. Esto quiere decir que estatus social alcanzado por los egresados a través de su inserción laboral, así como la valoración de éxito o fracaso asociada a este, no es solo suya, sino que es una suerte de éxito compartido con la familia, es decir, el éxito laboral profesional habla no solo del egresado en sí mismo, sino también de su familia.

Habiendo dado cierre a los análisis de la participación de la familia en las experiencias de inserción laboral, en el siguiente apartado presentamos los principales hallazgos en torno a la tercer y última categoría de análisis que nos hemos planteado.

4.2.3. Papel de los contactos en las experiencias de inserción laboral

Como hemos señalado en líneas previas, el análisis que desarrollamos en este último apartado del capítulo no corresponde a uno de los objetivos que nos planteamos de inicio. Se trata de una cuestión emergente, es decir, un aspecto muy recurrente en las narraciones de los egresados, y que sin duda contribuye enormemente a la comprensión de los procesos de inserción laboral. Abordamos pues el papel de los contactos personales, profesionales y académicos en las experiencias de inserción laboral.

Antes de entrar al detalle del análisis, consideramos pertinente tratar una cuestión. Algunas investigaciones han mostrado el trascendental papel que puede jugar en la inserción laboral de los egresados lo que Morales (2018) denomina *experiencias de vinculación con el mercado de trabajo*, entre las cuales destacan las prácticas profesionales y el servicio social, pues este encauza a los estudiantes y recién egresados a algunos ámbitos de desenvolvimiento profesional particulares. Agrega esta autora que dichas experiencias de vinculación suelen tener un efecto durable en las trayectorias laborales que los egresados van trazando, principalmente porque a través de su participación en tales contextos se hacen de contactos profesionales que los ayudan a insertarse posteriormente en otros espacios laborales, además de desarrollar conocimientos y habilidades específicos de un ámbito de desenvolvimiento profesional.

Ahora bien, tomando en cuenta lo anterior y para comprender algunos detalles de las experiencias que analizaremos a continuación, conviene recordar que el plan de estudios en el que se formaron los egresados que participan en esta investigación contempla que el servicio social es intracurricular, es decir, está incorporado en el currículum como parte del módulo aplicado, así que obligatoriamente debe ser cubierto durante las prácticas que se realizan en las asignaturas Psicología Aplicada Laboratorio V, VI, VII y VIII, las cuales se cursan del quinto al octavo y último semestre. Por lo anterior, los egresados de la carrera de psicología en la FES Iztacala no deben darse a la tarea de consultar y elegir un programa de servicio social que responda al perfil profesional de su carrera, tal como se detalla en la

página de la Dirección General de Orientación Educativa³⁶ para otros planes de estudio de la UNAM.

Lo anterior, aunado al hecho de que, como hemos mostrado en líneas anteriores, seis de los nueve egresados entrevistados provenían de hogares donde ninguno de sus padres contaba con educación superior, permite comprender por qué, en las experiencias narradas por los egresados, se observa que los contactos que participaron en sus procesos de inserción laboral provenían más de la carrera -profesores y amistades-, en pocas ocasiones de la familia y de empleos que obtuvieron tras la conclusión de sus estudios, y no de las prácticas correspondientes al servicio social.

4.2.3.1. Contactos personales, profesionales y académicos

A partir del análisis de nuestros casos, coincidimos con autores como Mora y Olivera (2012), Garabito (2018) y Morales (2018) en que la inserción laboral está en gran parte mediada por las redes de contactos personales (que incluyen a amigos, parejas y familiares) y profesionales (jefes y compañeros de trabajo) con los que los egresados cuentan y que los pueden vincular con cierto tipo de empleos. A lo anterior aunamos los contactos académicos, referidos principalmente a profesores con quienes, a lo largo de la carrera, los egresados establecieron y mantuvieron una relación cercana y, en algunos casos, profesores que incidieron en sus procesos de titulación dirigiendo sus tesis o tesinas, por ejemplo.

Así, encontramos en los relatos de los egresados experiencias en las que distintas personas tomaron parte de diferentes maneras en sus procesos de inserción laboral, brindando información a los egresados sobre ciertas opciones laborales e incluso, tomando un papel más activo, recomendándolos. Primeramente, están los contactos personales, principalmente amistades o parejas, que mediaron su contacto con alguna opción laboral y, en ocasiones, su inserción en esta. En ocasiones son las amistades que se construyen a lo largo de la carrera las que posibilitan el contacto con un empleador potencial. El caso de Paulina ofrece varias experiencias que ilustran esta cuestión. Ella narra que una amiga, que también era psicóloga y, además, había estudiado una carrera musical, había establecido el contacto con una persona que estaba concretando el proyecto de una clínica de servicios psicológicos a distintas

³⁶ Información recuperada de la siguiente dirección electrónica: <https://www.dgoser.unam.mx/portaldgose/servicio-social/htmls/ss-estudiantes/sse-abc.html#>

poblaciones, entre ellas, la infantil:

Paulina: ...una amiga, que es música, contactó con una persona que estaba en una clínica o que iba a abrir una clínica algo así, y que necesitaba a alguien de educación temprana y yo el último año de la carrera trabajé con una profesora porque yo también me quería enfocar en educación temprana y entonces me recomendó a mí (...) ella ya había tenido la entrevista ya la habían aceptado y entonces la señora que la entrevistó le preguntó por alguien de educación temprana y a mí me dijo...

Como puede observarse en el testimonio anterior, la amiga de Paulina incluso ya había tenido la entrevista con la empleadora y había obtenido un puesto, y es la empleadora quien le pregunta a ella por una persona que trabajara cuestiones de educación temprana. La amiga de Paulina, a sabiendas de que ella había trabajado en el último año de la carrera este tema y, además, tenía interés por dedicarse a ello profesionalmente, la recomendó. De este modo, Paulina fue contactada por la empleadora y, tras la entrevista, logró ingresar a este trabajo donde, dicho sea de paso, laboró por alrededor de cinco años, inclusive mientras estudiaba la maestría.

En otros casos, como el de Fabiola, también pudimos observar que las amistades ofrecen oportunidades de insertarse en empleos, aunque estos no tengan relación con sus estudios e, inclusive, no requieran de formación profesional para desempeñarlos. Respecto al amigo que le ayudó para insertarse en algunos de sus empleos ella comentó que:

Fabiola: Pues es que como salíamos seguido a chelear (sic) y así, “*no pues que necesito chamba*” y “*no que yo entré a un gimnasio*”, “*ah no pues a mí me late un buen el gym*”, y “*¿Cómo ves ahí la movida?*” “*Está padre*”, pero sí fue así hablando, y ya no que sí, “*que está bien y de hecho andan solicitando para recepción ¿Cómo ves te animas?*”, porque yo nunca había pensado para recepción en mi vida, pero él fue el que me dijo “*están solicitando para recepción*” y yo “*ah órale va, pues sí pues diles*”, y ya, como él era la parte de RH...

Como puede observarse en la experiencia narrada por Fabiola, la oportunidad de laborar como recepcionista en el gimnasio se le presenta de manera inesperada, incluso ella señala que nunca había pensado en ser recepcionista. Su amigo era el psicólogo encargado de RH en el mencionado gimnasio, por lo que en uno de sus frecuentes encuentros para beber

le informó de ese empleo, aunque, como se verá a continuación, su apoyo no se limitó a informarle a Fabiola sobre el puesto:

Fabiola: ...fue él el que me metió directo, directito porque de hecho las gerentes me, una me entrevistó y no quería que me contrataran dijo *“está sobre calificada, ¿Qué va a hacer una mujer, una chica, que estudió licenciatura, que dio dos años y medio clases en una escuela, de recepcionista?”* Dijo *“no la contrates, no te va a durar y aquí queremos que duren”*, entonces pues mi amigo me ayudó y *“no, sabes qué”*, de hecho, en la entrevista yo sí le dije que tal que mejor le miento y le digo que tengo el puro bachillerato, porque la neta yo también le decía, no me van a contratar porque van a decir qué verga (sic) hace aquí ¿no?, pero no, él me dijo *“no, créeme que sí les sirve, porque saben que eres más tolerante, que tienes más herramientas y habilidades como para manejarte tanto en puestos grandes como en puestos pequeños, entonces sí les sirves”*...

Como narra Fabiola, enfrentó una dificultad al ser entrevistada por las gerentes del gimnasio: consideraban que, dado su nivel de formación escolarizada (egresada de la carrera de psicología) y su experiencia laboral (dos años y medio como profesora de media superior), estaba sobrecalificada para el puesto y no sería conveniente contratarla pues suponían que, al encontrar otra oferta de trabajo más acorde a su formación, dejaría el empleo en el gimnasio, cosa que, por supuesto no era conveniente para los empleadores. Sin embargo, fue su amigo quien le ofreció una perspectiva diferente, enfocada en lo que Fabiola, dada su formación, podría aportar al puesto, ofreciéndole argumentos que persuadirían a las gerentes de que ella era una buena opción para el puesto. Fue así como consiguió ese empleo.

En otras ocasiones, son los familiares quienes ofrecen oportunidades laborales a los egresados. En el caso de Sandra, el primer empleo en el que se insertó tras la conclusión de sus estudios fue como psicóloga clínica en una escuela privada que ofrecía kínder y primaria, donde laboró por alrededor de un año. Ella relata que:

Sandra: Primero no, de psicóloga clínica, tal cual como atender problemas de conducta y demás, pero pues como soy bien pinche chismosa (sic) y aparte esos güeyes (sic) traían rollos de que si el niño está mal es porque el problema es de el morro (sic) y de su casa y era como de *“no, no mamen (sic) tienen que hacerlo aquí adentro ustedes, eso es pedo (sic) tuyo miss”* (...) entonces me puse a capacitar

maestras, hicimos incluso cambios de salones (...) y terminé siendo todóloga, todóloga literal.

Como se observa en el fragmento anterior, Sandra comenzó a laborar ahí como psicóloga clínica enfocada en tratar problemas de conducta en los niños, pero poco a poco comenzó a participar en distintas actividades y atendiendo problemáticas diversas en la escuela, al grado tal que acabo siendo, en sus palabras, “*todóloga*”. Ella ingresó a este empleo porque la escuela era de los padres de su entonces novio; inclusive, por este detalle, no le solicitaron el título universitario para laborar, pues la contrataron bajo la figura de “pasante”.

No obstante, si bien la relación de familiaridad entre los dueños de la escuela y Sandra facilitó su contratación, también propició que le exigieran trabajo de más, tal como relata a continuación:

Entrevistador: ¿Cómo estaba la situación laboral ahí?

Sandra: De la chingada (sic) de la chingada así horrible horrible horrible, me mega explotaban y *luego con el rollo familiar pues te explotaban aún más ¿no?* porque era como de ah, como que pues “*no, sabemos que podemos contar contigo*”, la directora se embarazó entonces se fue y me quedé a cargo en ese puesto y era ir a juntas de consejo técnico, era hacer planeaciones esas cosas que en mi vida me había pasado por aquí que se podían hacer o que hacen eso las escuelas ¿no? (Las cursivas son nuestras).

Es claro que la relación de familiaridad se convirtió en el pretexto para que Sandra asumiera tareas que rebasaban su posición original como “psicóloga clínica”, llegando incluso a suplir a su cuñada, la hermana de su novio, quien era la directora de la escuela, en actividades como las juntas de consejo técnico.

Ahora bien, como señalan Mora y Oliveira (2012), los vínculos cercanos que los estudiantes construyen con sus profesores a lo largo de la carrera pueden contribuir a la obtención de un mejor empleo, altamente relacionado con sus estudios. A lo anterior podemos agregar, a partir del análisis de nuestros casos, que estos vínculos implican el reconocimiento por parte de los profesores de habilidades, valores e intereses que pueden ser útiles en ciertas actividades profesionales, además de que los egresados, por distintos motivos, mantienen activos estos vínculos incluso tras la conclusión de los estudios o de compromisos académicos como la realización y consumación de un proyecto de tesis.

De entre los diversos empleos en los que se insertó Paulina tras su egreso, en algunos de ellos el papel de sus profesores de la carrera fue fundamental. En el siguiente fragmento, narra una época que ya hemos detallado en un apartado anterior donde vivió una decepción del trabajo profesional que se llevaba en la educación especial, lo que la llevó a redefinir sus expectativas laborales, esto a partir de una experiencia trabajando en un proyecto educativo. Justamente ella ingresó a este proyecto gracias a la mediación de un profesor:

Paulina: Sí, casi todas las que busqué fueron de educación especial, en esa época o sea como en ese periodo después de que me titulé fueron así de educación especial, me titulé en marzo entonces encontré trabajo creo que en abril en el CAED³⁷ ahí estuve tres meses creo (...) busqué trabajo y los trabajos que encontraba eran por el sur y entonces en esa época que no encontraba nada (...) en esa época fue donde dos o tres me volvieron a marcar y ya no fui, entonces contándole a mi director de tesis con quien siempre hablaba pues me dijo “*pues hay esta propuesta, si quieres cáele*”, y se armó.

Observamos que Paulina pasó un tiempo sin empleo tras las experiencias que tuvo en el trabajo de educación especial, además de que los empleos que encontraba en su búsqueda estaban ubicados en el sur de la ciudad, cuando ella vivía en el norte, en el área metropolitana, por lo que decidió no aplicar para dichos empleos. Es justo en esa época en que se encontraba desempleada que, conversando con su director de tesis, con quien, pese a que ya había obtenido el título de licenciatura aún mantenía comunicación, él le informó de esta propuesta de trabajo y la contactó con las personas encargadas.

En el ingreso a otro de sus empleos, Paulina también narra que en sus experiencias jugó un papel importante otra profesora con quien cursó algunas asignaturas y participó en un Centro que ella coordinaba en la propia Facultad:

Paulina: ...hubo una oportunidad de que fuera la coordinadora académica de un diplomado en Iztacala y entonces la profesora con la que estuve en octavo, con la que hice esto de estimulación temprana me marcó y entonces me dijo que iba a empezar un diplomado y que ya lo tenía estructurado pero que necesitaba una coordinadora académica, es decir una vinculación de los ponentes y los alumnos, entonces me dijo que pasara con la contadora, que le llevara mi CV y no sé qué y entonces solo era los

³⁷ Siglas de Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad.

viernes de tres a ocho pm, entonces creo que ahí es cuando decido dejar el Sport City porque empezaba eso los viernes, era todos los viernes, era algo súper ñoño que a mí sí me gustaba porque soy muy ñoña entonces tenía que leer, era como un *double win* porque me pagaban y al mismo tiempo cursaba el diplomado.

En esta experiencia de Paulina hay varias cuestiones de interés. Una de ellas es que ciertas personas, como los profesores, pueden ofrecer oportunidades de insertarse en un empleo, pero no le ofrecerían dicho empleo a cualquier persona, sino a alguien que conocen de tiempo atrás y con cierto detalle, como en este caso, pues Paulina había trabajado anteriormente, durante la carrera, con dicha profesora. En este sentido, es importante prestar atención a la confianza que se construye en este tipo de relaciones personales y académicas, la cual puede repercutir posteriormente en la conformación de relaciones laborales.

Observamos también que el contacto con esta profesora le ofreció a Paulina un camino relativamente directo para ingresar al puesto, pues no fue necesaria una entrevista, sino solamente que le entregara su CV y documentación a la contadora para formalizar su contratación. Por último, queremos llamar la atención sobre lo que la participante menciona hacia el final, el *double win*, pues da cuenta de la importancia que tienen ciertos empleos, como en este caso particular, en tanto que ofrecen procesos formativos informales, los cuales pueden ser vistos por el egresado como un beneficio adicional al sueldo y demás prestaciones meramente laborales.

En el análisis de los casos pudimos observar que los profesores también pueden proporcionar a los egresados información sobre convocatorias de ingreso a empleos en el ámbito académico, información que no es accesible a todo el público. Al leer las siguientes experiencias de Laura, hay que tener en consideración que ella y Paulina eran las únicas de nuestros entrevistados que, al momento de la realización del trabajo de campo, estaban desempeñándose como docentes en la misma Facultad en la que se formaron. Justo el siguiente fragmento da cuenta de cómo una de las profesoras con quien Laura tomó clases durante la carrera, le hizo saber de la oportunidad de participar por unas horas de docencia lo cual, como se recordará, formaba parte de sus expectativas laborales desde que cursaba la licenciatura:

Laura: ...hubo oportunidad de dar tutorías del plan anterior todavía, entonces C***³⁸

³⁸ Aquí la participante se refiere a una profesora que le impartió clases durante la licenciatura y con quién,

me avisó que G*** le avisó que estaban buscando gente ¿no? y pues inmediatamente me moví porque era lo que me interesaba ¿no? y entonces me dieron diez horas de tutorías.

Como puede observarse, se trata de información que no circula a través de convocatorias abiertas al público en general, sino que es un proceso más restringido, cuyos detalles son compartidos entre los propios profesores y ellos son quienes deciden a quien compartir dicha información para que participe. Al ahondar en los detalles sobre la relación que Laura mantenía con la mencionada profesora, ella comentó que:

Laura: C*** me dio clase el último año de la carrera en la aplicada, entonces recuerdo que desde ese último año me dijo “*oye pues ¿qué piensas hacer para después?*” y pues yo le dije “*estoy harta de todo no quiero nada con permiso*” ¿no? y ya, pero creo que creamos pues un lazo un poquito más allá de profesor alumno, digo poquito porque no era como que fuéramos las amiguis (sic) del mundo, un poquito más allá ocasionalmente nos saludábamos como estás no sé qué ¿no?, así quedó pues la plática ocasional “*oye qué estás haciendo en qué andas*” “*pues en esto*” y ya, pero fue más que nada por eso, como la relación por la asignatura, no habíamos tenido como algo más allá más que la asignatura, entonces yo me mantenía como en contacto con ella.

El relato anterior brinda elementos para conocer el tipo de vínculos que se establecen entre algunos estudiantes y profesores. Como puede observarse, la relación que Laura mantenía con su profesora, si bien no era de amistad, como ella precisa, había traspasado la simple relación profesor-estudiante y era lo bastante cercana como para que se mantuvieran en constante comunicación. Además, podemos observar una preocupación o interés de parte de la profesora por lo que Laura planeaba hacer y lo que hacía. Aunado a lo anterior, queremos recuperar un detalle que la participante menciona en otro punto de la entrevista. Esta misma profesora, cuando Laura renunció a su empleo en la empresa, cuestión que hemos revisado con detalle anteriormente, le planteó la posibilidad de que ingresara al doctorado en psicología bajo su tutoría.

Recuperamos este último detalle pues consideramos que abona al argumento de que los profesores identifican habilidades, valores e intereses en algunos estudiantes, a partir de

cómo se verá, mantenía una relación bastante cercana.

los cuales llevan a cabo ciertas acciones, como ofrecer oportunidades de ingreso al posgrado y a la profesión académica, de acuerdo con esta valoración que hacen de sus estudiantes.

Por último, respecto a los contactos profesionales, el caso donde es más notoria su influencia en la inserción laboral es en el de Braulio quien comenzó a construir una trayectoria laboral en el ámbito de la psicología organizacional, ingresando a varios empleos y escalando en la jerarquía laboral, pues se inició en este ámbito a partir de un trabajo escolar. De esto, llama la atención que no se trató de una de las asignaturas aplicadas que contempla el plan de estudios, sino un trabajo de una asignatura teórica del último año, Desarrollo y Educación Teórica, donde la profesora solicitó a los estudiantes que buscaran un espacio laboral del psicólogo donde tuvieran oportunidad de insertarse para conocer sus principales actividades:

Braulio: Sí, nos mandó a una práctica pero que buscáramos, en prácticas este, por ejemplo, alguien eligió forense, otros eligieron este, creo que rehabilitación algo así, o sea cada quien eligió su rama, y yo con una compañera agarramos recursos humanos.

A partir de esta experiencia, Braulio consiguió insertarse en la empresa como becario, esto a petición de la propia gerente de recursos humanos con la que realizaron el trabajo escolar. Resulta interesante también encontrar en su narración que la gerente no solo le ofreció el apoyo económico como becario, sino que le ofreció enseñarle lo que ella sabía de recursos humanos: reclutamiento, verificación de vacaciones, elaboración de archivos y postulación de vacantes en bolsas de trabajo en internet. Esta experiencia fue trascendental en la constitución de su trayectoria laboral porque, en sus palabras, a partir de ella fue que empezó a “*agarrar oportunidades*” laborales.

Lo anterior nos da pie a abordar el papel de los recursos profesionales en las experiencias de inserción laboral. A partir de la experiencia que acabamos de recuperar, Braulio se hizo de contactos en las empresas que le proporcionaron oportunidades en otros espacios:

Braulio: En el gimnasio el outsourcing que nos maquilaba la nómina, la chica que más bien me apoyaba en esta parte de la maquila de nómina me dice “*oye Braulio, estamos buscando una vacante de nóminas ¿Qué onda le entras?*” Y yo por no quererme quedar sin trabajo le digo “*está bien*”, ya fui a entrevista, me entrevistaron

y me dijeron “no es que tú eres psicólogo como (2) no creo que hagas nóminas”, y le dije “pues es que sí hago nóminas, ahí está en mi currículum que sí he hecho nóminas anteriormente”, y me dice “bueno está bien nosotros te marcamos”, y dije “no me van a marcar ya por experiencia dije no me van a marcar” (...) me entra la llamada y me dice el director “oye, ¿sabes qué? sí quiero que entres con nosotros, ya vi bien tu currículum, te presentas el lunes”...

Como se observa en la narración, hay dos elementos que operaron en el acceso de Braulio al empleo: el contacto profesional de la persona que lo conocía de un empleo previo y su experiencia laboral elaborando nóminas, fruto de su trayectoria laboral iniciada, como decíamos previamente, cuando ingresó como becario en una empresa. Para comprender la importancia de este último detalle, conviene recordar que Braulio es uno de los egresados entrevistados que no contaba con el título universitario, pero, como señala en otro punto de la entrevista, desde que egresó de la licenciatura experimentó periodos de desempleo de máximo una semana, cuestión que, desde su perspectiva, también ha contribuido a que no se tome el tiempo para iniciar un proceso de titulación.

Otra modalidad que identificamos en las experiencias de los egresados tiene que ver con que los contactos profesionales pueden ofrecer a los egresados oportunidades de emprender o ejercer su profesión de forma liberal. Al respecto, Andrea quien, como se recordará, al momento de la entrevista llevaba varios años trabajando en una fundación como terapeuta de educación especial, se ve en la necesidad de buscar otra fuente de ingresos y aprovecha la oportunidad que una compañera de su trabajo le ofrece de trabajar en su consultorio:

Andrea: Entonces me dijo “¿sabes qué?, te ofrezco el consultorio ¿por qué no te vienes para acá conmigo?”, y yo le dije, “pues sí, pero ¿de a cómo estamos hablando?, ¿no? Porque pues obviamente no va a ser gratis porque tú también rentas y tienes que sacar” y ya me dijo “mira, pues depende de cuánto cobres, depende de cuántos pacientes tengas y cuantos días lo quieras, o si lo quieres solo por horas”. Entonces bueno ya llegamos a un acuerdo, le paso una parte, que yo creo que es muy poco, pero le paso una parte y ya de ahí...

Como puede observarse en la experiencia narrada por Andrea, su compañera le ofreció una oportunidad de llegar a un acuerdo para compartir el espacio del consultorio que ella rentaba y poder recibir así a pacientes fuera de la Fundación donde trabajaban. Este detalle es interesante íntimamente relacionado con el estatus de la psicología como profesión liberal, pues supone que los egresados construyan sus propias posibilidades laborales, tal como denotan Mora y Oliveira (2012), pero que es una cuestión con sus propios retos y dificultades. Una de las principales es la posibilidad de hacerse de un espacio para establecer un consultorio, propio o rentado, pues implica una inversión económica. En ese sentido, como se observa en esta experiencia de Andrea, una estrategia para afrontar estas dificultades es establecer asociaciones con otros psicólogos para compartir los gastos.

Cabe mencionar que esta estrategia la identificamos también en las experiencias narradas por Maricela. No obstante, cabe mencionar que, a diferencia del caso de Andrea, quien incursionó en este proyecto después de algunos años de desenvolvimiento laboral, Maricela participó en el establecimiento de un consultorio a poco de haber concluido la licenciatura:

Maricela: ...después de la carrera fue cuando, entre varios compañeros de la carrera nos juntamos e hicimos una especie de cooperativa para poner un consultorio luego que salimos (...) la verdad es que no me acuerdo cuánto tiempo duró el consultorio, también esa era otra que en realidad no teníamos muchos pacientes y eso, también tuvimos problemas internos ¿no? Con los compañeros, entonces pues muchos nos salimos, declinamos de eso.

El hecho de que no tuvieran muchos pacientes conllevó bajos ingresos que a la larga suscitaron problemas con el pago de la renta del espacio, pues a pesar de que eran siete personas las que participaban en el proyecto, no se lograron mantener económicamente. Estas experiencias cobran relevancia en el marco de nuestra muestra total pues, como se recordará, de acuerdo con nuestros datos, porcentajes significativos de egresados señalaron haberse desempeñado como profesionistas independientes tras su egreso. Quedan entonces abiertos cuestionamientos en torno a las dificultades y oportunidades que enfrentan los egresados de la carrera de psicología al buscar desempeñarse como psicoterapeutas, pues puede conllevar una inversión económica que no todos pueden realizar, además de que implica un riesgo en

términos de que, como en el caso de Maricela, el proyecto puede no rendir frutos y resultar más bien en una pérdida económica.

Para sintetizar, las experiencias analizadas en este apartado nos permiten señalar que los procesos de inserción laboral cuentan con la participación activa de otras personas, y no sólo de la familia. Como se pudo observar en las líneas previas, los contactos, ya sean personales, académicos o profesionales ofrecen a los egresados información que amplía su perspectiva de las posibles opciones laborales profesionales, permitiéndoles identificar algunas que, desde su posición existencial particular, no podrían ver. Asimismo, una de las maneras en que los contactos personales tomaron parte de los procesos de inserción laboral de los egresados es recomendándolos. Consideramos importante detenernos en esta cuestión para examinarla con mayor detalle por las implicaciones que tiene en los procesos de inserción laboral y el actuar de los contactos, sean personales, profesionales o académicos. Por lo anterior, cabe preguntarse ¿Qué implicaciones tiene que alguien te recomiende? ¿Tendrá relación con un proceso de legitimación?, esto en el sentido de que el empleador confía en la recomendación que uno de sus empleados hace de otro profesional. Derivado de lo anterior, la recomendación ¿Facilitará la inserción laboral? por supuesto que es importante poner atención a quien es quien recomienda, es decir, si es a su vez alguien de confianza para el empleador.

Por otra parte, nos parece importante señalar, en lo referente a los contactos académicos, que es necesario prestar atención a las características de las plantas docentes de las Universidades, especialmente las de carácter público, pues a diferencia de lo reportado por Morales (2018) sobre el papel de los profesores en la carrera de Derecho, quienes, además de su actividad docente, se desempeñaban en otros puestos en notarias, despachos y en instituciones gubernamentales, en el caso de la carrera de Psicología en la FES-I, hay evidencia proporcionada por estudios como el de Hickman, et al. (2009) sobre el hecho de que un porcentaje importante de la plantilla docente se dedica solamente a la enseñanza y la investigación al interior de la propia Universidad. Esto por supuesto tiene implicaciones importantes en el tipo de espacios laborales a los que pueden vincular a los estudiantes, más enfocados en los ámbitos de la docencia y la investigación que en otros ámbitos, como la clínica, la educación especial o la psicología organizacional, ubicados fuera de la Universidad.

En relación con esto último, es pertinente recuperar detalles de las experiencias de Sandra quien, como se recordará, colaboraba en una consultoría de psicología clínica que fundaron colegas suyos. Justamente comentó en la entrevista que estos psicólogos, egresados todos de la FES-I, al darse cuenta de que la academia era el único espacio laboral que se vislumbraba en su futuro profesional al formarse bajo una corriente teórica específica (el interconductismo) decidieron trabajar para generar un espacio laboral por cuenta propia.

Aquí concluimos la presentación de los principales hallazgos de nuestra investigación y su respectivo análisis. En las siguientes líneas cerramos este capítulo presentando algunas conclusiones generales.

4.2.4. Conclusiones generales del capítulo

Consideramos que los datos que hemos presentado en este capítulo, referidos particularmente a los 64 egresados de la Carrera de Psicología de la FES-I que respondieron el cuestionario, así como los 9 entrevistados, todos pertenecientes a dos generaciones, la 2008 y la 2010, y sin pretender caer en generalizaciones, nos permiten sostener que los procesos de inserción laboral son altamente complejos, y es tal complejidad la que demanda a los investigadores interesados en este objeto de estudio que recurran a enfoques teóricos y metodológicos que permitan conocer de manera holística a la persona, es decir, tomando en cuenta su sexo, edad, estado civil y origen social y cultural (referido particularmente a aspectos como el nivel de escolaridad de sus padres, sus ocupaciones y el nivel de ingreso en el hogar), así como las trayectorias de vida que han venido trazando, pues todos son elementos constitutivos de lo que las personas están siendo en el mundo (Pérez, 2014) y, por tanto, juegan un papel fundamental en el proceso de salida de la escuela y de su búsqueda de un lugar en el mundo laboral, ofreciendo elementos con un valor explicativo indiscutible.

En esta expectativa de abordar de manera holística a las personas, y en este caso particular, a los egresados universitarios, además de lo anterior es también imprescindible conocer cómo los sujetos particulares viven, cómo experimentan e interpretan ciertos acontecimientos que van configurando su transición del mundo escolar al mundo laboral, además de qué posturas (Dreier, 2017) asumen frente a estos acontecimientos y cómo estas posturas inciden en sus decisiones posteriores. Sin embargo, no hay que dejar de lado que estas experiencias se construyen desde un lugar particular en el mundo, en condiciones

sociales objetivas (Bourdieu, 2010) que, si bien no son determinantes como nos permiten ver nuestros principales hallazgos, sí tienen un gran peso en esta construcción de experiencias.

En este tenor, podemos estar plenamente de acuerdo con Planas (2013b) cuando señala que los procesos de inserción laboral no están determinados de antemano y no tienen lugares de arribo asegurados. Como pudimos ver a lo largo de este capítulo, primero con el análisis de los datos cuantitativos y posteriormente con el análisis de las experiencias particulares, los egresados pertenecientes a nuestra muestra, que en su gran mayoría son mujeres, han logrado titularse e insertarse en empleos de alta jerarquía (mayormente trabajadoras de la educación y profesionistas independientes) en su mayoría relacionados con su formación profesional. No obstante, como pudimos ver en sus experiencias, lograr esta inserción no es un proceso lineal y libre de retos y complicaciones, sino que es un proceso que cada persona vive de distintos modos desde un lugar particular en el mundo social, dado por sus condiciones sociales objetivas tales como el género y el origen social, y es un proceso abierto a lo posible, cuyo curso va modificándose de acuerdo con las distintas experiencias que los egresados viven en múltiples contextos donde participan y en donde establecen distintos tipos de relaciones, a las decisiones que toman y a las oportunidades que encuentran en su entorno inmediato, sobre todo gracias a las redes sociales que han construido a lo largo de su trayectoria escolar.

Sin embargo, que la inserción laboral sea un proceso que cada persona vive de manera particular no quiere decir que lo viva de forma exclusivamente individual. Sin negar los profundos efectos de la dinámica de la actividad económica o productiva sobre los mercados laborales en la actualidad, podemos afirmar que se trata de un proceso eminentemente social y relacional, pues cuenta con la participación de distintas personas, desde distintos integrantes de la familia hasta amigos, compañeros de la carrera y profesores, y el transcurrir de estos procesos se ve condicionado por estas relaciones interpersonales, particularmente las familiares. Esto es bastante evidente cuando observamos la importancia que tienen las expectativas laborales de los padres de familia y cómo pueden plantearle situaciones de tensión a los egresados porque no corresponden con sus propias expectativas, cuestión que puede llevarlos a tomar la decisión de reorientar sus itinerarios laborales, incluso a pesar de que no coincidan con sus expectativas. Asimismo, es innegable que tales expectativas están

cercanamente vinculadas con las valoraciones que las familias hacen de la educación superior, en general, y de la propia carrera de psicología, en particular; valoraciones que dependen también del acceso que han tenido o no han tenido los padres de familia con la educación superior.

En adición a lo señalado hasta aquí, corroboramos el trascendental papel que siguen jugando las familias en los procesos de inserción laboral, principalmente brindando a los egresados el apoyo necesario para que obtengan sus títulos de licenciatura y busquen empleos que correspondan con sus expectativas laborales. Observamos que los padres de familia “arropan” a sus hijos en lo emocional y económico frente a la precariedad e incertidumbre que implica la inserción en el ámbito laboral y, diríamos también, el tránsito hacia la vida adulta.

Lo anterior también nos brinda claves para sostener que la educación escolarizada, particularmente la formación profesional, continúa ocupando un lugar privilegiado en el imaginario de las familias en tanto que consideran que a mayor nivel de estudios alcanzado mejor posición alcanzada en la jerarquía laboral, lo cual conlleva mayores ingresos, estabilidad laboral y una mejora en la calidad de vida, es decir, movilidad social y económica. Es en gran medida por lo anterior que a través de las experiencias de los egresados observamos sacrificios y esfuerzos de parte de la familia con tal de que los hijos concluyan sus procesos formativos (que consigan el título, por ejemplo) y se inserten en empleos relacionados con su profesión. En este sentido, confirmamos algo que hemos señalado desde el primer capítulo siguiendo a Mora y Oliveira (2012): alcanzar altos niveles de escolaridad goza de un gran reconocimiento social, particularmente al interior de los arreglos familiares.

Con esto concluimos la presentación de nuestros principales hallazgos en torno a las experiencias de inserción laboral de los egresados y su correspondiente análisis. En el siguiente capítulo, para dar cierre a este estudio, presentamos la discusión general y algunas consideraciones finales sobre las principales aportaciones de esta investigación, así como los cuestionamientos que deja abiertos.

CAPÍTULO 5. CONSIDERACIONES FINALES

Habiendo presentado nuestros principales hallazgos y el respectivo análisis, en este último capítulo destacamos las aportaciones de nuestra investigación, particularmente a la discusión sobre las relaciones entre educación y trabajo, además de desarrollar una serie de reflexiones en torno a los alcances y las limitaciones metodológicas de nuestro estudio. Asimismo, en las líneas finales señalamos algunas posibles líneas de investigación derivadas de las interrogantes que nuestro estudio ha dejado abiertas.

El objetivo general de la presente investigación fue conocer las experiencias de inserción laboral de egresados de la Carrera de Psicología de una institución particular, la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, y pertenecientes a dos generaciones, la 2008 y la 2010, lo cual implicó que habían concluido sus estudios universitarios entre seis y ocho años antes de iniciar el trabajo de campo. Al respecto, con apoyo de los referentes teóricos que empleamos y por medio de los instrumentos que diseñamos y llevamos al campo, logramos este objetivo en tanto que pudimos dar cuenta de algunos de los principales acontecimientos que afrontaron a lo largo de sus procesos de inserción laboral algunos egresados participantes de este estudio, cuya muestra inicial (n=64) estuvo compuesta básicamente por mujeres de alrededor de 28 años de edad, en su mayoría solteras (pero también con porcentajes importantes de casadas y en unión libre), la gran mayoría pioneras en tanto que fueron las primeras del núcleo familiar en ingresar a la educación superior, y pertenecientes a hogares con ingresos medios y medios bajos.

Partir del concepto de *experiencia* fue fructífero en tanto que pudimos conocer cómo vivieron y afrontaron los egresados entrevistados algunos de los acontecimientos que configuraron sus procesos de inserción laboral, y a partir de esto comprender algunas de las decisiones que tomaron en distintos momentos, además de conocer las exigencias que enfrentaron principalmente en su contexto familiar y la importancia del apoyo que recibieron en el mismo. Es importante señalar que el panorama que nos ofrecieron los datos cuantitativos recabados a través del cuestionario que diseñamos, nos ofreció la oportunidad de comprender de manera más completa las experiencias de los egresados, pues resultó evidente que si bien aspectos como el sexo, el estado civil o el origen socioeconómico y cultural no determinan totalmente el sentido que toman los itinerarios laborales de los egresados, si juegan un innegable papel constitutivo de sus experiencias, además de que

sientan condiciones que posibilitan o dificultan las acciones y decisiones de los egresados, además de incidir de distintos modos en los sentidos que le dan a sus procesos de inserción laboral y a la consecución o redefinición de sus expectativas laborales.

Sin pretender generalizaciones a partir de los resultados con la población analizada, algunos de los hallazgos más relevantes del cuestionario fueron los siguientes: a) nuestros datos coinciden con lo reportado por instituciones como la ANUIES (2003; 2017) y la DGAE (2019), respecto a que la Carrera de Psicología en México, la UNAM y la FES-I, es predominantemente femenina; 2) la mayoría de los egresados eran solteros, con una mayor proporción de mujeres que de hombres, además de que el promedio de edad de la muestra total fue de 28.5 años, es decir, se trata de personas relativamente jóvenes que en su gran mayoría no habían rebasado aún los treinta años; 3) el 51.6% de los egresados provenía de hogares donde uno de los padres o ambos habían accedido a la educación superior, mientras que 48.4% fueron primeros del núcleo familiar en ingresar a estudios de educación superior y concluirlos; 4) la mayoría de egresados de la muestra provenía de hogares ubicados en sectores medios y medios bajos; 4) la mayoría de egresados había tenido alrededor de tres empleos desde que egresó, aunque también encontramos porcentajes de egresados con cinco o más de seis en un lapso de entre seis y ocho años tras la conclusión de sus estudios; 5) a lo largo de sus trayectorias laborales posteriores al egreso, la gran mayoría de egresados se desempeñó en ocupaciones de alta jerarquía, concentrándose en dos principales ocupaciones, profesionista independiente y trabajador de la educación.

A partir del diálogo establecido en ocasión de las entrevistas llevadas a cabo con nueve de ellos, los egresados reflexionaron sobre ciertos acontecimientos importantes en torno a los procesos de inserción laboral que vivieron, dando cuenta de cómo las experiencias no se construyen en abstracto, sino a partir de un lugar particular en el mundo social (lugar que logramos vislumbrar a partir de los indicadores que exploramos con el cuestionario), que les plantea retos y posibilidades distintos, así como diferentes panoramas del amplio campo laboral del psicólogo. Las narraciones de los egresados también dan cuenta de cómo las experiencias no se construyen en aislado, de manera meramente individual, sino que cuentan siempre con la participación de distintas personas, principalmente de los integrantes de la familia, pero también de amigos, compañeros y profesores de la carrera, quienes toman parte de distintos modos de estos procesos de inserción laboral, procesos que, podemos afirmar,

son siempre relacionales.

Consideramos que construir nuestro objeto de estudio tomando en cuenta el nivel micro de aproximación a las relaciones entre educación escolarizada y trabajo, tal como señala Ibarrola (2016), enfocándonos en la experiencia de los propios egresados, nos permitió conocer sus puntos de vista, ayudando a la recuperación de sus voces, cuestión que no se ha tratado ampliamente en el grueso de la investigación que desde hace décadas ha tratado esta temática. Pero, ¿por qué es importante recuperar la perspectiva de los propios egresados en la investigación sobre las relaciones entre educación y trabajo y, particularmente, sobre los procesos de inserción laboral?

Diríamos con Larrosa (2006), que el concepto de *experiencia* tiene grandes posibilidades teóricas, prácticas y críticas. ¿Por qué críticas? ¿Cuál es la importancia de la crítica? Este concepto es usado a veces indiscriminadamente o, nos atrevemos a decir, sin pleno conocimiento de sus implicaciones. Dice Glazman (2018) que la crítica sirve para avanzar, para transformar la realidad y que, para criticar, es imprescindible comprender. En ese sentido, podríamos señalar que, para asumir una perspectiva crítica en torno a un fenómeno, como en este caso, la relaciones entre educación y trabajo, así como los procesos de inserción laboral de los egresados universitarios, es imprescindible recuperar la perspectiva de todos o, en todo caso, la mayoría de los actores involucrados, como los egresados, buscando *comprender* el sentido de sus acciones y decisiones, sin priorizar solo una perspectiva que se posicione o asuma como hegemónica y, por tanto, incuestionable.

En otras palabras, para abordar temáticas tan complejas como la relación educación-trabajo y la inserción laboral es pertinente llevar a cabo ejercicios de investigación dialógicos (Rommetveit, 2003), no solamente monológicos pues, justo como señalan Guzmán y Saucedo (2007) y Planas (2014), la importancia de recuperar la perspectiva de los propios egresados radica en que las autoridades, las personas encargadas de elaborar políticas públicas y de tomar decisiones sobre política educativa, actúan como “*déspotas ilustrados*”, pues sus decisiones y acciones están orientadas a los jóvenes, pero no los toman en cuenta, de modo que sus comportamientos, intereses y deseos no están presentes en las planeaciones y decisiones. Así, las investigaciones cualitativas pueden ofrecer, en palabras de Corica, et al. (2018) “*insumos para la elaboración de programas y políticas públicas que tengan a las personas jóvenes como protagonistas.*” (p. 2) y, agregaríamos, que respondan a sus

inquietudes, expectativas, a sus oportunidades de inserción laboral conociendo sus condiciones sociales concretas.

Ahora bien, en relación con el amplio campo de estudio en torno a las relaciones entre educación superior y mercado de trabajo, consideramos que nuestra investigación aporta al debate lo siguiente: a) una investigación que recupere la perspectiva subjetiva de los egresados puede complementar los hallazgos de investigaciones más amplias que se enfocan en la relación entre sistemas tan vastos y complejos como el sistema escolar y el mercado laboral, permitiendo comprender las acciones y decisiones de los actores sociales particulares, las cuales no necesariamente son del todo racionales ni se basan en cuestiones de orden económico o en planificaciones basadas en cálculos de retribución, tal como propone la Teoría del Capital Humano; b) ofrece elementos para afirmar con autores como Ibarrola (2009a), Planas (2014) y Valdivieso e Ibarrola (2019) que no es posible una correspondencia estricta entre formación lograda y destino laboral en “cantidad y en calidad”, como suelen presuponer las visiones políticas y empresariales, así como los llamados enfoques adecuacionistas; c) en el tránsito de la educación superior al mercado de trabajo entran en juego aspectos más allá del nivel de escolarización alcanzado por las personas y las cualificaciones que detentan, pues cuestiones como la familia y sus exigencias y expectativas, así como su apoyo, además de los contactos personales, académicos y profesionales que se construyen a lo largo de la trayectoria escolar y el inicio de la trayectoria laboral, juegan papeles trascendentales en los procesos de inserción laboral, ya sea facilitando la inserción en empleos altamente relacionados con el nivel de estudios detentado y vinculados con las expectativas laborales de los propios egresados, o bien, planteando tensiones y situaciones complicadas donde los egresados deben tomar decisiones que no siempre corresponden con sus expectativas.

Por otra parte, es imprescindible reconocer el alcance de nuestros hallazgos, pues no pretendemos que sean generalizables ni que permitan desarrollar conclusiones válidas para el colectivo de egresados universitarios, ni siquiera para todos los egresados de la Carrera de Psicología de la FES-I, aunque no por ello estos hallazgos dejan de ser relevantes, pues esta investigación nos ha permitido vislumbrar algunas dimensiones poco analizadas de la sumamente compleja relación entre educación superior y mercado laboral.

Por lo anterior, consideramos que nuestros principales hallazgos pueden dar paso a la

elaboración de investigaciones de mayor profundidad y de largo aliento que prioricen la recuperación de las voces de los estudiantes y egresados para, en ese sentido, proveer de información importante a tres principales actores educativos: a) la institución educativa, pues recuperar las voces, las experiencias de los estudiantes que se han formado en sus aulas, podría permitirles contar con elementos para proponer transformaciones y mejoras que sean en pro de los procesos formativos de los estudiantes y su futura inserción laboral; b) quienes aspiran a estudiar psicología, especialmente en la FES-I, para que cuenten con información de primera mano que les proporcione una perspectiva lo más amplia y actualizada posible en torno al posible futuro laboral, así como los retos y posibilidades que tanto el mercado laboral como ciertos contextos, como la familia, pueden plantearles tras egresar, de modo que realicen elecciones de carrera las más fundamentadas y reflexionadas como sea posible; c) a los propios egresados de la carrera de psicología de la FES-I, compartiendo experiencias de sus pares, elaborando propuestas que les permitan caer en cuenta de los retos y posibilidades, la incertidumbre y el amplio campo de inserción laboral profesional que pueden enfrentar al egresar, buscando suscitar en ellos procesos reflexivos que les permitan re-conocer sus condiciones particulares (por ejemplo, en torno a las habilidades, conocimientos y actitudes que han desarrollado a lo largo de sus procesos formativos) de cara a su búsqueda de un lugar en el mercado laboral profesional.

No está de más señalar que todo lo anterior pone de manifiesto la complejidad de los procesos de inserción laboral de los egresados universitarios y la pertinencia y necesidad de llevar a cabo ejercicios de investigación similares a este con egresados de otras carreras, sobre todo las que se han identificado como de alta demanda y exceso de oferta de egresados por instancias como la ANUIES y la propia UNAM.

En lo relativo a nuestro proceder metodológico, en el capítulo dedicado a la metodología decíamos con Sánchez (2014) que “*a investigar se aprende haciendo*” (p. 14), razón por la cual consideramos que el proceso de investigación es también un proceso formativo, cuyas enseñanzas hay que rescatar del olvido, reflexionarlas y sistematizarlas en la medida de lo posible. Es por esto que en las siguientes líneas desarrollamos algunas reflexiones sobre el proceso a través del cual llevamos a cabo esta investigación recuperando los aprendizajes construidos en el camino, además de hacer un balance de los logros y las limitaciones de nuestro estudio. Estas reflexiones derivan en su mayoría de las notas que

realizamos a lo largo del proceso de investigación, esto siguiendo las propuestas de Corsaro (1981).

Una primera cuestión que queremos tratar son las implicaciones de emplear un instrumento cuantitativo (el cuestionario) y otro cualitativo (la entrevista) para tratar nuestro objeto de estudio, en otras palabras, de desarrollar una investigación con metodología mixta. Como señalamos desde la introducción de este escrito, la decisión de emplear un cuestionario obedeció a tres cuestiones: primero, buscábamos superar los obstáculos que suponía contactar a los egresados; segundo, consideramos que el cuestionario nos permitiría conocer algunas de las condiciones sociales, económicas y culturales en las cuales se situaban nuestros potenciales entrevistados y desde donde se construyeron sus experiencias particulares, brindándonos de ese modo insumos para lograr un análisis más completo de las experiencias de inserción laboral; tercero, nos ofrecería los datos necesarios para elegir a los egresados que entrevistaríamos.

En este sentido, podemos afirmar que el cuestionario cumplió con sus tres principales objetivos pues, aunado a la decisión que tomamos de emplear la plataforma Google Forms y las redes sociales, particularmente Facebook, como recurso para rastrear y contactar a los egresados, terminó siendo una estrategia sumamente útil pues nos permitió llegar a una cantidad significativa de personas, evitando además invertir demasiado tiempo en acordar encuentros cara a cara con los egresados para entregarles un cuestionario impreso en papel. Por lo anterior, nos parece importante no menospreciar el potencial que tienen las redes sociales como medio para la realización de cierto tipo de investigaciones, particularmente en lo referente al muestreo y contacto con las personas que conforman el universo de estudio.

Respecto a la posibilidad de conocer las condiciones sociales, consideramos que el cuestionario nos permitió contar con información sumamente importante para nuestra investigación previo a la realización de las entrevistas, información que inclusive fue parte fundamental del diseño del guion de entrevista y que ofreció elementos para comprender de manera más completa las experiencias de los egresados; un ejemplo es la información sobre el nivel de estudios de sus padres, sus ocupaciones y el nivel de ingresos en el hogar hacia el final de sus estudios universitarios, pues esto, aunado a las narraciones de los entrevistados, permitió comprender las exigencias y expectativas en torno a su formación e inserción laboral que se habían ido construyendo al interior de sus familias, así como el tipo de apoyo

económico que sus padres les habían ofrecido cuando concluyeron sus estudios. Aunado a lo anterior, el cuestionario nos permitió elegir los casos que participarían en las entrevistas.

Respecto a las entrevistas, a partir del trabajo realizado nos parece que son uno de los medios más pertinentes para conocer las experiencias de las personas. Sin embargo, podemos afirmar que realizar entrevistas no es simplemente llevar a cabo una conversación cualquiera, sobre todo cuando buscamos que el entrevistado nos hable de las experiencias que ha tenido en ciertas situaciones. En este sentido, estamos plenamente de acuerdo con autores como Rommetveit (2003), Mèlich (2012) y Guzmán y Saucedo (2015) en que las experiencias de las personas, lo que narran en las entrevistas, no está disponible en su memoria, listo para ser enunciado, sino que la situación de la entrevista, las preguntas, convocan al otro a recordar, a dar sentido a aquello que tal vez en ese momento no tenía sentido, es llevar a la reflexión al otro.

Tras la realización de las entrevistas, su transcripción y análisis a partir de las estrategias del análisis de contenido, en múltiples ocasiones encontramos en los diálogos enfáticas expresiones como la siguiente, “*¡Oh sí, ya me acordé!*”, de Maricela, o como Paulina cuando, durante la entrevista guardaba silencio por momentos, cuestión interpretada por el entrevistador como cansancio o intención de que concluyera la entrevista y ella terminaba diciendo “*es que eso está más claro (...) porque no me acordaba de muchas cosas hasta ahorita*”. Por ello, es muy importante saber cómo enunciar las preguntas, para invitar al otro a recordar, a reflexionar sobre lo acontecido, a narrar con el mayor detalle posible qué hicieron, qué sintieron, qué pensaron en ese momento, tal como señalan Guzmán y Saucedo (2015).

A lo anterior habría que agregar que la realización de las entrevistas a través de videollamadas fue una experiencia nueva que además planteó algunos retos importantes. Uno de los principales fue conseguir una grabación con la suficiente calidad para evitar la pérdida de información al transcribir. Si bien la calidad de los audios en estas entrevistas no fue mala, hubo algunas dificultades, especialmente en la que se realizó con la egresada que residía en otro país, pues había un desfase de un par de segundos entre la emisión del sonido y la recepción, por lo que, en varias ocasiones, el entrevistador interpretaba el silencio como el cambio en el turno conversacional cuando no era así, entonces, cuando la egresada hablaba nuevamente había interrupciones.

Así, dadas las circunstancias, decidimos emplear dos grabadoras para estas entrevistas, con el propósito de asegurar lo más posible que no se perdería información importante, además de llevar a cabo algunos ensayos previos a los encuentros para familiarizarnos con las plataformas de videollamadas y sus características, así como verificar la calidad de la conexión a internet a la que teníamos acceso, esto con el propósito de evitar cualquier interrupción debida a una baja señal. En este tenor, habrá que tener presente algo que actualmente está a debate en torno a las prácticas educativas que se están llevando en línea: hay una aguda desigualdad en el acceso a dispositivos (computadoras, celulares, tablets) y a una conexión a internet de calidad, cuestión que sin duda puede jugar un papel trascendental en el desarrollo de investigaciones que se lleven a cabo por medios digitales.

Finalmente, para dar cierre a este trabajo, presentamos algunos cuestionamientos que han quedado abiertos a partir de nuestra indagación, así como las posibles líneas de investigación a seguir en estudios posteriores para quien se interese por recuperar la perspectiva de los egresados respecto de sus procesos de inserción laboral y, en un sentido amplio, su búsqueda de un lugar en el mundo.

- I. *La necesidad de incorporar las perspectivas de otros actores.* Dice Bourdieu (2010) que, en el análisis del mundo social, hay que dejar atrás las concepciones simplistas y unilaterales, reemplazándolas por una representación compleja y múltiple, que permita incorporar y articular las distintas visiones que pueden existir de una misma realidad, como en el caso de la relación educación superior y trabajo, así como los procesos de inserción laboral. En este sentido, sin duda hubiera sido deseable recoger y analizar las experiencias y perspectivas de distintos actores involucrados de formas diferentes en la compleja relación educación trabajo: empleadores, educadores y padres de familia. Respecto a la perspectiva de los padres de familia, consideramos que es importante indagar a detalle en las posturas y expectativas que estos construyen en relación a los procesos de formación de sus hijos, sobre todo en el nivel superior, así como sobre sus futuros laborales y el valor que tiene tanto las carreras que estudian como las ocupaciones que desempeñan. Por supuesto que, para aspirar a una comprensión más completa de esto, será importante atender al origen social de los padres, su nivel de escolaridad y las ocupaciones que han desempeñado a lo largo de su trayectoria vital pues, como pudimos ver en nuestros casos, esto puede jugar un

papel fundamental en las expectativas que tienen de la escolarización de sus hijos e hijas. En esta investigación tuvimos oportunidad de entrever estas cuestiones a través del prisma de la experiencia de los propios egresados, pero sin duda es necesario conocerlo desde la voz de los propios padres de familia para aspirar a una comprensión más completa de este fenómeno.

- II. *Las figuras de voluntario y becario.* En las experiencias de los entrevistados, observamos la importancia de las figuras del voluntario y el becario en los procesos de inserción laboral. Sin embargo, dados los objetivos que nos planteamos y el análisis realizado, han quedado muchas preguntas abiertas. Fue claro que varios de ellos, al egresar, no estuvieron dispuestos a “perder tiempo” desempeñándose como becarios o voluntarios en empresas o asociaciones donde no percibirían remuneración económica alguna o, en algunos casos, recibirían un apoyo económico escueto. No obstante, tanto las investigaciones realizadas por Mora y Oliveira (2012) y Morales (2018), como las reflexiones de algunos de los propios entrevistados dejan ver que desempeñarse como becario o voluntario conlleva, en algunas situaciones, beneficios al menos en dos dimensiones: 1) una formativa, en tanto que ofrece la oportunidad de desarrollar habilidades, actitudes y construir conocimientos más específicos y vinculados con la práctica profesional en ciertos ámbitos, esto a través de la participación con profesionales más expertos y en el involucramiento paulatino en las prácticas profesionales. En ese sentido, se observa la aportación de lo que Lave y Wenger (2016) definen como currículum de aprendizaje, el cual es situado, centrado en prácticas particulares, en contraste con un currículum de enseñanza, pensado en un sentido más general y propuesto desde una planeación más bien abstracta de lo que alguien necesita aprender para desempeñar ciertas actividades; 2) otra de orden laboral, en tanto que ingresar a un empleo como becario o voluntario puede permitir ascender en la jerarquía laboral o tejer redes de contactos profesionales que permiten insertarse en otros empleos con mejores condiciones y/o más cercanos a las expectativas laborales del egresado. Por último, es importante señalar que estas figuras tienen mucha presencia en el mercado laboral del psicólogo en México, sobre todo en el ámbito organizacional, tal como muestran estudios como el de Negrete, et al (2017).

- III. *Encuentro con las exigencias prácticas en los contextos de desenvolvimiento laboral y reflexión sobre los aportes de la formación universitaria.* Un aspecto que no formó parte de nuestros objetivos de inicio, pero que resultó bastante interesante, fue conocer las experiencias y reflexiones de los egresados derivadas del encuentro con las exigencias prácticas en los empleos en que se insertaron tras el egreso, y darse cuenta de que los aportes de la formación universitaria son, en cierto modo, limitados. Tal como señalaba Andrea en su relato, “...*algo que sí me quedó muy claro cuando empecé a entrar al campo laboral fue que lo que vemos durante la Universidad es una embarrada...*”. Por supuesto que hay que tener presente lo que hemos expuesto en el primer capítulo sobre la posibilidad y pertinencia de adecuar la formación universitaria a la demanda del mercado laboral, sobre todo en las universidades públicas como la UNAM (Planas, 2014; Ibarrola, 2004). No obstante, quedan preguntas en torno a la actualidad de los contenidos y objetivos formativos que se proponen en el plan de estudios de la Carrera de Psicología en la FES-I, sobre todo en lo relativo al ámbito de la psicología organizacional, pues varios de los entrevistados señalaron que poseían un conocimiento reducido o prácticamente nulo en torno a este ámbito, motivo por el cual, en la mayoría de casos, ni siquiera intentaron ingresar a empleos en psicología organizacional. En adición a lo anterior, vale la pena destacar que, en las entrevistas, los egresados destacaron una serie de habilidades transversales que aportaron a su inserción y desempeño en distintos ámbitos profesionales. Algunas de las más relevantes en los relatos de varios de los egresados son las habilidades relacionadas con la investigación, tal como menciona Paulina en el siguiente fragmento: “...*tenemos habilidades de investigación como redactar, darle presentación a ciertos formatos, indagar sobre ciertas cuestiones que no sabes, o sea sabes dónde buscar y cómo buscarlo, sabes cómo verificar ciertas fuentes...*”.
- IV. *Saber o no saber cómo cobrar por los servicios profesionales.* Un detalle que encontramos en las experiencias de varios de nuestros entrevistados, y que nos parece interesante plantear como un cuestionamiento en el que vale la pena indagar, es que, a partir sus experiencias, consideran que una habilidad necesaria para el desenvolvimiento laboral posterior al egreso es saber cobrar por los servicios que

ofrecen, sobre todo cuando se aventuran a ejercer su profesión de manera independiente. Un aspecto relevante de esto es que, algunos de los egresados, señalaron que es una cuestión que no les enseñaron en la Facultad a lo largo de la carrera, tal como mencionó Sandra: “...*al final del día otra cosa que no enseñan en la escuela es a vender nuestro trabajo, no nos dicen que nuestro trabajo vale...*”. Ella misma, además de otras egresadas como Paulina, argumentaron que esto se debe a la misión y visión de la propia UNAM, las cuales se enfocan en responder a las demandas sociales y retribuir a través de su práctica profesional lo que la sociedad les ha otorgado, tal como señala Paulina: “...*tenemos como muy metido esto de la UNAM y el servicio social y entonces empezamos a pensar que servicio social y la devolución a lo comunitario es como que tu no vales y que te lo dieron de gratis...*”. Encontramos bastante sugerentes estas ideas, y consideramos que permiten elaborar cuestionamientos como los siguientes: ¿es responsabilidad de la Universidad fomentar el desarrollo de este tipo de habilidades y conocimientos en los cuadros profesionales que está formando? Particularmente en los psicólogos egresados de la FES-I ¿debería de formar parte del plan de estudios? Mencionábamos en el primer capítulo que, de acuerdo con Muñoz (2018), una tarea pendiente de las Universidades públicas actualmente es fortalecer la función de la vinculación estableciendo relaciones más directas con el sector productivo. En este sentido, consideramos que una de las posibles maneras de fortalecer esta vinculación es ofreciendo a los estudiantes espacios de formación en torno a habilidades como esta que estamos comentando, al igual que otras como la elaboración del *Currículum Vitae* y la necesaria reflexión que el estudiante a punto de egresar o el recién egresado debe realizar para reconocer qué conocimientos, habilidades y actitudes ha desarrollado a lo largo de la carrera y que serán importantes para presentarse públicamente ante los potenciales empleadores.

- V. *Valor relativo del título universitario en ciertos contextos de desempeño profesional.* Finalmente, como hicimos notar en el análisis de nuestra muestra total de egresados, un porcentaje había estado laborando desde que egresó en empleos relacionados con su formación profesional pese a no contar con el título universitario. Las experiencias de algunos de nuestros entrevistados que se encontraban en esta condición nos

llevaron a elaborar cuestionamientos en torno al valor que tiene el título universitario en ciertos contextos de desenvolvimiento profesional del psicólogo actualmente. En lo relativo al ejercicio independiente de la práctica psicológica, observamos en las narraciones de Maricela, y particularmente la de Sandra, que no contar con el título universitario no siempre se constituye en una limitante para emprender una consultoría y ofrecer servicios. En este tenor, es interesante observar la postura de Sandra y sus colegas respecto al título: “...para ellos [sus colegas] es como de *“ah no importa, eso no te hace mejor ni peor eh [contar con el título], y mientras no te lo pidamos pues chíngale (sic)”*. El caso de Braulio ofrece otra perspectiva, pues desde que egresó e inició como becario de RH en una empresa, los conocimientos y habilidades en el ámbito de la psicología organizacional que ha desarrollado a lo largo de su trayectoria laboral han bastado para que logre insertarse en otros empleos, sin importar que solo cuente con el 100% de los créditos aprobados. Al respecto, él mismo narra que: “...cuando yo voy a entrevistas me hacen exámenes de *nómina, de Excel y de conocimientos, entonces las personas cuando me entrevistan ‘oye, no estás titulado’ y yo ‘no, es que la verdad pues es que me ha absorbido el trabajo’ (...)* y *pues me dicen ‘adelante digo, yo no tengo problema, con que sirvas y con que no la riegues en el trabajo, pues no hay ningún problema’...*”. Por lo anterior consideramos pertinente indagar en las experiencias de egresados que se desenvuelven, particularmente en estos dos ámbitos, la clínica y la organizacional, para identificar los aspectos que les permiten laborar sin contar con el título universitario, además de que nos parece necesario conocer las perspectivas, expectativas y demandas de los empleadores en distintos ámbitos profesionales en torno a los egresados de la carrera de psicología.

REFERENCIAS

- Acosta, A. y Planas, J. (2013). Itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional en México. *Revista de la Educación Superior*, 42 (165), 7-10.
- Alarcón, E. (2018). *El león no es como lo pintan. Experiencias estudiantiles de jóvenes universitarios de alto rendimiento académico*. (Tesis inédita de doctorado). Facultad de Filosofía y Letras/ UNAM, México.
- Aldana, G., Morales, F., Aldana, J., Sabogal, F. y Ospina, A. (2008). Seguimiento de egresados. Su importancia para las instituciones de educación superior. *Revista Teoría y Praxis Investigativa*, 3 (2), 61-65.
- ANUIES (2003). *Mercado laboral de profesionistas en México: Desagregación regional y estatal de la información. Diagnóstico 1990-2000*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- ANUIES (2017). *Anuario Estadístico Educación Superior-Licenciatura*. Recuperado de: <http://www.anui.es.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Arias, F. y Patlán, J. (2002). La situación laboral de los estudiantes y su relación con algunas variables demográficas en cuatro Facultades de la UNAM. *Revista de Educación Superior*, 31 (122), 27-47.
- Balaguer, A. (2014). *Por una corporeidad postmoderna. Nuevos tránsitos sociales y educativos para la interdependencia*. España: Editorial UOC.
- Barrón, C., Barajas, G., Ibarra, J., Fernández, J., Islas, R., Jiménez, M., Machuca, V., Valle, A., y Vázquez, M. (2003). “Los estudios de seguimiento de egresados en el periodo 1992-2002.”, en S. Reynaga (coord.), *Educación, trabajo, ciencia y tecnología*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., pp. 31-112.
- Bourdieu, P. (2010). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: FCE.

- Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, J. (2016). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México: Siglo XXI Editores.
- Bravo, M., Vaquero, J. y Valadez, A. (2012). Las competencias profesionales percibidas por estudiantes de psicología. *Revista de Educación y Desarrollo*, 21, 13-20.
- Burgos, B. y López, K. (2010). La situación del mercado laboral de profesionistas. *Revista de la Educación Superior*, 34, (156), 19-33.
- Cabrera, A., de Vries, W. y Anderson, S. (2008). Job satisfaction among mexican alumni: a case of incongruence between hunch-based policies and labor market demands. *Higher Education*, 56, 699-722.
- Cabrera, R., Hickman, H., Mares, G. y Hernández, A. (2009). "El mercado de trabajo para el psicólogo: Un análisis de las bolsas de trabajo universitarias"; en Hortensia Hickman (coord.), *Psicología Iztacala y sus Actores*; México: UNAM/FES Iztacala, pp. 173-200.
- Cabrera, R., Hickman, H. y Mares, G. (2010). Perfil profesional del psicólogo requerido por empleadores en entidades federativas con diferente nivel socioeconómico en México. *Enseñanza en Investigación en Psicología*, 15 (2), 257-271.
- Carnoy, M., Levin, H. y King, L. (1980). *Education, work and employment*. UNESCO: París.
- Carnoy, M. (2006). *Economía de la educación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Casal, J., García, M., Merino, R. y Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers*, 79, 21-48.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Contreras, O. (1994). *Seguimiento de egresados de la carrera de psicología de la ENEP Iztacala: Valoración externa de un currículum*. Tesis de Maestría: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

- Contreras, O. (2001). *El perfil profesional del psicólogo industrial: un análisis de la relación educación empleo*. Tesis de Doctorado: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Corica, A., Freytes, A. y Miranda, A. (2018). “Presentación”, en Corica, A., Freytes, A y Miranda, A. (Comps.). *Entre la educación y el trabajo. La construcción cotidiana de las desigualdades juveniles en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 11-23.
- Corsaro, W. (1981). “El acceso al mundo infantil. Estrategias de investigación para la entrada al campo y la recolección de datos en un escenario preescolar”, en Pérez, G., Alarcón, I., Yoseff, J.J. y Salguero, A. (comps.). *Psicología Cultural, volumen 1*. UNAM, FES Iztacala, pp. 235-278.
- Covarrubias, P. (2003). *Currículum, disciplina y profesión desde la perspectiva de los académicos de psicología Iztacala*. Tesis de Doctorado: Posgrado en Pedagogía, UNAM.
- Cuevas, A. (2002). Consideraciones en torno a la investigación cualitativa en psicología. *Revista Cubana de Psicología*, 19 (1), 47-56.
- Cuevas, J. (2013). *Aprender en la simultaneidad. Los estudiantes que trabajan en el contexto de las relaciones entre escuela y mundo laboral*. Tesis de Doctorado: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV/IPN.
- Dávila, P. (2015). Primeros 40 años de vida de Iztacala. Una pincelada de historia. En *Fes Iztacala. 40 años forjando nuestro futuro* (pp. 1-15). México: UNAM/FES Iztacala.
- Delabra, B. y Pérez, G. (2018). Construcción de vinculación significativa con la carrera tras una elección forzada: experiencias de estudiantes de Psicología. *Revista de Educación y Desarrollo*, 47, 7-16.
- De Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: ANUIES.
- De Garay, A. (2002). Un sistema de educación superior, dos realidades distintas: la universidad pública y la universidad privada. *Revista de Educación Superior*, 31 (122), 69-77.

- De Vries, W. y Navarro, Y. (2011). ¿Profesionistas del futuro o futuros taxistas? Los egresados universitarios y el mercado laboral en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4, (2), 3-27.
- De Vries, W. (2019). “¿Capital humano en la carretera de cuota? Trayectorias de jóvenes hacia el mercado laboral.”, en Acosta, A. (Coord.), *El futuro de las relaciones entre educación superior y trabajo: perspectivas teóricas, implicaciones prácticas*. Madrid: ANUIES, pp. 95-125.
- Dewey, J. (2002). “Experiencia y pensamiento”, en J. Dewey, *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata, pp. 124-134.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Buenos aires: Losada.
- Dirección General de Administración Escolar (2019). ¿Cómo ingreso a la UNAM? Recuperado de: <https://escolar1.unam.mx/pdfs/formasdeingreso18web.pdf>
- Disponible. (2018). En *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/?id=DxfA3tW>
- Doeringer, P. y Piore, M. (1983). “El paro y el mercado dual de trabajo”, en Toharia, L. (Comp.), *El mercado de trabajo: teorías y aplicaciones*. Madrid: Alianza Universidad Textos, pp. 309-320.
- Dreier, O. (1999). “Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social”, en Pérez, G., Alarcón, I., Yoseff, J.J. y Salguero, A. (comps.). *Psicología Cultural, volumen 1*. UNAM, FES Iztacala, pp. 81-128.
- Dreier, O. (2017). Conducción de la vida cotidiana. Implicaciones para la psicología crítica. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 3 (1), 93-108.
- Estévez N., Ety, H. y Covarrubias V. (1999). “Estudio de egresados de la Universidad de Sonora: los casos de derecho e ingeniería industrial y de sistemas”; en Ramos Salas, *Investigaciones educativas en Sonora*; Sonora: REDIES, pp. 150-156.

- Espinoza, O., González, L., Castillo, D. y Sandoval, L. (2019). Visión de titulados de la carrera de Psicología que acceden por primera vez al mercado laboral en Chile. *Perfiles Educativos*, 61 (163), 75-91.
- Fernández, C. (1980). “Psicología Iztacala como modelo educativo: introducción”, en Ribes, E., Fernández, C., Rueda, M., Talento, M. y López, F. *La enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo integral*. México: Trillas.
- Fernández, M. y Furlán, A. (1982). La formación del personal docente en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, UNAM. *Perfiles Educativos*, 16, 22-27.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Garabito, G. (2012). Experiencias de inserción laboral en jóvenes obreros en Azcapotzalco, Ciudad de México. *Psykke*, 21 (2), 21-33.
- Garabito, G. (2018). “Trabajo y juventudes universitarias en México. Tendencias y complejidades”, en Corica, A., Freytes, A y Miranda, A. (Comps.). *Entre la educación y el trabajo. La construcción cotidiana de las desigualdades juveniles en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 93-108.
- García, M. (2011). “¿Para qué la historia de la educación y de la pedagogía?”, en Carpy, C. (Coord.). *Miradas históricas de la educación y de la pedagogía*. México: UNAM-Ediciones Díaz de Santos, pp. 21-51.
- García-Espejo, M. (1998). *Recursos formativos en inserción laboral de jóvenes*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- García, M. y Amador, R. (2016). Oferta laboral para el psicólogo recién egresado. *Revista Universitaria Digital de Ciencias Sociales*, 7 (12), 1-18.
- Glazman, R. (noviembre, 2018). *Crítica y comprensión. Algo que todos debemos saber*. Trabajo presentado en el XI Coloquio de Avances Académicos de los Estudiantes de Maestría en Pedagogía, Unidad de Posgrado, UNAM.

- González, A. y Carrillo, P. (2016). Inserción laboral de los psicólogos egresados del Centro Universitario de Los Altos. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6 (12), 1-20.
- González, L. (1960). La independencia de las profesiones liberales. *Revista de Estudios Políticos*, 113, 147-158.
- Gouldner, A. (1979). *La sociología actual: renovación y crítica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Guzmán, C. (2004). Los estudiantes frente a su trabajo. Un análisis en torno a la construcción del sentido del trabajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (22), 747-767.
- Guzmán, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 46 (182), 71-87.
- Guzmán, C. y Núñez, P. (2008). Análisis curricular de la formación del psicólogo en México. En Carlos Guzmán (Comp.) *La enseñanza de la psicología. Aportaciones de la investigación para mejorar la docencia teoría-práctica de contenidos psicológicos*. México: UNAM.
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2007). "Introducción", en Carlota Guzmán y Claudia Saucedo (coords.), *La voz de los estudiantes: experiencias en torno a la escuela*, México: CRIM-FES Iztacala-UNAM/Pomares.
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y los estudios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (67), 1019-1054.
- Hansen, M. (2001). Education and economic rewards. Variations by social-class origin and income measures. *European Sociological Review*, 17 (3), 209-231.
- Have, P. Ten (1999). *Doing conversational analysis: a practical guide*. London: SAGE Publications.
- Hernández, E. (2004). Panorama del mercado laboral de profesionistas en México. *Revista de Economía UNAM*, 1 (2), 98-109.

- Herrera, A. (1993). La formación profesional del psicólogo. Líneas de trabajo para la configuración de un proyecto alternativo de profesión. *Perfiles Educativos*, 59, 1-22.
- Hickman, H., Cabrera, R., Mares, G., Arizmendi, N., Juárez, A. y López, L. (2009). “Trayectoria de los profesores de psicología Iztacala. Un acercamiento a sus perfiles académicos”; en Hortensia Hickman (coord.), *Psicología Iztacala y sus Actores*; México: UNAM/FES Iztacala, pp. 109-141.
- Huberman, M. y Miles, M. (2002). “Método para el manejo y análisis de datos” en Catalina Denman y Armando Haro (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, México: El Colegio de Sonora, pp. 253-300.
- Huerta, T., Valenzuela, B. y Rodríguez, P. (2007). Identificación de las exigencias profesionales de los egresados de la licenciatura en psicología de la Universidad de Sonora desde el enfoque de los empleadores. *E-mail Educativo*, 1, Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/email/article/view/1309/1862>
- Ibarrola, M. (2004). *Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social*. Buenos Aires: redEtis.
- Ibarrola, M. (2005). Educación y trabajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (25), 303-313.
- Ibarrola, M. (2009). Escenarios de futuro. Análisis prospectivo de la relación entre formación y empleo. *Renglones*, 60, 67-107.
- Ibarrola, M. (2010). Siete preguntas clave sobre las relaciones entre la educación y el trabajo en México ¿Qué respuestas aporta la investigación educativa? *Cuadernos de Educación*, 8, 33-75.
- Ibarrola, M. (2014). Repensando las relaciones entre educación y trabajo. Una reflexión basada en investigaciones realizadas en México. *Cadernos CEDES*, 34 (94), 367-383.
- Ibarrola, M. (2016). Claroscuros en las relaciones entre la escolaridad y el trabajo. Configuraciones y límites. *Revista Páginas de Educación*, 9, (2), 1-33.

- Ibarrola, M. y Reynaga, S. (1983). Estructura de producción mercado de trabajo y escolaridad en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8 (3), 11-81.
- Jurado, M. (2004). Ciclo de vida laboral de los trabajadores de alta escolaridad en la Zona Metropolitana de Monterrey (1987-2000). *Papeles de Población*, 39, 177-217.
- Kent, R. (1990). *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*. México: Nueva Imagen.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Langa, D. (2006). Las experiencias académicas de estudiantes universitarios de diferentes clases sociales. *Tempora*, 8 159-187.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma, Revista de Psicología*, 87-112.
- Larrosa, J. (2011). “Experiencia y alteridad en educación”, en C. Skliar y J. Larrosa, (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación*, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, pp. 13-44.
- Larroyo, F. (1973). *Historia general de la pedagogía*. México: Porrúa.
- Lave, J. y Wenger, E. (2016). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala/UNAM.
- López, H. (1998). “La metodología de encuesta”, en Galindo, L. (Coord.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultural y comunicación*. México: Logman, pp. 33-73.
- López, R. (2017). “Y después de la universidad ¿qué? Jóvenes que cuentan con estudios de educación superior y trabajan en el comercio informal”, en Villa, L. (Coord.), *La construcción de oportunidades educativas en contextos de desigualdad*. México: UNAM/IIS, pp. 183-224.
- Márquez, A. (2011). La relación entre educación superior y mercado de trabajo en México. Una breve contextualización. *Perfiles Educativos*, 33, 169-185.
- Márquez, A., Ruiz, E. y Valle, A. (2013). “Educación, trabajo y empleo”, en Bertha Salinas (coord.) *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011*, México: ANUIES.

- Medina, E. (1983). Educación, Universidad y Mercado de Trabajo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 24 (7), 7-46.
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1 (1), 47-60.
- Mèlich, J. (2012). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Mendoza, J. (1981). El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1964-1980). *Perfiles Educativos*, 12, 3-21.
- Millán, P. (1982). La Psicología mexicana: Una profesión en crisis. *Revista de la Educación Superior*, 11, 1-25.
- Mills, C. W. (1961). Sobre artesanía intelectual. En *La imaginación sociológica*, (pp. 206-236). México: Fondo de Cultura Económica.
- Mora, M. y Oliveira, O. (2012). Las vicisitudes de la inclusión laboral en los albores del Siglo XXI: trayectorias ocupacionales y desigualdades sociales entre jóvenes profesionistas mexicanos. *Estudios Sociológicos*, 88, 3-43.
- Morales, M. (2018). *¿Hacer méritos o hacer contactos? Primeras experiencias laborales de egresados de derecho de instituciones de educación superior pública y privada*. Tesis de Doctorado: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV/IPN.
- Moreno y de los Arcos, E. (1986). El lenguaje de la pedagogía. *Omnia. Revista de la Coordinación General de Estudios de Posgrado*, 5 (2), 1-15.
- Muñoz, C. (1982). Políticas educativas y los problemas del empleo. *Educación. Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación*, 40 (8), 323-340.
- Muñoz, C. (2006). Determinantes de la empleabilidad de los jóvenes universitarios y alternativas para promoverla. *Papeles de Población*, 49, 75-89.
- Muñoz, C. y Márquez, A. (2000). Indicadores del desarrollo educativo en América Latina y de su impacto en los niveles de vida de la población. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (2), 1-20.

- Muñoz, H. (2018). “Ideas para discutir la transformación de la universidad pública en México”, en Hugo Casanova (coord.) *La educación y los retos de 2018*, México: IISUE/UNAM.
- Navarro-Cendejas, J. (2014). *La inserción laboral de los egresados universitarios: perspectivas teóricas y tendencias internacionales en la investigación*. México: ANUIES.
- Navarro, M. A. (2000). *Posponer la vida. Educación superior y trabajo en Tamaulipas*, México: UAT-Porrúa.
- Negrete, A., García, M., Pizano, C., Rosales, R. y Coronado, V. (2017). Perfil profesional del psicólogo en bolsas de trabajo en internet. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22 (2), 153-164.
- Nogueira, M. (2004). Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questao. *Revista Brasileira de Educação*, 26 (26), 133-184.
- Observatorio Laboral (2019). Estadísticas de carreras profesionales por área. Recuperado de: <http://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/estudios-publicaciones/Biologia.html>
- Oliveira, O. (1998). Políticas económicas, arreglos familiares y perceptores de ingresos. *Demos. Carta Demográfica sobre México*.
- Oliveira, O. y Mora, M. (2010). “Las desigualdades laborales: evolución, patrones y tendencias”, en Fernando Cortés y Orlandina de Oliveira (Coords.), *Los grandes problemas de México: desigualdad social*, México: El Colegio de México.
- Pérez, G. (2014). Persona como categoría integradora de una perspectiva sociocultural en psicología. *Revista de Educación y Desarrollo*, 31, 5-16.
- Pérez, G. y Saucedo, C. (2013). “¿Qué significa formarse como psicólogo? Análisis de experiencias de estudiantes universitarios”, en Carlota Guzmán (coord.), *Los estudiantes y la universidad. Integración, experiencias e identidades*, México: ANUIES, pp. 307-329.

- Pérez Islas, J. y Urteaga, M. (2001). “Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo”, en Enrique Pieck (coord.), *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*, México, UIA, IML, UNICEF, CINTEFOR-OIT, RET, CONALEP, pp. 355-400.
- Planas, J. (2011). La relación entre educación y empleo en Europa. *Papers: Revista de Sociología*, 96 (4), 1047-1073.
- Planas, J. (2013a). El contrasentido de la enseñanza basada en competencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10 (4), 75-92.
- Planas, J. (2013b). Los itinerarios laborales de los universitarios y la calidad de su inserción profesional. *Revista de la Educación Superior*, 42 (165), 31-62.
- Planas, J. (2014). *Adecuar la oferta de educación a la demanda de trabajo. ¿Es posible? Una crítica a los análisis “adecuacionistas” de relación entre formación y empleo*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Planas, J. y Enciso, I. (2014). Los estudiantes que trabajan ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12, 23-45.
- Ribes, E. y Fernández, C. (1980). “Proyecto del Plan de Estudios”, en Ribes, E. et. al. *La enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo integral*. México: Trillas, p. 54.
- Rodríguez, F. y Seda, I. (2013). El papel de la participación de estudiantes de Psicología en escenarios de práctica en el desarrollo de su identidad profesional. *Perfiles Educativos*, 35 (140), 82-99.
- Romero, E. y Yoseff, J.J. (2017). Implicaciones teórico-prácticas de la educación especial en una estructura familiar particular. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20 (4), 1407-1425.
- Rommetveit, R. (2003). On the role of “a Psychology of the Second Person” in studies of meaning, language, and mind. *Mind, Culture and Activity*, 10 (3), 205-218.

- Rosete, C., Aguilera, M.G., Salinas, F. Ávila J. y Dorantes, M.A. (2007). Inserción del psicólogo en el campo laboral y su vinculación con la formación profesional. En: S. López (coord.). *Una mirada incluyente de los psicólogos de Iztacala. Hacia una nueva construcción de la psicología*. México: FES Iztacala/UNAM, pp. 79-137.
- Roth, W. y Jornet, A. (2014). Toward a theory of experience. *Science Education*, 98, (1), 106-126.
- Ruiz, E. (2016). “Uso de metodologías cualitativas en los estudios micro del desempeño laboral. El caso de los ingenieros”, en Velázquez, M. y Mireles, O. (Coords.). *Metodología de la investigación. La visión de los pares*. México: IISUE/UNAM, pp. 48-70.
- Sala, G. (2004). *Reconocimiento de competencias laborales. El caso del sector bancario en el Estado Español*. Tesis Doctoral: Universidad de Autónoma de Barcelona.
- Sánchez, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos*, 61, 64-78.
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: IISUE/UNAM.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- Teichler, U. (2005). *Graduados y empleo: investigación, metodología y resultados. Los casos de Europa, Japón, Argentina y Uruguay*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Toharia, L. (comp.) (1983). *El mercado de trabajo: Teorías y aplicaciones*. Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2006). Medición del egreso y aspectos profesionales. Aspectos metodológicos, en http://www.planeacion.unam.mx/Publicaciones/pdf/cuadernos/egreso_examenes90-04/2_I_esp-met.pdf

- Universidad Nacional Autónoma de México (2015). “Carrera de Psicología”, en *FES Iztacala. 40 años forjando nuestro futuro*. México: UNAM/FES Iztacala, pp. 165-192.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2019). *Portal de estadísticas universitarias*. Recuperado de: <http://www.estadistica.unam.mx/>
- Ulloa, N. (2010). “Hechos, datos, eventos e hitos”, en Furlán, A. (Coord.), *Los primeros años Iztacala. Su tiempo y su gente*. México: UNAM/FES Iztacala, pp. 7-13.
- Valdivieso, A. e Ibarrola, M. (2019). Transiciones y configuraciones laborales de egresados universitarios: ruptura del significado lineal. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 27, 3-24.
- Valencia, A. y Motte, A. (2017). “Perfiles de inserción laboral de estudiantes de psicología”, *Memorias Electrónicas del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2785.pdf>
- Valle, A. (1997). “El egreso profesional y el empleo en la crisis: algunos planteamientos”. En Ángel Díaz-Barriga y Teresa Pacheco (coord.) *Cuadernos del CESU*, 41-53.
- Valle, A. (2010). *La educación universitaria y el empleo: algunos casos exitosos de administradores y físicos de la UNAM*. México: Bonilla Artigas Editores.
- Zanatta, E. y Camarena, T. (2012). La formación profesional del psicólogo en México: Trayecto de la construcción de su identidad disciplinar. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17 (1), 151-170.

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario

Fecha de aplicación: ____ / ____ /2018

Folio: _____

El presente cuestionario forma parte de una investigación cuyo objetivo es conocer las experiencias en el mercado laboral de egresados de la carrera de psicología de la FES Iztacala.

Las respuestas aquí vertidas serán estrictamente confidenciales y utilizadas solamente con fines académicos.

Si tiene alguna duda respecto a las preguntas o indicaciones, hágala saber al encuestador. Gracias por su valiosa colaboración.

1. Sexo:

a) Mujer..... ()

b) Hombre..... ()

2. Edad: _____ años

3. Estado civil:

a) Soltero (a)..... ()

d) Separado (a)..... ()

b) Casado (a)..... ()

e) Unión libre..... ()

c) Divorciado (a)..... ()

f) Viudo (a)..... ()

4. Indique de cuántos miembros se componía su hogar durante la mayor parte de sus estudios universitarios y cuántos de ellos contribuían al ingreso familiar.

Total de miembros	Miembros que contribuían al gasto

5. Indique cuál es el máximo nivel de estudios que alcanzaron sus padres señalando si fue completo o incompleto.

		Madre	Padre
a)	Sin estudios		
b)	Primaria incompleta		
c)	Primaria completa		
d)	Secundaria incompleta		
e)	Secundaria completa		
f)	Estudios técnicos incompletos con secundaria		
g)	Estudios técnicos completos con secundaria		

h)	Estudios técnicos incompletos con bachillerato		
i)	Estudios técnicos completos con bachillerato		
j)	Bachillerato incompleto		
k)	Bachillerato completo		
l)	Normal incompleta		
m)	Normal completa		
n)	Licenciatura incompleta		
o)	Licenciatura completa		
p)	Posgrado incompleto		
q)	Posgrado completo		
r)	Otro, especifique: _____ _____		

6. Señale por favor cuál ha sido la *principal* ocupación de sus padres:

		Madre	Padre
a)	Profesionista independiente		
b)	Técnico y/o personal especializado		
c)	Trabajador de la educación (maestros y afines)		
d)	Funcionario, gerente o director en sector público y privado		
e)	Jefe de departamento, coordinador y/o supervisor en actividades administrativas		
f)	Trabajador de apoyo en actividades administrativas		
g)	Oficinista		
h)	Comerciante, dependiente y/o agente de ventas		
i)	Vendedor ambulante		
j)	Empleado en servicios		
k)	Trabajador en servicios domésticos		
l)	Agricultor		
m)	Obrero y/o artesano		
n)	Se dedica al hogar		
o)	Otra ocupación aquí no considerada (especifique): _____ _____		

7. Señale aproximadamente a cuánto ascendía el ingreso en su hogar durante la mayor parte de sus estudios universitarios.

- a) Menos de \$2,000 pesos mensuales..... ()
- b) De \$2,000 a \$5,000 pesos mensuales..... ()
- c) De \$5,000 a \$8,000 pesos mensuales..... ()
- d) De \$8,000 a \$10,000 pesos mensuales..... ()
- e) De \$10,000 a \$15,000 pesos mensuales..... ()
- f) De \$15,000 a \$20,000 pesos mensuales..... ()
- g) Más de \$20,000 pesos mensuales..... ()

8. Señale en qué año concluyó el 100% de sus créditos
a) _____

9. ¿Está titulado?
a) Sí..... ()
b) No..... ()
c) En proceso de titulación..... ()

10. En caso de estar titulado, indique en qué año se tituló.
a) _____

11. ¿Trabajó durante el último año escolar que cursó como estudiante universitario?
a) Sí..... ()
b) No..... ()

Si su respuesta es no, por favor pase a la pregunta 13.

12. Si trabajó durante el último año escolar que cursó como estudiante universitario, ¿cuál era la relación de su (s) trabajo (s) con sus estudios?
a) Total relación..... ()
b) Alta relación..... ()
c) Mediana relación..... ()
d) Baja relación..... ()
e) Nula relación..... ()

13. ¿Trabaja *actualmente*?
a) Sí..... ()
b) No..... ()

En caso de que *no* se encuentre trabajando actualmente, señale el motivo principal:

14. ¿Cuántos trabajos ha tenido considerando desde el primer trabajo como egresado universitario hasta su último trabajo o empleo actual? Esto sin importar si han tenido o no vinculación con su formación profesional como psicólogo. Tampoco haga una distinción entre trabajos formales o informales.
a) Uno..... ()
b) Dos..... ()
c) De tres a seis..... ()
d) Más de seis..... ()

15. De estos trabajos, señale cuántos han tenido relación con su formación profesional como psicólogo.
a) Todos..... ()
b) La mayoría..... ()

- c) Pocos..... ()
- d) Casi ninguno..... ()
- e) Ninguno..... ()

16. En la siguiente tabla señale cuál es la ocupación que ha desempeñado en sus *trabajos más importantes* como egresado universitario, desde su primer trabajo como egresado hasta su último trabajo o empleo actual, esto sin importar si han tenido o no vinculación con su formación profesional como psicólogo.

		Principales trabajos como egresado							
		1 o	2 o	3 o	4 o	5 o	6 o	7 o	8 o
a)	Profesionista independiente								
b)	Técnico y/o personal especializado								
c)	Trabajador de la educación (maestros y afines)								
d)	Funcionario, gerente o director en sector público y privado								
e)	Jefe de departamento, coordinador y/o supervisor en actividades administrativas y de servicio								
f)	Trabajador de apoyo en actividades administrativas								
g)	Oficinista								
h)	Comerciante, dependiente y/o agente de ventas								
i)	Vendedor ambulante								
j)	Empleado en servicios								
k)	Trabajador en servicios domésticos								
l)	Agricultor								
m)	Obrero y/o artesano								
n)	Se dedica al hogar								
o)	Otra ocupación aquí no considerada (especifique): _____ _____ _____								

Dados los objetivos de la investigación, se tiene contemplado realizar una entrevista para conocer a detalle algunos aspectos sobre las experiencias de los egresados de la carrera de psicología de la FES Iztacala. Si el tema tratado en este cuestionario le ha parecido importante o de interés y está dispuesto a participar, le agradeceré que me facilite un medio de contacto, ya sea teléfono celular o correo electrónico, para comunicarme posteriormente con usted.

Número telefónico: _____

Correo electrónico: _____

Es importante que sepa que, de acceder a participar, las entrevistas serán audiograbadas con el propósito de evitar la pérdida de los datos. Asimismo, la información obtenida a través de las entrevistas será estrictamente confidencial y empleada sólo con fines académicos.

		profesores) para ingresar/obtener a algún empleo?	
Conocer las expectativas de los egresados de la carrera de psicología de la FES Iztacala en su inserción al mercado laboral	Expectativas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando ingresaste a la carrera ¿tenías alguna expectativa laboral? 2. ¿Qué expectativas tenías respecto a tu empleo como profesionista al egresar de la carrera? (en qué ámbito –educación, educación especial, clínica, organizacional- esperaba desempeñarse) 3. ¿Cuáles de esas expectativas has cumplido y cuáles no? 4. Actualmente ¿Cuáles son tus expectativas en cuanto a empleo? 	

Anexo 3 Símbolos de transcripción

Secuenciación	
[Un corchete único a la izquierda indica el punto donde comienza la superposición
]	Un corchete único a la derecha indica el punto en el cual una expresión o parte de una expresión termina vis-a-vis con otra.
=	Signo de igual, uno al término de una línea u otro al inicio de la siguiente, indica que no hay ‘espacio’ entre las dos líneas. Esto es frecuentemente llamado latching.
Intervalos de tiempo	
(0)	Números en paréntesis indican el tiempo transcurrido en segundos, así (7) es una pausa de siete segundos.
(.)	Un punto entre paréntesis indica un espacio pequeñito dentro de o entre expresiones.
Características de la producción del discurso	
<u>palabra</u>	Un subrayado indica algunas formas de énfasis, vía tono y/o amplitud; un método alternativo es escribir la parte enfatizada en itálicas.
::	Dos puntos indican la prolongación del sonido inmediatamente antes. Múltiples veces indican un sonido más prolongado.
-	Un guion indica una interrupción (cierre).
.	Un punto indica un cede en la caída del tono.
,	Una coma indica una entonación continua, como cuando se lee los ítems de una lista.
↓↑	Las flechas indican marcados cambios dentro de un tono más alto o más bajo en las expresiones inmediatamente después de la flecha.

PALABRA	Las letras mayúsculas indican sonidos especialmente altos en relación al habla circundante.
°	Partes de expresiones o de una expresión entre signos de grado son relativamente más silenciosas que el habla circundante.
< >	Los signos de intercalación izquierdo y derecho rodeando una expresión o parte de una expresión indican aceleración.
·hhh	Una fila de h con un punto al inicio indica una inhalación. Sin el punto, las h indican una exhalación.
pa (h) labra	Una h entre paréntesis o una fila de h dentro de una palabra, indican una respiración dificultosa, como en la risa, el llanto, etc.
Dudas y comentarios del transcriptor	
()	Paréntesis vacíos indican la imposibilidad del transcriptor para escuchar lo que se dijo. La longitud del espacio entre los paréntesis indica la longitud de habla no transcrita.
(palabra)	Las palabras entre paréntesis son escuchas especialmente dudosas.
(())	Los dobles paréntesis contienen descripciones del transcriptor más que, o en adición a, transcripciones.