



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

**Sede Sur
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS**

**TRANSICIONES Y CONFIGURACIONES LABORALES DE
JÓVENES UNIVERSITARIOS DE LA CARRERA EN CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA Y UNA PRIVADA**

*Tesis de Doctorado en Ciencias con
Especialidad en Investigaciones Educativas*

Presenta

Azul Valdivieso

Directora de Tesis

Dra. María de Ibarrola Nicolás

Sinodales:

Dr. Germán Álvarez Mendiola

Dra. Rosalba Ramírez García

Dr. Jordi Planas Coll

Dr. Alfredo Hualde Alfaro

Ciudad de México, septiembre de 2018

Contenido

Agradecimientos	8
Resumen	11
Introducción	13
Capítulo 1. MARCO CONCEPTUAL	18
I. Relaciones educación y trabajo	18
i. Inserción laboral de egresados universitarios	26
II. Acercamiento al objeto de estudio	28
i. Primero jóvenes y luego egresados universitarios	29
ii. Perspectiva de análisis del objeto de estudio: estructura, instituciones y subjetividad	32
iii. Construcción del objeto de estudio	33
iv. Los sujetos en el campo de posibilidades	35
III. Conceptos articuladores: transiciones y configuraciones	36
A. Transiciones laborales	38
Transiciones laborales y cambio	40
Transiciones lineales y no lineales	41
Transiciones laborales del GRET	42
Implicaciones sociales de las transiciones laborales	43
i. Relevancia del concepto de transiciones laborales para nuestro estudio	45
B. Configuraciones como concepto analítico	46
Capítulo 2 ESTRATEGIA METODOLÓGICA	53
1. Acercamiento a la problemática	53
2. Objetivo general	57
3. Objetivos particulares	57
4. Preguntas de investigación	58
5. Supuesto inicial	58
a. Egresados	60
b. Empleadores	63

c.	Funcionarios de las IES	64
6.	Instrumentos: elaboración, descripción, aplicación y análisis	64
a.	Elaboración	64
b.	Aplicación	66
c.	Descripción	67
7.	Fases del análisis	67
	Capítulo 3 CONFIGURACIÓN DE TRANSICIONES LABORALES	72
I.	Egresados de la LCE en la universidad pública	72
	Breve recordatorio	72
i.	Configuraciones transicionales	73
	<i>1er momento</i> , tipos de transiciones: lineales (TL) y no lineales (TNL)	73
	<i>2do momento</i> . Configuraciones transicionales	74
	A. Configuración de transiciones lineales	76
	1. Plena (tres casos)	76
	2. Relativas (once casos)	78
	B. Configuración de transiciones no lineales	80
	3. Débil (24 casos)	80
	4. Interrumpidas (ocho casos)	86
ii.	Influencias en la configuración de las transiciones	88
	Condiciones socioeconómicas	88
	Condiciones educativas	89
	Condiciones laborales	90
II.	Egresados de la LCE en la universidad privada	94
i.	Configuraciones transicionales	94
	<i>1er momento</i> : tipos de transiciones: lineales y no lineales	94
	<i>2do momento</i> . Configuraciones transicionales	96
	a) Configuración de transiciones lineales	96
	Amplia (cuatro casos)	96
	Relativa (dos casos)	98
ii.	Influencias en la configuración de las transiciones	101
	Condiciones socioeconómicas	101

Condiciones educativas	102
Condiciones laborales	103
III. Notas finales del capítulo	104
a. Linealidad y fluidez en el paso de la escolaridad superior al mundo del trabajo	104
b. Mejores condiciones de trabajo e ingresos que correspondería a quienes completan la escolaridad superior	104
c. Correspondencia entre los estudios cursados y los contenidos del trabajo que se desarrolla	105
d. Influencias socioeconómicas, educativas y laborales en la configuración de las transiciones	107
Capítulo 4. INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y CONFIGURACIÓN DE TRANSICIONES LABORALES	110
I. Intención formativa en las IES	114
1. Breves antecedentes históricos	114
2. Perfiles de formación	116
3. Pertinencia	121
4. Lógicas de los procesos de creación e implementación de la LCE	124
UAEH	126
La Salle	127
5. Mecanismos de incidencia sobre las transiciones laborales de los egresados	129
a. Mecanismos institucionales	130
b. Mecanismos interdomésticos	131
c. Asociaciones de egresados	132
d. Mecanismos diferenciadores	132
6. Especificidad y contexto de la carrera en ciencias de la educación	133
a. Sobre la especificidad	133
b. Sobre el contexto nacional y local de la carrera	140
II. Procesos de la intersección entre la formación recibida y características de la transición al mundo del trabajo	143
1. Identidad institucional	144
La Salle Pachuca	145
UAEH	147
2. Relación entre la formación recibida y la ocupación que se desarrolla	149

<i>a. Relación formación y ocupación en las configuraciones transicionales</i>	152
UAEH	152
ULSAP	154
<i>b. Formación para el trabajo: preparación y niveles de satisfacción</i>	156
UAEH	156
Sobre los niveles de satisfacción	159
ULSAP	160
Sobre los niveles de satisfacción	161
<i>c. Percepción de un mercado de trabajo difícil</i>	162
<i>d. La experiencia docente: competencia con pedagogos y normalistas</i>	164
UAEH	164
ULSAP	166
<i>e. Ocupación docente en el sector privado de educación básica. Una opción entre la resignación y la informalidad. Descubriendo la vocación</i>	169
III. Apuntes finales del capítulo	172
1. IES como dispositivo institucional en las configuraciones laborales	172
2. Relación entre formación y ocupación	176
Capítulo 5. MERCADOS DE TRABAJO Y CONFIGURACIONES LABORALES	179
I. Características del mercado de trabajo en la localidad: informalidad, precariedad y flexibilidad	181
II. Identificación de espacios de trabajo potenciales para los egresados en la LCE y configuraciones laborales	194
Espacios de trabajo y configuraciones laborales	199
III. Visión de los empleadores. Requerimientos, desempeño y lógicas de ingreso al espacio laboral	202
1. Requerimientos según los empleadores	204
<i>a. Capacidades y habilidades</i>	204
<i>b. Formación educativa</i>	205
<i>c. Características sociales</i>	206
2. Desempeño de los egresados	206
3. Lógicas de ingreso al espacio laboral	208
IV. Apuntes finales del capítulo	213
Reflexiones finales	215

De los conceptos y el enfoque metodológico	215
Sobre los resultados del informe	217
Territorio de las estrategias de los egresados	219
Transformaciones y tendencias	221
Posibles escenarios deseados	222
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	225
ANEXOS	240
Anexo 1 Cuadros sobre indicadores para identificar las configuraciones laborales	240
Resultados de los indicadores para identificar las configuraciones laborales (promedios) IES privada	241
Anexo 2 Cuestionario	1

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de beca PROMEP y el apoyo de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Agradecimientos

En este momento de mi vida, los agradecimientos resultan el más importante componente de este informe; estoy convencida que estos procesos de formación que culminan en informes de investigación se escriben en soledad y se construyen y realimentan en colectivo. Un conjunto de instituciones y actores intervienen en este proceso con diferentes magnitudes. Es justo afirmar que este informe se construyó en un largo periodo que en todo momento fue acompañado por muchas personas.

En primer lugar, agradezco a la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública, su apoyo con la beca para estudios de posgrado de alta calidad, en el marco del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).

A la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), por su apoyo material y laboral, con especial reconocimiento al Dr. Tiburcio Moreno Olivos, Coordinador del Área de Ciencias de la Educación, por su apoyo incondicional en todo momento para realizar el doctorado. Gracias, amigo.

Al Dr. Carlos Rodríguez Solera ex compañero de la UAEH por sus consejos siempre inteligentes que me motivaron a estudiar fuera del lugar de residencia y participar para ingresar al DIE, y por su valiosa amistad. Gracias, amigo.

A mis exalumnas de la licenciatura en ciencias de la educación y amigas Juana María Islas Dossetti y Elizabeth Narvárez, por sus frescos consejos y apoyo en el proceso de elaboración de los instrumentos de recolección de información. Amigas, son mis maestras. Gracias.

A todos y cada uno de los jóvenes egresados de la UAEH y de la ULSAP, actores educativos centrales en este informe, por su valiosa participación y confianza, que, entre café y café, compartieron sus experiencias de vida, preocupaciones, planes y sueños. Gracias por su tiempo y su confianza. Espero haber recuperado con fidelidad sus narrativas.

A los directivos de las IES y a las empleadoras Maricarmen, Lulú, Irma, Erika, Elizabeth y Patricia, que abrieron el espacio y el tiempo para realizar las entrevistas. En especial

a la ULSAP y a Marta Izaguirre, directora de la Facultad de Ciencias Humanas de la ULSAP, por abrir las puertas a este trabajo de investigación y compartir información institucional. Muchas gracias por su disponibilidad.

Al Grup de Recerca en Educació i Treball de la Universidad Autónoma de Barcelona, Jordi Planas, Joaquim Casal, Maribel García, Rafael Merino y Jesús Vivas, por recibirme en su Facultad y en su programa de maestría. Gracias por sus amables atenciones.

Al CINESTAV por ofrecer un programa académico de alta calidad y dar las facilidades para desarrollar este informe con todas las comodidades necesarias, y especialmente al personal académico y administrativo y del DIE. De los primeros por su apoyo, solidaridad y comprensión para continuar con la elaboración del informe en un momento de especial dificultad; y a los segundos por su apoyo durante todo el proceso de investigación, quienes siempre atentos a las necesidades de los estudiantes hacen posible una estancia con certidumbre y agradable. Gracias.

Mis compañeros de banca y amigos en el doctorado, Ivonne, Andrés, Fernando, Paloma, Graciela, Guillermo, Alejandro y Ezequiel, por lo que aprendí de cada uno de ustedes y por lo divertido que fue convivir en el aula y fuera de ella. Gracias.

Al comité de seguimiento, conformado por los doctores Germán Álvarez, Eduardo Remedi, María de Ibarrola, Jordi Planas y Francisco Miranda, por sus comentarios constructivos y observaciones a los avances de investigación y durante en el proceso de elaboración del informe. Gracias.

A los sinodales: doctores Germán Álvarez, Jordi Planas, Rosalba Ramírez y Alfredo Haulde, por el tiempo dedicado a la lectura del trabajo de investigación y a sus críticas y comentarios al informe final. Gracias.

A mis amigas y amigos: Diana Laura, Carolina, Mitzi, Juanita, Joselin, Ivonne, Paloma, Graciela, Patricia, Pilar, Margarita, Andrés, Germán, José María, Tiburcio, Carlos... por su ayuda, acompañamiento constante y *porras* para concluir este proceso. Gracias, amigos.

A María de Ibarrola, directora de tesis, amiga solidaria, ser humano generoso y mujer maravillosa, las palabras me son insuficientes para mostrar mi profundo agradecimiento

y admiración por su paciencia monumental, sus enseñanzas compartidas, pero sobre todo, por su valiosa amistad. Mil gracias.

A mis adorados hermanos, eslabones insustituibles en mi vida: Alberto, Juan, Renato, Jaime y Jorge.

A mi papá, aunque ajeno a este proceso, gracias por tu apoyo en diferentes momentos, que contribuyeron a terminar este informe.

Dedico este trabajo a mis mujeres favoritas, mi madre y mi hija. Mis mejores admiradoras y aduladoras; gracias por mostrar en todo momento su confianza en mí, a pesar de mis crasos errores. Las amo, gracias totales.

Resumen

El informe de investigación tuvo como objetivo central identificar y configurar las transiciones laborales de jóvenes egresados de la carrera de ciencias de la educación de una universidad pública y otra privada, con el fin de conocer y comprender los procesos que vinculan/articulan la formación adquirida por estos egresados con el mercado laboral. El supuesto fundamental es la vinculación entre los niveles de escolaridad y su correspondencia en la jerarquía y tipo de ocupación en el mercado de trabajo y la discusión teórica sobre la tendencia hacia la no linealidad de las transiciones laborales de universitarios. Para alcanzar el objetivo recurrimos a los conceptos de transiciones (Casal, et., al, 2006) y configuraciones (De la Garza, 2010) desde tres dimensiones: estructural, institucional y de forma transversal, subjetiva de 52 jóvenes egresados, seis empleadores y dos directivos de cada institución educativa. Los resultados obtenidos indican que haber alcanzado una formación universitaria no necesariamente garantiza un tránsito al mundo del trabajo profesional sencillo y lineal. En general, se apreciaron dificultades materializadas en condiciones de trabajo precarias, constantes cambios de trabajo y desempleo en cortos periodos y ocupaciones que los jóvenes consideraron poco relacionadas con su formación. Sin embargo, esta circunstancia se presentó diferente para un pequeño grupo de tres egresados de la institución educativa pública y para los seis de la privada, quienes alcanzaron transiciones favorables. El análisis mostró una influencia significativa de la formación recibida en la institución educativa de procedencia, de la carrera misma, así como de las precarias condiciones de un mercado de trabajo local que dificultó una inserción laboral como se esperaría para quienes detentan al menos 16 años de escolaridad.

Summary

This research report had as central objective identify and configure job transitions of young graduates of the career of education sciences of a public university and another private, to know and understand the processes that link/articulate the training acquired by these graduates with the labor market. The fundamental assumption is the link between levels of schooling and their correspondence in the hierarchy and type of occupation in the labor market and the theoretical discussion on the trend toward non-linearity of the labor transitions of university students. To reach the objective we resort to the concepts of transitions (Casal, et, al, 2006) and configurations (De la Garza, 2010)

from three dimensions: structural, institutional and transversal, subjective of 52 young graduates, six employers and two managers from each of the educational institution. The results indicate that having achieved a university education does not necessarily guarantee a transition to the world professional work simple and linear. On the contrary, in general, materialized difficulties were seen in precarious working conditions, constant changes of work and unemployment in short periods and occupations that young people considered little related to their training. However, this circumstance was presented differently for a small group of three graduates of the public educational institution and for the six of the private one, who reached favorable transitions. The analysis showed a significant influence of the training received in the educational institution of origin, of the race career itself, as well as the precarious conditions of a local labor market that hindered a job placement as would be expected for those who have at least 16 years of schooling.

Introducción

Este reporte de investigación tuvo como marco general al abordaje de las relaciones entre educación y trabajo, temática que cuenta con gran cantidad de estudios en México, los cuales documentan la compleja naturaleza y muchas veces contradictoria e interdependiente de la relación entre estas dos vías de inserción social. El supuesto fundamental que articula esta relación es la vinculación entre los niveles de escolaridad y su correspondencia en la jerarquía y tipo de ocupación en el mercado de trabajo. Este supuesto se sostiene en la propuesta de la teoría del capital humano, como en los resultados de diferentes estudios empíricos que confirman que, a mayor grado de escolaridad, más probables serán las oportunidades de incorporación laboral pronta, en empleos que cuenten con garantías de estabilidad, tiempo completo y remuneraciones apropiadas.

Este supuesto contrasta con recientes resultados de investigación y transformaciones en el mundo del trabajo y en las instituciones educativas, que muestran procesos de cambio donde los individuos más calificados, es decir, aquellos que alcanzaron a graduarse en el nivel educativo superior, enfrentan un nivel más alto de desempleo en comparación con los de menor escolaridad y en un significativo porcentaje ingresa a trabajos sin seguridad social, con bajos ingresos, alta rotación e inestabilidad en el trabajo (CONEVAL, 2017). En este escenario de educación y trabajo como marco general, enfocado en este informe en el segmento de población joven, un importante conjunto de estudios evidencia significativas transformaciones en las trayectorias de vida de esta población; algunos afirman que dichas trayectorias o transiciones tienden a ser cada vez menos lineales, que los ciclos de vida ya no siguen un camino cierto porque pueden convivir tempranamente, como porque sus secuencias pueden ocurrir al mismo tiempo y los vínculos de las instituciones sociales con los jóvenes cobran otros sentidos para éstos últimos. Los expertos observan un proceso de no correspondencia (vertical y horizontal) entre el nivel de educación superior logrado y la ocupación que se desarrolla, cuyas posibles explicaciones tienen que ver con las desigualdades sociales, la calidad de los estudios recibidos, el tipo de institución educativa y carrera cursada, las condiciones, demandas y oportunidades de los mercados de trabajo, así como con otras variables laborales como la experiencia en el trabajo previa al egresar de la universidad.

En el marco de estas discusiones se desarrolla el informe de investigación que lleva por título *Transiciones y configuraciones laborales de jóvenes universitarios de la carrera en ciencias de la educación de una institución pública y una privada*, que tiene por objetivo identificar, analizar y configurar las formas en que los jóvenes de dos instituciones de Educación Superior (IES) -una pública y otra privada- se movilizan de la universidad hacia una ocupación profesional en el mercado de trabajo, con base en tres ejes analíticos: estructural, institucional y subjetivo, para lo cual, los conceptos de transiciones y configuraciones constituyeron marcos para ordenar analíticamente los datos obtenidos en entrevistas y cuestionarios semiestructurados aplicados a los egresados, empleadores y autoridades de las IES que formaron parte de este proceso de investigación.

Bajo este esquema de análisis y con base en la tendencia de investigación sobre la conveniencia de analizar los fenómenos sociales con un enfoque sistémico e interpretativo para acercarse más fielmente a los procesos contextuales, institucionales y personales presentes en un caso concreto, decidimos organizar el informe en cinco componentes. El primero expone los conceptos de configuraciones y transiciones laborales, así como la lógica de análisis para abordar las transiciones de estos jóvenes universitarios y las posibles configuraciones, entendidas como una red de relaciones entre conceptos teóricos y del lenguaje cotidiano para acercarse a la comprensión de la realidad elegida. En el mismo apartado explicitamos la importancia de observar las transiciones laborales incorporando la subjetividad de los jóvenes egresados para la generación de conocimiento y transformación de dicha realidad, en el contexto histórico donde se realiza el proceso de transición laboral. El segundo capítulo describe cómo se abordó el objeto de estudio, la elección de la metodología, la incorporación de tres actores fundamentales: jóvenes egresados, empleadores y autoridades de las IES, las características de los instrumentos para recolectar información, y las dos fases por medio de las cuales se identificaron en primer lugar los tipos de transiciones lineales y no lineales y en un segundo momento, dada la diversidad al interior de estos dos tipos, se distinguieron cuatro probables configuraciones de los egresados de ciencias de la educación al mundo del trabajo: *plenas, relativas, débiles e interrumpidas*, con base en 13 variables -socioeconómicas, laborales, educativas y personales-.

En los siguientes tres apartados, con base en los resultados empíricos obtenidos, analizamos las configuraciones transicionales en su relación con la IES de pertenencia

y con las condiciones del mercado de trabajo local, es decir, con base en los ejes contextual e institucional, y la dimensión subjetiva que atraviesa de forma transversal estos tres capítulos. Bajo esta lógica, el capítulo tercero analiza los contenidos de las transiciones lineales y no lineales con base en la propuesta empírica de Furlong (et al., 2006) de los egresados de ambas instituciones educativas, y posteriormente se pasa a un análisis más detallado sobre las relaciones entre los contenidos de cada configuración laboral. Finaliza este tercer capítulo con las condiciones socioeconómicas, educativas y laborales asociadas a la conformación de las configuraciones.

En este apartado identificamos cuatro configuraciones transicionales, a saber: dos lineales denominadas *plenas* y *relativas*, y dos más no lineales, dentro de las cuales distinguimos de *débil* correspondencia e *interrumpidas*. La inclusión de dos IES de diferente régimen institucional público y privado permitió contrastar e identificar significativas diferencias en las configuraciones laborales en una misma carrera profesional. Observamos una mayor tendencia entre los jóvenes de la universidad pública hacia transiciones no lineales, es decir, un número importante enfrentó mayores dificultades para incorporarse al mercado de trabajo profesional, con condiciones laborales menos favorables y correspondientes a la formación recibida, y configuraciones caracterizadas por precariedad en las condiciones de trabajo, sin clara relación entre la carrera y las ocupaciones que desarrollan y bajo nivel de satisfacción con el trabajo. En contraste, los egresados de la universidad privada observaron procesos de transición más lineales, mejores condiciones de trabajo respecto del salario, prestaciones de ley, seguridad social, así como altos niveles de satisfacción con su ocupación y una percepción de mayor correspondencia con la licenciatura. Los factores socioeconómicos (origen social e hijos), educativos (postgrados, promedio de aprovechamiento, título profesional) y laborales (trabajo antes o durante los estudios universitarios y mecanismos de inserción laboral asociados) no explicaban con suficiencia las diferencias entre las configuraciones, aunque la acumulación de algunos factores (p.e., origen socioeconómico medio-alto, no tener hijos, más otros estudios posteriores a la licenciatura, más tener título profesional) tenía mayor fuerza. Sin embargo, las narrativas de los jóvenes de ambas instituciones, así como las percepciones sobre su trayectoria laboral, guiaron la investigación hacia la influencia de la IES de procedencia, al tiempo que tenía mayor alcance explicativo. Este hallazgo

sorprendió al inicio, pero encontramos que era una pieza clave para comprender la articulación entre una u otra configuración

Con este hallazgo, en el capítulo cuarto debimos ahondar en algunos elementos institucionales, tales como los antecedentes históricos de las IES, la intención formativa de carrera en ciencias de la educación y su pertinencia, así como las lógicas del proceso de creación de esta licenciatura y algunos mecanismos de incidencia en las transiciones laborales de sus egresados. De esta aproximación a lo institucional y de las tensiones que los propios egresados experimentaron al buscar un empleo en el segmento de mercado profesional, distinguimos otro elemento central como parte de la dimensión institucional: la especificidad de la licenciatura en ciencias de la educación, cuyo estatus como campo de conocimiento disciplinar aún vago y cercano con otras formaciones como la normalista y la pedagogía, dificulta reconocer con claridad las posibles ocupaciones que los egresados podrían desempeñar, así como su incorporación laboral. Estas dificultades institucionales que interfieren en las transiciones laborales provocaron en los jóvenes diversos sentimientos, desde frustración por las posibilidades de la carrera en empleos relacionados -de acuerdo con su percepción-, pasando por la de aceptación y hasta de satisfacción -los menos- por descubrir que el empleo, si bien no tenía relación con su carrera, constituía un lugar no explorado que detonó sus verdaderas vocaciones y pasiones: la docencia en educación básica. Muy articulado a sus emociones y a otros elementos estructurales, enfrentaron la vinculación formación-ocupación poco clara, activando interesantes estrategias que les ha permitido resolver su incorporación al mundo del trabajo: especializarse en el campo de la docencia, cursar otra licenciatura acorde al trabajo que desempeñan, realizar postgrados, flexibilizar sus expectativas sobre lo que deseaban desarrollar con respecto a la carrera; otros prefieren esperar hasta acceder a un trabajo claramente relacionado. El margen de la estrategia depende en gran medida de la situación social de los jóvenes. La diferencia es marcada entre quienes aún viven con sus padres y quienes tienen compromisos con hijos u otros familiares, para los que deja de ser prioritario que el puesto les guste, les apasione o lo consideren relacionado con la formación recibida en la universidad. A pesar de su esfuerzo por sostener sentimientos y estrategias positivas y flexibles, un sentido de decepción fue una constante en las narrativas de los jóvenes de la universidad pública. En contraste, los egresados de la privada se mostraron mucho más satisfechos con su empleo y orgullosos de la institución de egreso, lo que identificamos asociado a las

posibilidades que les proporcionó la formación recibida con contenidos más estrechamente vinculados con las necesidades del mercado profesional de la educación y con *salidas* hacia el emprendimiento, en el marco de una clara y sistemática presencia de valores humanistas-cristianos, con los que se sintieron identificados y que han guiado diversos momentos de sus transiciones laborales, desde cómo conciben las ciencias de la educación, cómo se presentan a solicitar un trabajo, qué esperan de un trabajo y cómo se visualiza en el futuro. Su condición socioeconómica también les abre un abanico de posibilidades más amplio que sus colegas de la universidad pública para ir construyendo otras opciones y estrategias. En esta dimensión subjetiva recuperada de la concepción de configuraciones laborales asumida fue posible identificar contradicciones e incompatibilidades internas entre los elementos que las conforman; por ejemplo, que a pesar de la precariedad de los empleos/trabajos, los jóvenes valoran más satisfactoriamente un trabajo en el cual aprenden *otras cosas*; que la misma ocupación, para algunos, estaba relacionada con su formación y para otros no.

El último capítulo aborda la otra esfera de la relación: el mercado de trabajo local. La finalidad fue valorar las oportunidades de empleo en general y, en particular, la del mercado de profesionistas. Para alcanzar este propósito, el capítulo muestra indicadores básicos sobre el desarrollo social y económico de la localidad, así como las principales características de la estructura del mercado de trabajo, para finalizar con las percepciones de seis empleadoras seleccionadas sobre el desempeño de los egresados de la carrera de ciencias de la educación. El análisis de la información recuperada deja ver la existencia de un mercado de trabajo con una estructura económica de doble arista: a la vez que inhabilita, habilita para que los sujetos pongan en juego sus capacidades personales.

Capítulo 1. MARCO CONCEPTUAL

El capítulo tiene por objetivo presentar los conceptos fundamentales de este trabajo de investigación, así como la articulación entre ellos para comprender las formas en que los jóvenes universitarios transitan al mercado de trabajo.

El objeto central de este informe de investigación son las transiciones al mundo del trabajo de jóvenes egresados de una universidad pública y una privada de la carrera de ciencias de la educación. Para analizar dichas transiciones, se seleccionaron los conceptos de transiciones (Casal, et al., 2006) y configuraciones laborales (De la Garza, 2010), y se articularon con tres ejes de análisis: estructural, institucional y subjetivo, desarrollados a partir de un enfoque interpretativo que permitió conocer algunas de las experiencias y estrategias que pusieron en acción los jóvenes para enfrentar y resolver las situaciones que se les presentaron a lo largo de su corta trayectoria laboral.

El objeto de estudio de este trabajo de investigación fue identificar, analizar y configurar las formas en que los jóvenes realizan este tránsito, en el entendido que en éste influyen no sólo condicionantes estructurales y decisiones que van construyendo los jóvenes, sino también la formación profesional y apoyos de las instituciones educativas por las cuales pasan, así como la situación y oportunidades que ofrecen los mercados de trabajo, sobre la base del supuesto de los cambios que se observan en el tránsito de los universitarios de un mundo al otro como lo documentan diversos autores.

Para realizar este ejercicio es necesario conocer y explicitar los marcos desde los cuales se construye el objeto de estudio, ya que de la elección depende la forma de organización y sentido de los datos empíricos de los que se sirve esta investigación. El capítulo contiene tres momentos: el primero aborda las relaciones entre educación y trabajo; en el segundo explicitamos la perspectiva desde la cual se abordó el objeto de estudio, para lo cual los conceptos de transiciones laborales y configuraciones resultaron herramientas analíticas centrales; y en el último explicitamos el esquema analítico y elementos explicativos de las configuraciones laborales identificadas en el caso concreto.

I. Relaciones educación y trabajo

Los mundos de la escuela y el trabajo se reconocen como fuertemente relacionados entre sí, articulados e interdependientes, cada uno organizado de acuerdo con sus lógicas propias. Tanto en el tiempo como en el espacio, presentan estructuras y reglas diferenciadas, pero también estrechos vínculos en ocasiones funcionales y otras veces contradictorios. Consideramos que estos mundos están estrecha y necesariamente comunicados con diferentes niveles de autonomía e interdependencia. Cada vez más la literatura sobre la temática da cuenta de que la articulación no subordina un mundo al otro, ni la relación es mecánica entre causa y efecto (Teichler, 2005, De Ibarrola, 2009a, 2009b; Jacinto, 2010; Sala, 2011; Planas, 2011, Hanushek, 2013). Por el contrario, los autores confirman que es poco productivo prever una articulación de plena correspondencia y armonía, y en cambio esa visión está lejos de reflejar los intercambios reales que se dan en dos mundos diferentes (Planas, 2011). Consideramos que la vinculación en determinadas condiciones se completa cuando se interrelacionan actores con estrategias institucionales y personales que, junto con la estructura institucional, van configurando los ritmos y contenidos de esta compleja relación en cada caso particular.

Los estudios sobre las relaciones entre la educación y el trabajo (la economía y la sociología de la educación y del trabajo en particular) han demostrado la complejidad de las interacciones entre estos dos campos. El tema ha sido profusamente atendido desde mediados del siglo pasado, a lo largo del cual se han generado diversas teorías, enfoques y estudios que han contribuido a explicar los factores, procesos y condicionantes que las caracterizan y desde diferentes perspectivas epistemológicas proporcionan elementos para comprender cómo son y cómo se transforman.

Una de las teorías más influyentes en el estudio de esta relación -frecuentemente citada en estudios de seguimiento de egresados de ciencia y tecnología o de educación y trabajo- es el enfoque del capital humano, probablemente el más utilizado en este campo en las investigaciones mexicanas (COMIE, 2002). Concibe el conocimiento sobre lo laboral, adquirido por la vía de la escolaridad, de la capacitación o de la experiencia, como un factor tan importante como el capital y el trabajo, y la escolaridad como una inversión. Tuvo y tiene gran implicación en la elaboración de los ejes centrales de política educativa desde los años sesenta a la fecha, así como de las familias que siguen

considerando la educación como un bien de inversión para sus hijos¹. Entiende la relación entre educación y trabajo como un intercambio de fuerza de trabajo en la que las personas actúan con base en una racionalidad maximizadora del beneficio que esperan de ese intercambio a lo largo de su vida. La adquisición de escolaridad se ve como una inversión de los individuos y los gobiernos y admite una relación positiva entre los ingresos económicos y la escolaridad que se acumula. Para sus principales expositores, Theodore Shultz, Gary Becker y J. Mincer, los individuos deciden invertir y poseer diferentes niveles educativos a cambio de mejores ingresos y conciben que los requisitos educativos para el empleo se corresponden con los requerimientos reales de calificación para las diversas ocupaciones y que el mercado de trabajo funciona de la misma manera para todos los individuos, en función de la oferta y la demanda de trabajo, lo que a su vez depende del perfil educativo. Siguiendo a De la Garza (2010) se trata de una propuesta a la manera weberiana del tipo ideal, en el cual su estatus epistemológico no pretende que exista en la realidad y, sin embargo, a partir de sus supuestos se puede llegar a consecuencias empíricas verificables, y cuando éstas no se verifican se recurre a las fallas del mercado. Su veracidad, de acuerdo con De la Garza “se encuentra en la coherencia lógica interna más que en la confrontación con la realidad” (De la Garza, 2010:101).

La teoría de segmentación de mercados de trabajo parte de un enfoque centrado en el otro extremo de la relación posible: la hipótesis principal sostiene que los procesos productivos de la industria propiciaron una atomización del mercado de trabajo, dando lugar a *muchos mercados*. Esto es, que los mercados no son perfectamente competitivos, están influenciados por otras instituciones que regulan reglas de ingreso y permanencia en el trabajo y que los individuos no siempre desean maximizar, sino que tienen motivaciones diversas. Entre sus principales exponentes se encuentran los neoinstitucionalistas norteamericanos Clark Kerr y John Dunlop; más tarde, los denominados “dualistas” Michael Piore y Peter Doeringer; un tercer enfoque lo conforman Edwards, Gordon, Reich, como la corriente neomarxista y, finalmente, en América Latina, Souza y Tokman (Solimano, 1988) entre otros.

¹En 2013 la encuesta sobre movilidad social en México señala que 71% de los padres esperaban que sus hijos tuvieran educación universitaria (CEEY, 2013, p. 61).

De acuerdo con estos autores, los mercados de trabajo coexisten con características, estructuras y funcionamientos distintos. Distinguen diferentes tipos de mercados: estructurados y no estructurados (Kerr), interno y externo (Piore y Doeringer) o primarios y secundarios², con el fin de enfatizar la existencia de mercados de trabajo con mejores condiciones que otros. El elemento central es que los mercados de trabajo funcionan con desigualdades sociales en la distribución educativa y los resultados de desempeño; el origen social, junto con otras variables sociales, como género, edad, etnia o raza, interviene en la ocupación de puestos de trabajo (Piore y Doeringer, 1971). Bajo estos supuestos, la educación funciona más como un mecanismo de distinción y clasificación en el proceso de selección, pero no determina la posición en mejores puestos de trabajo.

Otras teorías de nivel intermedio derivadas de las anteriores, como los aportes de Bourdieu y Passeron (2011) sobre la devaluación de credenciales educativas, afirman que éstas se usan para clasificar a los trabajadores en lugar de medir su nivel de cualificación; las teorías del filtro (Arrow, 1973) y el llamado “efecto fila” (Carnoy, 1982), entre otras, se han sumado desde una perspectiva menos lineal que la propuesta por la teoría del capital humano para apoyar el análisis de las relaciones entre educación y trabajo. En este nivel de teorías alternativas destaca el enfoque de correspondencia que considera que la inserción al mercado de trabajo tiene que ver con el elemento clase social y su relación con el tipo de educación a la cual tienen acceso los individuos de acuerdo con su origen social (Bowles, S. y Gintis, H., 1983). Es decir, mientras en la teoría del capital humano la educación es un mecanismo de mayor igualdad y movilidad social, para el modelo de correspondencia reproduce desigualdades de clase, socializa a la población en los valores de la clase dominante y forma a los trabajadores para cumplir disciplinadamente sus funciones productivas (Medina, 1983). Estas teorías alternativas han recibido fuertes críticas por su contenido determinista, centradas en las posibilidades de la educación y la acción de los sujetos para transformar las condiciones dadas.

² Los primeros caracterizados por buenos salarios y condiciones de trabajo, estabilidad en el empleo, posibilidades de ascenso y claridad de las normas laborales, uso intensivo de tecnología, y, en algunos casos, existencia de sindicatos. Los secundarios, por el contrario, tienden a caracterizarse por bajos salarios y prestaciones laborales, malas condiciones de trabajo, elevada rotación de personal, menores posibilidades de ascensos y supervisión arbitraria y caprichosa, actividades que requieren poca o nula calificación y escaso uso de tecnología (Mac Connell y Brue, 1997 y Doeringer y Piore, 1975 en Uribe et. al).

En México, la teoría del capital humano encontró asidero en diversos resultados de investigación³ que en parte explican que siga arraigada en la política educativa, así como en el imaginario social, tanto de las familias como del sector de jóvenes que decidieron y tuvieron acceso a niveles de educación superior. La experiencia social, tanto en países desarrollados como no desarrollados, mostró que los postulados eran relativos y que la escolaridad seguía siendo el reflejo de los mecanismos de desigualdad social: una inadecuada distribución del ingreso, la creciente marginación social y una posesión heterogénea de capitales culturales entre individuos y grupos alteran la perfecta vinculación entre educación y desarrollo. Investigaciones recientes sobre esta teoría (Hanushek, 2013) señalan que la expansión de la escolaridad no ha garantizado mejoras en las condiciones económicas porque la investigación empírica se enfoca en los años de escolaridad cursados como base del crecimiento y desarrollo de los países y no en la calidad de la escolaridad, donde el capital humano llega a ser más fuerte; Hanushek sostiene que las habilidades cognitivas de la población -más que la cantidad de escolaridad- están fuertemente relacionadas con las ganancias individuales, la distribución del ingreso y el crecimiento económico de los países.

Los enfoques predominantes en las investigaciones sobre la relación educación y trabajo han sido la teoría del capital humano y la de segmentación de mercados de trabajo, con frecuencia citados en estudios de seguimiento de egresados de ciencia y tecnología o de educación y trabajo. Partimos del hecho de que cada propuesta teórica se construye en momentos históricos diferentes que responden a una realidad sociohistórica determinada y puede dar respuesta a problemáticas que ocupaban ese momento (Recio, 1997). Lo cierto es que, hasta nuestros días, los dos enfoques predominantes siguen teniendo vigencia y aún son útiles para explicar diversos fenómenos laborales y educativos, pero también se reconocen sus limitaciones para explicar las relaciones entre educación y trabajo en los ámbitos específicos de las acciones concretas de los sujetos.

³ Encontraron que las personas que han tenido acceso a la educación superior tienen ventajas con respecto a aquellos trabajadores que cursaron niveles de formación más bajos o menos años de escolaridad; tienen una mejor posición cuando hay un deterioro generalizado del trabajo y aquellos que poseen mayor escolaridad son menos afectados por el desempleo (Gallart, 1997; Jacinto y Gallart, 1997; Jacinto y Suárez, 1997; Haulde, 2001; Jacinto, 2002; Novick, 2002; Tokman, 2004, 2005; Cortés, 2005; Iguiñiz, 2005).

Nuestro análisis de un grupo de jóvenes egresados de nivel profesional mostró que la inversión en educación que hicieron ellos o sus padres, con la finalidad de mejorar sus condiciones sociales está, vigente en la racionalidad de estos jóvenes. Uno de los principales motivos por los que decidieron estudiar una carrera universitaria fue para obtener un mejor empleo, o porque consideraron que les permitiría acceso más fácil al mercado de trabajo y para ocupar mejores posiciones laborales, aunque estas expectativas no sucedieron en muchos casos (como se mostrará en el capítulo correspondiente).

La inserción laboral de estos jóvenes, como una etapa inicial de la transición, en algunos casos ha sido pronta y en ocupaciones bien remuneradas; esto es, su escolaridad ha sido un factor de éxito en la transición en ocupaciones acordes con su preparación, pero hay otros elementos que pueden explicar dicha inserción, como por ejemplo, su origen social, la formación recibida, la IES de origen, así como sus propias capacidades personales. Por otro lado, una gran mayoría está ocupada en segmentos de mercado precarios, diferenciados, que se relacionan más con el capital social (redes sociales de amigos y familiares) y con espacios de trabajo disponibles, es decir “*donde haya oportunidad*”. Por otro lado, existe un alto nivel de rotación de los jóvenes en el empleo, debido principalmente a precarias condiciones laborales o a que no están conformes con el contenido de las actividades de trabajo; esto puede indicar que las elecciones de los agentes están más vinculadas con la satisfacción que les proporciona el trabajo, esté o no vinculado con su perfil profesional, que con los beneficios económicos.

Respecto a la otra teoría dominante, la de segmentación de mercado de trabajo, cabe apuntar que en efecto, no hay un mercado de trabajo, sino una heterogeneidad que opera con reglas, costumbres y concepciones diversas; que el papel de la educación en la relación con los mercados de trabajo no es determinante, sino que hay otro conjunto de factores influyentes al momento de intentar y lograr emplearse, entre los que intervienen no sólo las credenciales o títulos universitarios, sino las propias creencias, prejuicios y preferencias de los empleadores, así como las demandas y necesidades de organización de las empresas. El individuo no es una persona constreñida ni siempre determinada por la racionalidad maximizadora, es un agente que puede actuar de diversas maneras, con una capacidad asombrosa de flexibilidad y adaptación, así como

para emplear estrategias que contribuyan a transformar y definir sus propias transiciones.

La TSM contribuye a observar las transiciones laborales analizadas en este trabajo de investigación, advertir la presencia de varios mercados de trabajo y reforzar la hipótesis del papel relativo que juega la escolaridad. En nuestros datos encontramos que si bien los jóvenes egresados cuentan con al menos 16 años de escolaridad, las formas de transición al trabajo se caracterizan por una enorme diferenciación de puestos, actividades laborales, ingresos, en general de condiciones laborales; así, encontramos a quienes se están en mercados de trabajo bien remunerados, con seguridad social, contratos definitivos y donde hacen uso constante de tecnologías de la información y la comunicación y a otros que están en espacios que podemos llamar precarios, donde carecen de los atributos señalados. Entre estos dos extremos podemos advertir un conjunto de espacios laborales que, a su vez, marcan diferencias tanto en las condiciones laborales como en el contenido de las actividades que desempeñan.

Como parte de los esfuerzos teóricos y de investigación empírica por profundizar en los enfoques de la teoría de los mercados segmentados de trabajo, María de Ibarrola, ha propuesto desde la década de los 80 criterios que permiten la identificación de los espacios laborales concretos que conforman lo que denomina una “estructura productiva, heterogénea, desigual y combinada”.

De acuerdo con la propuesta inicial (De Ibarrola y Reynaga, 1983; de Ibarrola, 1988) la diversidad de espacios laborales se puede configurar con base en una matriz que conjuga la interrelación de tres grandes criterios: el primero se refiere a la relación con la acumulación o no de capital y la compra venta de fuerza de trabajo, y permite distinguir entre empresas netamente capitalistas, que persiguen ganancia (acumulación), empresas dedicadas al servicio público, entre las que originalmente se identificaron las entidades de gobierno, secretarías de estado y programas estatales, y posteriormente se incluyeron los organismos no gubernamentales (ONG), y un tercer sector de subsistencia, caracterizado porque los trabajadores establecen relaciones inmediatas con la producción de bienes y/o servicios o crean actividades remuneradas de muy distinta forma, con miras a resolver las necesidades de subsistencia del

trabajador y su familia; se identificaron ahí desde las unidades domésticas de producción (campesina, artesanal) hasta las despachos de profesionistas no corporativos.

El segundo criterio fue el grado de formalidad/informalidad con que se establecen las relaciones de trabajo. El sector formal se caracterizó inicialmente por el establecimiento de relaciones laborales de conformidad con la legislación al respecto, donde se reconoce la fuerza de los sindicatos como factor clave en el establecimiento de esa legislación. Por el contrario, el sector informal se caracteriza precisamente por la ausencia de esas responsabilidades y condiciones de trabajo. El tercer criterio se refiere a la división técnica y jerárquica de la organización laboral, (no de un proceso o cadena de producción) que permitió distinguir cuatro tipos de organizaciones: artesanal, manufacturera, mecanizada y semiautomatizada (sin llegar todavía a la organización totalmente automatizada).

En el capítulo 5 se profundizará sobre las características de cada uno de estos espacios laborales que fue posible identificar de acuerdo con los puestos laborales de los jóvenes egresados y las transiciones laborales que lograron configurarse y caracterizarse. La TSM nos permitió poner en consideración el valor relativo de la escolaridad en las configuraciones transicionales e identificar que, en nuestra investigación referida a una carrera profesional, impartida por dos IES, en una localidad específica encontramos destinos de trabajo profundamente “*loteados*” (Machado, 2007)⁴ o divididos, con implicaciones sociológicas en el modo en que estos profesionales se distribuyen por los *lotes* disponibles.

Las esferas de la escolaridad superior y el trabajo de los egresados se entienden en este trabajo de investigación como instituciones sociopolíticas primordiales que responden a las necesidades de su población y a los sujetos que participan activamente -o no- en la conformación de sus propias biografías. De acuerdo con los estudiosos del tema, las instituciones están influidas por cuatro factores estrechamente relacionados: i. condiciones estructurales (como el territorio, la población, recursos materiales,

⁴ Identifica los mercados de trabajo como “arcoiris” al clasificar algunos en: *mercado negro* (de los trabajadores clandestinos); *mercado azul* (de los obreros con mono o traje de faena); *mercado rosa* (de las asistentes, secretarias, recepcionistas, telefonistas, etc.); *mercado blanco* (de los ejecutivos de camisa blanca); *mercadorojo* (de las líneas eróticas, contactos y encuentros afines); *mercado gris* (de los burócratas y yuppies de mentalidad y trajes grises). Deja abierta la posibilidad de otros.

económicos, humanos); ii. cultura, costumbres y tradiciones de una determinada sociedad; el comportamiento; iii. respuestas y la toma de decisiones individuales y colectivas de los grupos sociales frente a los incentivos y prohibiciones contenidos en las organizaciones e instituciones; y iv. pactos políticos y sociales que se establecen entre los grupos de la sociedad y el estado alrededor del poder público y el control del estado (Ayala, 1992).

Esta concepción de la institución, así como los referentes conceptuales seleccionados, nos indican que las transiciones laborales de egresados universitarios como un movimiento social de una institución a otra que realizan los sujetos de este estudio tiene en cuenta tres ejes fundamentales: i. las condiciones estructurales; ii. el eje temporal y espacial que aluden a la institución educativa y a la económica economía en las cuales los egresados realizan sus transiciones laborales, y iii. el eje subjetivo que se refiere a las expectativas de los sujetos acerca de la formación adquirida y del mercado de trabajo.

i. Inserción laboral de egresados universitarios

Uno de los principales elementos empíricos que sustentan las posiciones teóricas sobre la complejidad de las relaciones entre educación y trabajo anteriormente planteadas y que se refiere al proceso problemático fundamental de la relación entre escolaridad superior y el trabajo/empleo de los egresados son las condiciones de la inserción laboral de los jóvenes. En muchos casos, el problema se hace especialmente agudo para quienes alcanzaron una escolaridad superior (OCDE, 1999; Suárez, 2005; OIT, 2007, CONEVAL, 2017).

Desde principios del siglo XXI diversas investigaciones se han centrado en defender la tesis de que la incorporación de los profesionistas al mundo del trabajo no corresponde a las expectativas planteadas por las teorías del capital humano. Un estudio encomendado por la ANUIES revela la inadecuación existente entre la formación recibida en una institución universitaria y un mercado de trabajo cada vez más restrictivo, es decir, no suficientemente dinámico para incorporar a los jóvenes que egresan de las diferentes disciplinas y menos aún en un campo de actividad laboral afín a la formación que recibieron (ANUIES, 2003); cualquiera que sea el indicador utilizado para dar cuenta del comportamiento de la relación entre educación y trabajo, se reitera el problema de la

incapacidad de la economía mexicana para absorber recursos humanos especializados y de alto nivel (Suárez, 2005: 13).

Sin embargo, de acuerdo con datos de la propia ANUIES (2003), entre los años 1991-2000 el mercado laboral de profesionistas, a pesar del bajo crecimiento económico, incorporó a “casi la totalidad de los egresados del sistema de educación superior del país”; el problema identificado es la *calidad* de las ocupaciones en que se emplean los profesionistas. Siguiendo los resultados del diagnóstico de la ANUIES, “sólo 55 de cada 100 egresados netos lograron colocarse en ocupaciones profesionalizantes”; el resto habría encontrado trabajo en ocupaciones menos especializadas (desempeñando labores que bien pueden desarrollarlas personas que carecen de estudios superiores); todas las carreras aumentaron el número de sus egresados hacia ocupaciones residuales, es decir, menos especializadas. Para el mismo periodo 2000-2009, la diversificación y el crecimiento de la educación superior se mantiene: las instituciones privadas tienen una importante presencia, el número de egresados de este nivel educativo aumenta con respecto a 2003 y la calidad del empleo de profesionistas continúa deteriorándose: disminuye el número de egresados ocupados en trabajos con mayor especialización (8 puntos porcentuales) y aumenta los ocupados en trabajos de mediana y poca especialización. En síntesis:

Ante el dinámico crecimiento de la oferta de profesionistas y la falta de crecimiento de la economía, el empleo de éstos se incrementó y se deterioró la calidad del empleo (Hernández, et al., 2012).

A nivel internacional, en la misma década, esta tendencia se muestra en los diversos estudios sobre la temática que insisten en el deterioro de las condiciones de trabajo en general, y en especial entre los jóvenes universitarios: trabajos de medio tiempo, contratos por cortos periodos, bajos ingresos, riesgos de desempleo, ocupaciones por debajo de la preparación profesional (OCDE, 1999; Biggart, Andy et al., 2002; Du Bois-Reymond, Manuela et al., 2002; Hernández, Jesús, 2002; Morch, M. et al., 2002; Teichler, 2005, 2009, 2013).

En este contexto de transformaciones, a partir de la década de los noventa desde diferentes miradas conceptuales, la atención se ha centrado en los procesos de

transición de la educación al empleo (OECD, 1999; Teichler, 2005) debido a la constante evidencia sobre las dificultades de inserción laboral, así como el deterioro de las condiciones laborales de jóvenes con escolaridad superior. Parte de la investigación social aborda esta temática desde varios ángulos: el inicio de la incorporación laboral, la velocidad de la transición, la frecuencia del desempleo, la influencia de la escolaridad en el tipo de transición y el estudio de otras condicionantes como los antecedentes biográficos y la formación recibida en la institución educativa. El reconocimiento de los cambios en la estructura en los mercados de trabajo y la consecuente afectación sobre quienes alcanzaron alta escolaridad se afirma, se ha vuelto más complicada que en el pasado, y más prolongada la transición de la educación superior al empleo; los egresados se emplean en ocupaciones que no les satisfacen porque no corresponden a los estudios realizados, y las condiciones de los trabajos son menos estables, más flexibles y precarias (Teichler, 2005). Ahora bien, es necesario referir que estas tendencias de la incorporación de los profesionistas al mercado de trabajo son generales, y el comportamiento varía de acuerdo con el tipo de institución y carrera de que se trate (Muñoz Izquierdo, 1996; Morch, et al., 2002; De Ibarrola, 2006; Jacinto, 2010; De Vries, 2011, 2013; Jordi Planas, 2013 y 2014; Acosta y Planas, 2014). Para el caso de este reporte de investigación, como se verá en capítulos posteriores, las IES - una pública y otra privada-, así como la carrera de ciencias de la educación seleccionada tuvieron una significativa influencia en las condiciones de la inserción y transición laboral de los jóvenes egresados.

II. Acercamiento al objeto de estudio

La educación se coloca como un mecanismo que facilita la movilidad social ascendente, promueve los valores democráticos de una sociedad sobre la idea de igualdad de oportunidades y procesos meritocráticos. Cumple diversos objetivos, tales como beneficiar el desarrollo de las personas como ciudadanos, socializar valores de la sociedad y mejorar la calidad de vida de las personas. A la escolaridad formal se le atribuye el papel de proporcionar a los individuos conocimientos y habilidades que le permitan mejorar sus capacidades para lograr condiciones laborales más favorables; en consecuencia, adquirir un mejor estatus proporcional a la escolaridad alcanzada.

i. Primero jóvenes y luego egresados universitarios

Los jóvenes egresados de educación superior constituyen los actores centrales en este reporte de investigación. En ese sentido, un primer elemento que debe explicitarse es el relativo a mirarlos primero como jóvenes y después como egresados universitarios. Una enorme cantidad de literatura ha dedicado sus páginas a discutir el concepto de joven, desde aquellos que se concentran en criterios etarios hasta quienes redefinen esta condición bajo los supuestos de la construcción social de lo juvenil.⁵ La gran cantidad de producción de análisis sobre lo juvenil es tan amplia que rebasa el objetivo de este apartado; pero es importante destacarla en tanto que la apuesta teórica apunta a pensar la juventud como relacional y con capacidades como sujeto específico, en su carácter dinámico, discontinuo, heterogéneo, diferenciado y desigual (Reguillo, 2000).

Asumir a los sujetos de investigación primero como jóvenes y luego como egresados universitarios nos permite comprender en primer término, que su situación juvenil se construye en relación con otras instancias sociales, económicas y políticas, articuladas en redes e interacciones múltiples y complejas, y en segundo, reconocer que como actor socio-histórico es capaz de participar en la construcción de su trayectoria de vida, y de diferentes ambientes estructurales -contexto temporal- relacional de la acción, a través de la interacción de hábitos, imaginación y juicio para reproducir y transformar estructuras, como respuesta interactiva a los problemas planteados por situaciones de cambios históricos (Emirbayer, y Mische, 1998:969). Es decir, los egresados universitarios como jóvenes capaces de formular proyectos para el futuro y realizarlos -

⁵ Se han construido diversas representaciones sociales y formaciones discursivas como forma de conocimiento de la juventud. A partir de inicios del siglo XXI, las concepciones sobre juventud pasan por fuertes críticas a las miradas y discursos estigmatizadores y de invisibilización de la juventud que restan agencia (capacidad de acción) o no reconocen al joven como un actor social con capacidades propias, determinado por la clase o sector al que se asigna un estereotipo. "Así, se encuentran principalmente discursos naturalistas, psicologistas y culturalistas ligados a la juventud de clase media y alta, y discursos de patología social cuando se habla de la clase media empobrecida y los pobres" (Chaves, 2005). Se ha conceptualizado a la juventud como homogénea, dorada, gris y blanca (Cecilia Braslavsky); como problema (Homero Saltalamacchia); clasificados según una época: 50, 60 como rebeldes, estudiantes revoltosos; pasando, en los 70, a subversivos; los 80, delincuentes, violentos (Rossana Reguillo), y vistos desde diferentes enfoques analíticos: organicistas, sociopsicológicas, culturalistas, estructural funcionalistas, contextuales (Mariela Macri y Solange Van Kemenade); adolescencia: período preparatorio; juventud: etapa problema; juventud: actor estratégico del desarrollo; juventud ciudadana (Dina Krauskopf, Chaves, 2005). Recientes posturas teóricas han coincidido en las ventajas de abordar los estudios sobre juventud desde una perspectiva sociocultural (Reguillo, 2000; Pérez Islas, 2010).

-con resultados imprevistos en el presente-, como un proceso temporal derivado de la acción social, fundamentado en el pasado (en el habitual aspecto), pero también orientados hacia el futuro (como una capacidad para imaginar posibles alternativas) y hacia el presente (como capacidad para contextualizar hábitos pasados y futuros proyectos dentro de las contingencias del momento) (Emirbayer y Mische, 1998).

Reconocer capacidad de agencia de los universitarios como sujetos jóvenes, conlleva a también establecer relaciones con el momento social e histórico en el cual les corresponde vivir. De acuerdo con Reguillo (2000), Pérez Islas (2010), Martín-Barbero, (2008) y Dubet, (2013), los jóvenes de la actualidad viven procesos de crisis de las grandes instituciones educativas y económicas de la modernidad o debilitamiento de la integración social.

En lo que corresponde a institución educativa, la educación superior ha sido cuestionada en relación a su incidencia relativa en procesos de movilidad social, rebasada por procesos de formación correspondientes a una era informacional en la que "la edad para aprender es todas" y los lugares para aprender se diversifican: una fábrica, empresa, hospital, los grandes y los pequeños medios o Internet, es decir, se cuestionan las dificultades cada vez mayores para articular la transmisión de la herencia cultural, la formación en capacidades, destrezas y competencias que permitan a los alumnos su inserción en el campo laboral y profesional y la formación de ciudadanos (Martín-Barbero, 2008). La institución escolar enfrenta desafíos en relación a la pérdida de legitimidad como lugar único frente a la pluralidad de espacios de aprendizaje; la aparición de otras herramientas para acceder a universos culturales distintos; la transformación de los principios de integración social y de una cultura común; la alteración de fases o periodos que suceden de forma secuenciada (p.e. continuidad socialización-subjetivación, disciplinas-autonomía, Dubet, 2013); una separación entre acción social y subjetividad individual; el cambio de motivaciones de los jóvenes ante la institución educativa, son algunos de los desafíos que enfrenta la educación superior.

Estrechamente vinculado con los desafíos de la institución escolar, el mundo del trabajo a su vez afronta problemáticas que afectan la condición juvenil de los egresados de las universidades, quienes se enfrentan a una reconfiguración del mundo del trabajo y del mapa profesional. Los mercados laborales actuales se caracterizan por la aparición de nuevos tipos de empresa, la intervención de otros actores económicos en el proceso

de producción, el aumento en la terciarización del empleo, decrecimiento del número de trabajadores en los ámbitos de la gran industria tradicional, diversificación de puestos de trabajo, entre otros cambios. El trabajador de tiempo completo, con tareas fijas y delimitadas de una vez y para toda la vida con pocos cambios a lo largo del día y de la vida se transforma. En otras palabras, el sentido del trabajo se ha transformado por un tipo de trabajo muy heterogéneo, con nuevas exigencias de formación. A lo anterior se suman los estudios que apuntan y documentan la precariedad, flexibilidad e informalidad de las condiciones laborales que predominan en general para la población económicamente activa, y en especial para los jóvenes que alcanzaron educación superior, para quienes buscar un empleo al salir del sistema escolar es relativamente nuevo, y resulta de un doble movimiento histórico: el que separó, hacia fines del siglo XIX, la formación del trabajo, y el más reciente, que rompió las reglas de equivalencia automática entre niveles de formación y acceso a y calidad del empleo (Jacinto, 2010).

Estos escenarios de transformaciones de las instituciones con las cuales los jóvenes establecen relaciones generan contextos de fuerte incertidumbre para el desarrollo de sus proyectos personales y constituyen el “territorio donde los jóvenes se desarrollan”, donde las trayectorias son discontinuas y poco claras (Reguillo, 2000), y se desarrollan en un “mundo atemporizado”, donde el futuro se ha desdibujado, postergando su autonomía indefinidamente, con escasa claridad entre lo que estudian y sus posibles trayectorias laborales (Pérez Islas, 2010).

Detenemos con estas breves líneas para explicitar que los sujetos de esta investigación son primero jóvenes antes que egresados universitarios, es importante para comprender su *situación y condición juveniles* donde lo estructural y lo coyuntural configuran el ser joven en un determinado periodo histórico y remiten a reconocer en nuestra población seleccionada las enormes capacidades de adaptación como jóvenes ante situaciones inesperadas en sus transiciones al mundo del trabajo. Otra razón de recurrir al enfoque de la construcción social de la condición juvenil es su articulación con corrientes analíticas contemporáneas que han elaborado interesantes interpretaciones sobre los jóvenes. En las últimas décadas una de esas corrientes que ha destacado es la categoría/concepto de transiciones,⁶ que “se refiere a las transformaciones de estatus

⁶ La otra corriente predominante parte del concepto de “*itinerarios*” o de “*trayectorias*” y se refiere fundamentalmente a aquellas “*rutas de vida*” que siguen los sujetos en el curso de su desarrollo biográfico y que se hallan principalmente influenciadas/marcadas por las estructuras sociales y de mercado de trabajo

que se producen en los sectores juveniles durante su paso de una fase del ciclo social a otro, en correspondencia con su paso por diversas instituciones sociales” (Pérez Islas, 2017). Esta corriente analítica ha permitido que estudios empíricos den cuenta de la articulación de los procesos juveniles (salida de la escuela, ingreso al primer trabajo, emancipación, conformación de la una familia y el primer hijo), de que la secuencia de estos procesos no sigue un orden específico o de que no todos ellos estén siempre presentes en las trayectorias biográficas de los sujetos jóvenes, confirman que el proceso del inicio de la vida laboral es el más importante y que cada vez más jóvenes estudian y trabajan, entre otros procesos que contradicen modelos normativos con base en los cuales se miraba a las juventudes. Sobre el concepto de transiciones juveniles, en específico las laborales, nos referiremos en el siguiente subapartado.

ii. Perspectiva de análisis del objeto de estudio: estructura, instituciones y subjetividad

En este contexto de transformaciones, a partir de la década de los noventa, desde diferentes miradas conceptuales se ha centrado la atención en los procesos de transición de la educación al empleo (OECD, 1999, 2017; Teichler, 2005) debido a la constante evidencia sobre las dificultades de inserción laboral y del deterioro de las condiciones laborales de jóvenes con escolaridad superior. Parte de la investigación social aborda esta temática desde la primera incorporación laboral, pasando por la velocidad de la transición, la frecuencia del desempleo, la influencia de la escolaridad en el tipo de transición y el estudio de otras condicionantes como los antecedentes biográficos y la formación recibida en la institución educativa.

Considerando el contexto de crecimiento de la estructura de la educación superior, la diversificación educativa y laboral, así como el tema de la calidad del empleo de los universitarios como hecho problemático, en este trabajo de investigación nos acercamos a la vinculación educación y trabajo a través del concepto transiciones y configuraciones laborales, mediante una metodología cualitativa, con base en tres ejes fundamentales: estructural, institucional y subjetividad.

e institucionalizadas a través de la educación, la formación profesional y las condiciones culturales (Bendit, 2009, en Pérez Islas, 2017:54).

iii. Construcción del objeto de estudio

La investigación social y, en concreto, la de los fenómenos educativos, se ha servido de diferentes posiciones epistemológicas, teóricas y conceptuales para abordar y problematizar sobre diversos fenómenos sociales. Dos tradiciones de pensamiento polarizaron por algún tiempo el abordaje de los hechos y fenómenos educativos: la visión de la realidad desde paradigmas positivistas y paradigmas hermenéuticos. Entre estas tradiciones aparentemente incompatibles existe una diversidad de teorías que por lo general mejoran los supuestos de estas dos grandes tradiciones o programas de investigación.

La literatura sobre la investigación educativa ha discutido en una enorme cantidad de páginas los orígenes, contextos históricos, supuestos teóricos, ontológicos y metodológicos, alcances y límites tanto del pensamiento positivista como del hermenéutico. En este espacio, para continuar con la secuencia de este capítulo, nos limitamos a destacar la propuesta según la cual es conveniente mirar los objetos de estudio desde una perspectiva mixta (Mardones y Ursúa, 1991), siempre que dicho objeto de estudio así lo permita y siendo cuidadosos de no construir un *frankenstein*, es decir, una investigación que no cumpla con los requisitos mínimos de coherencia y consistencia.

Estos enormes marcos constituyen opciones de abordaje analítico cuya elección está asociada a su pertinencia con las preguntas que se pretendan indagar. En nuestra investigación partimos de acercarnos al objeto de estudio con la intención de comprender el contenido de las transiciones laborales de los jóvenes universitarios en el actual estado de cosas que, de acuerdo con la literatura revisada, asistimos a un momento histórico de transformaciones sociales de gran aliento que afectan las formas en que los jóvenes en general y los universitarios en especial se incorporan al mundo del trabajo.

En el proceso de construcción del objeto de estudio intervinieron dos elementos: por un lado, aprender y recuperar la importancia de analizar fenómenos sociales en el contexto sociohistórico en el que ocurren, sin perder de vista la presencia de la capacidad de agencia de los sujetos para modificar la (su) realidad social. Consideramos que más allá del abanico de posibilidades teórico-conceptuales que ofrece la investigación educativa y las preferencias personales de indagación, el análisis de los

resultados empíricos obtenidos mediante la aplicación de un cuestionario semicerrado y, principalmente, el contacto con los sujetos y actores de este reporte (jóvenes egresados, autoridades educativas y empleadores) a través de entrevistas, marcaron la ruta que debíamos seguir para comprender las posibles relaciones entre las configuraciones de las transiciones laborales con la institución educativa. En efecto, este último elemento interviniente en la construcción del objeto de estudio orientó en gran medida el conjunto de decisiones conceptuales y metodológicas que permitieron identificar las relaciones fundamentales y el alcance explicativo de dichas configuraciones. En otras palabras, la selección conceptual y metodológica para abordar las transiciones laborales de los jóvenes universitarios y comprender su contenido y relaciones estuvo condicionada por lo que nos mostró el recorte de la realidad social seleccionada como objeto de estudio y fenómeno problemático.

El análisis de la información mostró que las transiciones laborales de los egresados estaban estrechamente vinculadas con el tipo de institución educativa, el tipo de carrera, las condiciones del mercado de trabajo local para esta carrera, y los orígenes socioeconómicos; en este campo de posibilidades los jóvenes tomaron decisiones, aprovecharon o negociaron con las restricciones que imponía tanto la formación adquirida como las condiciones del mercado de trabajo. Ello nos dirigió a considerar el objeto de estudio en las tres dimensiones señaladas.

Metodológicamente, después de analizar y clasificar el tipo de transición (bajo el supuesto de que las transiciones laborales eran más lineales para quienes cuentan con educación superior) y caracterizar las configuraciones, es decir, los contenidos particulares de las formas de transición laboral con base en indicadores objetivos (teórico-conceptuales) y subjetivos (conocimiento cotidiano de los sujetos), encontramos que las propiedades, actitudes, percepciones y estrategias de los jóvenes vinculados a tal o cual grupo o categoría social no significa que cada uno, ni siquiera la mayoría de ellos, reúna la totalidad o una parte de las propiedades de una categoría (Lahire, 1998). Esto es, las prácticas de los sujetos no tienen *unicidad*. Aunque para efectos analíticos se construyeron configuraciones, se reconoce la heterogeneidad y contradicciones entre los casos, para lo cual la propuesta conceptual de De la Garza sobre configuraciones permitió hacer un esfuerzo por incluir en los “tipos” elementos no sólo del conocimiento teórico que sobre las relaciones entre educación y trabajo se han propuesto, sino conceptos del conocimiento cotidiano de los sujetos entrevistados.

En la construcción del objeto de estudio y el análisis de la información estuvo presente la asunción en el sentido de que los sujetos son varias subjetividades que actúan de forma diferente ante la misma circunstancia, al tiempo que fueron evidentes las regularidades en las percepciones, opiniones, estrategias de los jóvenes ante un contexto institucional que en gran medida limitó en la mayoría de los casos, transitar al universo del trabajo de una forma esperada para quienes tienen al menos 16 años de escolaridad.

iv. Los sujetos en el campo de posibilidades

Ahora bien, las transiciones laborales de estos jóvenes se asumen como prácticas en el marco de lo posible. Compartimos las posiciones teóricas que consideran a la acción de los sujetos en relación con el contexto sociohistórico y la significativa influencia de las mediaciones institucionales. De la vasta literatura sobre epistemología de las ciencias sociales el concepto de *dualidad de la estructura* de Giddens (2001) nos apoya en este espacio del capítulo para fundamentar no sólo los conceptos de transiciones y configuraciones, sino la propia asunción teórica para observar y comprender el objeto de estudio materializado en las transiciones laborales de los jóvenes universitarios. Anthony Giddens realiza un recorrido por los principales enfoques de las ciencias y se auxilia del concepto de *dualidad de la estructura*, el cual refiere a su doble carácter: son restrictivas, pero también habilitantes de la acción de los actores sociales en una situación histórica determinada. Con este concepto intenta explicar el dualismo de las ciencias sociales entre las teorías fuertes en estructura (positivistas y postpositivistas, estilo Durkheim) en donde la acción (y las prácticas) de los sujetos son considerados *juguetes de fuerzas que los superan*, señala Giddens, y del otro lado las teorías que son más fuertes en la acción (hermenéuticas), donde el sujeto aparece como un ente dotado de autonomía y voluntad independientes de las reglas, las instituciones y las condicionantes sociales. El individuo es agente (y sujeto) y por tal es un actor teórico social práctico que participa en la producción de la sociedad como generador en cada encuentro social, a partir de las reglas y recursos institucionales establecidos, pero también se distancia de dichas reglas y recursos y los toma, retoma y reconstituye como objeto estratégico, porque todo actor situado enfrenta un ambiente de acción que para él posee objetividad en un sentido casi durkheimiano.

Es decir, los sujetos tienen capacidad de agencia en el marco de las reglas institucionales, que pueden actuar como restrictivas y/o habilitantes de la acción. En este sentido, la estructura, la institución y el sujeto están interconectados en una relación de dependencia en diferentes niveles de actividad y distintos ambientes para la acción de los individuos situados en la realidad social; así, las condiciones estructurales (por ejemplo la economía y las reglas sociales) afectan la vida cotidiana de las personas, sus decisiones y actos cotidianos colectivos o individuales (por ejemplo, las decisiones de invertir en su educación), situados en un momento histórico determinado (por ejemplo, el proceso de globalización y tecnologización). De ahí el interés por acercarse al estudio de las transiciones laborales considerando al sujeto en el contexto social e institucional específico.

La propuesta de Giddens para este trabajo de investigación es una herramienta teórica, conceptual y empírica importante debido a que del análisis de los datos de nuestra población pudo observarse la diversidad de estrategias que los sujetos elaboran para enfrentar y resolver las situaciones que se les presentaron en su transición al mundo del trabajo, en un ambiente en el que la situación del mercado de trabajo local, así como la formación recibida (recursos) en la institución educativa intervinieron en la configuración de dichas transiciones laborales.

Reconocer la importancia de las reglas, normas y procesos de las instituciones, en las cuales ocurren las prácticas sociales, tiene sentido cuando se vinculan con la situación histórica determinada en que las estructuras y las instituciones actúan tanto de forma restrictiva como habilitante de la acción de los actores sociales. Es decir, las transiciones laborales de los jóvenes egresados de las universidades seleccionadas no son el producto de la influencia de las instituciones educativas y económicas, ni tampoco están determinadas por su autonomía y voluntad, independientes de las reglas institucionales y las condiciones sociales.

III. Conceptos articuladores: transiciones y configuraciones

Epistemológicamente, ambos conceptos -transiciones y configuraciones- están sustentados en un enfoque sociológico comprensivo que sostiene que para entender una determinada realidad social es necesario reconocer la influencia de las estructuras, de las prácticas sociales y de las capacidades de los sujetos de dar sentido, decidir,

accionar y elaborar estrategias para definir su biografía en determinado ambiente de acción, es decir, en el espacio histórico donde se desarrollan (Giddens, 2010).

Ryan (1999) advierte que el concepto de transición escuela-trabajo es una innovación clave de las pasadas dos décadas que describe, en un escenario común, un conjunto de temas diversos (formación, desempleo juvenil y estructura salarial) y que la perspectiva de transiciones escuela-trabajo se ha generalizado en países de economías avanzadas (Reino Unido, Estados Unidos, Alemania, Japón, Francia) debido al incremento de estudios longitudinales, en los que las trayectorias laborales pueden ser trazadas en el tiempo. Esta perspectiva, afirma, es más que una simple descripción; se trata de experiencias en una fase que afecta el futuro de los sujetos y pasa por los siguientes problemas: tendencia hacia la intensificación del desempleo en este grupo de edad, acumulación de desventajas sociales, bajos ingresos, inestabilidad laboral (entradas y salidas constantes del mercado de trabajo, alta rotación laboral y extendidos periodos de desempleo), con consecuencias severas al menos en dos sentidos: 1) pérdida inmediata del bienestar personal asociado al desempleo, y 2) daños consecuentes al bienestar personal derivados del daño a las habilidades, motivación y autoconfianza de las personas.

Diversos estudios muestran que el enfoque de transición está relacionado, en primer lugar, con los sujetos; tienen en su centro a los jóvenes como unidad de análisis; un segundo elemento de diferenciación es que se refieren a un tramo (momento) de la vida de los sujetos; un tercer elemento, se refiere a diversos componentes para el análisis: mientras que la trayectoria se asocia más cercanamente con la inserción laboral, el término de transiciones reconoce que existen varios tipos: demográfica, escolar, laboral y de emancipación, y registra varias transiciones a lo largo de la vida⁷. Junto con estos elementos, el concepto introduce los itinerarios y biografías que ayudan a ver los caminos que recorren los jóvenes hacia la adultez de forma más dinámica. En el nivel operativo se trata de identificar las transiciones laborales para pasar de las biografías de los individuos concretos hacia agrupamientos, con el ánimo de entender y comprender los procesos de transición.

⁷ En el informe de investigación sólo abordaremos las laborales.

A. Transiciones laborales

En consistencia con los elementos considerados en la construcción del objeto de estudio, a saber: los egresados como sujetos jóvenes que participan activamente en la definición de su transición al mundo del trabajo, y la acción de estos sujetos en un campo de posibilidades articulado y en interacción con el contexto, recuperamos el concepto de transiciones laborales que ha venido trabajando un grupo de investigadores en Europa, y que toma fuerza como concepto y como herramienta metodológica para analizar e identificar las transformaciones y tendencias que se observan en las formas que los jóvenes se incorporan al mundo del trabajo. Esta propuesta conceptual, desde la sociología de la juventud tiene el mérito de articular el concepto de transiciones con otras tradiciones sociológicas que sugieren acercarse al estudio de la temática desde tres dimensiones: estructura o contexto, mediaciones institucionales y subjetividad.

La propuesta conceptual parte del supuesto de los cambios en las formas en que los jóvenes se relacionan con las vías institucionales tradicionales; identifica una gran diversidad de trayectos, impredecibilidad de las trayectorias futuras y, fundamentalmente, asegura la presencia de cambios en la temporalidad y orden del significado de linealidad secuencial institucionalizada entre los procesos de la escuela, el trabajo y la emancipación de los jóvenes para la integración social.

La perspectiva sociológica de las transiciones laborales es relativamente nueva. De acuerdo con Casal (1996) se ha usado como término cotidiano para significar el paso de un espacio a otro o de un momento de la vida a otro. En la investigación social y a nivel de política pública, refiere al tránsito de la escuela al trabajo. Este uso restringido del término sigue vigente en el discurso y ha sido cuestionado por el mismo campo investigativo, pues se considera que parte del supuesto implícito de una realidad social estática referida al tiempo de espera entre la salida del sistema educativo y el acceso a la actividad laboral. De esta forma considera la existencia de tres formas lineales o sucesivas de existencia juvenil: los jóvenes estudiantes, los jóvenes en desempleo y su búsqueda del primer empleo, y los jóvenes trabajadores.

En términos teóricos se ha vinculado al enfoque de *curso de vida*, por el cual una persona recorre diversas etapas sociales clave, tales como concluir su escolarización, ingresar a su primer trabajo productivo, emanciparse del hogar familiar, iniciar una vida

en pareja y procrear el primer hijo. Esta representación parte de dos supuestos: del proceso de integración social y de un modelo normativo según el cual estos eventos de la vida responden a un orden, una secuencia y una temporalidad. Esta representación ha recibido críticas por su carácter funcionalista y normativo. No obstante, el concepto continúa desarrollándose para diferentes tipos de transiciones, y está cobrando fuerza particularmente en el caso de las laborales con diversos estudios que lo sustentan, tanto en Europa (Casal et al., 1996, 2006; OECD, 1999; Biggart, et al., 2002; Du Bois-Reymond, et al., 2002; Morch, et al., 2002; Teichler, 2005; Furlong, 2006; Laneelle, 2011; Balleux y Perez-Roux, 2013) como en América Latina (Pérez Islas y Ureteaga, 2001; Pérez Islas, 2010; Jacinto, 2010).

En Europa, en los años noventa empieza a desarrollarse como una propuesta integradora de las teorías del capital humano y de segmentación de mercados, que si bien no se muestra como una tercera vía teórica, se autodefine como una alternativa que busca definir un campo de conceptos y relaciones que hagan posible interpretar y comprender mejor los cambios y sus repercusiones sobre los jóvenes y la juventud.

Se inscribe en las teorías de los cambios en los mercados de trabajo derivados de la sociedad de la información (Castell); en este campo se desarrollan los conceptos de itinerarios, trayectorias, y transiciones, con base en la metodología biográfica y estudios longitudinales; concibe la transición de la escuela al trabajo como espacio de intersección entre sistemas en un espacio concreto. Como contexto explicativo y epistemológico, la propuesta de este enfoque se justifica con base en los siguientes cambios:

- El aprendizaje se produce en varios espacios además de la escuela: el trabajo, la familia.
- En cuanto a la relación formación y mercados de trabajo, los sistemas de educación superior no responden siempre a lo que éstos necesitan (problema de la creación de carreras).
- Reconoce la importancia del título escolar como necesario, pero insuficiente para insertarse exitosamente.
- Reconoce transformaciones en el contenido de los empleos.
- Parte del supuesto de la inestabilidad de las profesiones. Aparición de nuevas y pérdida de referentes estables de otras.

En este contexto diversos grupos de investigación han retomado el concepto de transiciones para analizar los cambios en las biografías de los jóvenes egresados de nivel secundario, medio superior y superior y sus implicaciones sociológicas.

Transiciones laborales y cambio

Los estudios sobre transiciones indican que los vínculos del paso de la escuela al mundo del trabajo se han modificado. Diversas investigaciones sobre el tema (Casal et al., 1996; Beck, 1999; Ryan, 1999; Morgenstern, 2000; Pérez Islas *et al.*, 200; Pérez Islas 2010, 2017; López, 2002; Krauskopf, 2003; Teichler, 2005; Casal et al., 2006; Machado, 2007; Jacinto, 2010; entre otros) señalan que a partir de las últimas décadas del siglo pasado la linealidad secuencial, institucionalizada y predecible entre procesos de la escuela, trabajo y emancipación de los jóvenes a la adultez se transforma como consecuencia de diversos cambios sociales y laborales, en particular en lo que se refiere al tipo y grado de movilidad laboral que se atribuía a lograr una escolaridad superior. Jacinto afirma que esta relación secuencial se ha roto (2010), como lo demuestran las encuestas juveniles y estudios recientes sobre la temática.

Sin embargo, poco se ha analizado lo que sucede durante el trayecto, cuáles han sido las implicaciones para los jóvenes o bien cuáles transiciones se han vuelto más complejas, y se deja de lado el consenso sobre la idea de la ruptura (Furlong, et al., 2006).

Según Pérez Islas y Urteaga (2001) las transiciones lineales han predominado en algunos sectores, al menos en el imaginario social; se trataría de un *metadestino*, construido a raíz de la industrialización:

...sobre el tránsito de las nuevas generaciones hacia la adultez y que consistía en el circuito que empezaba en la familia, continuaba en la escuela y de ahí al empleo y a la participación social y política, que, si bien pocos jóvenes cumplían a cabalidad...persistía en el horizonte signficante de la mayoría de la sociedad como el camino más adecuado para obtener la certificación social de la incorporación a la adultez (:362).

Para Jacinto (2010), Krauskopf (2003) y López Blasco (2002) no se trata del desvanecimiento de un imaginario social, sino de un verdadero rompimiento de los

modelos de integración social que suponían una secuencia de pasos institucionalizados de la educación al trabajo (Jacinto, 2010), de una ruptura de la linealidad de las biografías observadas en la era industrial (López y Urteaga, 2001) y de un rompimiento de la regularidad de la secuencia educación-trabajo (Krauskopf, 2003).

Como proceso derivado de la construcción social en el imaginario o como realidad cambiante, en lo que coinciden es que las transformaciones sociales y económicas -cambios en la familia, incorporación de la mujer al mercado de trabajo, incremento de la escolaridad, diversificación de la oferta educativa y de los propios mercados de trabajo- afectan las transiciones de los jóvenes al mundo del trabajo. Acepta Pérez Islas que sí se ha roto el significado de aquel circuito ideal propuesto para la inserción de los jóvenes a la sociedad.

Para nuestro trabajo, después de una amplia revisión, retomamos los trabajos del *Grup de Recerca Educació i Treball* (GRET) (1996), de Furlong (et al., 2006) y López (2010), porque nos proporcionaron un marco analítico amplio para comprender los procesos de transición y la diversidad social que está en cada uno de éstos.

Transiciones lineales y no lineales

El supuesto según el cual las transiciones al mundo del trabajo se han transformado son conceptualizadas por Furlong (et al., 2006), que parte de la hipótesis de que existen nuevas formas en que los jóvenes transitan al mercado de trabajo y que una característica es que éstas se han vuelto más complejas debido a los efectos adversos de la flexibilidad de los mercados de trabajo; identifica dos tipos de transiciones laborales: lineales y no lineales. Las primeras se refieren a una transición fácil y directa, en la que no hay mayores rompimientos, interrupciones, divergencia o retrocesos. Las segundas involucran rompimientos, cambios de dirección e inusuales secuencias de eventos, extensas o repetidas experiencias de desempleo, frecuentes movimientos entre trabajos y regresos a la formación, sin progresiones directas a través de la educación, periodos de desempleo por tres o más meses o experiencias acumuladas de desempleo de uno o más años o un alto número de cambios de posiciones a lo largo del periodo. Su estudio muestra que las transiciones no lineales se relacionan (aunque no significativamente) con personas de menor calificación escolar y con sus condiciones de

desventaja como clase social. Para Furlong el desempleo y los largos periodos del mismo constituyen criterios de distinción entre transiciones lineales y no lineales. Un resultado relevante de su estudio concluye que, en el caso de personas con estudios superiores, las transiciones lineales son más frecuentes, lo que contrasta con los resultados de nuestro estudio, en el que se muestra un predominio de transiciones laborales no lineales.

Transiciones laborales del GRET

Un referente importante para este estudio sobre transiciones laborales fue la propuesta del GRET, formado por investigadores de la Universidad Autónoma de Barcelona, que han desarrollado el término a nivel conceptual y metodológico. Definen transición como:

Sistema de dispositivos institucionales y procesos biográficos de socialización que articuladamente (de forma compleja) intervienen en la vida de las personas desde que asumen la pubertad y que son conductores hacia la adquisición de posiciones sociales que proyectan al joven hacia la consecución de la emancipación

Más que proponer una tercera vía teórica, definen un campo de conceptos y relaciones que hagan posible interpretar y comprender mejor los cambios y sus repercusiones sobre los jóvenes y su juventud; se ayudan de las aportaciones del interaccionismo simbólico y del constructivismo; dan prioridad a una metodología de corte biográfico y longitudinal; reconocen a los jóvenes como actores sociales, históricos y protagonistas principales de la propia vida, que articulan de forma paradójica y compleja elecciones, emociones, constricciones sociales y culturales y estrategias de futuro. Como se anunció en párrafos anteriores, su propuesta conceptual tiene tres dimensiones:

- Contexto sociohistórico y territorial: longitudinal, espacial (sociedad de la información);
- Dispositivos institucionales de transición: red compleja de instituciones sociales;
- Proceso biográfico o conjunto de toma de decisiones y significados: agente activo, como un actor racional, en la toma de decisiones y en la optimización particular de los recursos.

Con base en este esquema, Casal propone seis modalidades de transición abarcadoras de las que se retoman las centrales para nuestro estudio: 1. de éxito precoz, en la que los itinerarios se desarrollan de forma muy rápida y directa hacia posiciones profesionales de éxito y de formas precoces de emancipación familiar; 2. de aproximación sucesiva, con itinerarios de formación prolongados, demoras o ajustes a las situaciones de estudio y/o trabajo y atrasos en el mismo proceso de emancipación familiar; 3. de precariedad, itinerarios simples en formación, inserción a un mercado laboral muy precario; escasas posibilidades de promoción profesional; 4. erráticas o de bloqueo, que se refieren a desempleo crónico y a la baja ocupabilidad que tienden a hacerse continuos o permanentes; 5. obreras, de formación escolar corta; y 6. de adscripción familiar, jóvenes que desarrollan una transición bien ligada por la familia.

Además de estas modalidades de transición, la propuesta del GRET resalta dos conceptos centrales: *biografías e itinerarios*. El primero, tiene que ver con tres aspectos: 1) es un tramo que se refiere al «hecho juvenil» (pubertad hasta la consolidación de la emancipación familiar plena); 2) tiene distintas velocidades de comienzo y término, itinerarios distintos (sencillos, complejos, de adscripción y de elección), emancipaciones de diversa índole (de nupcialidad, de pareja de hecho, de vías solitarias o grupales, directas o con regresiones, con ayuda externa o sin ayuda, de inmigración laboral o de vida en pareja); y, 3) pasar de las biografías de los individuos a modalidades de itinerarios; un proceso desde los individuos concretos hacia agrupamientos o clasificaciones para comprender los procesos de transición y la diversidad social.

Implicaciones sociales de las transiciones laborales

Por su parte, López Blasco (2002) se enfoca con mayor énfasis en las implicaciones sociales del cambio de las formas de transición de la escuela al trabajo para los jóvenes, aunque no describe una clasificación específica de transiciones. Para este autor las características son:

- El concepto de transiciones pone el énfasis en la adquisición de capacidades y derechos asociados a la edad adulta. El desarrollo personal y la “individualización” se ven como procesos que se apoyan en el aprendizaje y la interiorización de determinadas normas culturales (socialización) como requisitos

previos a convertirse en un miembro de la sociedad con todas sus consecuencias y de ser considerado como tal;

- Se rompe con la linealidad de la transición para la mayoría y aparecen itinerarios diversos y diversificados;
- Con ello se abre un abanico a la diversidad de situaciones, a la diversidad de oportunidades y a una amalgama de espacios y ámbitos que antes estaban secuencialmente organizados y que ahora aparecen como superpuestos, intercambiables, progresivos y regresivos al mismo tiempo;
- Ya no son lineales (educación-empleo-matrimonio-hijos) sino que pueden ser también sincronizadas (educación + empleo) y reversibles, como movimientos de un yoyo;
- Los procesos de transición se han convertido en más heterogéneos, más complejos y están marcados por discontinuidades y rupturas apreciables. Los “tradicionales” opuestos entre joven y adulto, o los de estudiante –no estudiante, inactivo-activo (laboralmente) soltero-casado, son situaciones que se encuentran rebasadas en la actualidad por una multiplicidad de estados intermedios y reversibles, más o menos transitorios;
- Desde esta visión, para efectos de análisis, el concepto tiene doble dimensión:
 - Estructural. Elementos estructurales que dificultan o facilitan a los jóvenes el tránsito a la vida adulta y/o a la configuración de nuevas formas y estilos de vida, como en vivienda, mercado de trabajo (aumenta precariedad, temporalidad de las contrataciones, alta rotación laboral);
 - Centrada en el sujeto (implicaciones de los cambios en el mundo del trabajo en su vida emocional).

López Blasco identifica los efectos de los cambios (rupturas) en los sujetos jóvenes y enfatiza el concepto de transición como *cambio*: en la conformación de una familia, en nuevas formas en las relaciones de pareja. Un número cada vez más grande de jóvenes experimenta una larga fase de inseguridad y de dependencia de los padres (aumenta el número de jóvenes que retrasan la salida/emancipación de la casa de los padres).

Los cambios en la familia, según este autor, se caracterizan por la multiplicidad de formas de vida familiar; a la forma de vida “casado que vive con hijos” se le antepone,

de una forma creciente, una fase de pareja-no casada (también con un hijo); a la salida de la casa de la familia de origen (cada vez más tardía) se le añade un alargamiento de la fase posfamilia. La salida tardía de casa de los padres es cada vez más frecuente, con estancias cada vez más largas en los centros formativos.

i. Relevancia del concepto de transiciones laborales para nuestro estudio

En líneas anteriores se realizó un recorrido por las principales acepciones e investigaciones que han utilizado el concepto de transiciones, ya sea como un punto de partida para estudiar las nuevas realidades juveniles y su relación con las instituciones sociales y económicas, o para analizar y dar cuenta de cambios importantes en los comportamientos de los jóvenes en su paso al mundo del trabajo y sus formas de emancipación.

Como casi siempre sucede en las ciencias sociales cuando se hace uso de un término o concepto para acercarnos a la descripción, comprensión o explicación de una parte de la realidad social que se elige, no se trata de un término nuevo, sino que ya ha sido utilizado con anterioridad, tal vez con otro significado o finalidad. El concepto de transiciones tampoco es nuevo, pero sí recupera vigencia y actualidad debido al momento de cambios rápidos y vertiginosos en la esfera laboral -ampliamente documentado y vinculado al crecimiento y desarrollo de la sociedad de la información (Castell, Giddens, Beck)-, que es la que nos ocupa en este trabajo de investigación. Elegir el término de transiciones como herramienta de análisis central de este estudio permite identificar y analizar los cambios que están viviendo los jóvenes universitarios en su salida hacia el mercado de trabajo.

El concepto de transiciones laborales se está convirtiendo en un término que lleva a la idea de una realidad dinámica y reversible, donde la percepción de cambio de un estadio a otro, de un momento de la vida a otra, de la transformación de los procesos sociales más o menos conocidos es una constante. En este sentido, es evidente que aquí sólo se muestra una pequeña parte de esos cambios que están experimentando los jóvenes, concretamente en el mundo laboral; los jóvenes egresados viven muchos otros, que impactan el contenido y estructura de sus cursos de vida. Por ejemplo, en las llamadas transiciones demográficas algunos analistas señalan que las modificaciones

en la disminución de la mortalidad y la fecundidad conforman nuevos esquemas de curso de vida individual.

Muchos y variados cambios en la vida actual, no sólo de los jóvenes, sino de los propios adultos que hacen esfuerzos por comprender, aprender y adecuarse a las nuevas realidades matizadas por rápidas transformaciones e incertidumbre,⁸ constituyen una característica fundamental del término de transiciones.

Sin embargo, si bien el concepto de transiciones no es exclusivo de los jóvenes, ni de los cambios de la relación educación y trabajo, la posición que se ocupa en el espacio laboral después de una inversión de 16 años de estudios es importante porque es una experiencia vital que impacta en las demás esferas de la vida: en la social, personal, psicológica y política. Para los jóvenes de todas las épocas significa la participación activa en la vida social que da status, seguridad de sentirse productivo y útil y otorga satisfacción; aunque para *los hijos de la libertad*⁹ (Beck, 1999) la generación más formada de la historia y sensible a los problemas sociales¹⁰ (Cachón, 1998; Beck, 1999) signifique más que un buen salario y seguridad social, la realización personal y trabajos donde sigan ampliando sus aprendizajes.

B. Configuraciones como concepto analítico

Por otro lado, pero en el misma línea conceptual, el término configuraciones en este trabajo de investigación permitió observar la dimensión dinámica de las transiciones al mundo del trabajo y organizar conceptos teóricos objetivos con la subjetividad de los

⁸ "...las culturas juveniles parecen acomodarse e interpretar el mundo contemporáneo con mayor facilidad que los adultos socializados por el discurso lineal y continuo de la modernidad. Es más, ha sido sumamente difícil para las generaciones mayores procesar que la formación durante la adolescencia ya no puede tener como meta un estereotipo de modelo adulto. Incluso es fuerte la tendencia a la *juvenilización* adulta" (Krauskopf, 2003).

⁹ "Muchos de los jóvenes... se ven colocados... frente a una situación mundial y a una coyuntura de problemas completamente diferentes...(Beck, 1999) "Los hijos de la libertad -se refiere a los jóvenes- se ven confrontados a un mundo que ya no se divide en dos campos, sino que ostenta una cantidad inabarcable de líneas de ruptura, de saltos y de abismos, entre los cuales nadie sabe ya muy bien cómo orientarse. El futuro se ha vuelto pluridimensional, los modelos explicativos de los mayores ya no se sostienen..." (Sichtermann en Beck, 1999).

¹⁰ Como nuevos problemas sociales (medioambientales, de exclusión social, calidad de vida, cuidado de grupos vulnerables, realización personal, entre otros) o las nuevas realidades sociales (como las nuevas formas de turismo, de ocio o de cultura).

jóvenes egresados, para identificar formas y contenidos de su transición, en el contexto de significativos cambios en una sociedad postindustrial constituida en torno al conocimiento, la información, el consumo y la globalización de intercambios, marcada por redes de humanos, máquinas y técnicas, por movilidad y riesgos, más que por grupos sociales, pertenencias y certezas (Dubet, 2012:127).

El término configuraciones resultó una compleja y útil herramienta conceptual para dar cuenta de una realidad en constante actualización cotidiana, así como de relaciones entre conceptos (teóricos y cotidianos) para identificar y comprender continuidades, rupturas y contradicciones de fenómenos sociales (De la Garza, 2001, 2010). Se basa en la epistemología de la teoría crítica que supone la transformación de la realidad y en cómo identificar o captar procesos de cambio. Desde esta base, la capacidad del concepto permite captar los cambios sociales como potencialidades, articulaciones parciales entre sujeto-objeto, incertidumbres “e incluso de la obscuridad” de las relaciones reales, de lo que se deduce que el problema principal de analizar la realidad social es dar cuenta de procesos en continua transformación, “de lo dado-dándose” como articulación de la voluntad con condiciones *dadas-dándose* (De la Garza, 2002: 4).

Una configuración es un arreglo de características que se extraen de la misma realidad, es decir, es un resultado donde sus relaciones y exclusiones no se conocen *a priori* (De la Garza, 2002: 13). Según de la Garza no es un planteamiento empirista; en el proceso, en lugar de partir del concepto, al dato a la verificación, en la configuración se va de las dimensiones a los datos y en esta confrontación se aceptan, desechan o incorporan dimensiones no consideradas al principio, y se pueden descubrir nuevas relaciones y analizar funcionalidades, contradicciones, discontinuidades u oscuridades e incertidumbres, comprendidas por la acción de los sujetos, *de tal manera que el futuro no es estrictamente predecible; a lo sumo puede ser definible como espacio de acción viable en la coyuntura*. Este es un elemento central en la forma cómo concebimos acercarnos a las transiciones de los universitarios. Este estudio se constriñe a informar sobre un limitado espacio de acción posible en el cual se desarrollan procesos relacionados, interconectados, sobre los cuáles no se predicen tendencias.

De acuerdo con este mismo autor una configuración contiene los siguientes elementos: i. tiene sus antecedentes teóricos en las propuestas de teóricos sociales

como: Norbert Elías, T. Adorno, Vygostky, Bajtin y Walter Benjamín; ii. Es básicamente una red de relaciones sociales, entre hombres y/o con unidades supraindividuales, así como su organización; iii. Estas redes están articuladas por teorías, conceptos y el lenguaje cotidiano para entender una realidad determinada; iv. Parte del hecho de un *continuum* entre inobservables y observables en la teoría y del lenguaje cotidiano; v. Como herramienta teórica, la relación entre conceptos teóricos puede ser precisa (deducción, causalidad o funcionalidad) o ambigua (polivalencia, contradicción, disfuncionalidad, discontinuidad e incluso indefinición) por niveles de claridad; vi. Asume que, en la realidad estudiada, construida desde las relaciones entre conceptos y el lenguaje común, no todo tiene que ser coherente, articulado y cierto.

Las configuraciones como concepto para comprender una realidad social determinada están caracterizadas por relaciones entre los conceptos teóricos y los conceptos provenientes del razonamiento cotidiano como constructos teóricos con relaciones fuertes (relaciones causales o deductivas) o débiles (formas de razonamiento cotidiano). Esta perspectiva permite analizar los contextos en los que acontece el tránsito de los egresados al mundo del trabajo e identificar las propiedades de este proceso social asociado a las condiciones estructurales y la capacidad de agencia de los jóvenes para orientar y reorientar los cursos de acción y las estrategias que desarrollan.

Operativamente, la noción de configuración integra tres niveles: i. A nivel elemental, cuando el conjunto de variables provenientes de dimensiones de diversos conceptos se presenta en la realidad empírica en forma descriptiva; ii. A nivel de análisis de las compatibilidades e incompatibilidades internas de esas variables, sus funcionalidades, discontinuidades y oscuridades -las contradicciones no eliminan los opuestos y pueden convivir en la propia realidad durante períodos cortos o largos-; iii. Análisis de las tensiones entre elementos contradictorios; estas tensiones pueden ser de intensidades diversas, las fuertes pueden enmarcar las posibilidades de existencia de la nueva configuración en la realidad.

En otras palabras, trata de acercarse a la comprensión de una realidad, para lo cual, propone la relación entre conceptos teóricos y del lenguaje común para mostrar lo claro y lo ambiguo en la *realidad dándose* y los sujetos involucrados; ello implica la incorporación del sujeto y su subjetividad en la construcción de conocimiento y transformación del mismo. El análisis de las configuraciones *dándose* supone la

articulación entre los aspectos estructurales (configuraciones estructurales), prácticas de los sujetos (configuraciones de relaciones sociales) y de capacidad de dar sentido (configuraciones subjetivas).

Por su parte, Hualde (et al., 2016), para analizar trayectorias laborales, señala que configuraciones se refiere a las capacidades desiguales de los sujetos y a los diferentes contextos en los que aquéllas transcurren, que producen itinerarios diversos con temporalidades disímiles y «desenlaces» a veces inesperados que indican ciertas tendencias (:200). Al igual que De la Garza, alude a la relación entre estructura y agencia en la que intervienen actores, contextos y circunstancias en diferentes escalas. Con base en lo expuesto, entendemos las configuraciones como:

...una noción abierta...en el sentido de admitir conceptos teóricos y otros del lenguaje común, pero también en cuanto a niveles de claridad en los significados y en las relaciones en la red, en cuanto ir de las más precisas como la deducción hasta la obscuridad, pasado por vínculos conceptuales propios del razonamiento cotidiano con componentes interpretativos y de argumentación, permitiría dar cuenta más cabal de una realidad dada-dándose y de las articulaciones con sujetos en formación (2001:48).

Esta perspectiva nos permitió analizar los contextos en los que acontece el tránsito de los egresados al mundo del trabajo e identificar las propiedades de este proceso social asociado a las condiciones estructurales y la capacidad de agencia de los jóvenes para orientar y reorientar los cursos de acción y las estrategias que desarrollan. Para este texto, el concepto de configuraciones fue una herramienta útil para construir, con base en variables conceptuales referidas al trabajo y las percepciones de los egresados, configuraciones laborales como posibilidades que orientan las estrategias de estos jóvenes universitarios. La construcción de los tipos de configuraciones laborales se realizó tanto con datos cuantitativos como cualitativos; esto permitió en todo momento, reconocer las percepciones de los jóvenes acerca de sus experiencias laborales, a la vez que contribuyó a que la construcción de las transiciones laborales fuera lo más fiel a los itinerarios laborales de estos jóvenes.

IV. Esquema de análisis: elementos explicativos de las transiciones laborales

Desde los conceptos seleccionados, discutimos los siguientes supuestos:

- a) Linealidad y fluidez en el paso de la escolaridad superior al mundo del trabajo.
- b) Correspondencia entre mejores condiciones de trabajo e ingresos para quienes completan debidamente la escolaridad superior. Si bien se encuentran regularmente este tipo de correlaciones positivas y significativas en poblaciones estadísticamente representativas y a una escala macro conforme a la teoría del capital humano (Psacharopoulos y Patrinos, 2004), desde los primeros planteamientos Becker (1964) identifica variaciones de esas correlaciones en el tiempo, y diferentes autores explican las razones por las cuales la escolaridad no las determina de manera absoluta: en particular, la selectividad socioeconómica que se produce a lo largo del recorrido escolar, pero también el credencialismo, la inflación educativa, el subempleo, la sobre escolarización. La mayor oposición se desprende de la teoría de la segmentación de los mercados de trabajo (Carnoy, 1977; Carnoy y Carter, 1980; Dore, 1976; Gordon, 1972; Hallak y Caillouds, 1980; de Ibarrola, 2009 a).
- c) Correspondencia entre los estudios cursados y los contenidos del trabajo que se desarrolla. Investigaciones recientes (Teichler, 2005; Sala, 2011; Planas, 2011; Hanushek, 2013) señalan que hay una serie de limitaciones e imperfecciones en los intentos de vincular la educación con el trabajo (Teichler, 2005) con base en las nociones simples de ajuste o desajuste (*match* o *mismatch*) basadas en la teoría del capital humano, que asume esta relación como óptima cuando existe correspondencia no sólo entre el nivel de escolaridad y la posición en el trabajo, sino entre los contenidos de los programas de formación y los del trabajo que se desempeña (Sala, 2011). Critican que estas teorías dominantes, se enfocan erróneamente en los años de escolaridad y no en la calidad de la educación (Hanushek, 2013); que los datos empíricos muestran que esta correspondencia no se comprueba en múltiples circunstancias, es normativa y apriorística, basada en la presunción de categorías oficiales que definen la óptima asignación de individuos entre trabajos (Sala, 2011); parten de modelos “adecuacionistas” (Planas, 2011) que definen inexactamente los intercambios reales entre dos mercados diferentes, el de la escolaridad y el del trabajo, motivados cada uno por diferentes lógicas tanto en el tiempo como en el espacio.

Con base en los supuestos anteriores y en los conceptos de transiciones y configuraciones, analizamos las formas que adquieren los trayectos de los jóvenes de la

universidad a una ocupación profesional en el mercado de trabajo, en las tres dimensiones señaladas -estructural, institucional y subjetiva-. Así mismo, esta estructura analítica recupera diversos elementos que podrían contribuir a comprender las relaciones de los contenidos de las configuraciones.

De acuerdo con lo expuesto en los párrafos anteriores y con la relevancia reciente de enfoques que integran niveles de análisis macro y micro, en los que la mediación institucional y las subjetividades resultan dimensiones fundamentales en este estudio de investigación, las cuales proporcionaron guías y orientaciones que permitieron comprender con amplitud las formas de transición al mundo del trabajo, así como sus asociaciones con otros elementos explicativos.

En este sentido, comprendimos que las transiciones laborales son resultado de interacciones muy complejas entre estas dimensiones. La estructural consideró el contexto de la educación superior y las particularidades del mercado de trabajo local, que enmarcaron las transiciones laborales de los jóvenes seleccionados. En este plano, la precarización, heterogeneidad y flexibilidad en las condiciones laborales caracterizaron al mercado local. La dimensión institucional se concibió como un dispositivo en el sentido de la presencia de mecanismos de apoyo a las transiciones de los egresados por parte de las IES formadoras. Este elemento tuvo un peso significativo en este estudio y con mayor nivel explicativo de las formas que adquirieron las configuraciones laborales. Del análisis de la información que proporcionaron los egresados para identificar y analizar cómo realizaron el tránsito de la universidad al mundo del trabajo apareció de forma constante la influencia del sello institucional tanto de la formación adquirida (poco pertinente) como de las restricciones que los jóvenes encontraron en el mercado de trabajo.

Las experiencias laborales de los jóvenes entrevistados refieren con insistencia a la institución educativa de procedencia y a la carrera de ciencias de la educación como elementos que incidieron en su transición laboral. Aunque inicialmente este trabajo de investigación estaba enfocado en la esfera laboral, los sujetos expresaron con claridad la valoración de su trayectoria laboral y ocupación en relación con el perfil profesional, específicamente con la carrera de ciencias de la educación y con algunos mecanismos institucionales. Uno de los debates más interesantes respecto a estos ejes de

investigación se refiere a la trama que los vincula, y al peso, la incidencia, el valor explicativo de cada dimensión en el proceso.

La dimensión subjetiva, por su importancia constituyó un eje transversal en el análisis de los datos, lo que permitió aprehender este movimiento social de una institución (educativa) a otra (a la económica) identificando los momentos importantes, las secuencias de eventos, así como las elecciones que van haciendo los jóvenes en este importante cambio en su vida, lo que permite comprender las singularidades de cada transición laboral.

Además de la mirada a las transiciones de los universitarios al mundo del trabajo desde estas dimensiones, la sociología del trabajo utiliza diversas variables para explicar los factores que inciden en dichas transiciones. Tradicionalmente, analiza el origen social y el género. Recientemente se han incluido otras, como la influencia de las titulaciones. Estos diversos factores de carácter social, institucional y personal inciden en las condiciones en que ingresan los jóvenes al mercado de trabajo, que en muchas ocasiones definen el éxito de sus trayectorias laborales; el estatus socioeconómico, su capital social, la carrera e institución de educación superior de la que egresaron, su edad, género, todos estos factores a su vez condicionados por momentos históricos, económicos, culturales y políticos precisos.

Con base en estas referencias, en este estudio consideramos las influencias que pudieron tener lugar en las configuraciones laborales organizadas en tres tipos de condiciones: socioeconómicas, educativas y laborales de los egresados de cada universidad -pública y privada-, las cuales se analizan en el apartado correspondiente.

Capítulo 2 ESTRATEGIA METODOLÓGICA

1. Acercamiento a la problemática

Los estudios sobre transiciones indican que los vínculos del paso de la escuela al mundo del trabajo se han modificado. Diversas investigaciones sobre el tema (Casal et al., 1996; Beck, 1999; Ryan, 1999; Morgenstern, 2000; Reguillo, 2000; Pérez Islas *et al.*, 2001; López, 2002; Krauskopf, 2003; Teichler, 2005; Casal et al., 2006; Machado, 2007; Jacinto, 2010; Pérez Islas, 2010, entre otros) señalan que a partir de las últimas décadas del siglo pasado, la linealidad secuencial, institucionalizada y predecible, entre procesos de la escuela, trabajo y emancipación de los jóvenes a la adultez, se transforma como consecuencia de diversos cambios sociales y laborales, en particular en lo que se refiere al tipo y grado de movilidad laboral que se atribuía a lograr una escolaridad superior. Jacinto afirma que esta relación secuencial se ha roto (2010), como lo demuestran las encuestas juveniles y estudios recientes sobre la temática, y para Pérez Islas se ha roto el significado de aquel circuito ideal propuesto para la inserción de los jóvenes en la sociedad.

Estas transformaciones en las maneras de transitar al mundo del trabajo, caracterizadas por la discontinuidad, provocan incertidumbre en los territorios en que los jóvenes se movilizan; se cuestiona especialmente si estudiar una carrera universitaria permite mejorar las condiciones de incorporación laboral, los ingresos y las condiciones generales de trabajo. Para algunos teóricos (Jacinto, 2010, Reguillo, 2000) los referentes sociales que cohesionan y proporcionan sentido a la vida social se desdibujan y tensionan la continuidad espacio-temporal ocasionando trayectos o transiciones laborales juveniles cada vez más diversificadas, complejas e individualizadas. De acuerdo con Jacinto (2010) y Pérez Islas (2010) un problema central es, entonces, la escasa claridad entre lo que los jóvenes estudian y sus posibles transiciones laborales. Sin embargo, poco se ha analizado lo que sucede durante el trayecto, cuáles han sido las implicaciones para los jóvenes o bien cuáles transiciones se han vuelto más complejas, dejando únicamente el consenso sobre la idea de la ruptura (Furlong, *et al.*, 2006).

En este contexto, y en el marco de la situación problemática identificada consideramos que el tema es relevante para el campo educativo, en tanto que los autores mencionados aluden a las transiciones de jóvenes como un proceso de cambio de las relaciones conocidas entre educación y trabajo. Es importante entonces indagar, no solo con fines teóricos, conceptuales o personales, sino entenderlo como un momento de la vida de los sujetos jóvenes con su propia dinámica y la incidencia que tiene en sus expectativas de vida.

Con base en lo anterior, interesó en este estudio acercarse a los procesos de transición al mundo del trabajo de jóvenes universitarios egresados de la carrera de ciencias de la educación en dos Instituciones de Educación Superior (IES), una pública y otra privada, acercamiento que articula los conceptos de transiciones y configuraciones laborales.

Esta licenciatura se seleccionó por una doble razón: por un lado, debido a que la literatura (Tenti, 1981; Díaz Barriga, en Ducoing, 1997; Barrón, 2002; Cordero y Salmerón, 2017) señala la dificultad de esta carrera para articular con claridad su objeto de estudio, lo que nos llevó a preguntarnos qué sucedía con una licenciatura tan ambigua en el mercado de trabajo, y por otro, con base en la experiencia personal, saber si los egresados contaban con las capacidades profesionales para desempeñarse como docentes de educación básica, en virtud de que la mayoría se incorpora en esta ocupación, lo que contrasta con el proyecto educativo que plantea una formación *amplia e innovadora* en el campo de la educación por oposición a la formación docente en educación básica.

La elección de las IES encuentra justificación en que son las más importantes en la entidad -por el tamaño y el reconocimiento social- que ofertan esta carrera. Como se verá en el capítulo sobre las IES y las configuraciones laborales, la institución educativa de procedencia explica en gran medida las diferencias de las transiciones laborales de los egresados universitarios al mundo del trabajo.

El objeto de análisis fueron las transiciones laborales de los egresados de la licenciatura, con el fin de analizar el supuesto según el cual contar con educación superior facilitaría un tránsito lineal hacia el mercado de trabajo: más fluido, mejores condiciones de trabajo, con base en las tres dimensiones señaladas en el capítulo

anterior (estructural, institucional y subjetivo). La finalidad fue identificarlas, analizarlas y encontrar asociaciones con procesos más amplios como el contexto, la institución educativa y la propia subjetividad de los jóvenes que participaron en este informe de investigación.

Con base en los conceptos desarrollados en el capítulo anterior -transiciones y configuraciones- se analizaron las formas en que los egresados seleccionados se han movido socialmente de la universidad hacia el mundo del trabajo. El concepto de transiciones laborales se refiere al desplazamiento social de estos jóvenes de la institución educativa al mundo del trabajo; siguiendo a Furlong (et al., 2006), como ya se apuntó en el capítulo anterior, recuperamos su propuesta de *transiciones lineales y no lineales*, en virtud de que facilita la operacionalización puntual y distinción empírica de las características de las transiciones laborales de los sujetos de estudio; adicionalmente, se apuntaron indicadores o elementos laborales que se consideran con mayor énfasis en la literatura nacional e internacional para acercarse al conocimiento de la inserción laboral, lo que permitió contrastar los resultados de este trabajo de investigación con estudios más amplios.

En un segundo momento del análisis, el concepto de configuraciones distingue la diversidad al interior de las transiciones *lineales y no lineales* y favorece su comprensión, reconociendo las continuidades, discontinuidades, rupturas y contradicciones de las transiciones que realizan los jóvenes al mundo del trabajo. Los datos que se utilizaron bajo este concepto fueron referentes objetivos y subjetivos retomados tanto de categorías fundamentales consideradas en teorías y estudios sobre trabajo, como de conceptos cotidianos construidos por los jóvenes egresados de las universidades consideradas para este estudio, mismos que se detallan más adelante.

Las transiciones se analizaron en tres dimensiones: i. estructural, que refiere a las condiciones laborales de quienes se incorporan al mundo del trabajo con al menos 16 años de escolaridad en el contexto educativo y económico locales; ii. dimensión temporal y espacial, que alude a la institución educativa y a la económica en las cuales los egresados realizan/viven sus transiciones laborales; y iii. dimensión enfocada en la subjetividad de los jóvenes desde cómo perciben su trayectoria laboral y el empleo en el que se encuentran; la formación recibida para el trabajo y sus perspectivas de futuro y las relaciones entre la formación adquirida y las demandas del mercado de trabajo, así

como las decisiones y estrategias de estos jóvenes para enfrentar las realidades de las condiciones de sus transiciones laborales.

La dimensión estructural está compuesta por las condiciones laborales: ingreso económico, acceso al mercado de trabajo, rotación laboral, empleo/desempleo, seguridad laboral (tipo de contrato y jornada de trabajo) y social (prestaciones, seguro social). La segunda dimensión indaga sobre las instituciones educativa y económica -mercado de trabajo-, con el fin de identificar las características y circunstancias de estos dos niveles de contexto en que se enmarca la transición laboral de los egresados seleccionados. Esta dimensión se desprende tanto de las percepciones que informan los propios jóvenes, como de investigaciones precedentes sobre la temática, en el sentido de la influencia de la institución en la configuración de transiciones laborales. En este caso, los jóvenes refieren a diferentes procesos que tienen una clara asociación con la formación adquirida en la institución de procedencia (pública o privada) y que ha condicionado en alguna medida el tipo de ocupación que desarrollan, así como sus condiciones de trabajo. Del otro espacio de la transición, el de la institución económica o mercado de trabajo, también se observa la influencia que tuvo en las percepciones de los jóvenes y, por tanto, en las estrategias que tuvieron que adoptar -negociar, cambiar, continuar- en el espacio de las posibilidades que les permitieron tanto la carrera cursada como el mercado de trabajo que enfrentaron. La tercera dimensión constituye el eje más importante para este trabajo, en tanto que orienta el análisis de las realidades que experimentan los jóvenes en este movimiento social de la universidad hacia un lugar poco conocido y aún no explorado por la mayoría de estos jóvenes, pero cualitativamente diferente en tanto detentan ahora un título profesional. Las percepciones y valoraciones de los egresados sobre la formación adquirida y la transición laboral contribuyeron para conocer los *puentes* y procesos que median en esta relación educación-trabajo.

La metodología que siguió el trabajo se basa en el enfoque cualitativo debido a que la finalidad es comprender cómo transitan los jóvenes egresados de una carrera específica al mundo del trabajo y qué papel jugaron los mecanismos de la institución educativa de donde egresaron, desde cómo ellos han vivido la experiencia y con base en ella han tomado decisiones y construido su transición al mundo del trabajo. Es por ello que la identificación de procesos de las narrativas de los jóvenes aportan en esta investigación no sólo su subjetividad, sino el sentido de lo social, "el cual toma cuerpo en las categorizaciones que los sujetos elaboran y a través de las cuales se apropian de

una concepción del mundo social ‘y de su lugar al interior de él’” (Bertaux y Kohli, 1984 en Guerra, 2009:237).

Con base en esta metodología, se consideró y se comprendió, como Guerra (2009), que las experiencias vividas influyen de modo preponderante en las sucesivas orientaciones y reorientaciones que cobran sus prácticas y sus trayectorias a través del tiempo y dan cuenta de las elaboraciones de los cambios culturales y sociales, no como expresiones particulares, sino como una puesta en escena de una época, un espacio, situaciones, circunstancias que son inevitablemente colectivos, sociales, testimoniales (Arfuch, 2001 en Guerra, 2009:238).

2. Objetivo general

Identificar y configurar las transiciones laborales de jóvenes egresados de la carrera de ciencias de la educación de una universidad pública y otra privada, generaciones 2001-2005 y 2002-2006, para conocer los procesos que vinculan/articulan la formación adquirida por estos egresados con el mercado laboral.

3. Objetivos particulares

- Conocer las condiciones laborales de los egresados de la carrera de ciencias de la educación de las instituciones educativas seleccionadas, y analizarlas en el marco del nivel de escolaridad adquirida y la configuración transicional laboral identificada y caracterizada;
- Analizar los mecanismos institucionales y las condiciones del mercado de trabajo local donde los egresados realizan sus transiciones laborales y conocer su asociación con el tipo de configuración transicional lograda;
- Comprender las percepciones y decisiones de los egresados sobre la relación entre la formación adquirida y las demandas del mercado de trabajo a partir de sus experiencias en el proceso de transición laboral.

4. Preguntas de investigación

- ¿Qué aspectos de la formación recibida y del mercado de trabajo donde se incorporaron estos egresados son significativos para comprender las configuraciones laborales?
- ¿Cómo se caracterizan los procesos de transición laboral de los egresados universitarios seleccionados?
- ¿Qué diferencias pueden identificarse según la institución educativa de procedencia en las configuraciones laborales?
- Desde la experiencia vivida, ¿qué tipo de vínculos identifican los egresados de las instituciones de educación superior seleccionadas, entre la formación adquirida y la ocupación que desempeñan?

5. Supuesto inicial

Como se señaló en el capítulo anterior, para analizar las transiciones laborales de los universitarios partimos del supuesto de que el incremento y la transformación de las oportunidades de escolaridad en educación superior en México, así como en las oportunidades de trabajo/empleo para los egresados de este nivel de escolaridad, tienen relación con la conformación de las configuraciones de transición al mundo de trabajo. Los estudios sobre transiciones indican que los vínculos lineales del paso de la escuela al mundo del trabajo y de éste a la conformación de una familia se han modificado, y conviven diversas y complejas formas en que los jóvenes transitan hacia el mundo del trabajo. Los egresados universitarios muestran cambios importantes en sus lógicas al recorrer estos caminos al tiempo que se conservan transiciones laborales lineales y menos complejas. Con base en estos apuntes se discutieron tres supuestos: i. Linealidad y fluidez en el paso de la escolaridad superior al mundo del trabajo; ii. Correspondencia entre mejores condiciones de trabajo e ingresos para quienes completan debidamente la escolaridad superior; y, iii. Correspondencia entre los estudios cursados y los contenidos del trabajo que se desarrolla.

Con base en la revisión documental, consideramos que era importante contrastar estos procesos de vinculación con el tipo de institución educativa y de carrera; en este

sentido, se incluyeron dos IES: una pública y otra privada, lo que permitió profundizar en el conocimiento de los aspectos asociados al tipo de configuración laboral.

Selección de los sujetos: egresados, empleadores y funcionarios de las IES

Los sujetos centrales son los egresados de la carrera de ciencias de la educación, generaciones 2001-2005 y 2002-2006, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) y de la Universidad La Salle Pachuca (ULSAP). Se seleccionaron estas IES por la carrera de ciencias de la educación que ofertan; en el caso de la pública, porque constituye la única institución de régimen público que ofrece esta licenciatura en el estado, y en el caso de la ULSAP porque fue la primera institución educativa en ofrecerla; por otro lado, se consideró que era importante contrastarlas para conocer su influencia en la transición al trabajo de sus respectivos egresados. Diversos estudios sobre inserción laboral de universitarios documentan que la IES es un factor importante en las condiciones en que los jóvenes ingresan y permanecen en un trabajo y se sostiene que este puede ser un factor de desigualdad de oportunidades laborales. En total participaron 52 egresados de las IES, 46 de la UAEH y seis de la ULSA, lo que representa 52% y 32% del total de egresados en las generaciones seleccionadas, respectivamente (ver Cuadro 2.1.). La dificultad tanto de localizar a los egresados universitarios como de que respondieran a los instrumentos implicó que el número de egresados de cada universidad no fuera proporcional; sin embargo, se consideró que la elección del método cualitativo para analizar las transiciones permitía contrastar entre una y otra institución y obtener una visión del comportamiento de una licenciatura específica, en un contexto específico y advertir las diferencias en el contexto laboral y la incidencia de sus respectivos planes de estudio en sus transiciones laborales.

Los empleadores fueron seleccionados por dos razones: la primera resultó de la elección del marco de referencia que guió esta tesis: el mercado de trabajo constituye uno de los vértices para analizar las transiciones laborales de los egresados y los empleadores son parte de este mundo del trabajo; por otro lado, los resultados de entrevistas con los jóvenes apuntaron en todo momento al desconocimiento de la carrera por parte de los empleadores y a la dificultad de ser contratados en diversos espacios de trabajo por el perfil profesional. Estas razones fueron suficientes para incorporarlos al estudio y con base en el cruce de datos con las narrativas de los egresados obtener un

panorama más completo de las transiciones laborales. Se logró entrevistar a seis empleadores vinculados con el mercado de trabajo educativo y fueron seleccionados y localizados con base en una búsqueda personal vía internet, así como de las entrevistas semiestructuradas con los egresados.

La elección de la licenciatura en ciencias de la educación respondió a la inquietud sobre la formación y el campo de trabajo de los egresados de esta carrera; se ha discutido la indefinición de su objeto de estudio y de la formación profesional en ciencias de la educación; no existe una clara diferenciación con pedagogía, psicología educativa y las derivaciones de la educación como evaluación, investigación, gestión, entre otras (Tenti, 1981; Díaz Barriga, en Ducoing, 1997; Pacheco, en Ducoing, 1997b; Barrón, 2002). Lo anterior plantea otro problema que se refiere a cómo se traslada esta ambigüedad en el campo laboral, desde el momento en que el joven busca un trabajo hasta el desarrollo de las actividades laborales y la posición que ocupa en la jerarquía de las ocupaciones. En el mercado profesional, también se confunde a estos egresados con los de las escuelas normales.

a. Egresados

En el siguiente cuadro 2.1. se exponen los datos totales de ingreso, egreso y titulación de ambas IES. Para fines de este estudio se consideró tanto titulados como no titulados. Los egresados, al momento de aplicar los cuestionarios y entrevistas tenían en el mercado de trabajo entre 4 y 5 años. Del total de egresados de la UAEH (91), se logró localizar a 46, y de la ULSAP (19) sólo a seis, lo que constituye 52% y 32% del total de egresados en las generaciones seleccionadas, respectivamente.

Cuadro 2.1.
Relación de egresados de la LCE, generaciones 2001-2005 y 2002-2006 por Institución educativa

Generaciones	Ingreso		Egreso		Titulados/No titulados	
	UAEH	ULSA	UAEH	ULSA	UAEH	ULSA
2001-2005	42	16	28	11	18/10	8/3
2002-2006	94	10	63	8	49/14	6/2
Total	136	26	91	19	67/24= 91	14/5= 19

Fuente: datos proporcionados por la Coordinación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH y la Secretaría Académica de la ULSAP.

Al momento de aplicar las entrevistas y los cuestionarios, los egresados tenían en promedio 28 años, edad que representa una trayectoria escolar continua. Casi la

totalidad (92%) se compone por mujeres¹¹; poco más del 60% aún se encuentran solteros y 66% no tienen hijos; la mitad aún vive con sus padres y una tercera parte de esta mitad tiene hijos y vive aún en el hogar paterno¹². De las jóvenes egresadas que tuvieron hijos, más de la mitad los tuvo durante los estudios universitarios. Cualquiera que sea la modalidad que han elegido los jóvenes con respecto a su estado civil y circunstancia social es notorio que la casa de los padres constituye un lugar de permanencia o regreso preferido.

Estos datos proporcionaron un acercamiento a una población de jóvenes universitarios diversa: un conjunto significativo expresa con claridad las transformaciones sociales que vive la juventud y que se documentan en diversos estudios (López, 2001, Pérez, 2006) que tienen que ver con el alargamiento de los hijos en casa de los padres.

Respecto al nivel socioeconómico de origen, los datos indican que, con base en la variable escolaridad de los padres, los egresados de la universidad pública se concentran en los estratos sociales medio y bajo, mientras que los de la privada en alto y medio. De 92 padres y madres en la universidad pública, 53 tienen educación básica (completa o incompleta), 28 educación media superior o carrera técnica y 11 licenciatura o posgrado. En el caso de los padres de la ULSAP, diez de 12 concentran escolaridad alta (licenciatura, posgrado) y ninguno se ubica en estrato bajo. El dato se confirma en la jerarquía de las ocupaciones de los padres y madres. En efecto, de acuerdo con el esquema utilizado (Cuadro 2.2.) se dividieron en tres grupos de ocupaciones: alto, medio y bajo; de 83 padres de la universidad pública, 61 se concentran en ocupaciones de nivel bajo (representa 75%), 14 en medio y ocho en el alto. En el caso de la universidad privada, 8 de los nueve padres se ubican en ocupaciones de niveles alto y medio (representa casi 90%) (Cuadro 2.2). En síntesis, por ocupación y escolaridad, el origen social de los jóvenes de la ULSAP es alto en comparación con sus colegas de la universidad pública. Sin embargo, los datos se aprecian diferentes en el análisis intrainstitucional sobre la base de la configuración transicional identificada, que se abordará en los siguientes capítulos.

¹¹Por este motivo, a lo largo del trabajo, cuando sea procedente nos referiremos a “las egresadas”.

¹²No necesariamente por falta de recursos económicos; en algunos casos prefieren vivir en casa de sus padres porque es más cómodo y seguro para sus hijos.

Cuadro 2.2. Esquema del nivel socioeconómico de los padres de los egresados, por escolaridad y ocupación					
Nivel		*Posición en la ocupación			
		Asalariado	Por cuenta propia	Empleado r	No remunerado (sin pago en negocio familiar)
*Ocupación	A L T O	- Funcionarios, directivos en empresas públicas o privadas - Propietarios de grandes negocios - Profesionistas			
	M E D I O	- Técnicos, artesanos, trabajadores fabriles y de apoyo administrativo			
	B A J O	- Trabajadores domésticos, de vigilancia, cocineras, limpieza, comerciantes - Trabajadores agropecuarios (campesinos)			
Escolaridad	B A J O	Básica completa			
		Básica incompleta			
	M E D I O	Carrera Técnica			
		Media superior			
	A L T O	Licenciatura			
		Posgrado			

*Fuente: Elaboración propia con base en el cuestionario y la referencia de INEGI, Clasificación Mexicana de Ocupaciones.

Respecto al lugar de origen, la carrera es demandada casi en su totalidad por oriundos del Estado de Hidalgo (98%) y en particular del municipio de Pachuca de Soto (74%), donde se encuentran las instituciones estudiadas. También encontramos jóvenes de la UAEH de los municipios de Actopan, Ajacuba, Huasca, Mineral de la Reforma, Omitlán, Ixmiquilpan, Tepeapulco, Tulancingo y Zapotlán, en el estado de Hidalgo.

En cuanto a los datos laborales, la mayoría (81%) estaba trabajando: los seis de la ULSAP (100%) y 38 de la UAEH (82%), el resto (ocho) estaba buscando, salvo en dos casos, dedicados a cuidar a sus hijos. Un número significativo de 22 ha tenido experiencia laboral previa al momento de concluir los estudios universitarios (20 de la UAEH y sólo dos de la ULSAP).

La ocupación laboral predominante de los egresados era (o es) en la actividad docente en educación primaria y preescolar como empleados en colegios privados, seguido por ocupaciones relacionadas con la administración y gestión educativa en instituciones tanto públicas como privadas; algunos egresados de la ULSAP han desarrollado interesantes emprendimientos relacionados con el campo educativo. En general, las condiciones laborales de los egresados, como conjunto, destacan por una pronunciada precariedad. Los salarios en promedio no rebasan \$7, 000 (por debajo de la media nacional en el área de conocimiento de educación), poco más de la mitad tiene acceso a las prestaciones de ley (23 de la UAEH y 5 de la ULSAP), predominan trabajos de medio tiempo y las contrataciones por tiempo determinado. El panorama es cualitativamente diferente por IES, ya que los egresados de la privada cuentan con mejores salarios, más prestaciones y mayor seguridad en el empleo.

Diversos estudios e informes internacionales reportan que asistimos a la generación de jóvenes más preparada de la historia¹³. Ante el aumento de la matrícula, la masificación educativa y la diferenciación del valor del título profesional, un número importante de jóvenes universitarios continuó con estudios de posgrado. En este caso, más de la mitad (56.6%) de los egresados de ambas IES han continuado su formación después de sus estudios de licenciatura. Poco más de la mitad de la UAEH y todos los de la ULSA tiene algún tipo de estudio posterior (otra licenciatura, especialidad o maestría).

b. Empleadores

Los empleadores se localizaron con base en las entrevistas de los jóvenes y búsqueda personal vía internet. Se consideró fundamental que tuvieran o hubieran tenido contacto con los egresados en alguna parte del proceso laboral, desde una entrevista de trabajo hasta estar empleados en la empresa, lo que ofrecería una opinión fundamentada acerca de su desempeño y las habilidades que consideran debe tener un LCE para ser *empleable* en su empresa. Las características de los empleadores se describen en el siguiente cuadro (2.3.):

¹³ Los jóvenes del presente constituyen la generación más formada y sensibilizada por nuevos problemas sociales (medioambientales, de exclusión social, calidad de vida, cuidado de grupos vulnerables, realización personal, entre otros) o las nuevas realidades sociales (Cachón, 1998; Beck, 1999; Giddens, 2000).

Cuadro 2.3. Características de los empleadores entrevistados				
Empresa	Cargo	Actividades de la empresa	Tamaño de la empresa	Régimen
1. Escuela	Propietaria y Directora general	Docencia nivel preescolar	Pequeña (5 empleadas)	Privada
2. Escuela	Propietaria y Directora general	Docencia niveles preescolar y primaria	Mediana (29 empleados)	Privada
3. Escuela	Propietaria y Directora general	Docencia nivel preescolar	Mediana (15 empleados)	Privada
4. Escuela	Propietaria y Directora general	Docencia niveles preescolar, primaria, secundaria y preparatoria	Grande (más de 50 empleados)	Privada
5. Centro de atención psicopedagógica	Socia y coordinadora	Atención a niños y adolescentes con problemas de aprendizaje	Pequeña (4 empleados)	Privada
6. Universidad estatal pública	Empleada: Directora General de Evaluación	Docencia, investigación y difusión de la cultura	Grande (más de 250 empleados)	Pública

c. Funcionarios de las IES

Con el fin de tener elementos de contraste con la revisión documental y las percepciones de los egresados sobre la formación profesional para el trabajo, sus experiencias en el mercado de trabajo, y los vínculos entre éstas, se entrevistó a un funcionario de cada IES que tuviera conocimiento sobre la LCE y los procesos de creación de ésta.

6. Instrumentos: elaboración, descripción, aplicación y análisis

a. Elaboración

Para lograr los objetivos de este trabajo se elaboraron tres instrumentos: cuestionario con preguntas cerradas y abiertas y entrevista semiestructurada, una para egresados y otra para empleadores. Se aplicaron cuestionarios a 52 egresados y se realizaron 19 entrevistas, y con los empleadores se lograron seis entrevistas semiestructuradas.

Cuadro 2.4.						
Relación de los actores participantes y aplicación de instrumentos de investigación						
	Cuestionarios			Entrevistas semi-estructuradas		
	UAEH	ULSAP	Total	UAEH	ULSAP	Total
Egresados	46 (52%)*	6 (31%)*	52	19	6	25
Empleadores		0			6	

* Porcentaje del total de egresados de la licenciatura en ciencias de la educación de las dos generaciones consideradas en este estudio.

El cuestionario semicerrado tuvo la finalidad de obtener datos generales de los universitarios sobre la trayectoria, condiciones laborales, situación socioeconómica y opinión de la formación recibida, fundamentales para elaborar un conjunto de indicadores que apoyaran la identificación de transiciones *lineales y no lineales*, y caracterizar las configuraciones laborales, a saber: incorporación al trabajo, desempleo, número de trabajos, tipo de contratación, tipo de jornada de trabajo, prestaciones, seguridad social, satisfacción con la trayectoria laboral, con el trabajo y la relación de los estudios con su trabajo actual.

La elaboración de instrumentos se basó en la revisión documental de otros cuestionarios y estudios sobre la temática, así como en la ejecución de dos grupos focales con la participación de cinco egresados cada uno, con el fin de captar información de los egresados desde sus experiencias, preocupaciones, intereses y su lenguaje. Esta técnica propició un diálogo e intercambio de experiencias personales entre los egresados, y proporcionó información sobre puntos críticos para ellos, que se recuperaron en el diseño y elaboración de los instrumentos. Tres elementos generales se consideraron en el diálogo con el grupo focal: a) condiciones laborales, b) formación recibida y, c) experiencias laborales.

Una vez analizada la información que surgió de estos encuentros y con base en la revisión de encuestas relacionadas previas,¹⁴ se elaboró una primera versión del cuestionario y los ejes principales para las guías de entrevistas. La preparación del cuestionario se basó en una matriz conceptual de la que se derivaron las variables, indicadores y las preguntas, y se sometió al proceso de piloteo con otro conjunto de

¹⁴ Revisión de otros cuestionarios para elaborar el propio: Encuesta Nacional de Juventud, México, 2000 y 2005; Encuesta Nacional de Juventud, Chile; 2003; Encuesta de Juventud de Catalunya, 2007; Cuestionario de seguimiento de egresados de la ANUIES; Encuesta Biográfica de la Ciudad de Pachuca, Hgo.; Justiniano, Delia, 2006; Castañeda y Marcela, 2010.

egresados de la misma carrera de generaciones recientes. Al mismo tiempo, se puso a consideración de la directora de tesis y del grupo de estudiantes de doctorado. Con los resultados del piloteo y revisión intergrupala se realizaron las correcciones necesarias para preparar la versión final.

Las entrevistas se elaboraron con base en la identificación de los tópicos relacionados con el cuestionario que era necesario profundizar y no era posible captar mediante este instrumento; por ejemplo, lo que los jóvenes valoran más en términos cualitativos respecto a su trayectoria laboral, la valoración que hacen de ésta, así como de la formación recibida en sus instituciones educativas, su percepción del trabajo y sobre la relación entre los estudios y su trabajo.

b. Aplicación

Una vez piloteado, sometido a revisión y corregido, se obtuvo la versión final del cuestionario en el programa *Infopad* aplicado inicialmente vía Internet¹⁵; se envió un *link* <http://cuestionariouaeh.sitiosprodigy.mx/> a los correos electrónicos de los jóvenes egresados. Las respuestas por este medio fueron pocas y tardadas, por lo que se decidió utilizar conjuntamente las vías telefónica y personal. Resultó problemático, por un lado, localizarlos y que respondieran al cuestionario, y por otro, las instituciones educativas no contaban con las bases de datos actualizadas o no las compartieron. Dados estos eventos, se construyó la base de datos de los egresados utilizando la *técnica bola de nieve*; localizamos uno por uno, de aquí se obtuvo información de otros y así sucesivamente. La técnica de las redes sociales como *Facebook* fue de gran ayuda debido a que la mayoría de los jóvenes está activo en esta red y resultó ser una forma

¹⁵ Es importante aclarar que la decisión de aplicar el cuestionario por esta vía se fundamentó en tres antecedentes: a) Una tesis del programa de maestría, desarrollada en el DIE, durante el año 2008, donde se utilizó la misma vía electrónica para la aplicación del cuestionario a egresados de ingeniería del IPN. En este caso, la respuesta fue favorable y se pudieron completar las respuestas de la muestra seleccionada. b) Por otro lado, los jóvenes egresados habían sido alumnos conocidos. Se consideró que esto sería una ventaja semejante a la de la tesis mencionada. c) Otro elemento que se consideró fue la información derivada de la asistencia al Seminario "*Utilidad y buenas prácticas en los estudios de seguimiento sobre Estudiantes, Egresados y Empleadores*", organizado por la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, en enero de 2010. Se discutió, entre otros temas, la dificultad de localizar y motivar a los egresados a responder cualquier tipo de cuestionario, incluso vía telefónica. Destacó la problemática central por ser una población no cautiva y de gran movilidad, lo que hacía complicada su localización. Se comentó que la localización de estos jóvenes vía internet no había sido probada, por lo que podría ser una opción alterna.

efectiva de comunicación virtual. Por lo que refiere a las entrevistas, se agotó su aplicación cuando no se recibió información adicional. Esto es importante porque se logró cumplir con el principio de saturación de información en el caso de la investigación de corte cualitativo. Las situaciones problemáticas y tensiones que se identificaron desde el inicio del trabajo se repitieron a lo largo de posteriores entrevistas sin que emergieran otras, por lo que se decidió concluir este proceso con las 19 que lograron obtenerse.

c. Descripción

1) Cuestionario semicerrado. Conformado por un total de 49 preguntas, 13 abiertas y 36 de opción múltiple. Contiene 7 bloques:

I. Datos socioeconómicos

II. Situación laboral actual

III. Trayectoria laboral

IV. Trabajo y formación

V. Condiciones laborales

VI. Sobre la carrera universitaria

VII. Datos generales

2) Entrevistas semiestructuradas con egresados. Basada en tres ejes: trayectoria laboral, valoración de trayectoria laboral y valoración de la formación universitaria recibida.

3) Entrevistas semiestructuradas con empleadores basada en dos ejes: experiencias y desempeño laboral de los egresados.

7. Fases del análisis

a. Identificación de transiciones laborales lineales y no lineales. En un primer momento, con base en la propuesta del concepto de Furlong (et al., 2006) se identificaron transiciones lineales y no lineales. Las primeras refieren a una transición bastante fácil y directa, en la que no hay mayores rompimientos, interrupciones, divergencia o retrocesos, ni desempleo. Las segundas involucran rompimientos, cambios de dirección e inusuales secuencias de

eventos, extensos o repetidos experiencias de desempleo, frecuentes movimientos entre trabajos y regresos a la formación, sin progresiones directas a través de la educación, un periodo único de desempleo por tres o más meses o experiencias acumuladas de desempleo de uno o más años o un alto número de cambios de posiciones a lo largo del periodo. Se recurrió a esta primera tipología debido a que un supuesto central de este trabajo, es que las transiciones al mundo del trabajo de los universitarios se caracterizan por una tendencia hacia transiciones diversificadas y heterogéneas al tiempo que permanecen otras que responden a modelos más tradicionales y que de acuerdo con Pérez Islas y Urteaga (2001) pocos jóvenes cumplían a cabalidad, pero existía en el “horizonte significativo de la mayoría de la sociedad como el camino más adecuado para obtener la certificación social de la incorporación a la adultez” (:362).

- b. Caracterización de las posibles configuraciones laborales. Posteriormente, debido a la diversidad de procesos en cada transición -lineal/no lineal- se analizaron detalladamente las regularidades y diferencias entre ellas, lo que permitió profundizar y ampliar las configuraciones posibles. Para ello, analizamos la información resultante con base en una matriz conceptual y operacional que identificó 14 indicadores laborales clave cuyas relaciones entre sí delimitan las configuraciones encontradas (cuadro 2.4). Los indicadores responden a la combinación de tres dimensiones o momentos de la transición: *inserción laboral*, *condiciones laborales* y *valoración de los egresados*. Con base en esta combinación de indicadores fue posible identificar siete posibles configuraciones transicionales: tres lineales y cuatro no lineales.

Los indicadores de la primera dimensión -*inserción laboral*- incluyen: tiempo que tardó el egresado en incorporarse a un trabajo o empleo después de concluir sus estudios universitarios, periodos de desempleo y número de trabajos desde la salida de la universidad hasta el momento de la aplicación de los instrumentos de recolección de información. La segunda dimensión, *condiciones laborales*, se conformó por los indicadores: tipo de contrato, jornada de trabajo, presencia y tipo de prestaciones y la inclusión o no de seguridad social. En esta dimensión se alude a la calidad o precariedad

de los trabajos que se logran. En la tercera dimensión, sobre la dimensión valorativa, los indicadores fueron: nivel de satisfacción de los egresados con su trayectoria laboral, con el trabajo que desempeñaban, grado de relación o vinculación entre su perfil profesional y la ocupación que desarrollaban, retrocesos laborales, secuencias inusuales de eventos y cambios de dirección de la trayectoria. Todos los indicadores se seleccionaron por su presencia en diversas encuestas de egresados (Encuesta Nacional de Juventud, México, 2000; Encuesta Nacional de Juventud, México, 2005; Encuesta Nacional de Juventud, Chile; 2003; Cuestionario de seguimiento de egresados de la ANUIES, Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo [ENOE, 2011]) y a partir de la definición de transiciones lineales y no lineales de Furlong et al. (2006).

Cuadro 2.5.
Dimensiones, indicadores, operacionalización y valores para la construcción de las transiciones y configuraciones laborales

	Indicadores	Operacionalización	Valores	
Dimensión condiciones de inserción laboral	1. Inserción laboral	Tiempo transcurrido entre el egreso de la universidad y el momento de encontrar el primer empleo/trabajo.	Más de 6 meses	0
			Hasta 6 meses	1
			Inmediatamente después de egresar	2
	2. Tiempo en que el egresado se ha quedado sin empleo	Espacios de tiempo en que no tuvo trabajo y estaba buscando.	3 o más meses	0
			Menos de 3 meses	1
			Nunca se ha quedado sin empleo	2
	3. Número de veces que el egresado se ha quedado sin empleo	Número de ocasiones en que se quedó sin empleo/trabajo y estaba buscando.	Más de dos veces	0
			Hasta dos veces	1
			Nunca se ha quedado sin empleo	2
	4. Número de trabajos	Cantidad de empleos/trabajos que ha tenido el egresado desde que egresó de la universidad al actual empleo/trabajo.	3 o más trabajos	0
			Hasta 2 trabajos	1
			Un trabajo	2
Dimensión condiciones laborales	5. Tipo de contrato	Forma de su contratación laboral en términos de la definitividad o no en el empleo/trabajo del egresado.	Por tiempo determinado, temporal	0
			Por tiempo indefinido	2
	6. Duración de la jornada laboral del egresado	Si es de tiempo completo, medio tiempo o eventual.	Tiempo parcial o medio tiempo	0
			Tiempo completo	2
	7. Prestaciones	Si el egresado cuenta con algún tipo de prestación laboral además de	No	0

		salario base en su último empleo/trabajo.	Sí	2
	8. Percepción de la relación con el perfil profesional	Valoración del egresado sobre la relación ---o no- que existe entre la formación recibida en la carrera y las actividades laborales que se encuentra desarrollando.	No	0
			Más o menos	1
			Sí	2
Dimensión valoración de los egresados	9. Satisfacción con la trayectoria laboral	Valoración que hace el egresado respecto a su trayectoria laboral, desde la salida de la universidad hasta su último trabajo/empleo.	No	0
			Más o menos	1
			Sí	2
	10. Satisfacción con el trabajo	Valoración que hace el egresado del último trabajo que desempeña.	No	0
			Más o menos	1
			Sí	2
	11. Retrocesos laborales	Valoración del egresado sobre si su trayecto laboral ha tenido episodios que implican trabajos de menor calidad en relación al anterior.	Sí	0
			No	2
	12. Secuencias inusuales de eventos	Valoración del egresado sobre momentos en su trayectoria laboral que en su percepción hayan sido inusuales.	Sí	0
			No	2
	13. Cambios de dirección de la trayectoria	Valoración del egresado sobre si su trayectoria laboral cambió de dirección por alguna razón.	Sí	0
			No	2

Según las respuestas, cualitativas o cuantitativas, que los entrevistados aportaron, adjudicamos valores numéricos a los indicadores (0, cuando la respuesta fue “No”; 1 “Más o menos” -en las respuestas cualitativas-, y 2 “Sí”) para operacionalizar la interacción entre ellos. Las configuraciones resultantes se delimitaron en función del total absoluto de puntos en cada caso y ponderación (Anexos I y II, Cuadros 2.7 y 2.8).

Con base en la suma de los valores dados en cada caso de los egresados, se agruparon y se les asignó una denominación descriptiva por cada tipo de transiciones identificada en el primer momento -lineales y no lineales- de la cual se configuraron los rasgos puntuales de cuatro transiciones posible que no necesariamente responden a un solo criterio, ni se caracterizan de manera unívoca, para quedar como sigue:

Transiciones	Cuadro 2.6. Denominación de las configuraciones y número de casos, por institución educativa	
	UAEH	ULSA
A. Lineales	<i>Plenas</i>	4
		3

	<i>Relativas</i>	11	2
	Total: 20	14	6
B. No lineales	<i>Débil</i>	24	-
	<i>Interrumpidas</i>	8	-
	Total: 32	32	0
Total: 52		46	6

Las puntuaciones entre los casos individuales de cada egresado pudieron coincidir aun cuando sus trayectorias marcaban diferencias importantes. En estos casos -muy pocos- se establecieron criterios de diferenciación cualitativos: la actividad laboral que desarrollaba y la relación, según la percepción del sujeto, con el perfil profesional.

De forma adicional y debido a los diversos y difundidos debates en la literatura sobre los factores que pueden incidir en el tipo de transiciones laborales de los egresados universitarios al mundo del trabajo y con la finalidad de comprender las asociaciones, se consideraron otros componentes que atraviesan cada configuración transicional. Estos se organizaron en tres dimensiones más: laborales, académicas y el origen socioeconómico de los egresados. Para la dimensión laboral se retomaron: si el joven contaba con alguna experiencia laboral antes o durante sus estudios universitarios y mecanismos de inserción laboral. En las condiciones académicas se incluyó: si contaban con el título profesional, aprovechamiento escolar -promedio obtenido en la carrera-, y si contaban con estudios posteriores a la licenciatura. En la última, condición socioeconómica de origen, la escolaridad y la ocupación de los padres y si el egresado tenía hijos.

Las características y análisis de las configuraciones transiciones se exponen ampliamente en los siguientes capítulos de este trabajo de investigación.

Capítulo 3 CONFIGURACIÓN DE TRANSICIONES LABORALES

“...la transición de la educación superior al empleo es uno de esos pasajes en la vida que tienen su propia dinámica especial en términos de elevar o frustrar esperanzas, de reforzar o desafiar el peso del logro educativo y de subrayar los talentos específicos requeridos y las oportunidades que surgen en un momento particular en el tiempo”.

Ulrich Teichler

I. Egresados de la LCE en la universidad pública

Con base en los conceptos de transiciones y configuraciones que se han expuesto en el capítulo correspondiente, en este apartado se exponen las configuraciones transicionales de los egresados de la carrera de ciencias de la educación de la universidad pública seleccionada y se analizan las características y contenidos de sus recorridos hacia el mundo del trabajo. Para realizar esta aproximación teórica, este capítulo se organiza en tres partes: i. identificación y caracterización de configuraciones transicionales; ii. relaciones de las configuraciones con eventos socioeconómicos, educativos y laborales y, iii. finalmente, como se anuncia en los capítulos anteriores, con base en el análisis de los datos, se discuten los supuestos: linealidad y fluidez en el paso de la escolaridad superior al mundo del trabajo; correspondencia entre mejores condiciones de trabajo e ingresos para quienes completan la escolaridad superior y correspondencia -ajuste- entre los estudios cursados y la ocupación, mismos que se han expuesto en el apartado conceptual.

Además de discutir estos supuestos, de acuerdo con los enfoques de configuraciones y transiciones elegidos para este estudio, se profundiza sobre las posibles influencias de eventos socioeconómicos, educativos y propiamente laborales en la conformación de las posibles configuraciones.

Breve recordatorio

Como se describió en el capítulo 2, la investigación incluyó a 46 jóvenes egresados universitarios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) de una institución pública de educación superior; comprende a las generaciones 2001-2005 y 2002-2006, con 5 años de haber egresado de la universidad. Este pequeño grupo constituye 52% del total de egresados en esas generaciones. Se trata casi en su totalidad de mujeres (95.7%), entre 27 y 28 años de edad en promedio (máximo 35, mínimo 25).

El análisis de la información resultante se trabajó con base en una matriz conceptual y operacional que identificó 13 variables laborales clave cuyas relaciones entre sí delimitan las configuraciones encontradas, mismas que se describen en el capítulo anterior. De acuerdo con las respuestas que los entrevistados aportaron, se adjudicaron valores numéricos para operacionalizar la interacción, de la cual se configuraron los rasgos puntuales de cuatro transiciones posibles. Cabe señalar que ninguno de los recorridos respondió a un solo criterio ni se puede caracterizar de manera unívoca, de ahí la importancia de identificar las relaciones entre las trece variables.

i. Configuraciones transicionales

La construcción de las categorías de las transiciones encontradas se realizó en dos momentos: en el primero se clasificaron los datos que corresponden a la definición de categorías lineales y no lineales de acuerdo con Furlong, et al.; en el segundo, en función de la diversidad de trayectorias al interior de cada tipo de transición, se analizaron detalladamente las continuidades y contradicciones entre ellas, lo que permitió profundizar y ampliar las configuraciones posibles.

1er momento, tipos de transiciones: lineales (TL) y no lineales (TNL)

Se identificaron 14 transiciones lineales y 32 no lineales. Las primeras se refieren al conjunto de jóvenes que experimentaron, inmediatamente después de concluir sus estudios universitarios, una transición al mundo del trabajo claramente lineal y sin complicaciones: sin periodos de desempleo ni rotación laboral. Al interior de este grupo identificamos dos configuraciones de transición diferenciadas por la relación de las propiedades que la conforman: *plenas* (tres casos), denominada de esta forma porque presentó condiciones *esperables* para quienes alcanzan al menos 16 años de escolaridad: inserción laboral inmediata, condiciones laborales favorables (empleos

estables y bien remunerados). En contraste, hubo un segundo grupo, cuya configuración se denominó *transición lineal relativa* (once casos), donde la incorporación también fue inmediata, pero las condiciones laborales fueron predominantemente precarias, sin clara correspondencia entre lo que estudiaron y la ocupación desempeñada; exploran un campo laboral diferente con el fin de permanecer *dentro* de esta vía de inserción social.

En contraste, en las 32 transiciones no lineales identificamos dos configuraciones que denominamos *débil e interrumpidas*; entre las primeras se identifica a la mayor parte de las egresadas de esta universidad, cuya incorporación les llevó entre 1 y 2 años y en algunos casos más tiempo; varios y extensos períodos de desempleo, alta rotación laboral, en su mayoría en ocupaciones no claramente relacionadas con el perfil profesional, en condiciones caracterizadas por bajos salarios, contratos de medio tiempo o parcial y tiempo determinado; así como secuencias de eventos inusuales y cambios de dirección en la ruta que deseaban seguir. Por su parte, las *interrumpidas* se refiere a un grupo de ocho jóvenes mujeres que por diversas razones no se encontraban laborando, pero buscaban empleo; en esta subconfiguración se hace evidente la discontinuidad de la trayectoria laboral, ya sea por complicaciones de encontrar trabajo o por la decisión propia de las jóvenes de no trabajar por esperar hasta incorporarse a una actividad laboral relacionada con los estudios.

En general, se observa predominio de transiciones fuertemente discontinuas, complejas y diversas, que presentan diferencias en la configuración marcadas fundamentalmente por la falta de relación entre la ocupación y la formación, y por un común denominador visible: la tendencia hacia trabajos muy precarios.

2do momento. Configuraciones transicionales

Un análisis detallado de los trece indicadores con los que se caracterizó la configuración de la transición de los 46 egresados de la IES pública, permitió encontrar elementos de regularidad y diferencias internas. A la vez, condujo a identificar criterios ordenadores para pasar de individuos concretos hacia configuraciones, con el ánimo de comprender los procesos de transición y su diversidad (Casal, et al., 1996).

Con base en este ejercicio se identificaron 4 configuraciones en nuestra población de egresados: 2 para el caso de las lineales y 2 para las no lineales. En el siguiente cuadro (3.1) se señala la denominación que las describe, el número de casos y breve descripción de los contenidos que las caracterizan.

Cuadro 3.1. Denominación y relación de configuraciones transicionales			
Tipo de transición	Denominación de la configuración	Casos	Descripción
A. Transiciones lineales 14	1. Plenas	3	Lineal y fluida; condiciones laborales favorables; relacionada con los estudios; altos niveles de satisfacción con la trayectoria y el trabajo.
	2. Relativas	11	Inmediata incorporación al mundo del trabajo, condiciones laborales precarias, sin clara relación con los estudios y relativa satisfacción con la trayectoria y el trabajo.
B. Transiciones No lineales 32	3. Débil	24	Incorporación al mundo del trabajo tardada; condiciones laborales precarias; sin clara relación con los estudios; retrocesos y repetidos cambios de trabajo; insatisfacción con la trayectoria laboral y relativa satisfacción con el trabajo que desempeñan.
	4. Interrumpidas	8	Intención de incorporación al trabajo sin haberlo logrado o están <i>en pausa</i> por motivos personales
		Total 46	

Las configuraciones más frecuentes fueron las no lineales denominadas *débil* (24), seguidas de las transiciones lineales *relativas* (11). Entre las menos frecuentes se encontraron lineales *plenas* con solo tres casos.

En los siguientes párrafos se describen los rasgos propios de cada una de las configuraciones, con apoyo de gráficos radiales que representan la manera como se comportaron los distintos indicadores de la transición, enmarcadas por las valoraciones que realizan los jóvenes sobre su condición laboral y las estrategias que han desarrollado para ajustarse o adaptarse a las circunstancias que viven (Laneelle, 2011) en tres niveles: el pasado (opinión de la preparación recibida), presente (valoración del trabajo y la trayectoria laboral lograda) y futuro (expectativas laborales) (Emirbayer y Mische, 1998).

La descripción de las configuraciones se presenta organizada con base en las tres dimensiones: la primera refiere a lo laboral, que incluye las categorías de *a. inserción* (mecanismos de ingreso, experiencia laboral anterior y el lugar de trabajo); *b. condiciones laborales*; *c. correspondencia con los estudios* y, *d. satisfacción del egresado con la trayectoria laboral* y con el *trabajo que desarrolla*. La segunda dimensión, académica, agrupa dos categorías: a. si los egresados tienen estudios posteriores a la licenciatura y, b. qué tan preparados se sintieron en el trabajo de acuerdo con la formación recibida. La dimensión tercera, social, se enfoca en origen socioeconómico, independencia del hogar de los padres, inversión de sus ingresos y futuro laboral.

En el análisis de la información que proporcionaron los sujetos de este estudio, destacan las expresiones de los entrevistados sobre las estrategias que debieron o pudieron construir en virtud del cambio de espacio/tiempo para enfrentar obstáculos, restricciones institucionales, así como aprovechar los campos de posibilidad para un mejor manejo de los elementos de ruptura en algunos casos y en otros de (re) construcción de continuidades (Balleux y Perez-Roux, 2013:112). En efecto, la transición laboral no significa necesariamente una ruptura con un espacio/tiempo anterior, también puede implicar continuidad de los elementos objetivos y subjetivos de la configuración, por ejemplo, egresadas que antes de concluir sus estudios universitarios contaban con experiencia laboral o trabajaban en el empleo actual.

A. Configuración de transiciones lineales

1. Plena (tres casos)



Esta configuración transicional está compuesta por tres egresadas que lograron su tránsito al mundo del trabajo de forma directa, inmediata, sin interrupciones o retrocesos, ni periodos de desempleo y con una mínima rotación laboral; condiciones de trabajo muy favorables.

La linealidad y fluidez de la transición estuvo basada en mecanismos sociales de incorporación, dos de ellas por medio de una profesora y la otra por un familiar que labora en la misma institución. Probablemente el tipo de configuración haya sido favorecida por su experiencia laboral anterior a su egreso, ya que las tres jóvenes trabajaron antes y durante los estudios universitarios en actividades relacionadas con el ámbito educativo; las tres se desempeñan en puestos en la universidad de donde egresaron, el cual, es importante para ellas porque: “Me da posibilidad de proyección en el futuro” y consideran que tiene un impacto social.

Las condiciones laborales son estables, el salario más alto con respecto al conjunto de las configuraciones (entre \$7,000 y 13,000 pesos), prestaciones de ley, jornada laboral de tiempo completo, aunque no necesariamente contratación indefinida.

De acuerdo con su percepción, existe total relación entre el perfil educativo y la ocupación: gestión, planeación y evaluación educativa. Las egresadas expresan muy alta satisfacción con el trabajo y la trayectoria laboral porque valoran el aprendizaje y la oportunidad de poner en práctica conocimientos universitarios.

En esta configuración, dos de las tres jóvenes cuentan con estudios de maestría, los cuales han sido un factor para mantenerse en el trabajo y les proporcionan más seguridad en la realización de las tareas laborales. Resulta contrastante en esta configuración que, a pesar de haber logrado una transición sencilla, ninguna se sintió suficientemente preparada para desempeñar el trabajo en el que se encontraban en el momento de las entrevistas; juzgaron que tenían debilidades en estadística, análisis de datos, docencia y habilidades de liderazgo.

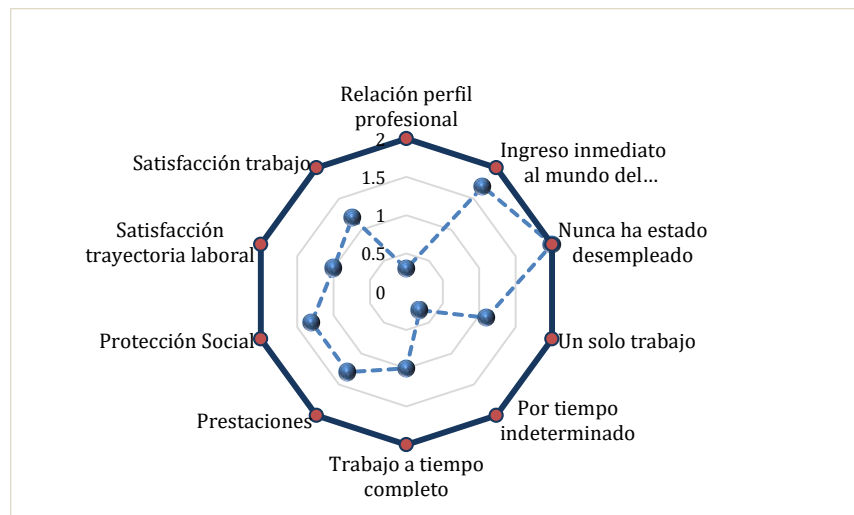
El origen socioeconómico de las egresadas por la escolaridad y ocupación de los padres se encuentra entre medio y alto; dos se han independizado de la casa paterna-materna y viven de los ingresos que generan, y una de ellas los destina para la

manutención de su hijo y para apoyar a sus padres; la que permanecía en el hogar paterno destina sus ingresos a comprar ropa y a los amigos.

En consistencia con las condiciones de su transición al mundo del trabajo, las expectativas a futuro radican en obtener un doctorado e independizarse con un negocio propio relacionado con la educación.

En esta configuración, los indicadores muestran condiciones muy favorables para un pequeño grupo de sólo tres egresadas del total de jóvenes; agrupa un conjunto de factores que ha contribuido a esta condición: experiencia laboral previa en trabajos relacionados con el campo de la educación, la decisión de las jóvenes de ampliar su formación, su origen social y los mecanismos de obtención del empleo basados en *contactos sociales*. Ante este escenario, las tres jóvenes que caracterizan esta configuración se encuentran altamente satisfechas tanto con la trayectoria laboral como con el trabajo que realizan.

2. Relativas (once casos)



En esta configuración, las egresadas lograron ingresar el mercado de forma rápida y directa, dentro de los primeros seis meses de egresar de la universidad; sin periodos de desempleo, ni significativa rotación laboral (entre uno y dos trabajos). Ocho obtuvieron trabajo mediante contactos de familiares -“por medio de mi papá, ya que tiene contacto

con los presidentes municipales”-, amigos y maestros; en el caso de tres jóvenes, fue mediante el uso de recursos personales: “Busco en bolsas de trabajo x internet, checo lo k es el perfil y las actividades a realizar envié m cv y espero a que m (sic) llamen, así es como he conseguido los trabajos”; sólo dos de los once obtuvieron alguna experiencia laboral antes o durante los estudios.

A diferencia de la configuración anterior, las condiciones laborales fueron menos privilegiadas: la mayoría tiene trabajos de tiempo parcial (8) y contratos por tiempo determinado (6), y casi la totalidad sin prestaciones de ley (10). El ingreso mensual oscila entre \$3,500 y \$7,000 pesos mensuales.

La configuración muestra que la ocupación y el nivel de satisfacción con el trabajo y la trayectoria laboral son consistentes. Mientras que para ocho egresadas que se desempeñan como docentes de educación básica (escuelas públicas y privadas) y una en ventas (1) no existe clara correspondencia con la carrera y asignan un valor bajo al nivel de satisfacción con este trabajo y la trayectoria laboral por este motivo, para las otras dos que trabajan en actividades de gestión y administración educativa en la universidad de donde egresaron, encuentran clara vinculación y satisfacción con este trabajo y la trayectoria. Las egresadas que se desempeñan como docentes en preescolar, primaria y secundaria consideran que la carrera fue “insuficiente” y que “ lo que he “aprendido en mi carrera no se parece nada a lo que estoy haciendo”; no obstante, desarrollaron diversas estrategias para responder al reto de enfrentarse a la formación de niños y adolescentes y a los requerimientos de las reglas escolares; el comentario de una de ellas expresa que “la verdad, para desempeñar mi trabajo me he basado más en mi intuición, la práctica y la planeación”, en otros casos se actualizaron continuamente y la mayoría se encuentra en proceso de adaptación -que “ha sido muy difícil”- y para “seguir aprendiendo a enamorarme del trabajo para el cual no me prepararon”. A lado del proceso de adaptación que debieron desarrollar, rescatan lo que el trabajo les aporta: habilidades sociales, de comunicación, beneficios económicos y morales, satisfacción personal, seguridad, confianza, estabilidad, conocimiento, y lo valoran positivamente: “Sí creo que ya soy muy capaz en mi trabajo, pero lo aprendí trabajando”, y en algún caso reconoce que “definitivamente en la carrera nos ayudaron mucho a lo k fue el desenvolvimiento y pararte con toda la seguridad”, lo que contrasta

con siete casos que experimentaron que lo aprendido en la universidad tiene poca aplicación en el trabajo que desarrollan.

Como en la configuración anterior, casi la mitad (seis) de estas egresadas tiene estudios posteriores a la licenciatura (cursos, diplomados, especialidades y maestría), que realizaron con el objetivo de capacitarse para desempeñarse en la función docente, más que con la finalidad de ampliar conocimientos y mejorar capacidades especializadas en el campo de la educación.

Respecto a su circunstancia social, nueve viven del apoyo de sus familiares y los ingresos que ellas mismas generan; sólo dos viven exclusivamente de recursos autogenerados. Esta situación parece consistente con el destino de sus ingresos, ya que, excepto un solo caso, el resto lo usa en manutención de hijos y apoyo a la casa donde viven. De las ocho solteras, seis viven en casa de padres; solo una joven se ha casado y tiene un hijo, y las otras dos viven en unión libre. En el origen socioeconómico de las egresadas en esta configuración predomina el nivel bajo.

En consistencia con la ocupación predominante en esta configuración, la expectativa de cinco jóvenes a cinco años se concentra en conseguir un trabajo relacionado con sus estudios, y tres de ellas desean mejorar su práctica docente; quienes realizan ocupaciones que consideran relacionadas con el perfil profesional quisieran tener hijos en los próximos años.

B. Configuración de transiciones no lineales

3. Débil (24 casos)



Como se señaló en el Cuadro 1, esta configuración se caracteriza por una incorporación al trabajo productivo tardado, condiciones laborales precarias, sin clara relación con los estudios, retrocesos y repetidos cambios de trabajo; agrupa el mayor número de jóvenes (23 mujeres y 1 hombre).

La mayoría (17) se integró al mundo del trabajo mediante mecanismos de inserción laboral personales (consultar directamente empleadores, revisar anuncios, diarios; enviar CV; participar en pruebas o entrevistas) y el resto por medio de amigos, familiares o conocidos, y sólo una tercera parte acumuló alguna experiencia laboral anterior al egreso de la licenciatura en actividades no relacionadas con su formación universitaria.

Cuatro egresadas tardaron entre 6 meses y un año en integrarse al primer trabajo, diez de ellas más de dos años después de concluir los estudios universitarios. Casi todas percibieron que su incorporación fue difícil. Esta dificultad está colocada en dos procesos interrelacionados: la vinculación de los estudios profesionales con la disponibilidad de ocupaciones en el territorio laboral específico, por un lado, y por el otro, el desconocimiento del campo de la licenciatura en educación entre los posibles empleadores. Este grupo de jóvenes narra el proceso de búsqueda de un trabajo que preferentemente se correspondiera con su perfil profesional en ciencias de la educación, pero la oferta laboral disponible estaba en la actividad docente en educación básica en colegios privados. Después de varios meses de intentar y no hallar el trabajo deseado, “me llegué a desesperar mucho porque era de que cada semana iba a dejar como 10 currículos ¡¡y nada!! y pasaba otra semana... Pero luego no me llamaron, seguí en eso, busqué, busqué y busqué, era así, muy desesperante”. Ante la frustración y desesperación optaron por emplearse como docentes en educación preescolar y primaria o vendedoras de productos y servicios en empresas comerciales. Sólo siete lograron incorporarse en actividades claramente correspondientes con la carrera (administración, gestión, evaluación, capacitación e investigación educativas). En general, existe una percepción que “lo que es difícil es entrar a esos trabajos vinculados con los estudios...yo me fui por el lado fácil... ¿de qué?, pues de maestra”.

En esta configuración también se expresa la percepción en el sentido de que la docencia en el nivel básico no corresponde al perfil de egreso; consideran que la carrera

no las preparó para ello: "...decía yo, busco trabajo de maestra, pero se supone que no nos prepararon para tal cosa". Distinguen que su profesión como especialistas en ciencias de la educación es diferente a la de las normalistas "...aquí la idea básica es saber separar, o sea una cosa es ser maestro normalista y otra cosa es ser licenciado en ciencias de la educación".

El otro obstáculo que entretuvo la incorporación al trabajo fue el desconocimiento de las actividades que puede desarrollar un egresado de esta licenciatura; varios jóvenes de este grupo se enfrentaron con empleadores que "desconocían la carrera...y era así de: *sí bueno, pero ustedes qué van a saber hacer*". Este desconocimiento de empleadores de la localidad generó sensaciones de frustración: "Trabajé hasta en otras cosas que ni al caso, en Bancomer, o sea qué va de hacer ciencias de la educación en Bancomer... o sea terminé de lo que más me purgaba que me dijeran ¡de maestra!".

En este proceso de incorporación rezagada, 16 de los 24 aceptaron trabajos en ventas (dos), educadoras (cuatro), maestras en primaria (diez), que consideran no vinculados con el perfil profesional; éstas últimas comparten la sensación de frustración: "...*entonces a partir de ahí, dije: nos engañaron ¿no? porque no íbamos para docentes y me rehusaba a decir que sólo servía para dar clases, entonces dejé pasar tiempo, después encontré un conocido en la SEP y lo mismo ¿no? me decía ven tal día, ven tal día, entonces eran cosas muy desesperantes*". El resto (ocho) están ocupadas en actividades que consideran estrechamente vinculadas con los estudios en ciencias de la educación: gestión, administración, capacitación e investigación educativas y docencia en educación media superior y superior. La ocupación como docentes en educación básica fue una alternativa a la búsqueda de trabajos relacionados con los estudios.

Una vez que lograron incorporarse con dificultad y retraso en ocupaciones que, según su perspectiva, consideran relacionadas o no con el perfil profesional, las condiciones laborales han sido predominantemente precarias en trabajos de medio tiempo o parcial (entre 20 y 30 horas), con horario fijo, temporal, sin prestaciones (vales de despensa, préstamos, seguro médico, jubilación) aunque poco menos de la mitad tiene acceso a servicio de salud pública; ninguna de las jóvenes que se encuentran en empresa privada (13) recibe utilidades. El salario mensual oscila entre \$1,200 y \$8,000 pesos. Experimentaron períodos de desempleo (al menos tres) en más de tres

ocasiones; alta rotación (hasta cinco diferentes trabajos); cambios de orientación laboral, que se observa cuando aceptan ocupaciones no asociadas con su escolaridad (como ventas de productos o servicios, que para su ejecución no requieren necesariamente conocimientos universitarios especializados) o para las que no se sienten preparadas; retrocesos laborales en salario y prestaciones sociales que tuvieron en trabajos anteriores.

Ante este escenario 16 egresadas expresan muy bajos niveles de satisfacción con el trabajo y con la trayectoria laboral, debido a que no están conformes con desempeñarse como docentes en educación básica. Adicionalmente, sienten que el pago es poco, que sus conocimientos están desperdiciados; no aplican lo aprendido en la universidad, que *no es lo suyo*, en sus palabras. Pero ocho valoran la trayectoria como buena porque responde a sus expectativas, les apasiona, han aprendido, al tiempo que condicionan este valor: “Buena, pero no relacionada con la formación”; “Buena, pero salario muy bajo”.

Las respuestas de baja valoración de la trayectoria están más vinculadas con quienes están ocupados en la actividad docente. Sin embargo, con independencia de la ocupación -docentes de básica, vendedoras y evaluadores, gestores y capacitadores educativos-, casi todos (22) sintieron entre mala y regular la preparación recibida en la universidad de acuerdo con los requerimientos de su trabajo; califican la formación como incompleta y a veces contradictoria debido a que no se corresponde con el trabajo que realizan y para los casos que perciben correspondencia consideran que lo aprendido fue insuficiente para desarrollarse profesionalmente.

La débil correspondencia entre estudios y ocupación docente en educación básica, la sensación de haber recibido insuficiente preparación para los requerimientos del trabajo y la consecuente insatisfacción con el trabajo y la trayectoria laboral, con independencia de la ocupación, contrasta con la valoración entusiasta que este grupo hace sobre el aprendizaje y la continuidad del desarrollo profesional en el espacio trabajo. Han integrado, manifiestamente, los supuestos del lenguaje cotidiano y de la investigación social sobre la relación entre educación y trabajo y ante el incumplimiento de estas hipótesis, llamémosles, como Dubet (2012), configuraciones estructurales, desarrollaron lógicas estratégicas o prácticas -configuraciones de relaciones sociales-

para enfrentar estas discontinuidades: se adaptaron a una ocupación que desconocen y la mitad de egresadas mejoró su preparación a través de cursos, talleres y diplomados o estudios de mayor alcance como especialidad (dos) o maestría (dos).

En estas circunstancias, la actividad laboral que desempeñan tiene sentido en la medida que representa aprendizaje de actividades, personas y conocimientos; descubrir vocaciones y capacidades personales; sentimientos positivos al reflexionar acerca de su responsabilidad en la formación de niños y niñas y, en otro ámbito menos romántico y más instrumental, permite a las jóvenes que tienen hijos (11) asumir este compromiso, por lo que aprovechan las oportunidades que se presentan y se enfocan hacia las necesidades del momento: "...y aunque no esté ejerciendo mi profesión, es el trabajo que le da de comer a mi familia y me está ayudando a llegar a cubrir mis objetivos y prioridades". Sus prioridades son la manutención de sus hijos, lo que, en el caso de estas jóvenes, influye en la revaloración que hacen tanto de su paso por la universidad, como del trabajo que desempeñan:

Nosotros, siendo universitarios salimos con el sueño guajiro de encontrar un empleo en el cual crezcas, profesionalmente hablando, porque en la universidad nos dijeron que con esta licenciatura cabríamos en todos lados y resulta que no tenemos tiempo que perder, así que nuestro presente es adaptarse a tu situación, aunque tenga licenciatura y tenga que estar limpiando latas (Telma).

La maternidad condiciona su trayectoria laboral e influye en sus decisiones, como incorporarse en trabajos que responden más a la lógica de necesidad: "Tener un hijo sí ha influido en la búsqueda de empleo...no puedo con un trabajo de tiempo completo, ya que no tengo quién me lo cuide...aunque no tuviera prestaciones ni nada de eso".

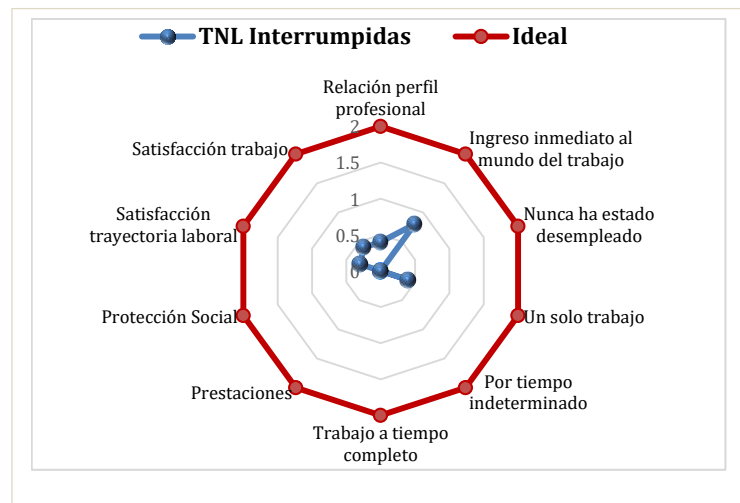
Las 16 jóvenes que están incorporadas en trabajos que consideran no claramente relacionados (educadoras, docentes de educación básica y vendedoras) obtuvieron el trabajo por medio de búsqueda personal, y los ocho restantes, que consideran que sí hay relación entre su formación y el trabajo, lo obtuvieron por medio de amigos, familiares y profesores. En esta configuración resultó evidente la influencia de relaciones sociales en la consecución de trabajos más favorables. La ausencia de "contactos" puede estar vinculada al origen social en el que predominan niveles bajos por la escolaridad y ocupación de la madre y el padre.

El contexto social de las jóvenes de esta configuración muestra que había 13 solteras; sólo ocho contrajeron compromiso de pareja y tres estaban separados/divorciados; 11 jóvenes tenían un hijo, lo que en parte pudo influir en el hecho de que nueve de ellas están ocupadas en la docencia en educación básica. Como lo señalan algunos estudios, las mujeres -en ocupaciones tanto directivas como de bajos niveles, en mercado formales e informales- tienden a sacrificar su desarrollo profesional para atender a su familia (Elejabeitia, 2003; Agut, S. y P. Martin, 2007; Pedrero, 2009), o las labores reproductivas y del cuidado de los hijos afectan las trayectorias laborales (Weller, 2009). Apenas la mitad se ha independizado de sus padres y vive en casa propia. Sólo una de las egresadas universitarias de esta configuración invierte sus recursos en amigos, ropa y diversión; el resto lo destina a manutención (hijos, pago de renta, ayuda a los padres).

A futuro, al subgrupo que considera relacionada su carrera con la ocupación le gustaría tener un negocio propio; a diferencia de quienes están en actividades no claramente relacionadas, quisieran obtener un trabajo relacionado, conseguir una plaza en el sector educativo o prepararse para mejorar su práctica docente.

Adicionalmente, en esta configuración destaca que un significativo número de diez egresadas migraron a otros municipios y entidades porque en la capital del estado no encontraron trabajo o los empleadores no conocían la carrera: “Porque en el Estado en el cual concluí mi carrera no me dieron la oportunidad debido a que no conocían mi carrera”; “Tristemente la situación laboral está difícil, con mi título en la mano me decían que no sabían de mi licenciatura. Me encuentro en otro estado donde he visto mucha más posibilidad...no he podido explicarme por qué en tu estado no”.

4. Interrumpidas (ocho casos)



En esta transición se encuentran jóvenes mujeres que no estaban trabajando. Se identificaron tres situaciones: a) han trabajado, pero actualmente no lo hacen y están buscando (cinco); b) ha trabajado, pero actualmente no y no está buscando (una) y, c) nunca han trabajado y buscan empleo relacionado con su perfil profesional (dos).

La experiencia laboral de quienes han trabajado muestra que su inserción pudo ser inmediata y satisfactoria porque se incorporaron inmediatamente al salir de la universidad a trabajos relacionados con su formación. En tres casos tardaron más de dos años; pasaron largos periodos de desempleo de más de un año, con alta rotación laboral, en condiciones de trabajo precarias con respecto a salarios, prestaciones y jornadas laborales temporales y de tiempo parcial. No han encontrado relación con el perfil profesional y tienen altos niveles de insatisfacción con su trayectoria laboral.

En el caso de quienes han trabajado, pero actualmente no y no están buscando, se observan eventos inusuales en comparación con el conjunto de la población que se analiza; se trata del abandono del mundo del trabajo o bien porque las empresas, de forma ilegal, no les renovaron los contratos por enfermedad o embarazo; porque no tienen quien cuide a sus hijos, o bien, están esperando emplearse en algo relacionado

con su perfil profesional. En este último caso se encuentran también las dos egresadas que nunca han trabajado.

En el caso de las egresadas que buscan trabajo, predomina la percepción de que ser maestras no es un campo laboral para el que fueron preparadas y no desean serlo, aunque, contradictoriamente, optarían por una plaza docente en el sistema público. Quienes han trabajado coinciden con el conjunto de egresados acerca de la relativa facilidad de incorporarse como educadoras o maestras de educación primaria en colegios privados y la contrastante dificultad para empleos relacionados con la carrera: “He trabajado como docente frente a grupos en escuelas primarias privadas, pero actualmente estoy sin trabajo y estoy buscando...No hay relación con mi trayectoria laboral porque no me enseñaron a dar clases”. En algún momento se decidieron por esta opción debido a que perciben que hay más oportunidades en esta área: “Al principio me fue un poco difícil puesto que mi formación no es de docente...hay más oportunidades de empleo en la docencia”.

La interrupción de la trayectoria laboral puede comprenderse por las relaciones entre diversos aspectos estructurales y subjetivos que caracterizan a este subgrupo: se sienten mal preparados para desarrollarse en el ámbito laboral, no cuentan con otros estudios posteriores a la licenciatura, sólo dos tienen experiencia laboral previa y en cinco casos no contaban con el título profesional.

Su contexto social también podría haber dificultado su inserción laboral: su origen socioeconómico es bajo; cinco de estas jóvenes están casadas y tienen hijos, aunque sólo cuatro se han independizado de casa de los padres; viven de ingresos generados por otras personas, es decir, de sus familiares, y señalan tres razones por las que no trabajan: buscan y no encuentran, cuidado de sus hijos y falta de título profesional.

Las siete jóvenes que buscan oportunidades de trabajo expresaron coincidentemente altos niveles de frustración y desesperación por no estar trabajando. Como podría esperarse, cinco de estas jóvenes en un futuro aspiran a conseguir un trabajo relacionado; tres no respondieron.

ii. Influencias en la configuración de las transiciones

Los trayectos hacia el mundo del trabajo están influidos por diversos fenómenos: tipo de mercado laboral, situación económica del espacio laboral, tipo de licenciatura, calidad de la formación profesional, institución de procedencia, prestigio institucional, que se presentan en los cursos de vida y que se articulan moldeando configuraciones individuales y colectivas. Sin embargo, las diferencias entre las configuraciones resultan contrastantes en una población homogénea en tanto años de escolaridad, carrera e institución educativa de procedencia, aunque diferenciada por sus contextos culturales y sociales. Mientras para pocos jóvenes la transición al mundo del trabajo es fluida y sin interrupciones hacia empleos favorables por las condiciones de trabajo y relacionados con la ocupación, para la mayoría sucedió lo contrario; tardanza en la incorporación laboral, varios cambios de empleo/trabajo, periodos de desempleo involuntario, condiciones laborales precarias y bajos niveles de satisfacción con su trayectoria laboral y el trabajo que desempeñan.

Las condiciones de trabajo más favorables se muestran en las *lineales plenas*. ¿Qué distingue a esta configuración del resto?

En este estudio se consideró el análisis de tres tipos de condiciones: socioeconómicas (origen social por escolaridad y ocupación de los padres; hijos), académicas (tenencia del título profesional, aprovechamiento escolar y realización de estudios posteriores a la licenciatura) y laborales (trabajo antes o durante los estudios universitarios y mecanismos de inserción laboral).

Condiciones socioeconómicas

El origen socioeconómico tuvo importante influencia en las configuraciones. En efecto, en las transiciones lineales *plenas* se concentran las egresadas con nivel socioeconómico predominantemente alto, como se desprende de la ocupación y escolaridad del padre y la madre: trabajos de alta calidad (funcionarios, directivos en empresas públicas o privadas, propietarios de grandes negocios y profesionistas) y tienen entre licenciatura y posgrado. En contraste, en el otro extremo, es decir, en la

configuración no lineal interrumpida, se conjuntan egresadas con antecedentes socioeconómicos bajos: predominan las ocupaciones de los padres y madres como trabajadores (as) en actividades domésticas, de vigilancia, cocina, limpieza, comercio y agropecuarias y la mayoría no concluyó la educación básica.

En las configuraciones que se encuentran entre estos polos se no observan diferencias significativas: tanto en las *transiciones lineales relativas* como en las *no lineales débiles*, la ocupación de los padres es predominantemente de nivel bajo (trabajadores domésticos, de vigilancia, cocineras, limpieza, comerciantes y agropecuarios) y educación básica completa y media superior (Cuadro 3.2).

En el caso de tener o no hijos y su influencia en las configuraciones, se presenta con mayor frecuencia en las configuraciones *no lineales débiles e interrumpidas*.

Configuración		Nivel								Total
		TL Plenas		TL Relativas		TNL Débil		TNL Interrumpidas		
		madre	padre	madre	padre	madre	padre	madre	padre	
*Ocupación	Alto	-	2	-	2	-	3	1	-	8
	Medio	2	-	1	2	5	1	1	2	14
	Bajo	1	-	9	5	19	15	6	6	61
Total		3	2	10	9	24	19	8	8	83
Escolaridad	Alto	2	2	1	3	-	3	-	-	11
	Medio	1	-	5	2	10	7	1	2	28
	Bajo	-	1	5	6	14	14	7	6	53
Total		3	3	11	11	24	24	8	8	92
Hijos		1/3		2/11		11/24		5/8		19

*Fuente: Elaboración con base en el cuestionario y la referencia de INEGI, Clasificación Mexicana de Ocupaciones.

Condiciones educativas

En este rubro se consideraron tres elementos para analizar la probable influencia de las condiciones educativas en el tipo de configuración transicional: i. Si el egresado contaba con el título profesional; ii. Aprovechamiento escolar promedio; y iii. Si se contaba con otros estudios de licenciatura, especialidad o maestría posterior a la licenciatura.

En los tres indicadores *la configuración interrumpida* expresa significativa desventaja en relación a las demás: solo tres de ocho casos cuenta con título profesional, dos con estudios posteriores a la licenciatura, y presenta el aprovechamiento escolar menos alto. En contraste, en las transiciones más favorables (plenas) todos cuentan con título profesional, dos de tres con estudios posteriores a la licenciatura y el promedio más alto obtenido en la carrera. Sobre el promedio académico obtenido vale hacer un par de aclaraciones. Primero, en general, los promedios son altos, por lo que la diferencia numérica es poco significativa; segundo, cuando el dato se obtiene individualmente, jóvenes de las configuraciones denominadas *no lineales débiles e interrumpidas*, muestran promedios altos, por lo que este indicador es relativo, en contraste con el peso que puede tener contar con el título profesional y mayor especialización y formación académica.

Cuadro 3.3. Condiciones educativas de los egresados de la IES pública, según configuración transicional				
Configuración	<i>TL Plenas</i>	<i>TL Relativas</i>	<i>TNL Débil</i>	<i>TNL Interrumpidas</i>
Tiene título	3/3	10/11	23/24	3/8
Estudios posteriores	2/3	7/11	12/24	2/8
Aprovechamiento académico promedio	9	8.8	8.7	8.6
Fuente: elaboración a partir de los resultados del cuestionario semiestructurado aplicado.				

Condiciones laborales

Para las condiciones laborales se consideró: i. experiencia laboral previa al ingreso a la carrera o durante los estudios universitarios y ii. mecanismos de inserción laboral. El primer elemento es importante debido a que diversos estudios documentan que cada vez un número mayor de jóvenes combinan el estudio con el trabajo y muestran las

ventajas de este doble rol al transitar el mundo del trabajo (De Garay, 2001; De Garay, 2009¹⁶; Planas y Enciso, 2014; Solís, 2012, 2014; Planas, 2013; Rivas, Edith, 2014; Acosta y Planas (coords.), 2014; Cuevas y De Ibarrola, 2015); en particular, cuando la actividad en que se incorporan tiene relación con los estudios que cursan, no solamente la experiencia laboral por sí misma es importante (Cuevas y De Ibarrola, 2015). De acuerdo con el estudio realizado por Planas y Enciso (2014), una inserción laboral exitosa está asociada al trabajo durante los estudios universitarios en comparación con aquellos que solo estudiaron, de tal suerte que dicho éxito no puede atribuirse sólo a la formación, sino también a los aprendizajes logrados en el trabajo. Al respecto Cuevas y De Ibarrola (2015:1182) apuntan que “el hecho de estudiar y trabajar posibilita que se potencien los aprendizajes y encuentren las vinculaciones entre ambos espacios sociales [escuela y el trabajo]”, y para Acosta y Planas (coords.), (2014) trabajar y estudiar es “fuente de contribuciones importantes para las trayectorias cognitivas, profesionales y relacionales para infinidad de jóvenes universitarios” (:22).

En nuestro conjunto destaca un grupo de 17 egresadas que trabajó antes de ingresar a la carrera (3) o durante los estudios universitarios (8) y seis de ellas lo hicieron antes y durante (6).

Las cuatro configuraciones señalan que muy pocos jóvenes han tenido algún tipo de experiencia laboral previa a su egreso. La mayor experiencia laboral que pudieron obtener en trabajos anteriores no se tradujo necesariamente en conocimiento acumulado que les permitiera realizar transiciones laborales más favorables que otras. Este resultado puede comprenderse porque la mayoría de quienes trabajaron antes y/o durante la carrera lo hicieron en actividades precarias y no relacionadas con sus estudios (empleadas de mostrador, meseras, apoyo en negocio familiar, vendedoras y cajeras).

En oposición, las dos jóvenes de la *configuración plena* que tuvieron experiencia laboral previa al egreso realizaron actividades con algún tipo de vinculación con sus estudios profesionales (docente en educación superior y empleada en institución pública

¹⁶ En este estudio, sin embargo, De Garay identifica, por un lado, que 68% de los estudiantes encuestados que trabajaban admitían que su condición laboral afectó el desempeño escolar y, por otro lado, encuentra que estos jóvenes en doble condición tienen trayectorias escolares más rezagadas, promedios más bajos y mayor número de asignaturas reprobadas, aunque previene la hipótesis en el sentido de que esto se debe a la falta de políticas institucionales que apoye a este tipo de estudiante-trabajador.

dando informes). En todos esos casos es probable que la experiencia laboral les haya dejado diversos aprendizajes que desconocemos debido a que no fue tema de esta investigación. Lo destacable para nuestro estudio es la asociación entre el tipo de actividad que se desempeña antes o durante los estudios universitarios y una transición laboral favorable, cuando existe alguna relación con los estudios profesionales y el contexto laboral sea estimulante y retador “en el sentido de plantearle al trabajador exigencias que requieran de la puesta en práctica de diversas capacidades...” (Cuevas y De Ibarrola, 2015:1158). Este hallazgo confirma lo encontrado en otros estudios (Solís, 2012; Mora y de Oliveira, 2012; Planas y Enciso, 2014):

En la esfera laboral...el tipo de inserción al ingresar por primera vez al mercado de trabajo, el número y tipo de trabajos previos...son indispensables de tener en cuenta. Si la inserción laboral ocurre durante los años de estudios universitarios, en condiciones laborales no precarias y guarda relación, en alguna medida, con el tipo de carrera elegida puede significar acumulación de experiencia, contactos y conocimiento. Sin embargo, cuando se trata de experiencias a muy temprana edad, en actividades no calificadas y desvinculadas del tipo de carrera profesional posteriormente elegida, puede acarrear desventajas, cuando se trata de competir en el mercado profesional posterior a la graduación (Mora y de Oliveira, 2012:20).

Los datos... indican que a quienes les fue mejor en su inserción profesional fue a los que trabajaron durante sus estudios en una ocupación con media o alta relación con la carrera que estudiaban, y a los que peor les fue, trabajaban en una ocupación con baja relación con su carrera, manteniéndose en una posición intermedia aquellos que sólo estudiaron (Planas y Enciso, 2014).

Los mecanismos de inserción laboral predominante entre la población de este estudio fueron las redes sociales (a través de familiares, amigos, conocidos) y la búsqueda personal (por medio de anuncios en periódico, envío de CV, entrevistas de trabajo). Resultó evidente el uso de los primeros para quienes lograron una inserción laboral en las mejores condiciones y los segundos para las *transiciones no lineales débiles e interrumpidas*. Esta diferencia puede explicar el hecho de que los primeros se insertaran al mundo laboral mucho más rápido que los segundos; así mismo, es posible que contaran con amplias redes sociales debido al capital social de los padres. Las redes sociales son importantes porque pueden facilitar el ingreso a empleos en mejores condiciones de trabajo: “El tipo de redes varía de acuerdo con la condición social de las familias, el tipo de mecanismo de asignación de individuos a posiciones laborales que privan en los mercados laborales locales...” (Mora y de Oliveira, 2012:19). Es importante

resaltar que, hasta el momento de las entrevistas, ningún egresado de la institución educativa pública había optado por el autoemprendimiento, aunque durante las entrevistas fue recurrente el entusiasmo por un negocio propio vinculado con la educación a futuro. Una probable explicación puede estar relacionada con la formación profesional, la cual no incluye contenidos pedagógicos, ni prácticas escolares u cualquier otro mecanismo para desarrollar o fortalecer capacidades de gestión para el autoemprendimiento; esta afirmación contrasta con cuatro de seis jóvenes de la universidad privada quienes, además de estar empleados, han desarrollado opciones de negocio propio afines con el ámbito educativo, capacidad que adquirieron durante su carrera, ya que su plan de estudios contiene un énfasis importante en esta área, lo que, sumado con las disponibilidad de recursos económicos y sociales y capacidades formales formadas, facilitó que los jóvenes de la institución privada aprovecharan las condiciones para emprender. Se aborda este tema en el siguiente capítulo referente a los egresados de la institución privada.

Cuadro 3.4. Condiciones laborales de los egresados de la IES pública, según configuración transicional					
Configuración		<i>TL plena</i>	<i>TL relativa</i>	<i>TNL débil</i>	<i>TNL Interrumpida</i>
Trabajo antes o durante los estudios		2/3	4/11	11/24	2/6
Mecanismos de inserción	Personales Consultar directamente empleadores Revisar anuncios, diarios Enviar CV Participar en pruebas o entrevistas	0	3/11	17/24	5/8
	Sociales Ayuda de familiar, amigo o conocido	3/3	8/11	7/24	1/8
	Autoempleo Realizar gestiones para un negocio propio	0	0	0	0
Fuente: elaboración a partir de los resultados del cuestionario semiestructurado aplicado.					

II. Egresados de la LCE en la universidad privada

En este apartado se analizan las configuraciones laborales de los egresados de la universidad privada La Salle Pachuca (ULSAP). Se tomó la decisión de abordar en distintos capítulos las transiciones laborales debido a que los casos (institucionales) presentan particularidades significativas que es conveniente tratar por separado y no reducir su relevancia sólo al tipo de institución.

El capítulo continúa con la lógica del anterior, en términos de la estructura de la información que se presenta. En este sentido, el primer momento distingue el tipo de transición lineal y no lineal; posteriormente se describen las diferentes configuraciones laborales; el tercer apartado se enfoca en los factores que pudieron intervenir en dichas configuraciones; se finaliza con las conclusiones parciales con base en los supuestos sobre escolaridad y ocupación laboral.

i. Configuraciones transicionales

1er momento: tipos de transiciones: lineales y no lineales

Para el caso de la universidad privada, conformada por seis jóvenes (cinco mujeres y un hombre), que constituyen 32% del total de egresados de las generaciones 2001-2005 y 2002-2006, en contraste con la universidad pública, todos realizaron transiciones lineales: se incorporaron al mundo del trabajo inmediatamente y sólo un caso antes de seis meses, sin interrupciones o periodos de desempleo. Al principio, algunos pudieron experimentar breves espacios de desempleo por decisión de proyectos de vida; sin embargo, en un lapso breve volvieron a incorporarse.

Si bien todos lograron una transición lineal, existen escenarios que influyen en las características de la configuración; como en el caso de la universidad pública, la ocupación aparece nuevamente como un elemento de importancia para la construcción de la trayectoria laboral y las condiciones laborales, con implicaciones sobre las percepciones de los jóvenes acerca del trabajo que desempeñan, de la propia

trayectoria, su visión de futuro, así como las posibilidades de acción para planear estrategias hacia la mejora de la calidad de sus trabajos. En este sentido, mientras que para algunos se presentan contextos laborales muy favorables, para otros las condiciones se articulan con distintos procesos sociales y personales y su configuración es diferente; el contexto laboral no es el mismo para todos y lo enfrentan con diferentes recursos y estrategias.

Un elemento inicial de diferenciación con respecto a las configuraciones de la institución pública es el carácter emprendedor de los universitarios lasallistas; en efecto, en cinco de los seis casos los entrevistados han desarrollado algún negocio propio relacionado con el ámbito de la educación.

Aunque se identificaron en este caso sólo transiciones lineales, las experiencias vividas entre los egresados de una y otra institución son cualitativamente diferentes, presentan alcances, condiciones, matices y contrastantes aún en la misma configuración transicional. Una primera hipótesis que se hace evidente es que la institución educativa de procedencia juega un papel significativo en la forma como transitan los egresados, conjuntamente con otras condicionantes sociales.

Las experiencias laborales de estos jóvenes permiten identificar dos tipos de configuraciones transicionales lineales *amplias* y *relativas* (Cuadro 3.5).

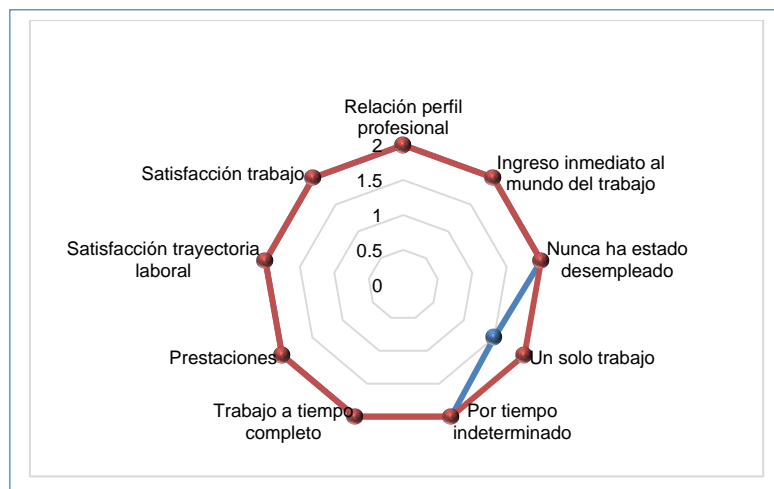
Tipo de transición	Denominación	Casos	Descripción
A. Transiciones lineales 4	1. Amplias	4	Lineal y fluida; condiciones laborales favorables; relacionada con los estudios; altos niveles de satisfacción con la trayectoria y el trabajo.
	2. Relativas	2	Inmediata incorporación al mundo del trabajo, condiciones laborales precarias, sin clara relación con los estudios y relativa satisfacción con la trayectoria y el trabajo.
B. Transiciones No lineales 2	3. Débil	0	Incorporación al mundo del trabajo tardada; condiciones laborales precarias; sin clara relación con los estudios; retrocesos y repetidos cambios de trabajo; insatisfacción con la trayectoria laboral y relativa satisfacción con el trabajo que desempeñan.

	4. Interrumpidas	0	Intención de incorporación al trabajo sin haberlo logrado o están <i>en pausa</i> por motivos personales
Total 6			

2do momento. Configuraciones transicionales

a) Configuración de transiciones lineales

Amplia (cuatro casos)



Para cuatro egresados de la universidad privada (tres mujeres y un hombre) la incorporación al trabajo fue inmediata después de concluir sus estudios, sin eventos de desempleo; los elementos de la configuración alcanzan niveles bastante favorables, excepto por el número de empleos, en el cual, en dos casos han tenido entre 4 y 5 trabajos posteriores a los estudios universitarios; sin embargo, el motivo no responde al criterio de rotación laboral por motivos de desempleo, sino a la decisión propia de las egresadas de obtener un trabajo que les gustara; en la búsqueda, duraban pocos meses -incluso días- en la empresa y se cambiaban de trabajo con relativa facilidad. Las vías de inserción laboral que utilizaron para ingresar a los trabajos que desempeñan, se basaron en redes sociales -familiares y amigos- y autoempleo; ninguno trabajó antes o durante los estudios universitarios; al momento de la entrevista dos jóvenes tenían dos empleos, uno como asalariados en empresas grandes privadas y públicas y otro como

emprendedores en actividades relacionadas con la formación que recibieron en la universidad.

Las condiciones laborales reflejan estabilidad y seguridad; el salario promedio que perciben es el más alto de todas las configuraciones de egresados tanto de la universidad pública como de la privada (8.7 s.m.).

La linealidad de las transiciones de estos jóvenes se caracteriza porque no tuvieron obstáculos para ingresar a su primera experiencia laboral; inmediatamente al salir de la universidad obtuvieron invitaciones de trabajo, en ocasiones más de una; el siguiente caso describe con claridad la transición:

Salí en julio de la universidad en agosto ya estaba trabajando. inmediatamente tuve una invitación por parte de la UNID [Universidad privada en el municipio de Pachuca] y a los 15 días tuve otra invitación de La Salle para la coordinación de intercambio académico. En enero me voy a Barcelona para seguir especializándome y renuncio, regreso y La Salle me invita a dar clases en la preparatoria. Hago proyecto del Centro de Atención a niños con necesidades educativas especiales y en enero de 2007 abre CADE [su emprendimiento].

Se desarrollan en actividades que consideran estrechamente relacionadas con la formación recibida en la Universidad La Salle: gestión y coordinación educativas, atención psicopedagógica y emprendimientos con objetivos educativos. La formación emprendedora ha sido un elemento destacado en la configuración de los egresados de esta universidad, ya que lograron situarse como empresarios y propietarios de colegios privados -llegando a tener hasta tres-, centros de asesoría y atención psicopedagógica, que les proporcionaron altos ingresos. Por lo anterior, están altamente satisfechos con su trayectoria laboral y el trabajo que desempeñan. Su actitud refleja la satisfacción con lo que han logrado a la fecha:

Ha sido de satisfacción basada en el esfuerzo.

Muy buena. Estoy muy bien en mi trabajo, sólo que me ofrecieran algo muy muy bueno, no me iría a otro lugar aún con mejores condiciones laborales. No me voy porque...no sé... le soy fiel a la institución.... No sé...no me movería de aquí.

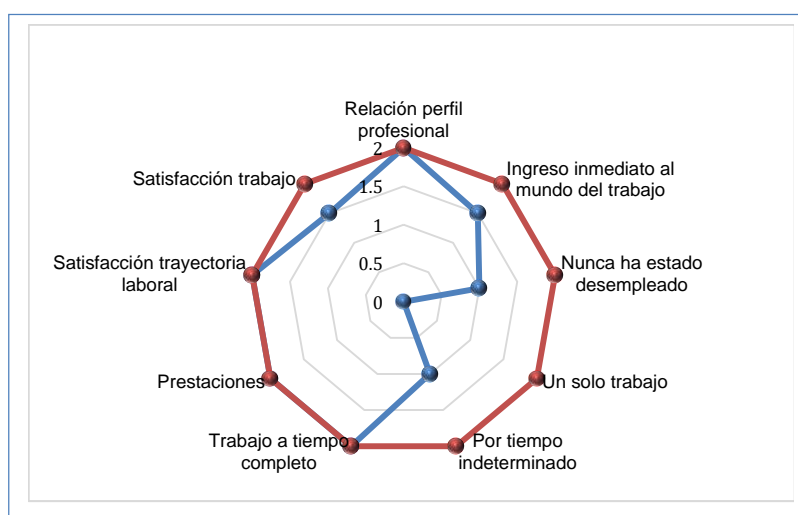
Muy bien, pues he tenido oportunidad de trabajar en el área que yo quería desarrollarme.

La construcción favorable de las transiciones está articulada con sus decisiones, recursos y percepciones: tres cuentan con estudios de maestría y cursos en el extranjero y uno tiene otra licenciatura; todos se sienten *totalmente* preparados para el trabajo que desarrollan, en especial valoran los conocimientos teóricos, las actividades académicas prácticas y en el nivel de valores, el desarrollo de la vocación de servicio para el trabajo; incluso se consideran mejor preparados que sus colegas:

La formación en la universidad ha sido muy buena. En mi trabajo estoy con gente de otras instituciones y la calidad con que entregas las cosas no es la misma. Es mejor la nuestra.

Proviene de familias con condiciones socioeconómicas muy favorables, sus padres alcanzaron una escolaridad alta (licenciatura y posgrado) y ocupaciones como profesionistas en el caso de los padres y sólo en un caso la madre se dedica a las labores domésticas. Sólo una joven tiene un hijo, todos son solteros y viven en casa de los padres; dicen vivir exclusivamente de los ingresos generados por ellos y solo en un caso reconoce que se sostiene de sus recursos y de los generados por otras personas. Dos gastan sus ingresos en amigos y ropa, y las otras dos en manutención personal o en descendientes. A futuro se visualizan con estudios de doctorado, seguir en su trabajo actual y con un emprendimiento en el ámbito de la educación.

Relativa (dos casos)



En el caso de estas dos egresadas de la universidad privada, la incorporación al mundo del trabajo se produjo antes de seis meses, con periodos de desempleo que duraron entre tres meses y un año en dos ocasiones y han tenido tres diferentes empleos. Tardaron en incorporarse al mercado de trabajo por decisión personal más que por no encontrar una oportunidad de trabajo:

En el trabajo donde empecé me fue muy fácil entrar al salir de la carrera; ahí hice como la pausa y estuve un año sin trabajar. Y de la nada, se me botó la canica...por mí pretexto dije: es que no me he titulado. Y dejé el trabajo.

La vía de ingreso al empleo actual fue por medio de recomendación de amigas que les *dejaron* provisionalmente su plaza en el sistema público de educación estatal, para gozar de una beca comisión por estudios; aprendieron que la forma más viable para ingresar en este espacio laboral es por medio de *recomendación*, *no es tanto la palanca, pero sí me echaron la mano*, de lo contrario es difícil acceder, debido a que se trata de un espacio históricamente protegido para los normalistas, sumado al desconocimiento de la carrera de ciencias de la educación.

Cuesta mucho trabajo entrar al Sistema...hace tiempo hubo un examen para obtener plazas de nuevos maestros y en las oficinas pusieron un letrado donde decía: Si eres egresado de la UAEH [Universidad Autónoma de Hidalgo], de La Salle y del ITLA¹⁷, mejor ni pierdas tu tiempo. Ese es uno de los "peros" de la licenciatura. A mí me dijeron: si no eres egresada de la Normal, o seeaaa ¡ni te emociones eh;

Actualmente se desempeñan como docentes en educación primaria, lo cual les proporciona amplia satisfacción porque *"formas seres humanos y es una gran responsabilidad"*. Ambas tuvieron experiencias laborales previas, una como empleada de mostrador y la otra como asistente educativa.

Las condiciones laborales en sus últimos trabajos han sido buenas, pero en menor proporción que en el caso de sus compañeros de la anterior configuración: cuentan relativa estabilidad, con contratos de tiempo completo, prestaciones (prestamos,

¹⁷ Instituto Tecnológico Latinoamericano, de nivel superior privado, que imparte la licenciatura en ciencias de la educación.

acceso a servicios de salud, seguro médico, acceso a servicios de vivienda, becas y seguridad social) y un ingreso promedio mensual de \$5,500 pesos.

Estas jóvenes han desarrollado otro trabajo que generaron por sus propios medios, es decir, también han utilizado mecanismos de inserción laboral por la vía del autoempleo. Ante la inestabilidad laboral que han experimentado en los trabajos y debido a su formación empresarial decidieron gestionar su propia ocupación:

Aunque me apasiona el trabajo en las escuelas estoy buscando algo más seguro, porque lo que tengo ahora se me acaba, entonces en capacitación empresarial es útil...

Su negocio tiene cuatro años funcionando y consiste en una *escuelita* que empezó...*porque estábamos en busca de algo mejor, y además en la universidad fuimos muy buenas haciendo proyectos. Dijimos ¿pues por qué no?* Diseñaron el logotipo de su emprendimiento, elaboraron la estrategia de publicidad -volanteo- y repartieron los volantes casa por casa; ofrecen servicios de apoyo con las tareas de los niños y regularización.

Así ayudamos a niños y a papás, porque vimos que muchos niños no están preparados, las mamás no tienen tiempo. Te va a sonar raro, pero la verdad esto es más como un apoyo a los papás porque ellos vienen, los dejan, se desentienden, van, se relajan y ya regresan por los niños.

Aunque como en el caso de las egresadas de la universidad pública que están ocupadas como docentes de educación primaria, consideran que no existe clara relación con la carrera, pero sí con lo que deseaban hacer con su vida profesional y encuentran en esta actividad alta satisfacción, especialmente con su negocio. En contraste con los inconvenientes que narran para ingresar a este espacio de trabajo se sienten muy satisfechas con su trayectoria laboral y su trabajo *“Me siento muy bien como docente, me apasionan mis niños. Me siento bien”*.

Ambas cuentan con una licenciatura adicional a la que lograron en la Universidad La Salle, con la que se han sentido muy preparadas y capaces, incluso más que los requerimientos laborales: *En el de la SEPH, me siento más preparada de lo que te piden.*

Las condiciones socioeconómicas de origen de estas jóvenes son medio-alto; sus padres tienen licenciatura y son jubilados o empleados administrativos en empresa pública. Aún no tienen hijos, son solteras y viven en casa de sus padres; sus ingresos son completados con los generados por las personas con las que viven, y destinan su ingreso en amigos y ropa.

A futuro tienen claro ampliar su emprendimiento: “darle más difusión, más en serio o de plano irnos duro como una escuela en serio, porque a muchos papás les gusta nuestro trabajo”.

ii. Influencias en la configuración de las transiciones

Condiciones socioeconómicas

A diferencia de la institución pública y probablemente debido al reducido número de casos, el nivel socioeconómico general de estos egresados resultó alto en cuatro de los seis casos y en los dos restantes medio-alto. Ello explica la posibilidad que tuvieron de acceder a una universidad privada con reconocimiento nacional. Según las narraciones, para la mayoría de estos jóvenes la ULSAP fue su primera opción, sólo para una egresada fue la segunda porque en la primera (en la universidad pública) no estuvo de acuerdo con las atenciones que recibió en esta institución y junto con sus padres decidieron hacer un esfuerzo e invertir en sus estudios en la institución privada. La diferencia socioeconómica no es significativa para marcar el tipo de configuración transicional.

Respecto a tener hijos, sólo en un caso de los seis se presenta esta experiencia. Este factor parece no haber afectado (en sentido positivo o negativo) el curso de la trayectoria laboral de la joven, cuya transición fue directa e inmediata al mundo del trabajo, en condiciones laborales muy favorables, y el ingreso más alto entre las configuraciones de esta universidad y de la pública. Para esta joven tener *un hijo a los 23 no modificó mi trayectoria laboral, todo iba compaginado, me sirvió como experiencia cuando fui propietaria de los preescolares.*

La distinción es significativamente clara con respecto a las egresadas de la universidad pública. No es lo mismo, tener un hijo cuando se cuenta con redes familiares de apoyo emocional y económico, que es el caso de la joven de la universidad privada; contar con el apoyo de redes familiares le ha permitido continuar con su trayectoria laboral sin interrupciones y atender a su hijo al mismo tiempo:

Vivo con mis papás. Tengo inversiones para el futuro... y gano bien. En lugar de gastar el dinero lo invierto...soy hija única...llevo una vida equilibrada: mi trabajo, las tareas con mi hijo, el contacto con él es muy importante.

Cuadro 3.6. Nivel socioeconómico de los egresados de la IES privada, por escolaridad y ocupación de los padres, según configuración transicional						
Configuración		TL Plena		TL Relativa		Total
		madre	padre	madre	padre	
*Ocupación	Alto	1	3	0	-	4
	Medio	2	-	1	1	4
	Bajo	1	-	1	-	2
	Total	4	3	2	1	10
Escolaridad	Alto	2	4	2	2	10
	Medio	2	-	-	-	2
	Bajo	-	-	-	-	-
Total		4	4	2	2	10
Hijos		1		0		1

*Fuente: Elaboración con base en el cuestionario y la referencia de INEGI, Clasificación Mexicana de Ocupaciones.

Condiciones educativas

Las condiciones educativas no tienen asociación con las configuraciones laborales de los egresados de esta universidad. Como se observa en el cuadro de abajo (3.7) todos obtuvieron el título profesional, altos promedios en la carrera y realizaron algún estudio profesional posterior a la licenciatura.

Cuadro 3.7. Condiciones educativas de los egresados de la IES privada, según configuración transicional		
Configuración	<i>TL Plena</i>	<i>TL Relativa</i>
Tiene título	4/4	2/2
Estudios posteriores	4/4	2/2
Aprovechamiento académico promedio	9.4	9.3
Fuente: elaboración a partir de los resultados del cuestionario semiestructurado aplicado.		

Condiciones laborales

En conjunto, los jóvenes lasallistas tuvieron poca experiencia laboral antes o durante los estudios universitarios, sólo en la *TL relativa*; aunque no se observa una diferencia cualitativa que pudiera haber influido en el tipo de ocupación que desempeñan.

Los mecanismos de inserción laboral de estos jóvenes estuvieron fundamentalmente basados en redes sociales y autoempleo. También destaca que, si bien las redes sociales fueron utilizadas en todas las configuraciones, el autoempleo distingue a los egresados de esta universidad. Este mecanismo pudo ser factible debido a que recibieron en la universidad una formación con visión empresarial y contaron con el apoyo de sus padres, quienes pudieron proporcionarles contactos y recursos materiales o económicos y, por tanto, la posibilidad de arriesgarse porque no tenían la necesidad de un ingreso.

Cuadro 3.8. Condiciones laborales de los egresados de la IES privada, según configuración			
Configuración		<i>TL Amplia</i>	<i>TL Relativa</i>
Trabajo antes o durante los estudios		0/4	2/2
Mecanismo de inserción	Personales	1	2
	Sociales	2	-
	Autoempleo	2	2
Fuente: elaboración a partir de los resultados del cuestionario semiestructurado aplicado.			

III. Notas finales del capítulo

a. Linealidad y fluidez en el paso de la escolaridad superior al mundo del trabajo

Diversos estudios sobre transiciones concluyen que la escolaridad puede ser un factor de diferenciación (Casal et al., 2006; Furlong et al., 2006) donde los individuos con más escolaridad tienden hacia transiciones más lineales. En el caso que se estudia, principalmente en el de los egresados de la universidad pública, se aprecia tendencia hacia transiciones laborales cada vez menos lineales. Aparecen más trayectos discontinuos, períodos más largos previos al ingreso al trabajo, inserción marcada por interrupciones, varios y prolongados periodos de desempleo y alta rotación entre trabajos. Esta situación convive con pocos casos (tres) que lograron transiciones lineales con indicadores laborales muy favorables.

A diferencia de la universidad pública, los egresados de la privada mostraron transiciones laborales de forma inmediata y fluida, con favorables condiciones laborales, con el ingreso más alto de todas las transiciones y en actividades relacionadas con su perfil profesional. En estas transiciones la formación jugó un papel muy importante, ya que permitió a sus egresados expandir sus posibilidades laborales hacia la gestión empresarial, y proporcionó elementos para que se desarrollaran en la ocupación que el mercado de trabajo más demanda, aunque no hubiera una clara relación con la carrera, docencia en educación básica.

b. Mejores condiciones de trabajo e ingresos que correspondería a quienes completan la escolaridad superior

Los jóvenes egresados de la universidad pública han obtenido ingresos bajos y condiciones laborales precarias, inestables e inciertas. Entre los casos analizados solamente los que califican en la *configuración transicional plena (tres casos)* se aprecian condiciones laborales más estables y remuneraciones más altas. En el resto se constató precariedad e inestabilidad laboral. Destaca, sin embargo, que los egresados que se encontraron en ocupaciones que no necesariamente requieren conocimientos universitarios especializados se han beneficiado del título universitario, al obtener mejores remuneraciones, prestaciones y estabilidad laboral.

En el caso de los egresados de la universidad privada existe una clara asociación entre el tipo de inserción laboral con las condiciones laborales; para quienes lograron una rápida inserción laboral, fluida, sin interrupciones (lineales) las condiciones laborales se muestran muy favorables, pues además del alto ingreso económico, cuentan con prestaciones de ley y un trabajo por tiempo indefinido.

El *factor formación* marca una diferencia importante con respecto al caso de las configuraciones de los egresados de la universidad pública; además que proporcionó una *doble salida* a sus egresados -autoemprendimiento y elementos para desempeñarse en la docencia en educación básica-, otros aspectos de la formación como su pertinencia, la lógica de creación de la licenciatura, la operación de mecanismos de apoyo formales e informales que actuaron como dispositivo en las transiciones de sus egresados al mundo del trabajo, los valores para el ejercicio de la profesión y la identidad institucional intervinieron en la conformación de las notables diferencias de las configuraciones laborales entre los egresados de la universidad pública y privada.

c. Correspondencia entre los estudios cursados y los contenidos del trabajo que se desarrolla

Identificamos dos fenómenos problemáticos. El primero, de observancia general, se refiere a los casos de los egresados que se encuentran en actividades laborales que no necesariamente corresponden con la formación recibida, ni respecto al nivel de estudios alcanzados (correspondencia vertical, según Teichler) ni en cuanto a la especificidad de los conocimientos profesionales aprendidos (correspondencia horizontal).

El segundo problema se refiere concretamente a la carrera de ciencias de la educación y en particular a la manera como se concibió su enseñanza en la institución de la que proceden los egresados entrevistados. Se trata de un ejemplo de la especificidad de desajustes entre la formación ofrecida y las actividades profesionales en una misma área de conocimiento: describe a los egresados que se desempeñan como docentes de educación básica, que insisten en que no fueron preparados para ello, y aunque algunos llegaron a identificarse con esta ocupación, para otros ha sido una decepción.

A partir de los resultados encontrados se comparte la posición de que no es posible, en todos los casos, una correspondencia estricta entre formación y destino laboral en “cantidad y en calidad” (De Ibarrola, 2009 a). Sin embargo, esta afirmación debe matizarse a la luz del tipo de carrera, ya que la relación varía de profesión a profesión (De Ibarrola, 2009 b) y está condicionada por otros criterios, individuales, económicos, oportunidades laborales o de formación y, como sucede en los casos analizados, *por los rasgos propios de la institución formadora y las reglas específicas del espacio laboral potencial.*

En efecto, por un lado, la formación en ciencias de la educación ofrecida por la institución educativa es ambigua y no ofrece la formación especializada que requiere la profesión de maestro en el nivel de educación básica. Por otro lado, en México, la formación docente para este nivel educativo está regulada por el Estado, el que al mismo tiempo es el principal empleador. La formación de docentes se ha ido consolidando en instituciones claramente identificadas (las escuelas Normales en particular), especializándose por niveles y modalidades (preescolar, primaria, secundaria) y logrando cada vez mayores niveles de escolaridad requerida para ello (en 1984 se promovió a nivel de licenciatura) a lo largo de varias décadas (De Ibarrola, 1998; De Ibarrola y otros, 2012) y hasta ahora no se considera que las carreras de ciencias de la educación ofrezcan este perfil profesional tan especializado, a pesar de que la nueva Reforma Educativa de 2013 acepte este perfil para los concursos de ingreso al servicio profesional docente. Se profundiza en este tema en el capítulo siguiente. Por su parte, el ingreso a la docencia en el sector público ha sido sumamente protegido por un Sindicato Nacional que hasta el año 2013 tuvo una participación bilateral legal en el ingreso a las plazas docentes en el sistema educativo nacional. Este hecho es narrado por los egresados de ciencias de la educación, quienes han sido rechazados por su formación y los que lograron incorporarse lo hicieron con el apoyo de redes sociales - algún familiar- y en desventaja con los egresados normalistas.¹⁸

Resulta relevante, sin embargo, que los egresados de ciencias de la educación, con independencia de la configuración transicional, expresen en conjunto un sentimiento

¹⁸ Importantes reformas en el 2013 establecen nuevas reglas para la asignación de plazas docentes (DOF 2013, Ramírez, 2013).

de "lealtad" a su carrera y una actitud de poco reconocimiento a la labor de las educadoras o docentes de educación básica, hasta considerarla jerárquicamente inferior como ocupación.

Para los egresados de la universidad privada esta vinculación no es tan clara. Sin embargo, sus egresados lo tienen mejor resuelto por el tipo de formación que recibieron.

El análisis de las transiciones laborales y su vinculación con la actividad que se desempeña parece estar relacionado con la formación universitaria. En efecto, el análisis de las transiciones laborales en el caso de la universidad privada muestra que *los rasgos propios de la institución formadora* juegan un papel significativo en las configuraciones laborales de los casos estudiados. En este punto se profundiza en el siguiente capítulo.

d. Influencias socioeconómicas, educativas y laborales en la configuración de las transiciones

Las influencias analizadas en el tipo de configuración transicional de los egresados de la UAEH muestran la existencia de diferencias en el origen socioeconómico de los egresados de esta universidad: mientras que en las configuraciones laborales más favorables se concentran los niveles más altos en ocupación y escolaridad de los padres, las menos favorables *-transiciones no lineales interrumpidas-* muestran niveles contrastantes en los mismos indicadores. Sin embargo, este contraste no es tan claro en las configuraciones intermedias *-TL relativas y TNL débil-*, en las que se observan brechas menos significativas. El mismo comportamiento ocurre en las condiciones educativas y laborales.

Puede afirmarse que ninguna de las condiciones determina diferencias sustantivas. Aunque el factor socioeconómico se acentúa en el caso de las transiciones más favorables, los resultados no son contundentes, ya que se distribuye entre las otras tres configuraciones laborales más y menos favorables. Lo que sí se muestra es una acumulación de ventajas socioeconómicas, educativas y laborales asociadas. Es decir, la suma de circunstancias socioeconómicas, educativas y laborales analizadas se concentran en la configuración que muestra transiciones al mundo del trabajo en condiciones favorables.

En la ULSAP los factores analizados en el apartado anterior y su influencia en el tipo de configuraciones de sus egresados no son significativamente relevantes. Pertenecen a un estrato social medio/alto poco diferenciado; socialmente, la mayoría se encuentra soltera, sin hijos, y vive en casa de sus padres; las condiciones educativas precisan que todos tuvieron un excelente desempeño académico, cuentan con el título profesional y con estudios posteriores a la licenciatura. Las condiciones laborales mostraron que algunos tuvieron alguna experiencia previa a la conclusión de los estudios universitarios, pero no hizo diferencia en el tipo de transición, y utilizan los mismos mecanismos de inserción laboral. Podemos afirmar, entonces, que se trata de un conjunto de jóvenes bastante similar, que ingresaron a la universidad con antecedentes familiares más o menos iguales que les permitieron aprovechar las ventajas que les ofreció la institución educativa privada, y que las diferencias cualitativas que puedan encontrarse (por ejemplo, tener o no emprendimiento) se deben a sus intereses personales.

En el plano intrainstitucional, la ULSAP presentó brechas reducidas entre las configuraciones laborales; el elemento que marca una distinción significativa es la ocupación, la cual parece jugar un papel sobresaliente en el tipo de configuración tradicional que es observable en las diferencias de las condiciones laborales en general. En contraste con un plano de análisis comparativo interinstitucional, la problemática se visibiliza en las brechas significativas entre unos y otros egresados, tanto en las configuraciones como en los factores considerados para explicar las diferencias entre las aquéllas.

Los factores considerados en cada caso institucional juegan un papel en dos dimensiones: la primera se actualiza en el caso de la universidad pública que muestra claros contrastes de desigualdad social entre las configuraciones laborales de sus egresados, y la segunda cuando se miran los resultados de éstas en ambas instituciones.

En la primera dimensión -intrainstitucional- consta que no podría afirmarse cuál de los factores estaría marcando diferencias. Aunque el factor socioeconómico se acentúa en el caso de las transiciones más favorables, los resultados no son contundentes, ya que se distribuye en las demás transiciones laborales más y menos

favorables. Lo que sí se muestra es que hay una acumulación de ventajas socioeconómicas, educativas y laborales asociadas al tipo de transición laboral.

La segunda dimensión -interinstitucional- hace evidente que la institución de procedencia está marcando diferencias que es necesario explorar en el siguiente apartado de instituciones educativas y configuraciones laborales.

Capítulo 4. INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y CONFIGURACIÓN DE TRANSICIONES LABORALES

En los capítulos anteriores se presentaron las posibles configuraciones transicionales al mundo del trabajo de los egresados de la carrera en ciencias de la educación de una institución educativa pública y otra privada. En este ejercicio, con base en la definición de 13 indicadores conceptuales y su respectiva ponderación, se identificaron dos tipos de transiciones al mundo del trabajo, lineales y no lineales (de acuerdo con la propuesta de Furlong et al.); las primeras se refieren a una incorporación al trabajo/empleo en condiciones favorables; por el contrario, las no lineales revelan dificultades e interrupciones importantes en este tránsito de la trayectoria de los sujetos. La literatura reciente, en especial los trabajos estadísticos, revelan que existe una correlación positiva entre escolaridad y condiciones de trabajo, lo que indicaría que, para los egresados de educación superior las transiciones serían lineales en comparación con quienes no tienen este nivel educativo.

El análisis de los datos de los egresados de esta carrera mostró que muy pocos (sólo tres) logran transiciones de una rápida incorporación a un empleo, buenas o excelentes condiciones de trabajo y en ocupaciones que responden a la formación recibida. Por el contrario, para la mayoría, la transición laboral se ha caracterizado por dificultades diversas para acceder a empleos de forma más o menos rápida, condiciones de trabajo precarias, nula o escasa relación con la carrera y poca satisfacción tanto con el trabajo que desempeñan como con la trayectoria laboral.

En los casos que se analizaron se presenta una diversidad de situaciones vinculadas con el origen socioeconómico y la situación personal de los egresados que se entretajan con decisiones que van construyendo en función de sueños, creencias, deseos, expectativas, que tienen sobre ellos mismos y el futuro. Ante esta diversidad, sería estéril afirmar que existen tantas transiciones como móviles, situaciones y egresados se presenten, porque también es cierto que en la diversidad se encuentran experiencias y percepciones similares, por lo que la elaboración de configuraciones permite acercarse para comprender las continuidades y rupturas, así como contradicciones y dar cuenta de una realidad determinada dada-dándose (De la Garza, 2010). En este sentido, se identificaron cuatro configuraciones laborales: dentro de las

lineales: *plenas y relativas*; y dentro de las no lineales, *débiles e interrumpidas*. Estas categorías encontraron convergencias y divergencias que se anotaron en los capítulos que anteceden, y se hizo un esfuerzo por comprender los elementos asociados a cada configuración (las posibles relaciones entre éstas y las condiciones socioeconómicas, educativas y laborales). Aunque se observa algún grado de vinculación entre la configuración laboral mejor posicionada –la *plena*– con el origen socioeconómico y eventos educativos, no resulta contundente, ya que algunas de estas variables se presentan también en las otras configuraciones menos favorables, aunque con menor proporción –según el número de casos que la conforman–, por lo que no se puede afirmar categóricamente que un elemento u otro contribuya a una configuración *pura*. Esta afirmación se aplica tanto a los egresados de la universidad pública como de la privada.

Las experiencias laborales de los jóvenes entrevistados se refieren con insistencia a la institución educativa de procedencia y a la carrera de ciencias de la educación como elementos que incidieron en su transición laboral. Aunque inicialmente este trabajo de investigación se planeó hacia la esfera laboral, los sujetos expresaron con claridad la valoración de su trayectoria laboral y ocupación en relación con el perfil profesional de la carrera de ciencias de la educación y con algunos aspectos institucionales.

El reconocimiento de la influencia de las IES como formadoras de recursos humanos y factor de crecimiento de un país –derivado de las investigaciones y postulados de la teoría del capital humano– juega un papel central en la investigación educativa, así como en la apuesta de jóvenes y familias para mejorar sus condiciones de trabajo, de ingresos y de vida. La institución educativa, entonces, es un soporte organizador de los tiempos, configuración y comportamiento de las formas que adquieren las trayectorias y transiciones laborales, a la vez que orientan estrategias y decisiones (Jacinto, 2010). El análisis de la incidencia de la institución educativa en las transiciones laborales de jóvenes deviene de enfoques sociológicos sistémicos e integrales que intentan explicar fenómenos sociales con base en tres niveles de análisis: estructural, institucional y subjetivo (Morch, et al., 2002, Jacinto, 2010).

Claudia Jacinto señala que las instituciones, en general, y en particular las educativas, influyen en la incorporación al mundo de trabajo, y afirma que:

Los actores institucionales y colectivos que intervienen y median entre las estructuras socioeconómicas y sistémicas y los individuos, condicionan el proceso de transición (Verdier y Buechtemann, 1998). Desde nuestra perspectiva, la dimensión institucional es central para comprender los alcances de un dispositivo de inserción y su peso sobre las subjetividades y trayectorias” (Jacinto y Millenaar, 2009) (2010:27).

De acuerdo con Jacinto (2010) “Las transiciones son resultantes de interacciones complejas que se sitúan tanto a nivel estructural e institucional macrosocial como a nivel microsional institucional e individual (:19). Por su parte, De Ibarrola señala que las relaciones entre educación y trabajo están cada vez más matizadas por mediaciones individuales e institucionales, éstas últimas con mayor nivel explicativo (De Ibarrola, 2006).

En México las investigaciones dan cuenta de la influencia de la institución educativa de procedencia en los egresados y sus trayectos laborales. Destaca la de Muñoz Izquierdo (1996), quien concluye¹⁹ -entre otras- una serie de diferencias entre IES públicas y privadas; por ejemplo, que las crisis económicas afectan más a los egresados de IES públicas -desempleo-; las ocupaciones superiores se destinan a egresados de las instituciones educativas privadas, y hay mayor probabilidad de percibir ingresos altos cuando se cursaron carreras en las particulares²⁰.

Por su parte, Barrón (2002) analiza los planes y programas de estudio de ciencias de la educación y pedagogía en cuatro universidades privadas en la ciudad de México (La Salle, Intercontinental, Del Valle de México y Panamericana), y refiere que la diferencia fundamental en la formación es el proyecto ideológico de la institución educativa.

De Vries (2011, 2013) confirma varios datos de Muñoz Izquierdo y destaca mejores condiciones de los egresados de instituciones privadas en términos de ingresos, ocupación y desempleo; y concluye que factores sociales, como el género y los antecedentes sociales de los egresados, influyen menos que el institucional. “Aun así, al analizar el tránsito de la universidad hacia el mercado de trabajo, destaca que el tipo de institución, pública o privada, resulta ser el factor principal de distinción” (:25).

¹⁹ Del estudio de: UNAM, UAEM, UAM, UIA, ITESM.

²⁰ Los resultados varían cuando el autor del estudio consideró las variables edad y sexo.

Jordi Planas (2013, 2014) apunta que existe una relación entre la calidad de la inserción de los egresados con las variables institucionales de la universidad, como el tipo de centro y la carrera estudiada, “la relación entre origen social, género y destino laboral se diluye y se filtra a través de otros comportamientos de carácter institucional que no son monolíticos ni están fuertemente influenciados según el origen social y el sexo de los egresados, aunque no son totalmente extraños a los mismos”. En otras palabras, el resultado más significativo es la relación de la calidad de la inserción de los egresados con variables institucionales de la universidad de egreso.

En el mismo sentido Acosta y Planas (2014) señalan que las instituciones educativas tienen un peso significativo en las decisiones y restricciones de los estudiantes, específicamente, la carrera, como un componente de la institución educativa, “tiene mayor impacto que otras variables de origen”, y el *habitus* de las carreras y de las profesiones asociadas a éste son determinantes en la inserción de los egresados tanto de manera objetiva (salario, condiciones de trabajo, sector de empleo) como subjetiva (forma de concebir el éxito, satisfacción en el trabajo y coexistencia de trabajo con otros ámbitos de la vida). En efecto, se comparte con Planas (2014) que el peso del origen social se asocia con el acceso a la universidad y la variable institución como el tipo de carrera- con la inserción profesional, “...perdiendo peso el origen social ya filtrado en la etapa de acceso”.

En suma, el análisis de las transiciones laborales implica abordarlas desde la dimensión institucional, teniendo en cuenta el entramado de relaciones entre sistema educativo, formativo y productivo en el contexto nacional y local. Con base en las hipótesis de los autores citados arriba, en nuestra investigación consideramos a la institución educativa como un elemento fundamental asociado a las transiciones. Conforme al enfoque de transiciones que se ha asumido en este trabajo (Casal (1996, 2006), las instituciones actúan como un *sistema de dispositivos*; es decir, como “*una red compleja de instituciones sociales que intervienen configurando y reglamentando la oferta de transición: un sistema educativo como agente diversificador de trayectorias de formación y certificación, un sistema de formación profesional y ocupacional paralelo, una regulación en torno a la organización del trabajo del sistema productivo y del mercado del empleo...*”. Comprender el papel de las instituciones como una estructura

que brinda soporte en este proceso de transición involucra acercarse a ellas para identificar cómo apoyan -o no- las transiciones laborales de sus egresados.

El análisis de la relación entre la IES y las transiciones laborales se enmarca en el debate que refiere al valor explicativo de cada dimensión en los procesos de transición al mundo del trabajo. En el caso seleccionado en esta tesis, la dimensión institucional contiene un gran valor explicativo sobre las transiciones laborales de los egresados de una y otra universidad y de las características de las configuraciones laborales. Si bien se observó en los capítulos anteriores relaciones consistentes con el origen socioeconómico, como se apuntó en párrafos anteriores, éste no es definitivo; es más visible cuando se suman las condiciones educativas.

En este marco, una pregunta que intenta responder en este apartado es a qué tanta incidencia tuvo el perfil de formación y la especificidad de la carrera en las transiciones, para lo cual se organiza este apartado en dos secciones. Por un lado, para comprender el papel de las instituciones a partir de la contextualización de los discursos referidos al tránsito al mundo del trabajo de sus egresados, abordamos los siguientes elementos centrales: el perfil de formación del plan de estudios y la intención formativa; las lógicas de creación de la licenciatura; mecanismos de incidencia sobre el destino laboral de los egresados y especificidad de la carrera en ciencias de la educación. En la segunda sección atendemos los procesos resultado de la intersección entre la formación recibida y las características de las configuraciones laborales caracterizadas en este estudio de investigación; estos procesos son: identidad institucional y relación entre la formación recibida y la ocupación que se desarrolla.

I. Intención formativa en las IES

1. Breves antecedentes históricos

Denominada en sus inicios como Instituto Literario y Escuela de Artes y Oficios, la Universidad Autónoma del estado de Hidalgo (UAEH) es una institución pública estatal descentralizada, que se crea como institución de educación superior en 1869, año en que se declara la existencia política y jurídica del estado mismo. El 24 de febrero de 1961, la XLIII Legislatura Local promulgó el decreto que creaba la actual Universidad y

de este año a la fecha, como otras universidades, ha vivido cambios importantes, como el crecimiento acelerado de la matrícula estudiantil, pasando por transformaciones del modelo educativo que orientan su visión y misión, así como el incremento de la oferta de programas educativos. Está conformada por seis institutos,²¹ organizados por áreas académicas;²² en el de Ciencias Sociales y Humanidades se ubica la licenciatura en ciencias de la educación, adscrita al Área Académica de Ciencias de la Educación, donde además se ofrecen los programas educativos de Especialidad en Docencia, Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación.

Hasta el año 2000, la oferta educativa del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades se concentraba en las licenciaturas en derecho, ciencias políticas y administración pública y trabajo social. En el año 2001 se ofrece la licenciatura en ciencias de la educación, a la par de enseñanza de la lengua inglesa y ciencias de la comunicación; posteriormente se ofrece historia de México y sociología y demografía.

Por su parte, la Universidad La Salle Pachuca (ULSAP) es una institución privada conocida a nivel internacional, fundada en el municipio de Pachuca en 1994.²³ Tiene dos facultades, Ciencias Administrativas y Ciencias Humanas, y tres Escuelas (Derecho, Arquitectura y Diseño Gráfico e Ingeniería). Se administra por una Junta de Gobierno, máximo órgano, conformado por miembros de la comunidad lasallista: “*2 hermanos lasallista y el Rector y el Vicerrector*” (funcionaria de la ULSA).

La LCE pertenece a la Facultad de Ciencias Humanas, junto con las carreras de psicología, ciencias de la comunicación y enfermería. La Salle nació como Escuela de Derecho, posteriormente ofreció el programa de ciencias de la educación y se llamó Escuela de ciencias de la educación; dos años después ofrece la carrera de ciencias de la comunicación, por lo que se cambió la denominación a Escuela de Educación; cuando se incorpora la licenciatura de psicología, la nombraron Escuela de Ciencias Humanas, posteriormente pasó a ser Facultad de Ciencias Humanas. Con base en este proceso histórico, la LCE obtiene el Reconocimiento de Validez de Estudios (REVOE) por la

²¹ Artes, Ciencias Agropecuarias, Ciencias Básicas e Ingeniería, Económico Administrativas, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Humanidades.

²² Cuenta con escuelas preparatorias, superiores (distribuidas al interior del estado) e incorporadas (privadas).

²³ De acuerdo con la información proporcionada, inicia desde hace 333 años y en la actualidad cuenta con 977 instituciones distribuidas en 77 países.

Secretaría de Educación Pública (SEP) el 29 de julio de 1997 y se ofrece en el año 1998 (3 años antes que la UAEH), con el mismo plan de estudios de la ULSA sede Cd. de México; pertenece al Sistema de Escuelas y Universidades La Salle (SEULSA)²⁴.

2. Perfiles de formación

Los procesos históricos de conformación de estas instituciones marcan el énfasis de formación que cada una otorga a sus respectivas carreras. En el caso de la LCE, los perfiles de formación responden a idearios muy distintos; mientras la universidad pública tiene su base fundacional en las ideas del pensamiento positivista “amor, orden y progreso”, la privada se guía por los principios cristianos de su fundador San Juan Bautista de La Salle.

En este marco, la licenciatura en la institución pública nace como proyecto de creación en octubre de 2000 e inicia su oferta educativa en enero de 2001, como *“resultado de la información que arrojó el estudio regional de Hidalgo y de la identificación de los problemas -en el campo de la educación- vinculados directa e indirectamente con las condiciones socioeconómicas de la entidad (Plan de Estudios, 2000)”*.

En esta universidad pública, uno de los fundamentos más importantes del programa académico se basó en proporcionar una alternativa diferente a las licenciaturas en educación que se ofrecían en el estado por instituciones de educación superior, como la licenciatura en educación primaria, educación básica, en educación primaria indígena etc., que de acuerdo con el plan de estudios, se han inclinado por el campo específico de la formación docente. Su objetivo se centró en atender otros campos “que permitan a los egresados del programa incursionar en el archipiélago de la educación” (Plan de Estudios, 2000). Se propuso impulsar un concepto diferente del licenciado en educación hacia uno más amplio con el fin de aumentar las oportunidades laborales de los egresados:

²⁴ De acuerdo con datos obtenidos en entrevista con el coordinador académico de la Facultad de Ciencias Humanas de la ULSAP, en el país existen 15 Universidades lasallistas y más de 40 centros de educación básica.

...donde la correspondencia con otras disciplinas enriquece lo educativo y permite al egresado descubrir todas las interrelaciones de la educación con lo social. Esto es muy importante para los egresados, porque amplía sus futuras oportunidades laborales (Plan de Estudios, 2000).

El diseño del plan de estudios de la LCE retomó como referente para su elaboración a las escuelas superiores formadoras de docentes, como las Escuelas Normales y la Universidad Pedagógica de Hidalgo (UPN), que tradicionalmente se habían encargado de la formación de docentes en educación básica.

Además de tomar distancia de las instituciones educativas que ofrecían formación docente, en particular para el nivel básico, la universidad pública pretendió responder a la demanda extraordinaria de educación en todos los niveles en el estado; a la necesidad de otorgar una atención profesional a los problemas educativos; al compromiso institucional para ampliar la cobertura y diversificar la oferta educativa de la universidad y, a la concepción de un programa educativo innovador como un “archipiélago” (UAEH, 2001).

La LCE se conformó por nueve semestres, con horas prácticas y teóricas y cuatro áreas de formación: teórica-metodológica (conocimientos básicos de la disciplina); profesional (conocimientos sobre la práctica profesional); subespecialidad (especialización formativa, vinculada al mercado de trabajo educativo); y complementaria (computación e inglés).

Los objetivos curriculares se definieron de la siguiente manera: a) formar profesionales capaces de analizar la problemática educativa y de intervenir, mediante el dominio de las políticas, la organización y los programas del sistema educativo mexicano, y b) dotarlos de las bases teóricas metodológicas de las ciencias de la educación (UAEH, 2001).

Con base en estos objetivos se estructura el campo de acción de sus egresados, entendido éste como los espacios disponibles en los mercados laborales donde se desempeñarían:

El Licenciado en Ciencias de la Educación se desempeña en organismos, entidades y establecimientos educativos formales y no formales, oficiales y no oficiales y en todo tipo de organización o entidad que realice actividades

vinculadas con la educación, ya sea en forma presencial o a distancia, pues está habilitado para:

- *Participar en la definición de políticas educativas de distintos niveles;*
- *Elaborar planes, programas y proyectos para la implementación de concepciones y políticas educativas y culturales;*
- *Diseñar, revisar, ajustar y evaluar propuestas curriculares;*
- *Planificar, organizar, conducir y evaluar sistemas institucionales y servicios educativos;*
- *Elaborar y/o implementar diseños de investigación educativa, realizar diagnósticos y estudios en distintas situaciones de la realidad educativa;*
- *Estructurar, conducir y evaluar procesos de enseñanza aprendizaje;*
- *Planificar ejecutar y evaluar programas de formación, actualización y perfeccionamiento docente;*
- *Brindar asesoría educativa a instituciones educativas y comunitarias;*
- *Intervenir en arbitrajes, puntajes y todas aquellas actividades legales del ámbito educativo; y,*
- *Producir y analizar recursos de tecnología.*

El campo de acción indica que los egresados de la LCE estarían preparados para incorporarse casi en cualquier institución, organización o empresa relacionada con la educación. De acuerdo con los objetivos curriculares y con el contenido de las asignaturas que conforman el plan de estudios se enfatiza la formación de los estudiantes como diseñadores de currículo, evaluadores, planeadores, capacitadores, asesores y administradores educativos, incluso como investigadores de campo. Puede apreciarse a simple vista una propuesta ambiciosa que tropezó con mercados de trabajo que no demandaba un perfil profesional tan amplio -y ambiguo- como lo muestran los datos obtenidos de las experiencias personales de los propios egresados.

Por su parte, la formación en la ULSAP, como se señaló en el párrafo anterior, inspirada en San Juan Bautista, hace hincapié en principios religiosos cristianos:

Para cumplir con la misión educativa lasallista inspirada en el evangelio se promueve sólida formación integral -científica, técnica, humanista-, respeto a la dignidad del ser humano, vocación de servicio y solidaridad, cuidado y preservación del medio ambiente, y compromiso con los problemas y las necesidades de la sociedad.

Para lograrlo se propone a los estudiantes una cosmovisión inspirada en los valores sociales y humanistas-cristianos; los sensibiliza sobre múltiples problemas que experimenta la sociedad y el mundo en que vivimos y los invita a reflexionar sobre las bases y formas con la que será posible incidir en su transformación (Plan de Estudios, 1997).

En concordancia con el perfil general de esta institución, la LCE tiene como base de la formación de los jóvenes el siguiente perfil particular de sus egresados:

- a) *Valorar los procesos, hechos y prácticas educativas como fenómenos que tienen su propia historicidad, vínculos con el contexto social, cultural y político;*
- b) *Elaborar estudios documentales y/o de campo que describan o expliquen problemáticas educativas, explicando antecedentes puntuales, y los recursos de la investigación aplicada, que les permita fundamentar y diseñar estrategias de solución;*
- c) *Proponer y desarrollar centros que permitan evaluar situaciones educativas y sugerir líneas de acciones para mejorar procesos y prácticas educativas;*
- d) *Proponer, implementar y evaluar proyectos educativos que coadyuven al desarrollo de procesos de formación integral en niños, adolescentes y adultos, a partir de la elaboración de estudios de diagnóstico que consideren tanto perfil psicológico, social y cultural como lineamientos pedagógicos y didácticos correspondientes en el marco de la dignidad de la persona;*
- e) *Diseñar proyectos, estrategias, materiales e instrumentos que apoyen los procesos de intervención e investigación, empleando metodologías y técnicas pertinentes;*
- f) *Seleccionar, diseñar y evaluar estrategias, medios, herramientas y materiales adecuados a las necesidades del proceso de enseñanza aprendizaje, a las características socioculturales de los sujetos, del contexto, incorporando cuando sea pertinente las TIC'S;*
- g) *Planear, organizar y dar seguimiento, con responsabilidad social, a proyectos, estrategias y acciones en diversos centros educativos, encaminados a impulsar procesos de crecimiento académico de calidad;*
- h) *Participar como mediadores en procesos educativos, a partir de programas de intervención cognitiva;*
- i) *Realizar, con responsabilidad social, acciones de asesoría y consultoría especializada en el campo educativo;*

- j) *Consolidar una actitud de respeto y valoración por sí mismos, por los demás, por su cultura y por la naturaleza, así como de compromiso de servicio, a partir de la reflexión y definición de sus posturas con respeto a valores de la existencia humana;*
- k) *Guiar su vida y ejercer su profesión en el marco de valores éticos y principios humanísticos-cristianos, contribuyendo con ello a la conformación de una sociedad más libre, justa y pacífica.*

Los egresados de este programa educativo contaron en el momento de su formación con cuatro áreas de intervención:

1. *Socio pedagógico infantil:* Propiciar los conocimientos, habilidades y actitudes que permitan explicar, valorar e incidir en procesos educativos que coadyuven al aprendizaje y desarrollo de los niños de la primera infancia, preescolares y escolar (desarrollo lingüístico, psicomotor, aprendizaje y socio afectivo del niño).
2. *Orientación familiar:* Que los alumnos posean conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar programas de orientación familiar que coadyuven al establecimiento y consolidación de dinámicas a partir de una visión humanista.
3. *Tecnología educativa:* Que los alumnos posean conocimientos, habilidades y actitudes para diseñar, aplicar y evaluar estrategias y materiales de comunicación que apoyen el desarrollo de procesos y prácticas educativas en ámbitos institucionales incorporando aportes de las tecnologías de la comunicación con base en valores éticos, derivados de la formación humanista.
4. *Capacitación:* Que los alumnos posean conocimientos, habilidades y actitudes para diseñar, evaluar acciones y programas de capacitación en y para el trabajo de acuerdo con las nuevas formas de organización laboral, para que incida en el incremento de nuevas formas de producción, competitividad de las organizaciones y se promueva el desarrollo integral de los trabajadores, desde una perspectiva de justicia social y organización.

Desde una perspectiva formal y general, el perfil de formación de los egresados de ambas instituciones educativas responde a una misma lógica fundamentada en el desarrollo técnico en las áreas del campo de la educación en investigación, gestión y

administración, capacitación, elaboración de proyectos, evaluación, planeación, asesoría y consultoría. Sin embargo, la universidad privada, al parecer con mayor conocimiento de los posibles mercados de trabajo, proporciona a sus egresados *salidas* y mecanismos eficientes de vinculación con el mundo del trabajo que facilitaron transiciones en ocupaciones relacionadas y en mejores condiciones de trabajo que sus colegas de la pública. Estas salidas y mecanismos institucionales de vinculación se revisan en el siguiente apartado.

3. Pertinencia

La diferencia del perfil de formación entre las instituciones se aprecia con claridad en la intención formativa que se concreta en el proyecto ideológico. En efecto, mientras en la universidad pública la intención radica en la concepción de una formación en las ciencias de la educación relacionada con otras áreas del conocimiento social, es decir, el “archipiélago” de las ciencias de la educación, y el distanciamiento expreso de la docencia en educación básica, la Universidad La Salle coloca en el centro los valores humanistas y cristianos -respeto a la dignidad del ser humano, vocación de servicio, solidaridad, cuidado y preservación del medio ambiente, compromiso con los problemas y las necesidades de la sociedad- que definen y complementan el *para qué* de cada punto del perfil profesional a diferencia de la pública, cuyo perfil profesional es fundamentalmente instrumental.

La dimensión ética en la formación de los lasallistas está presente en los sentidos y significados que otorgaron los egresados a su ocupación laboral, a la satisfacción que les proporciona su trayectoria laboral y a la forma en que conciben la carrera. En efecto, la mayoría de estos jóvenes concibe su ocupación profesional como un *servicio al otro* y reconocen que *de esta carrera no nos vamos a hacer ricos, eso lo sabíamos*; esta concepción les provoca gusto por la carrera, con independencia de la ocupación a la que se dedican; ven en la carrera la oportunidad de servir a otros, apoyar a niños y niñas en su desarrollo escolar y extraescolar. Este énfasis se advirtió tanto en la parte discursiva formal (documental y de entrevistas de autoridades de esta universidad) como en la percepción de los jóvenes sobre la carrera y la valoración que hacen de su ocupación.

Por su parte, en el plan de estudios de la IES pública, la presencia de la dimensión ética relativa a los valores es poco clara, lo que fue consistente con las narrativas de sus

egresados, quienes no hicieron referencia en momento alguno a valores aprendidos -o transmitidos- durante la carrera que les apoyaran en la ejecución o desarrollo de su ocupación. El énfasis se acentúa en una intención formativa *amplia* que se fundamenta en la noción de “archipiélago de las ciencias de la educación” el cual puntualiza una oferta educativa híbrida y multidisciplinaria: “*una recombinação (sic) del saber en nuevos campos especializados. La innovación dentro de cada disciplina depende en gran medida de intercambios con otros campos pertenecientes a otras disciplinas*” (UAEH, 2001). La preparación desde esta intención formativa resultó positiva en algunos casos; en otros, la ambigüedad -característica de esta carrera, como se señala en las experiencias de otras IES- estableció diferencias en los recorridos laborales de los egresados, quienes expresaron que la formación fue un obstáculo para encontrar empleo relacionado, debido a que, por un lado, la mayor demanda de trabajo se concentra en la docencia en educación básica en colegios privados, y por otro, porque los empleadores no saben qué hace un egresado de esta carrera profesional.

Para los egresados de esta casa de estudios, la concepción de archipiélago de las ciencias de la educación significó una formación poco clara en el momento de incorporarse en el mundo del trabajo, especialmente en los espacios laborales disponibles en que se pueden desarrollar estos jóvenes bajo esta concepción. “*Nos formaron en muchos aspectos a la vez, pero ninguno en específico...*” (Ara); “*Me parece que al salir de la licenciatura el estudiante debe tener más énfasis y créditos en una sola área, de manera que, al salir, tenga posibilidades de insertarse en un área específica. Cuando revisaron mi historial de las asignaturas que cursé me preguntaron: ¿Cuál es tu especialidad entre todas estas materias?*” (Arelí).

Para un joven, la formación en el *archipiélago* de la educación -entendida como una formación que no se circunscribe a la pedagogía o a la didáctica, sino a un campo interdisciplinario- constituyó una oportunidad de desarrollo y de más opciones laborales; aunque debe aclararse que se trata de un joven que ha trabajado en actividades laborales estrechamente vinculadas con la especialidad formativa y que valoran muy positivamente su trayectoria laboral: “*Yo veo una oportunidad, porque si yo me encasillo en una sola área pues ahí me quedo esperando a ver qué voy hacer; a lo mejor nos hace falta vendernos más, tocar puertas, dejar el currículo y principalmente es como vender nuestro producto, en ocasiones es lo que nos hace falta, conocer más de lo que yo soy capaz*” (Raúl).

Sin embargo, un proceso que se presenta en ambos casos, aunque con diferentes experiencias, es la brecha entre la formación recibida como profesionistas de la educación y las posibilidades de emplearse en trabajos relacionados con su perfil. De acuerdo con las ocupaciones de los egresados, existen más espacios disponibles o mayor facilidad para incorporarse como docentes en educación básica en escuelas privadas.

La brecha de pertinencia entre los contenidos de la carrera con respecto a las ocupaciones en que se emplearon los jóvenes tiene que ver con la escasez de disponibilidad de espacios en el mercado de trabajo local y la demanda en docencia por el crecimiento de colegios privados (en todos los niveles educativos). En este escenario los jóvenes egresados han elaborado y llevado a la acción diversas estrategias para enfrentar la brecha mencionada; adaptarse, resignarse, aprender, encontrar relación y hasta preferir estar en desempleo. Sin embargo, la toma de posición ante la falta de correspondencia entre la formación y la ocupación esperable/deseable se observa diferente en cada institución educativa.

La universidad privada proporciona dos interesantes salidas que de alguna manera *blindan* a sus egresados para enfrentar las dificultades de una carrera ambigua y un mercado de trabajo cuya oferta se inclina en otro sentido: i. si bien es cierto que su plan de estudios no tiene contenidos explícitos para la formación de docentes en educación básica, cuenta con elementos que permitirían a sus egresados desempeñarse como docentes frente a grupos, como el área de intervención *socio pedagógico infantil*, y otras asignaturas a lo largo de la carrera; y ii. formación para el autoempleo. Las estrategias que han adoptado estos jóvenes se ven favorecidas por un campo de posibilidades más amplio que el de sus colegas de la institución pública, ya que además de una formación más pertinente, tienen la posibilidad de autoemplearse; con base en los contenidos curriculares y prácticas profesionales, estos jóvenes tienen la opción de gestionar un negocio propio, lo que se aprecia en que cuatro de los seis han impulsado esta estrategia. A favor de estos egresados en relación con el *sello institucional* es que los empleadores entrevistados prefieren contratar a jóvenes de esta escuela privada.

Los jóvenes de la universidad pública no se benefician de estas ventajas institucionales -formación más pertinente con las necesidades laborales de la localidad,

por lo que el modelo de estrategias se basa en atender necesidades personales que los motivan o *empujan* a adaptarse -con o sin gusto- a ser maestras de preescolares y pequeños de educación básica, aunque consideren que no fueron preparadas para ello; resignarse y ejercer la profesión acompañados de sentimientos de frustración; significar la actividad como una oportunidad de aprendizaje o incluso, esperar a incorporarse a un trabajo que corresponda con la carrera; estas estrategias aparecen como posibles opciones o en combinación.

Las diferentes oportunidades, así como las estrategias que llevan a cabo los jóvenes de una y otra universidad, podrían indicar vínculos más activos entre la universidad privada con el mercado de trabajo, ya que proporciona -o *blinda*- a sus egresados con una preparación basada en valores y en las necesidades y demandas del mercado de trabajo local.

4. Lógicas de los procesos de creación e implementación de la LCE

La pertinencia de planes y programas de estudio representa un elemento fundamental cuando se ofertan carreras profesionales: se traduce en la contribución de las universidades al desarrollo social y científico efectivo de los países a través no sólo de la formación de recursos humanos de alto nivel, sino a la distribución de mayores oportunidades para mejorar la calidad de vida de los individuos que transitan por estas instituciones. Organismos internacionales (Banco Mundial, 2000; OCDE, 2006) y estudios diversos (García-Aracil, Mora y Vila, 2004; Heijke, Meng y Ra maekers, 2002; Allen y Van der Velden, 2001, en Vries, et al., 2008) destacan la importancia de la educación superior en la calidad del trabajo en particular y de la vida en general de las personas, ya que *“permite la adquisición de destrezas y competencias que son cruciales para aumentar la productividad... Para el individuo existen beneficios adicionales. Además de la inserción exitosa en el mercado laboral, también se evidencian una mayor participación política, un incremento en la actividad social y cultural, y una mejor calidad de vida”* (Vries, et al., 2008:69).

Las universidades como instituciones de educación superior tienen una responsabilidad limitada respecto a la calidad de los empleos a los que sus egresados acceden; el mercado de trabajo, como institución económica, tiene en su dominio otro conjunto de reglas que influyen en las condiciones de incorporación laboral de los

egresados universitarios: el salario, la jerarquía ocupacional, las prestaciones, ambientes favorables de trabajo, etc., son algunas de ellas; también influyen, por supuesto, las habilidades y capacidades personales de sus egresados. La universidad tiene entonces límites en su influencia, así como claros ámbitos de responsabilidad en los que tiene la posibilidad de contribuir; uno de ellos refiere a los procesos de transmisión de conocimientos, habilidades y capacidades técnicas a los estudiantes y egresados útiles y pertinentes en los mercados de trabajo al que dirigen su oferta educativa, y el otro propiamente a la oferta educativa (Vries et al., 2008).

En este sentido, las lógicas institucionales por las que se crean e implementan planes y programas de estudio, es decir, la oferta educativa, constituyen procesos de fundamental importancia, pues a través de ellos se materializa la responsabilidad de las universidades: ofrecer licenciaturas pertinentes -lo que requiere información y conocimiento del segmento de mercado al que se dirigen- supone disponer de los recursos humanos, materiales y financieros para su operación. Sin embargo, sería inocente afirmar que sólo estos criterios se requieren en la creación de planes y programas de estudio. En el contexto actual de un modelo de universidad caracterizado por mecanismos de selección de ingreso (se limita el cupo), de control y supervisión de los recursos y de la calidad académica (Rama, 2006), juegan también aspectos de índole político y social donde la distribución y obtención de recursos económicos “*genera una compleja y heterogénea organización social: fuerzas políticas y sociales en juego que disputan por una serie de intereses internos, desde la orientación del proyecto educativo en juego y el contenido de los planes de estudio...*” (De Ibarrola, 2006:28). Es decir, no es posible sustraerse a la competencia de las IES por recursos, para lo cual deben cumplir con las políticas dirigidas a este nivel educativo. Es necesario tener en cuenta este escenario porque explica en parte esta lógica bajo la cual se proponen planes y programas para la oferta educativa institucional, como el caso de la institución pública objeto de esta investigación.

La creación de planes y programas de estudio profesionales, bajo un enfoque formal, supondría considerar las necesidades sociales para un campo profesional específico, pero también operan otras lógicas menos claras o difíciles de percibir: por un lado, las políticas públicas de control, a las que se refiere Rama, que en algunas ocasiones traen consigo efectos no deseados, como *criterios de evaluación que dejan*

libradas muchas decisiones a la subjetividad de intereses particulares de los funcionarios en turno (Rama, 2006); y por otro, siguiendo a De Ibarrola, están presentes diversos intereses internos -obtener mayores recursos, cumplir metas institucionales, posicionarse en el contexto nacional- ajenos al mejor interés de los egresados. Para Rama se trata de “...*La caída del manejo universitario en manos partidistas o la aplicación de decisiones basadas en criterios políticos...*” (:238).

En este marco, la oferta educativa está delimitada en cada institución educativa, pública o privada por varios factores, según la naturaleza de la institución e historia institucional. En el caso de las instituciones de educación superior públicas, resultan determinantes los presupuestos que se les destinan y las políticas públicas dirigidas a este nivel educativo. Uno de los programas en que se plasma la política pública es el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI),²⁵ mediante el que se crean diversas licenciaturas.

UAEH

La UAEH creó, entre otras, la licenciatura en ciencias de la educación, la cual ha mostrado tensiones entre las necesidades sociales en el campo de la educación y las necesidades/oportunidades que abre el mercado de trabajo para esta carrera, lo que afectó las transiciones laborales de los egresados e influyó en el desaliento de algunos jóvenes sobre la carrera y su futuro personal y laboral.

De acuerdo con funcionarios entrevistados de la universidad pública, entre los años 2000 y 2001 se propone un paquete de diversas carreras entre las que se encontraba la LCE; señalan que existía presión institucional para ofertar diversos programas debido a la política de expansión y diversificación de la educación superior; explican que se elaboraron en un rápido proceso, casi simultáneo con su aprobación por el Consejo Académico y la publicación de las respectivas convocatorias, sin contar con el espacio físico necesario y adecuado (licenciaturas en educación y comunicación) para ofertar las carreras que ya estaban recibiendo alumnos. La LCE se inició en este

²⁵El propósito central es apoyar con recursos a las IES para mejorar los niveles de calidad en sus programas educativos; entre los objetivos destaca: elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional; ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral (SEP: 2012).

contexto de forma austera y respondió a la necesidad de ajustar el proyecto institucional y de obtener recursos de programas federales del programa PIFI con los que *hasta 2004 se empezaron a comprar los materiales:*

...había un proyecto muy fuerte de la universidad, de crear nuevos programas...se aprueba en octubre del 2000 para diciembre estábamos aplicando exámenes de admisión, y en enero de 2001 ya estábamos... ¿a dónde vamos a empezar? Porque la parte física no estaba lista, estaba en construcción... No había espacio... es que fue rapidísimo... no teníamos ni oficinas dónde sentarnos, ni máquinas, ni teléfonos...fue un reto trabajar así (funcionario de la IES pública).

Para algunos egresados, la premura de la creación de la licenciatura y la falta de espacios adecuados los obligó a replantear su permanencia en la institución porque se sintieron formados *al vapor*, ya que además de la falta de infraestructura adecuada, hubo deficiencias en la asistencia de la planta docente, cursos incompletos y constantes cambios de horarios escolares:

...Por tanta deficiencia yo quería desertar, pero mis papás no lo permitieron, muy decepcionada, bajo el pensamiento de que estaban formando al vapor...Eso tiene que ver con la planeación institucional que muchas veces se avienta a hacer cosas, para innovar, para cumplir con los objetivos con la sociedad. Eso generó en nosotros que al principio no nos sintiéramos con identidad, este incidente lo sentimos como una agresión directa (Egresada de la carrera en ciencias de la educación de la universidad pública).

La LCE se crea con base en un proceso apresurado a la par de otras licenciaturas que no permite deducir su pertinencia. Aunque a nivel normativo el plan de estudios se fundamenta en la innovación y la interrelación con otras disciplinas, en el nivel de su proceso de creación el fundamento está depositado en una necesidad de ampliar la oferta educativa.

La Salle

La universidad privada responde a una dinámica diferente y en apariencia menos complicada. No debe perderse de vista que se trata de un negocio con fines de lucro, porque para ingresar y estudiar en esta institución los padres o los propios alumnos deben pagar por el servicio educativo. Autoridades académicas de esta institución explican que la licenciatura en ciencias de la educación inicia en 1998 y se considera

esencial porque a través de ésta se continúa con la obra de su fundador y se proporciona sentido a todo el trabajo que se realiza en la universidad. Surge como propuesta de la Junta de Gobierno “*después de efectuado un estudio previo para la apertura de carreras, producto de este estudio se determina se abra la LCE*”. Es aprobada por el mismo órgano colegiado y La Salle México, con el fin de seguir la obra de San Juan Bautista de atender a las personas en condiciones de pobreza y proporcionarles educación. La licenciatura se apertura en Pachuca *por la inquietud de un grupo de personas que quieren una formación católica para sus hijos*. Buscan quién se asocie para trabajar este proyecto y *los hermanos lasallistas creyeron en ellos* (Directora de la facultad de Humanidades).

En el caso de La Salle Pachuca, el proceso de creación de la licenciatura, depende de un sistema más amplio. Responde a una cosmovisión del mundo para el cual, formar jóvenes en ciencias de la educación permite llevar a cabo su misión institucional y por lo que su aprobación es aparentemente menos complicada, a lo que se suma un estudio diagnóstico previo. Probablemente debido a ello, la institución privada genera mecanismos más eficientes para reconocer las demandas del mercado de trabajo, lo que se observa en los resultados de incorporación laboral de sus egresados, sus condiciones laborales y los altos niveles de satisfacción que mostraron con la carrera y con la ocupación, en contraste con los egresados de la institución pública. La LCE en La Salle es una carrera central por lo que, en la lógica de creación, ha desarrollado diversos mecanismos que es importante destacar; por un lado, si bien se afirma líneas arriba el contenido lucrativo, también es cierto que la carrera es la única *subsidiada* por la misma institución, de tal suerte que sus estudiantes erogan una cuota menor que el resto de las licenciaturas, con el objetivo de *“hacer accesible la carrera al mayor número de personas; hemos detectado que hay muchas personas que les interesa estudiar educación porque están llamadas”*. Por otro lado, para el 2011 el plan de estudios se había ajustado cuatro ocasiones y rediseñado el mismo número de ocasiones, con el fin de responder a las demandas sociales y del mercado de trabajo.

Con base en lo anterior, es posible afirmar que las lógicas de los procesos de creación de las carreras tienen dinámicas distintas que responden a contextos mucho más amplios que la propia institución y a la calidad de la ejecución de dichos procesos, es decir, la información con la que cuentan para tomar la decisión de realizar una oferta educativa influye en las transiciones laborales de sus egresados.

5. Mecanismos de incidencia sobre las transiciones laborales de los egresados

Como se señaló en el apartado anterior, en el que se describe las lógicas de creación de planes y programas educativos, la responsabilidad o ámbito de influencia de las IES tiene límites en tanto una parte se encuentra en las lógicas de funcionamiento de los distintos mercados de trabajo y otra recae en las propias capacidades y habilidades de los jóvenes egresados. En lo que refiere al ámbito de la institución educativa, además de los procesos de creación de la oferta educativa, los de formación incluyen mecanismos para proveer recursos y brindar las herramientas para activarlos (Jacinto, 2010), de manera que incidan sobre el destino de los egresados. De Ibarrola (2006) propone los siguientes:²⁶

- a) *Mecanismos institucionales*. Implican una relación formal entre la institución educativa y posibles instituciones laborales, como convenios para realizar prácticas profesionales, estancias en empresas, servicio social, bolsas de trabajo y aun convenios para la contratación de los egresados una vez que éstos terminen sus estudios.
- b) *Mecanismos interdomésticos*. La escuela también ofrece una serie de mecanismos no formales que regularmente son los que pueden aprovechar la mayoría de los estudiantes: recomendaciones de profesores, relaciones con padres de familia de otros estudiantes o relaciones con egresados de la misma escuela.
- c) *Asociaciones de egresados*. Formales o informales, constituyen grupos cuyo núcleo de identidad es haber convivido durante años de formación escolar. A través de estas asociaciones se establecen cadenas de reclutamiento cuando hay oportunidades de empleo, pero también "...en la delimitación y establecimiento de monopolios sobre ciertos espacios laborales, a través de la implantación de legislaciones que hacen depender del certificado escolar, la posibilidad del desempeño profesional" (:68).
- d) *Mecanismos diferenciadores*. Un cuarto mecanismo, entendido como la oferta específica de formación que ofrecen las IES y que las distingue del resto de

²⁶ Se incluye un mecanismo más "d) Mecanismos diferenciadores", que responde a las características de este trabajo de investigación y que se justifica por la dimensión teórica sobre formación y ocupación.

ofertas educativas. Por ejemplo, formar emprendedores, líderes, humanistas-cristianos, laicos, humanistas, innovadores etc. Es el sello que distingue la oferta educativa de la institución.

a. Mecanismos institucionales

Respecto al primer mecanismo, la institución pública cuenta con diversos dispositivos formales, así como convenios donde los estudiantes pueden realizar su servicio social y prácticas profesionales. Para el primero, se disponen de plazas al interior de la misma universidad, cuyo destino depende del promedio -aprovechamiento escolar- que en ese momento tenga el alumno; si el promedio es bajo, el servicio social lo realiza en otras instituciones. Las prácticas profesionales dependen más de la gestión que realicen los propios alumnos y se lleva a cabo por medio de formatos que deben llenar los jóvenes y los responsables donde hacen las prácticas, mismos que deben ser entregados a la autoridad universitaria correspondiente. Ambos -servicio social y prácticas profesionales- son un requisito para obtener el título profesional, mismos que se certifican mediante la expedición de constancias.

Existen también programas como incubadora de empresas, bolsa universitaria de trabajo, proyectos productivos y apoyo en la gestión para realizar estancias en el extranjero. Sin embargo, ninguno de los egresados de esta institución señaló haber utilizado alguno de estos mecanismos, ni conocerlos. Destaca que más de la mitad de los egresados señalaron estar insatisfechos con las prácticas profesionales y con la disponibilidad de becas y apoyos en la carrera.

Por su parte, La ULSAP, conforme a su orientación humanista-cristiana, cuenta con diversos mecanismos para establecer relaciones con empresas e instituciones para que sus egresados realicen prácticas profesionales y servicio social; se orientan a lugares que atienden a *personas menos favorecidas*: asilos, comunidades en pobreza, casa hogar, proyectos de atención a adolescentes con problemas diversos. Para las autoridades educativas como para los egresados, el servicio social y las prácticas profesionales son centrales porque les enseñan a *ayudar al otro, lo dicen en el discurso lo haces en la práctica, las prácticas profesionales son importantes en la universidad*

(Egresada de la ULSAP). La institución los acerca a este tipo de prácticas profesionales y entrega formatos en que consta que cumplieron con las horas estipuladas. Como parte de este mecanismo formal existe un acompañamiento de los profesores, quienes realimentan el proceso de aprendizaje. Para los egresados las prácticas profesionales son experiencias que permiten ganar en independencia, aprender mucho, conocer comunidades necesitadas, desarrollar proyectos de intervención y poner en perspectiva las problemáticas educativas, acompañados por los maestros de la universidad *“No te dejan solo. No se queda en el plano de que te envíen y ya, sino que hay una retroalimentación, tú armas las evidencias, fotografías, videos y el docente va viendo cómo vas”* (Egresado de la ULSAP).

La Salle cuenta con un proyecto denominado *Perla*, que es un programa a nivel de América Latina *“...donde se trabajan las 5 urgencias lasallistas; como elemento para que las materias le den repuesta y así como los proyectos de tesis deben dar respuesta a una de las urgencias educativas de este proyecto. Esto es parte de la formación integral basada en los valores lasallistas...”* (Autoridad de la universidad).

Los egresados son apoyados también con bolsa de trabajo: *Tenemos mucho contacto con nuestra institución. Bolsa de trabajo por Internet. Cuando alguna empresa solicita nos envían la información. Somos muy unidos. Te apoyan donde estés* (Egresado de la ULSAP). Los mecanismos descritos, parecen funcionar adecuadamente como un proceso articulador con el mundo laboral. Los seis egresados lasallistas se sienten muy satisfechos con las prácticas profesionales y con los apoyos y becas que se ofrecen.

b. Mecanismos interdomésticos

En la UAEH estos mecanismos no formales -recomendaciones de profesores, relaciones con padres de familia de otros estudiantes o relaciones con egresados de la misma escuela- son bastante visibles. Se identificaron claramente recomendaciones de profesores, de funcionarios públicos de la propia universidad y de otros egresados en 19 de los 44 casos, especialmente en los identificados en las configuraciones lineales de plena y relativa correspondencia, es decir, aquéllas que se definen por una situación laboral objetiva y subjetivamente más ventajosa con respecto a las no lineales denominadas fragmentadas e interrumpidas. En la ULSAP también se identifican

claramente estos mecanismos producto de la misma formación que distingue a esta institución. Los egresados aprovechan las redes sociales construidas a lo largo de 4 años y medio que dura la carrera, especialmente entre ellos: *“Te inculcan esta filosofía de estar con tus compañeros. Entre los mismos egresados nos apoyamos. Yo he apoyado a otras compañeras”* (Egresado de la ULSAP).

c. Asociaciones de egresados

En la universidad pública este mecanismo formal es inexistente para los egresados. Informalmente algunos de ellos se reúnen ocasionalmente y se informan dónde se encuentran laborando sus colegas. En estas reuniones informales han podido compartir y socializar la información sobre el monopolio que ha logrado el sindicato en la asignación de plazas para la docencia en el nivel básico y los requisitos formales e informales que se establecen para el ingreso a este espacio laboral. En contraste, en el caso de los egresados de la ULSAP este mecanismo funciona en el plano tanto formal como informal; en el primero, la ULSAP impulsa desayunos periódicos con sus egresados para continuar en contacto con ellos y tener conocimiento de su situación laboral -aunque no se pudo saber el nivel de convocatoria de estas reuniones-. Por su parte, los egresados están al tanto de sus demás compañeros mediante encuentros informales.

d. Mecanismos diferenciadores

Un sello particular que sobresale en el plan de estudios de la LCE en la UAEH es la formación innovadora de los egresados, la cual se fundamenta en la concepción del *archipiélago* de las ciencias de la educación. Este mecanismo merece especial atención porque jugó un papel destacado en la forma cómo los egresados se han enfrentado al mundo del trabajo y se identifica en: a) la diversidad de trabajos en los que los egresados se insertan; b) la dificultad de inserción laboral en ocupaciones o empleos claramente relacionados con el perfil profesional; y, c) la vaguedad de la relación entre docencia en educación básica y el perfil profesional.

Por su parte, en la ULSAP, al igual que en la UAEH, este mecanismo merece especial atención por su relevancia en la formación de sus egresados, el cual se observa en una concepción formativa más orientada a la psicopedagogía -por sus contenidos- que

se identifica en: a) fuerte identidad con los valores de la formación; b) diversidad en las ocupaciones que realizan; y c) consistencia de la percepción que tienen los egresados entre la formación recibida -cristiana- humanista- y los trabajos que desempeñan.

6. Especificidad y contexto de la carrera en ciencias de la educación

a. Sobre la especificidad

Los hallazgos identificados en otros estudios (Vries et al., 2008; Planas 2013, 2014; Acosta y Planas, 2014; Salas y Ramos, 2014) así como los resultados propios de las experiencias y discursos de los egresados sobre sus vivencias en la transición al trabajo, indican que la carrera en ciencias de la educación contiene una especificidad en las transiciones laborales por lo que es necesario abrir un espacio para su consideración. La evidencia empírica muestra que la naturaleza de las carreras incide en diversos aspectos: en la incorporación laboral, en las trayectorias y transiciones laborales, en la ocupación, en la satisfacción del egresado, en la remuneración, en la correspondencia con la ocupación, etc. La carrera de ciencias de la educación, como opción formativa, presenta desde su historia y conceptualización dificultades para definir su campo de conocimiento. Diversos investigadores concuerdan que ésta es multidisciplinaria (Rodríguez, 2005 en De Ibarrola y Anderson, 2015), compleja, participativa -de actores, instituciones y niveles de conocimiento- (Bertely, 2005 en De Ibarrola y Anderson, 2015), heterogénea y diversa (Colina Escalante, 2003, Weiss, 2005, en De Ibarrola y Anderson, 2015), asimétrica e ideológica -de la sociedad ideal- (De la Peña, 2005 en De Ibarrola y Anderson, 2015) y que al igual que en el debate en la academia mexicana, a nivel internacional se tiene la misma preocupación acerca del terreno “vago y quisquilloso” de la educación (De Ibarrola, 2015:79).

En el marco de esta discusión teórica se identificaron dos problemas: a) la manera cómo se concibió la carrera de ciencias de la educación; y estrechamente relacionado, b) los casos de egresados que se encuentran en actividades laborales que no necesariamente corresponden con la formación recibida, ni respecto al nivel de estudios alcanzados (correspondencia vertical, según Teichler, 2005) ni en cuanto a la especificidad de los conocimientos profesionales aprendidos (correspondencia

horizontal). Estos problemas nos conducen a apuntar algunas consideraciones breves sobre la formación en ciencias de la educación.

Esta carrera se ofrece desde los años treinta a nivel mundial, y en México desde la década de los setenta. El inicio de esta licenciatura está marcado por dificultades y deficiencias de conceptualización; se desarrolla en el marco del crecimiento de los ámbitos de la formación universitaria en educación y en un contexto en que era conceptualmente débil, sin tradición investigativa, basada en principios poco o insuficientemente claros (Díaz Barriga, en Ducoing, 1997). Tenti (1981) sostiene un argumento similar al apuntar que: “El desarrollo del campo de las ciencias de la educación es resultado de la expansión cualitativa del sistema de educación superior su diversificación y fragmentación” (:1). En contraste, para Ducoing (1997) el origen de carrera de ciencias de la educación tiene que ver con procesos de profesionalización para la legitimación cognoscitiva y social del conocimiento educativo, más que con los procesos de construcción conceptual” (Ducoing, 1997:17). Para estos autores, el origen de las ciencias de la educación está vinculado con la expansión de la educación superior, bajo consideraciones de política educativa más que conceptual. Ducoing va más allá al afirmar que “La educación como campo académico profesional, relativamente autónomo y parcialmente desvinculado de la problemática de la educación básica, se constituye como la alternativa de formación universitaria independiente, frente y tal vez, contra el normalismo tradicional”.

Este punto es importante porque puede indicar que las ciencias de la educación, como campo profesional, tienen en su origen una doble tarea: desvincularse de otras áreas de conocimiento por un lado (pedagogía, didáctica, por ejemplo) y por otro, el reto de presentar una alternativa de formación al normalismo en México. Probablemente de aquí la idea de una formación tentativamente más amplia e innovadora en contraste con los egresados de las escuelas Normales. Sin embargo, como muestran los estudios de Ducoing y otros, la formación de los estudiantes entre el normalismo, la pedagogía y las ciencias de la educación se caracteriza por una línea muy delgada entre los contenidos que las definen y confusión en los campos profesionales en los cuales se desempeñarían los egresados de estas áreas.

Los estudios y experiencias que se revisaron sobre las ciencias de la educación como campo de formación relacionan su aparición y desarrollo histórico con la pedagogía: “La pedagogía mexicana de principios de siglo, construida en el marco del positivismo e institucionalizada por la Universidad de México...conforma el saber disciplinario que antecede la constitución... de las licenciaturas en educación...y marca tendencias formativas...” (Ducoing, 1997:18). Comparten la misma ruta Díaz Barriga (1997) y Barrón (2002) quienes sostienen que la expansión de este campo de conocimiento está vinculada con el tránsito de una concepción educativa ligada a la pedagogía (filosófico-idealista) hacia otra vinculada a las ciencias de la educación (científica).

De acuerdo con estos autores, las ciencias de la educación constituyen un tránsito de la pedagogía, y por eso la estrecha relación. No obstante, el mismo Díaz Barriga distingue las distintas concepciones de una y otra área:

Sus diferencias son tanto de orden histórico como conceptual...la pedagogía se conforma en el siglo XIX, mientras que las ciencias de la educación responden a una problematización del siglo XX...la pedagogía se preocupa por los problemas de la formación y la enseñanza, mientras que las ciencias de la educación atienden la problemática generada por el ámbito de la educación (:13).

La afirmación respecto a que las ciencias de la educación se dedican al *ámbito de la educación* parece ser redundante en tanto que la formación y la enseñanza constituyen una parte del *ámbito educativo*. Es evidente la dificultad para distinguir los campos de conocimiento en una y otra disciplina, confusión que se refleja en el diseño e implementación de los planes y programas de estudio y más en el campo profesional.

Otro elemento a considerar en la especificidad de la LCE es su heterogeneidad y los múltiples subcampos que derivan de ésta, así como la dificultad que encierra su materialización en planes y programas de estudio y campos profesionales: tecnología educativa, administración educativa, planeación educativa, evaluación educativa, etc., lo que muestra “las deficiencias de conceptualización de un campo de conocimiento joven para algunos, inmaduro para otros, epistemológicamente vago para otros más” (Díaz, en Ducoing, 1997a:12). En este sentido, para Tenti (1981) las ciencias de la educación dependen en gran medida de la organización de las IES que las ofrecen y su tendencia

a buscar la especificidad de determinadas disciplinas... “Al interior de las ‘ciencias de la educación’ conviven (más o menos conflictivamente) las disciplinas o ciencias del curriculum, didáctica, pedagogía, tecnología educativa, administración educativa, etc.” (:1).

El origen ambiguo de las ciencias de la educación, la complejidad para delimitar su objeto de estudio y su intento de distanciamiento con la pedagogía y la formación normalista, así como su carácter heterogéneo, se ve reflejado en su desarrollo académico, concretamente en los procesos de implantación como carrera en las instituciones de educación superior tanto privadas como públicas.

Algunos ejemplos, en el caso de las IES públicas, se documentan en el "*Proyecto de Investigación: Situación y perspectivas de las licenciaturas en educación. Principales tendencias. Informe académico global 1994. Documento interno*". Ducoing coordina dos estudios (1997a y b) para comprender los procesos particulares por los que diversas IES públicas ofertan el área de conocimiento de ciencias de la educación, específicamente en el nivel licenciatura. Publicado en dos tomos estudia a tres universidades del sur (Tomo I: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Universidad Autónoma de Yucatán y la Universidad Autónoma de Chiapas) y tres del centro (Tomo II: Universidad Autónoma de Morelos, Universidad Autónoma de Aguascalientes y Universidad Autónoma de Colima). En cada tomo realiza una amplia descripción de los contextos sociales y políticos de la propia institución educativa y del desarrollo específico de la carrera en ciencias de la educación. Para el objetivo de este apartado sólo se recuperan los principales hallazgos relacionados con el origen y desarrollo de la LCE:

- Los contenidos están ligados estrechamente con la pedagogía;
- *Es cambiante*: en todos los casos institucionales existió un plan de estudios *original* que va modificando en el transcurso del tiempo su concepción inicial de formar docentes en los niveles medio superior y superior;
- *Controversial*: los estudios de ambas zonas geográficas -sur y norte- destacan una discusión entre sus órganos institucionales internos; se debaten entre una formación docente para los niveles medio superior y superior y el carácter interdisciplinario de la educación como objeto de estudio;

- La LCE surge como respuesta a la necesidad de profesionalización de la propia planta docente de dichas instituciones;
- Como en el caso de las universidades privadas, tampoco hay una clara diferenciación de los contenidos entre las carreras en pedagogía y ciencias de la educación;
- Queda explícita y abierta la cuestión sobre el desconocimiento acerca de los espacios laborales en que se insertan unos y otros egresados;
- Los cambios a los planes y programas de estudio *originales* de la LCE hacen un esfuerzo por separarse de la formación normalista y la pedagogía; sin embargo, de acuerdo con las posiciones críticas de sus autores, los contenidos son muy similares y orientados a la psicopedagogía, centradas en el proceso de enseñanza aprendizaje en detrimento de otros fenómenos educativos.

En el caso de las IES privadas, la investigación de Barrón (2002) analiza los planes y programas de ciencias de la educación y pedagogía de cuatro universidades en la ciudad de México (La Salle, Del Valle de México, Intercontinental y Panamericana). Destaca entre sus conclusiones que no hay sustanciales diferencias de los contenidos disciplinarios entre los planes educativos de estas carreras entre las universidades y que “...la diferencia fundamental reside en las asignaturas que salvaguardan el proyecto ideológico de la institución educativa” (:287).

A estas posturas y resultados de investigación sobre la particularidad de la carrera, puede sumarse la hipótesis en Vries (et al., 2008) en el sentido de que la política pública dirigida a educación superior basada en el supuesto de la saturación de carreras tradicionales y el consecuente impulso de carreras “innovadoras” tuvo efectos en la oferta educativa y por consiguiente en las oportunidades de incorporación laboral. En efecto, Vries agrupa las diferentes carreras de acuerdo con el momento histórico y las clasifica en *tradicionales*, *científicas* e *innovadoras*. Las primeras van de principios del siglo XX a los años cincuenta e incluye medicina, derecho, contaduría, arquitectura o ingeniería civil. Una segunda fase se origina en los sesenta y setenta con carreras de carácter “científico” y se establecen programas como física, química, electrónica y computación, así como historia, filosofía, antropología y psicología, con el objetivo de disminuir la demanda sobre las carreras tradicionales. La tercera fase, a partir de los noventa, agrupa las carreras *novedosas* que tuvieron como propósito ofrecer algo

distinto: comercio internacional, relaciones internacionales, administración turística, comunicación, ingeniería ambiental, etc., e incluye cambios de carreras existentes. Entre los hallazgos de este estudio es relevante para nuestro trabajo destacar que las carreras *tradicionales* tienen más lugares en el mercado laboral y puestos de trabajo claramente definidos a diferencia de las científicas y las novedosas, las cuales encuentran desventajas no sólo por la falta de consolidación en segmentos de mercado, sino porque compiten con los graduados de las carreras tradicionales; en suma, Vries afirma que las carreras denominadas científicas y novedosas tienen serios problemas en el momento que los egresados buscan colocarse en el mercado laboral, por lo que ameritan una cuidadosa revisión.

Aunque el autor de este artículo no nombra a la carrera de ciencias de la educación, proporciona un esquema que permite ubicarla como una carrera no tradicional -pudiera ser *científica* por el año de su creación, pero también *novedosa* por intentar ofrecer algo distinto e incluir cambios de carreras existentes, en este caso pedagogía- y, siguiendo la hipótesis de Vries, tiene serias dificultades para definir su campo de trabajo, como se ha señalado en párrafos anteriores.

La especificidad de la carrera ciencias de la educación es relevante en el contexto actual de la reforma educativa de 2013. Cordero y Salmerón (2017) analizan los perfiles de la formación normalista y de los egresados en las licenciaturas en pedagogía, educación y ciencias de la educación en el contexto de la reforma educativa de 2013 y la consiguiente Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), que en su artículo 24 abre la posibilidad de ingreso al Servicio Profesional Docente en las tareas docentes de los niveles de educación preescolar y primaria, a otros perfiles profesionales pedagógicos o afines, además de los egresados de las escuelas Normales, quienes históricamente tuvieron el monopolio en los niveles educativos mencionados. Su argumentación recupera, como ejemplo, el caso de los egresados de la licenciatura en ciencias de la educación de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), sobre el que afirma que la formación normalista y la formación en áreas afines a la educación son asuntos distintos; un profesional de esta área no sería idóneo para desempeñarse en las aulas de educación preescolar o primaria. Esta afirmación remata con un contundente resultado: en los concursos de ingreso al SPD, los porcentajes de aspirantes idóneos egresados de escuelas normales son más altos (por 12 puntos

porcentuales) que los de la convocatoria pública y abierta -donde participan las carreras afines- en el ámbito nacional y estatal, en ambas convocatorias. En este sentido, propone que es necesario distinguir que los 1,200 programas académicos existentes afines a las ciencias de la educación son de dos tipos: específicos en la formación de maestros en una disciplina particular y generales con respecto a licenciaturas como la de pedagogía y de ciencias de la educación.

Esta distinción entre programas de estas carreras -pedagogía, educación, ciencias de la educación- es necesaria para comprender las diferencias en sus objetivos curriculares, perfiles de egreso, sentidos e intenciones, así como algunos rasgos comunes: alejamiento de una formación práctica, vacío de experiencias asociadas al ejercicio efectivo de la docencia, a las habilidades y adiestramientos puntuales relacionados con la intervención en espacios de aula y, adolecen de la preparación específica en contenidos puntuales que requiere la transmisión en los niveles básicos del sistema educativo; en otras palabras afirman que:

...la esencia de la formación inicial docente caracterizada tradicionalmente por el conocimiento de las materias a transmitir y el saber hacer propio de la impartición de clases y la intervención en el aula, no juega ningún papel en el proyecto formativo que ofrecen estas licenciaturas [pedagogía/educación /ciencias de la educación] (2017:9).

En otras palabras, se pone en riesgo la idoneidad del profesional docente y por tanto la calidad de la educación que reciben los estudiantes.

La discusión sobre las ciencias de la educación como campo de formación se retomó en este apartado para comprender su vinculación a través de su origen y desarrollo con el problema conceptual en la relación entre la formación recibida y la ocupación en el mercado de trabajo. La especificidad de la licenciatura en cuestión es un elemento que interviene en esta correspondencia y muestra su estrecha relación con los rasgos de la institución formadora.

El origen y desarrollo de las ciencias de la educación han partido de una visión fragmentaria y desarticulada del campo de conocimiento educativo; es ambigua debido

a su herencia normalista; dispersa porque no se ha redefinido su perfil profesional y vaga en su orientación formativa. En la definición de la LCE “prevalece una confusión acerca de los criterios de demarcación epistemológica entre los campos de conocimiento que confluyen en el estudio de lo educativo” (Pacheco, en Ducoing, 1997b:168).

En las configuraciones laborales de los egresados de la carrera en ciencias de la educación de esta investigación, de acuerdo con la revisión documental de los planes de estudio y las percepciones de los egresados, en particular de la universidad pública, la formación recibida es confusa, lo que se refleja en el momento de buscar un empleo y en la coincidencia de la demanda de trabajo con los normalistas y pedagogos. La falta de identidad profesional y la competencia por lugares de trabajo con los normalistas, así como el traslape de campos profesionales entre normalistas, pedagogos y científicos de la educación es visible en el caso de nuestros egresados, que se refugian y desempeñan como docentes de educación básica, al tiempo que insisten en que no fueron formados para ello, y aunque algunos llegaron a identificarse con este desempeño, otros se sintieron altamente insatisfechos con esta ocupación.

b. Sobre el contexto nacional y local de la carrera

El análisis de la IES y su asociación con las transiciones laborales lo ubicamos en el marco del crecimiento y diversificación de la educación superior y de la educación superior privada y el menor peso relativo de la pública.

Existe un crecimiento indiscutible del sistema de educación superior desde los años setenta con mayor énfasis en los noventa. Se documenta un crecimiento de la matrícula, las áreas, carreras y niveles, de instituciones, planteles, programas y egresados (Hernández, 2012) como se aprecia en el cuadro 4.1.

Cuadro 4.1. Crecimiento de la licenciatura en el Sistema de Educación Superior. 2000-2001, 2009-2010									
Licenciatura	2000-2001			2009-2010			Variación en el periodo (%)		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
Instituciones	559	845	1,404	681	1,247	1,928	21.8	47.6	37.3
Planteles	866	917	1,783	1,088	1,719	2,807	25.6	87.5	57.4
Programas	4,410	5,321	9,731	9,909	15,673	15,673	30.7	86.2	61.1

Matricula	1'362,13	638,73	2'000,87	1'724,18	822,604	2'546,78	26.6	28.8	27.3
	7	5	2	5		9			
Fuente: Tomado de Hernández (2012)									

Un segundo elemento es el crecimiento de la educación superior privada -lo que disminuye el peso relativo de la pública-, en más de 47% a diferencia de la pública, cuya variación fue de 21.8%. Esto es evidente también en la oferta de programas y en la matrícula. La matrícula en las IES privadas (periodo 1995-2005) aumentó casi 3 veces, en tanto que en las públicas 1.9, tendencia que se confirma en el periodo 2000-2009, ya que "...el incremento de los egresados de todos los niveles educativos de las IES privadas fue más de 3 veces superior que el de las públicas" (Hernández, 2012: 116).

En este contexto de masificación de la educación superior, las licenciaturas relacionadas con el área de conocimiento de educación y pedagogía, a diferencia del resto, han disminuido la cantidad de egresados en 27.3% del periodo 1999-2000 (61,610) a 2008-2009 (44,795) (Hernández et al.) *"...como resultado de la política regulatoria de los servicios para la formación inicial de profesores implantadas por la Secretaría de Educación Pública...la matrícula en educación normal ha ido disminuyendo a partir del 2000...cuyo objetivo es no seguir preparando maestros sin posibilidades de empleo en el sector, consecuencia del...descenso progresivo de la población en edad de estudiar educación básica..."* (Hernández, 2012:24). Sin embargo, esta tendencia de descenso se da en el sector educativo público y contrasta con el incremento significativo en el privado, que pasó de 24 a 38.5%. El área de conocimiento educación y pedagogía constituye aproximadamente 8% de la matrícula total nacional y egresa 12% del total de las áreas (periodo 2008-2009).

En el contexto local del Estado de Hidalgo, para el ciclo 2010-2011 (cuadro 4.2) la matrícula total de las IES fue de 57,457 alumnos, de los cuales sólo 2.5% (1,479) pertenecen a la LCE, donde 31% son de la UAEH y 2.9% de la ULSAP. Respecto a los egresados, el número total en la entidad fue de 7,999; 4.4% (352) correspondieron a un programa de ciencias de la educación: 21.8% de la pública y sólo 1.7% de la privada. En el periodo de egreso de los jóvenes sujetos de este trabajo, 9 IES ofrecían la LCE, ocho de ellas privadas, la única pública que oferta el programa es la Universidad Autónoma del estado, con el segundo lugar en número de matrícula (464) y de egresados de la

LCE²⁷ (77), mientras que la ULSAP ocupa el séptimo en el mismo periodo (ANUIES, 2012). Ha habido un incremento de las IES privadas que ofrecen la LCE, ya que en el ciclo 2000-2001 había 4 IES que ofrecían este programa: 3 privadas -entre ellas, La Salle-, y una pública -UPN-, que ofertaba la licenciatura en Educación- (IHEMSYS, 2000).

	Estatal	LCE	UAEH	ULSA
Total matrícula	57, 457	1,479 (2.5%)	464 31% del total de la matrícula de CE	44 2.9% del total de la matrícula de CE
Total egresados	7,999	352 (4.4%)	77 21.8% del total de egresados de la LCE	6 1.7%del total de egresados de la LCE

Fuente: Cálculo propio con base en los datos del Anuario, ANUIES 2012.

En el cuadro de abajo (4.3) aparecen las IES que ofrecen la licenciatura en la entidad. Se observa que las privadas, en conjunto, concentran la matrícula (1015 vs 464) y el número de egresados (275 vs 77). Este comportamiento de la LCE es diferente al estatal (periodo 2006-2007) en el que la mayor parte de la matrícula se concentraba en las públicas (universidades y tecnológicos) (33,584 vs 13,082 en IES privadas)²⁸.

<i>Institución</i>	<i>Matrícula</i>	<i>Egresados</i>
1. Privada	472	171
2. Pública: UAEH	464	77
3. Privada	165	68
4. Privada	144	30
5. Privada	81	0
6. Privada	45	0
7. Privada: ULSAP	44	6

²⁷Cálculos propios a partir de la revisión del Anuario Estadístico ANUIES, 2011-2012.

²⁸ "Si se compara la participación porcentual de la matrícula al inicio (1997-1998) y al final (2006-2007) del periodo por tipo de IES, se observa un aumento importante en las universidades públicas (de 32 a 53%) y de las instituciones particulares (de 13.5 a 26%). Esto evidencia que a pesar de que la matrícula en las primeras es mayoritaria, la participación de las segundas se duplicó en el periodo" (Gil, et al., 2009:163).

8. Privada	38	0
9. Privada	26	0
Total: 9	1479	352
Fuente: cálculos con base en los datos del Anuario, ANUIES 2012.		

II. Procesos de la intersección entre la formación recibida y características de la transición al mundo del trabajo

Este subapartado tiene el fin de describir y analizar los procesos que se identificaron en las relaciones entre formación y mercado de trabajo en el caso de la carrera de ciencias de la educación de las instituciones de educación superior. Para realizar este ejercicio se elaboró una matriz que permitiera identificar y describir los procesos presentes en la vinculación formación-mercado de trabajo. En las columnas se localizan las cuatro configuraciones identificadas en capítulos anteriores que responden a las diferentes dimensiones (condiciones de la inserción laboral, laborales y valoraciones de los egresados) objetivas y subjetivas que caracterizaron la transición de los egresados; este eje proporciona la información de las experiencias de los sujetos en el mundo del trabajo. En el eje de las filas se encuentran los procesos que fueron identificados del análisis de las entrevistas y respuestas de los cuestionarios de los egresados sujetos de este estudio, a saber: i. identidad institucional y ii. relación entre la formación recibida y la ocupación que se desarrolla, y satisfacción con la carrera.

Cuadro 4.4. Procesos de la intersección entre la formación recibida y características de la transición al mundo del trabajo		
Configuraciones laborales	Formación	
	Identidad institucional	Relación de la formación con la ocupación
TL Plenas. Lineal y fluida; condiciones laborales favorables; relacionada con los estudios; altos niveles de satisfacción con la trayectoria y el trabajo		
TL Relativas. Incorporación inmediata al mundo del trabajo, precariedad laboral, sin clara relación con los estudios y relativa satisfacción con la trayectoria y el trabajo		
TNL Fragmentadas. Incorporación tardada; precariedad laboral; sin clara relación con los estudios; retrocesos y repetidos cambios de trabajo; insatisfacción con la trayectoria laboral y relativa satisfacción con el trabajo que desempeñan		

1. Identidad institucional

La incidencia de las IES en las configuraciones laborales de sus egresados se define no sólo por el tipo de institución, sino también por las especificidades de cada institución en concreto donde se desarrollan las vidas de los jóvenes (Jacinto, 2010). Cada una define el proyecto ideológico que dejará *marca* en sus egresados, ya sea negativa o positiva. La identidad institucional fue un proceso que los egresados enfatizaron en relación con la valoración que significaron con la carrera/empleo y la aplicabilidad y utilidad de los conocimientos y habilidades incorporadas en la universidad para desarrollar el trabajo al que se incorporaron.

Las percepciones de los jóvenes permiten definir los recursos que proveyeron estas instituciones educativas para apoyar las transiciones laborales y donde la identidad institucional jugó un papel muy importante.

En el análisis de la formación recibida en las IES recuperamos la propuesta de Jacinto (2010) en el sentido de que las instituciones con fuertes identidades producen, en ciertas condiciones, una *transferencia del capital social institucional* a los sujetos que pasan por ellas, fortaleciendo las posibilidades de los jóvenes de activar sus recursos; por ejemplo, en el certificado profesional. Por el contrario, instituciones con débil identidad no logran hacer una transferencia positiva a los egresados, por lo que éstos utilizan diversas estrategias sociales para fortalecer sus oportunidades llevando en contra el capital social institucional. La participación de las IES en la orientación de las transiciones laborales de sus egresados puede realizarse de forma indirecta o directa. La forma indirecta tiene que ver con una relación de *transferencia social incorporada* a los egresados, es decir, no hay un acompañamiento explícito en la transición al mundo del trabajo por parte de la institución; imprime un sello institucional que puede funcionar como obstáculo o impulso. La forma directa es un proceso de acompañamiento cercano y explícito, basado en un conjunto de mecanismos formalizados y sistemáticos que tienen por objetivo acompañar y apoyar al egresado en el tránsito al mundo de trabajo que no se limita al final de los estudios, sino que está articulado con acciones durante la

formación de los jóvenes. Ambos casos se identifican -desde las narrativas de los egresados- en las IES seleccionadas.

La Salle Pachuca

Los egresados de la ULSAP mostraron fuerte identidad en contraste con los jóvenes de la universidad pública. Fue evidente la coincidencia de la valoración de los egresados lasallistas sobre su experiencia laboral con los valores institucionales. Este es probablemente el elemento más destacable en la formación de los egresados de esta institución educativa. Para todos los egresados entrevistados, la ULSAP apoyó en la consecución de un trabajo, comparten ampliamente los valores institucionales y los aplican en el desempeño de sus actividades laborales.

Los valores de unidad y servicio -en la concepción humanista cristiana- se activaron como recursos en el desempeño de sus actividades laborales y se reconocen por sus egresados como muy importantes para ayudar: *“La fe y el servicio te lleva a un plano de la realidad...fue sin duda la vocación de servicio para el trabajo que actualmente desempeño”* (Pablo). Para otro egresado los valores lasallistas forman una parte de su actuar *“o sea, la traigo tatuada...te enseñan valores que he incorporado en todos mis trabajos... son lo primero...ayudar es la idea que siempre se ha quedado”* (Eunice).

Para otra egresada, ocupada en un negocio propio relacionado con la atención a niños con necesidades especiales, el ejercicio del valor de servicio *“tiene que ver la formación recibida en la universidad y la formación humana que te da La Salle”*. Para otros egresados, con independencia de su credo religioso -no todos son *católicos o cristianos-*, los valores *“coinciden con mi forma de ser. Me gusta ayudar a la gente”* (Carmen).

Los valores de unidad y servicio tienen influencia en la concepción de estos jóvenes con las posibilidades y oportunidades laborales, ya que no ven en la carrera un instrumento para obtener altos recursos: *“Sabíamos que educación no nos iba a hacer ricos, es más por la ayuda y el servicio a los demás”* (Clara). Las significaciones de los jóvenes con respecto a la identidad institucional pueden sintetizarse en el siguiente fragmento:

Creo que esa parte es la que valoro mucho de haber estudiado en La Salle, que te hacen el compromiso tan fuerte, una actitud de servicio que debes tener hacia los otros. Te acercan a eso, a ayudar al otro. Yo llevo la camiseta de La Salle (Irene).

La presencia de los valores en su ocupación se extiende al reconocimiento de parte de otros actores *“la gente (los papas) se dan cuenta, me reconocen la visión de valores...* (Clara). Los jóvenes de esta universidad privada destacan el sentimiento de orgullo y pertenencia institucional, reconocen el valor de la formación lasallista y el *plus* que les ha dado en el desarrollo de sus trabajos.

Ser egresada de La Salle me abrió puertas, estoy orgullosa de ser lasallista. Porque a lo mejor cuando estás ahí, cuando sales, sabes que estás bien formada, pero no sabes cuánto. Te das cuenta que realmente sí tienes los elementos, esto hace que te exijas más y que se note...y es cuando sabes que te formaron (Eunice).

La identidad institucional no solo se evidencia en este caso, como producto de un proceso de aprendizaje interno que se pone en juego en el mercado de trabajo; los egresados se sienten orgullosos también por comparación con otras IES *“Desde el trato que te dan [en la UAEH] era casi de ‘ahí están los trípticos, vaya y saque copia ¿no? Te tratan muy mal, entonces llegué a La Salle y te seducen, te tratan muy bien”* (Clara).

La transferencia de valores que han incorporado los egresados se logra con dispositivos institucionalizados, como materias humanísticas durante ocho semestres; capacitación docente continua y sistemática en la filosofía lasallista, que de acuerdo con la entrevista con autoridades de esta universidad tiene *“mucha asistencia de los profesores para que sepan dónde están pisando”*; tutorías, prácticas profesionales y servicio social, el cual se enfoca en lugares o comunidades con alta vulnerabilidad como escuelas rurales, cárceles: *“En la tarde vas a la cárcel, al asilo, a la casa hogar o hacer brigada, dar alimentos, aparte de que te lo dicen en el discurso, lo haces en la práctica. Aprendes hacerlo (Irene).*

La huella que ha dejado a su paso la formación y los valores en su espacio laboral es evidente en el caso de estos egresados, y se manifiesta en la valoración que hacen de su formación profesional, donde, en 5 de los 6 egresados, percibieron que la carrera los preparó para los trabajos que en el momento de las entrevistas desarrollaban. Sin embargo, la identidad institucional también puede incidir en un sentido adverso; bajo prejuicios estos egresados pueden vivir experiencias de discriminación por el tipo de

institución y ser señalados porque “creen que somos hijos de papi y mami o tienes la lana del mundo, que no necesitamos trabajar... y eso no es cierto” (Clara).

En síntesis, en este caso, la identidad institucional está presente de forma positiva en el desempeño y percepción de la carrera en sus actividades laborales con independencia del tipo de configuración de que se trate. Es decir, las características de la ocupación en especial y las condiciones laborales en general, parecen no estar asociadas con una fuerte o débil identidad institucional.

UAEH

Por su parte, los egresados de la universidad pública presentan interesantes contrastes en relación con la identidad institucional. Para la mayoría, en ocasiones, la universidad actuó como un obstáculo en la consecución de un empleo. A diferencia de sus colegas de La Salle, el tipo de configuración está estrechamente relacionado con la identidad institucional. Mientras para quienes se encuentran en las *configuraciones plenas* -aquéllas con mejores condiciones laborales y personales- el proceso de identidad está presente, sucede lo opuesto para los egresados identificados en las *configuraciones relativas, fragmentadas e interrumpidas*, quienes perciben que ser egresado de la UAEH pudo tener un efecto contrario al deseado, por lo que sentimientos de frustración se asoman con frecuencia.

En este caso, se presentan tres procesos contrastantes. El primero, el plan de estudios de la licenciatura no contiene un apartado puntual o explícito del cual se identifiquen valores institucionales. El perfil de egreso enuncia las actitudes que se esperan desarrollar en los estudiantes, entre las cuales destaca: conciencia crítica, flexibilidad, apertura cultural, promotor de valores participativos, “ética profesional en los proyectos de investigación y en su relación con el entorno” y desarrollo personal y social, las cuales, se aprecian poco claras. Segundo, la vaguedad de los valores que se espera que los egresados pongan en práctica en el ejercicio de la profesión se articula con la ambigüedad de la carrera en ciencias de la educación; la confusión acerca de qué hace un licenciado en ciencias de la educación se traslapa con la ausencia de identidad con la institución que procura orientaciones en los comportamientos, esperables, de los egresados en el mercado de trabajo. Tercero, la identidad institucional atraviesa por la

experiencia y valoración que hacen los jóvenes de la carrera y su utilidad y aplicabilidad laboral.

En este sentido, la identidad para las egresadas de esta institución es difusa y por momentos contradictoria. Opera una lógica de funcionalidad según el tipo de configuración transicional; para una egresada de la *configuración de correspondencia plena*, por ejemplo, “La LCE en la UAEH me abrió un campo en lo personal y en lo laboral” (Ileana); para otras jóvenes incluidas en la *configuración de correspondencia relativa*, “el plan de estudios de la UAEH no está tan bien estructurado, no se vincula con la realidad” (Angélica), “la carrera y la universidad no son reconocidas, te ponen trabas también por el perfil” (Laura), o de *correspondencia débil*, “Me llegué a arrepentir de haber estudiado esta carrera en la Autónoma, que no da la formación necesaria para desempeñarnos en algún trabajo” (Nancy). También operan lógicas contrastantes como en el caso de Esther, cuya ocupación en un trabajo que no requiere especialización profesional -ventas en tienda departamental-; ella aplicó el lema institucional con buenos resultados, y señala que “la formación universitaria me ayudó a formarme en lo educativo como a nivel de calidad humana. Eso es lo más importante de un universitario de la Autónoma. El lema institucional Amor, Orden, Progreso es lo que he aplicado en mi vida laboral y me ha dado buenos resultados”.

En síntesis, la ULSAP logró una *transferencia del capital social institucional* que incidió con claridad y de forma positiva en sus egresados con independencia del tipo de configuración laboral; muestra cómo se puede dejar *huella* cuando operan mecanismos institucionales definidos (plan de estudios, discurso de las autoridades de la institución, acciones concretas) que pasan por las prácticas laborales de sus egresados, quienes presentan fuerte identidad con la institución formadora. El proceso de identidad en la universidad pública se caracteriza por su ambigüedad; los egresados pasan el proceso de identidad por sus experiencias en el mundo laboral, es decir, por el tipo de configuración laboral. Se observó también que no se logró una transferencia positiva por lo que los egresados de las configuraciones menos favorecedoras pusieron en marcha diversas estrategias para incorporarse y adaptarse a las condiciones socio- laborales que se les presentaron llevando en contra, en algunos casos, el capital social institucional.

2. Relación entre la formación recibida y la ocupación que se desarrolla

Sobre la relación entre especialidad profesional y la ocupación -que propicia un mayor adentramiento en el estudio de las lógicas y racionalidades tanto del mundo de la educación como del trabajo (De Ibarrola, 2006)- existen posturas diferentes. Por un lado, las que suponen que *debe* existir correspondencia entre la formación que se detenta y el trabajo que se ocupa. Estas afirmaciones se sustentan en las teorías neoclásicas, específicamente de la teoría del capital humano, desde la cual, la relación entre educación y trabajo supone relaciones de *ajuste-desajuste*.

Muñoz Izquierdo (2001) señala que para que el sistema escolar contribuya efectivamente a promover la empleabilidad de los egresados es necesario que tengan la oportunidad de desempeñar ocupaciones en las que puedan aprovechar cabalmente la escolaridad que hayan adquirido (:156). Muchos estudios en México han partido de este análisis y concluido que es un síntoma negativo cuando no existe estrecha vinculación.

Recientes trabajos (Teichler, 2005, Sala, 2011; Planas, 2011, Hanushek, 2013) señalan que hay una serie de limitaciones e imperfecciones en los intentos de vincular la educación con el trabajo (Teichler, 2005); que la visión del *mismatch* parte del enfoque dominante neoclásico basado en la teoría del capital humano, que asume una relación como óptima cuando existe correspondencia entre programas de formación y el trabajo (Sala, 2011). Critica a las teorías dominantes porque se enfocan erróneamente en los años de escolaridad y no en las habilidades individuales y calidad de la educación (Hanushek, 2005); afirma que los datos empíricos muestran que esta correspondencia no se da necesariamente en los hechos, sino que es normativa y *apriorística*, basada en la presunción de categorías oficiales que definen la óptima asignación de individuos entre trabajos (Sala, 2011); parte de modelos *adecuacionistas* (Planas, 2011) que definen inexactamente los intercambios reales que se dan en dos mercados diferentes, el de la escolaridad y el del trabajo, motivados cada uno por diferentes lógicas tanto en el tiempo como en el espacio.

Adicionalmente a los enfoques del ajuste-desajuste, desde la perspectiva de derechos esta correspondencia supone responsabilidades del Estado frente a derechos de los jóvenes; parte del supuesto que este derecho se hace válido cuando el Estado -a

través de las IES- cumple con la misión social: *“Los jóvenes que ingresan a una universidad, esperan los conocimientos, habilidades y las aptitudes que les permitan integrarse exitosamente al mercado de trabajo...esto supone el derecho a que el sistema educativo ofrezca [prepararlos]...de la mejor manera posible para el ejercicio de la profesión seleccionada...”* (Hernández et al., 2012: 129). Ello implica también derecho a un mínimo de educación superior de calidad: *“Otro aspecto en el que la calidad educativa es importante para la sociedad está relacionado con la eficiencia de los recursos: la inversión de cuatro o cinco años de estudios universitarios que no se materializa en un empleo para el cual se requiere esa formación implica un gasto no redituable”* (Hernández et. al.: 130).

Esta discusión es importante en nuestro trabajo, porque destacó singularmente como inquietud de los egresados que se encuentran en la actividad docente en educación básica -20 de ambas IES-; y, por otro lado, resulta un problema teórico relevante porque discute el resultado de logro educativo.

Si bien estos argumentos plantean una serie de consideraciones y, por ejemplo, datos como los de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social muestran que difícilmente existe total *match* entre estudios realizados y ocupación²⁹, la particularidad de la carrera en ciencias de la educación permite discutir desde los procesos de transición que están viviendo los jóvenes y la especificidad de la profesión docente en el nivel básico en nuestro país.

Resulta de gran dificultad determinar, para este estudio de caso, la conveniencia de una u otra postura; por un lado, afirmar la necesidad de correspondencia entre la formación recibida con la ocupación parece un visión rígida e irreal de acuerdo con los resultados empíricos y algunos postulados teóricos. Sin embargo, inclinarse por la postura más flexible sobre esta relación podría justificar en sentido negativo para los egresados pasar de cuatro a cinco años formándose en un área del conocimiento

²⁹ En contraste con nuestro estudio, la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, de acuerdo con datos del último trimestre del 2012, educación es el área de conocimiento que más relación tiene con la ocupación en actividades afines con 84.2%, seguida por ciencias de la salud (78.4%) y ciencias físico-matemáticas (70.3%); al final se encuentran las menos relacionadas: artes (38.5%), ingenierías (48.7%) y económico-administrativas (49.1%) (STPS, 2012, En “Tendencias de empleo profesional”http://www.empleo.gob.mx/es_mx/empleo/tendencias_de_empleo_de_las_carreras_profesi

determinada a la que no se van a dedicar. Estudios sobre el éxito y la satisfacción laboral (Vries et al, Rodríguez, 2013) confirman que el elemento más significativo es la correspondencia entre lo que se estudia y la ocupación; el ajuste es entonces un indicador de posicionamiento laboral (Rodríguez, 2013).

El vínculo que se establece entre la formación y el empleo incorpora numerosos elementos, no sólo objetivos, sino también subjetivos. El análisis de transiciones laborales de jóvenes universitarios pasa por indicadores como la percepción de satisfacción con la ocupación y con la trayectoria laboral, y en este nivel de realidad, no cabe duda de que parte del logro educativo está asociado a que los egresados se ocupen en actividades para las que fueron formados. En esta dimensión, los datos muestran que los egresados, principalmente de la institución pública, expresan una asociación entre el nivel de satisfacción con la ocupación y la formación en ciencias de la educación de manera tal que entre mayor correspondencia perciben entre la carrera y su ocupación, los niveles de satisfacción son cualitativamente altos, incluso, mejores que el salario y las condiciones de trabajo. Así mismo, dicho ajuste condiciona la incorporación laboral para algunos jóvenes que prefieren retrasarla hasta lograr una actividad relacionada; este es el caso de cinco de las ocho jóvenes que conforman la *configuración transicional interrumpida*, quienes se resisten a ocuparse como maestros en el nivel básico porque aseguran no estar preparados para desempeñarse en esta actividad.

Adicionalmente, existen otros elementos a considerarse; por ejemplo, la carrera de que se trate, la intención formativa, los motivos por los cuales los egresados no están ocupados en áreas relacionadas y los requerimientos de la actividad no relacionada en la que están incorporados o podrían hacerlo. La licenciatura en ciencias de la educación, como se señaló en un apartado anterior, presenta un campo de trabajo poco claro que converge con otros campos, como el de los pedagogos y normalistas; la intención formativa en el plan de estudios excluye puntualmente la formación docente en educación básica y en cambio ofrece *algo innovador* en el ámbito educativo. En este panorama, los motivos por los que se desempeña una actividad diferente responden a una brecha entre la formación recibida y las oportunidades de espacios en el mercado y no a un tema de *flexibilidad* profesional; sumado a lo anterior, los espacios laborales relacionados disponibles -docencia en educación básica- requieren de una formación especializada que no cualquier carrera proporciona. Es decir, en el caso que nos ocupa, la tensión se presenta en los contenidos de una carrera que en el momento no fue

pertinente y en la ausencia de claridad del campo de trabajo de la ocupación; ambas constituyen factores por los cuales se propicia un claro desajuste.

Con base en lo anterior, el ajuste/desajuste representa un indicador fundamental para definir este problema y son las percepciones de los jóvenes y sus experiencias que permiten afirmar, en el caso concreto, que la no correspondencia entre la formación y ocupación constituye un elemento negativo en torno al vínculo educación y trabajo para estos jóvenes universitarios.

La incorporación laboral -inmediata o prolongada- es solo uno de los elementos para analizar los procesos de vinculación entre escuela y mundo de trabajo: este criterio es importante pero no suficiente, se amplía el panorama de las transiciones de egresados universitarios con el elemento de tipo de empleo, para lo cual el ajuste-correspondencia entre la formación o especialidad recibida y el tipo de ocupación es un indicador -cuantitativo y cualitativo- para comprender la relación educación-trabajo (Rodríguez, 2013).

a. Relación formación y ocupación en las configuraciones transicionales

UAEH

En el caso de la universidad pública, en el Cuadro 4.5 se observa que sólo 18 de 46 egresados consideran que la formación tuvo relación con la ocupación. De éstos, 12 se desarrollan en alguna actividad en el ámbito educativo,³⁰ uno en docencia en educación básica, dos en docencia en media superior/superior, otro más en atención psicopedagógica y dos en situación de desempleo en el momento de la entrevista, pero cuando trabajaron la ocupación tenía relación. El resto, es decir, 28 no encontraron correspondencia; 18 son docentes de básica, uno en docencia a nivel secundaria, tres en ventas y seis no se habían incorporado porque no aceptaron ocuparse como docentes y decidieron esperar otras opciones. Si se toma en cuenta sólo a los 38 egresados laboralmente activos, 16 encuentran correspondencia, y para 22 su trabajo no tiene relación con los estudios.

³⁰ Gestión, evaluación, coordinación, administración, capacitación e investigación.

Cuadro 4.5. Relación formación con la ocupación, por configuración transicional. UAEH

Configuración transicional		OCUPACIÓN						
		*Ámbito educativo	Docencia Preescolar /primaria	Docencia secundaria/ media superior y superior	Atención psicoped .	Ventas	No trabaja	T o t a l
Plenas	SI	3						3
	NO							0
	Total	3						3
Relativas	SI	2	0	0		0		2
	NO	0	7	1		1		9
	Total	2	7	1		1		11
Débil	SI	7	1	2	1	0		11
	NO	0	11	0	0	2		13
	Total	7	12	2	1	2		24
Interrumpidas	SI						2	2
	NO						6	6
	Total						8	8
Total		12	19	3	1	3	8	46

* Gestión, evaluación, coordinación, administración, capacitación, investigación.

El mismo cuadro también refleja el carácter subjetivo de la correspondencia entre la formación y la ocupación; se observa consistencia en el caso de los 12 que están ocupados en el ámbito educativo donde todos encuentran relación con el perfil profesional, y en ventas donde las tres egresadas son conscientes de la poca o nula relación. Los primeros valoran muy positivamente su trayectoria laboral, *es lo que esperaban, les abrió campos en lo personal y laboral, les apasiona y gusta*, y consideran su ocupación como un *privilegio* que significa un trabajo que se relaciona con la carrera, estable, aunque el espacio de trabajo no proporcione las mejores condiciones para desempeñarse:

Ha sido un camino no tan difícil como el resto de mis compañeros, privilegiado, ha sido mi primer y único trabajo, estable, en el área de evaluación, en ningún momento he estado desempleada, no he peregrinando en comparación con otros, que no tienen trabajo o que no les gusta y han tenido que aceptarlo. Tengo una plaza, prestaciones, aunque creo que en la universidad no siempre son las mejores condiciones, el trabajo es excesivo, pero estoy satisfecha (Berenice).

Aparecen tensiones en el caso de quienes se dedican a la práctica docente en preescolar y primaria, que corresponden a las *configuraciones relativas y débiles*: 17 consideran que no hay relación con el perfil profesional, pero una joven sí; en el caso de los primeros expresan que: *“No hay relación con la carrera porque no me enseñaron a*

dar clases” (Amelia Paloma); “No creo que haya relación con la carrera porque a mí me gusta ser docente y en la licenciatura no te enseñan a ser docente” (Carla). Algunos de estos jóvenes, iniciaron una trayectoria corta ocupándose en la actividad docente y posteriormente lograron incorporarse a trabajos en el ámbito educativo; distinguen puntuablemente entre una *mala y buena trayectoria* de acuerdo con la ocupación del momento: “Al principio fue mala, era docente de educación básica, no obstante, en mi actual trabajo me siento muy bien y de alguna forma compensa todo lo anterior” (Alma). Para quién encuentra relación con la docencia, el discurso es poco claro y difícil de interpretar, basado en el gusto por la carrera, al tiempo que reconoce su escasa aplicabilidad para desempeñarse como educadora: “Sí veo relación porque la carrera me gusta mucho y creo que sí era la carrera que yo quería, pero al momento de trabajar veo que me ha servido un poco para hacer el trabajo de educadora porque, pues va dentro de las ciencias de la educación” (Jeny).

En el caso de los tres que se encuentran como docentes en secundaria, media superior y superior, tampoco coinciden; sin embargo, se explica porque los dos que piensan que existe relación son profesores en media superior y superior y quien no, en secundaria.

ULSAP

En el caso de los egresados de la ULSAP, como se observa en el Cuadro 4.6., los seis-cuatro de la *configuración plena* y de la *relativa*- consideran que la ocupación corresponde con sus estudios profesionales,. También se aprecia en el cuadro que estos jóvenes se desarrollan en otras actividades adicionales a su ocupación principal, en docencia en educación superior y en autoemprendimientos.

Configuración transicional	Relación formación con ocupación	OCUPACIÓN				Total
		Ámbito educativo*	Docencia preescolar y primaria	Docencia en educación superior	Negocio propio	
Plenas	SI	4		✓	✓	4
	NO	0				
	Total	4				4
Relativas	SI		2		✓	2
	NO		0			

	Total		2			2
			Total			6

* Gestión, evaluación, coordinación, administración e investigación.

Como en la universidad pública, la vinculación de la formación en la LCE con el mercado de trabajo en la ULSA presenta sus procesos específicos que en las siguientes líneas se identificaron como temas relevantes que cruzan la transición al mundo de estos jóvenes egresados.

Los cuatro casos incluidos en la configuración laboral denominada *plena* se encuentran ocupados en actividades del ámbito educativo -gestión, coordinación educativa-, en la que consideran que existe total relación porque aplican gran parte de lo aprendido durante su formación, la que consideran un pilar fundamental que les permite aplicar los conocimientos teóricos en la práctica, pero si bien reconocen que la formación ha sido significativa para el desempeño de su actividad, consideran que no es el único elemento; seguirse formando en posgrados y la decisión personal de perfilarse hacia dónde quieran con base en el esfuerzo son *ingredientes* que apoyan a perfeccionar la práctica en cualquier actividad. Estos jóvenes saben que la carrera en ciencias de la educación “*no es necesariamente para ser maestros*”, ya que es “*abanico de posibilidades*” (Elvira) y en gran medida depende de ellos y de “*hacia dónde te perfiles y qué te interesa a ti; tengo a compañeros que son maestros, otros están en tecnología educativa; otros en la gestión educativa, otras en investigación, entonces sí hay como toda una gama de posibilidades*” (Iris); “*la educación es flexible, es grande en posibilidades, depende de ti*” (Ernestina). Y La Salle, para estos jóvenes, ayuda a perfilar y “*te llevan a una línea muy puntual, pero depende de ti*” (Alfonso).

En dos casos dentro de esta configuración, las jóvenes han desarrollado emprendimientos con objetivos educativos. En efecto, una de ellas ha sido propietaria y directiva de varias escuelas particulares, y la otra es propietaria de un negocio para atender a niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales. Esta última se especializó en el campo en una corta estancia en Barcelona, lo que la apoyó para iniciar este emprendimiento, así como la formación recibida en la universidad: “*En una materia nos hicieron que creáramos una empresa, todo lo que implica con sus pros y sus contras. En La Salle es algo que se impulsa. No te dice cómo, pero sí te da bases*” (Elvira).

Vinculado a su percepción de que la formación recibida es pertinente para su desarrollo profesional, se sienten muy satisfechos con la carrera y con el trabajo que desempeñan.

Las transiciones de estos jóvenes, como se observa, han sido lineales y sin aparentes contratiempos que implicaran cambios de ruta. Además de percibir relación con la carrera, tener altos niveles de satisfacción, también son los que en el conjunto del universo de egresados disfrutan de los salarios más altos y mejores condiciones laborales. Las experiencias laborales de los egresados de esta configuración laboral parecen estar relacionadas no sólo con su actitud entusiasta y altamente positiva, así como con la calidad de la formación recibida -según su valoración-, sino también con su origen socioeconómico alto, por la escolaridad y ocupación de sus padres/madres. Sin duda, esta ventaja de inicio influyó en las decisiones que tomaron y en el apoyo material que recibieron de sus familias para emprender negocios propios.

b. Formación para el trabajo: preparación y niveles de satisfacción

UAEH

La formación proporcionada en el *archipiélago* es un elemento que los egresados de la universidad pública articulan en su discurso con la percepción sobre qué tan preparados se han sentido para enfrentar los requerimientos del trabajo, misma que han construido en la experiencia laboral y les permite valorar, en un proceso casi simultáneo, el nivel de satisfacción que les provocan diferentes aspectos relacionados con dicha formación.

Los datos a la pregunta expresa: De acuerdo con los requerimientos del trabajo, ¿qué tan preparados se sintieron con la formación recibida? arrojan un resultado sorprendente -o no esperable en los términos en que los egresados lo expresaron-: para 21 la preparación fue *más o menos* y para 16 *muy mala*; 8 consideran que fue *buena* y sólo una joven consideró que fue *muy buena*. Con independencia del tipo de configuración y de ocupación, una mayoría de 37 de 46 percibe que la formación recibida en la universidad no los preparó suficientemente para los requerimientos del trabajo que desempeñan. Las tres jóvenes que conforman la *configuración plena* se sintieron más o

menos preparadas; 7 de 11 en la *configuración de correspondencia relativa*; 20 de 24 en la *débil*; y 7 de 8 en la *configuración interrumpida*, entre más o menos y muy mal, respectivamente.

Sin embargo, en términos cualitativos, la razón por la que no se sintieron preparados es diferente por configuración; mientras que para los casos de la *configuración plena* -donde, entre otros atributos, existe relación con la ocupación- la preparación tuvo debilidades en determinados conocimientos (estadística, relaciones interpersonales, liderazgo), en la *relativa*, el motivo se centra en el desfase de los *cómo* entre la enseñanza y la práctica y la insuficiencia de la formación; en la *configuración débil* el tema pasa también por la percepción de ser insuficiente para el desarrollo de su trabajo, pero más enfáticamente por la correspondencia formación-ocupación, por lo que valoran una formación inadecuada, equivocada e incompleta; en la *configuración interrumpida*, las jóvenes sienten que la formación no corresponde con el campo de trabajo.

Consideramos que la valoración del proceso preparación para atender los requerimientos laborales es un tema fundamental porque contribuye a analizar vinculaciones concretas y puntuales entre la formación y el destino laboral; también expresa el peso de los procesos educativos en las configuraciones que van adquiriendo las transiciones de los jóvenes. Por estas razones, en el siguiente cuadro se muestra una selección de narrativas de los jóvenes en su lenguaje cotidiano, que permiten apreciar sentimientos, reconocer estrategias y actitudes, pero principalmente, comprender el impacto de la formación en la construcción de subjetividades en términos de elevar o frustrar esperanzas y expectativas.

<i>Configuración</i>	Cuadro 4.6. Percepciones de los egresados de la universidad pública, sobre su nivel de preparación para atender los requerimientos del trabajo, por configuración laboral
<i>Amplia</i>	<i>Cuando me desempeñé en el área de evaluación me sentía poco preparada sobre todo para estadística y análisis de datos; lo mismo cuando empecé a dar clases (Susana) Dedicarme a la evaluación ha sido un reto en la parte de estadística, en la licenciatura llevamos como cinco cursos de evaluación, pero no llevamos nada de estadística (Berenice) En término medio. Hay cosas que digo y esto, cómo se hace. En la marcha aprendes muchas cosas, pero me siento como que en medio (Irena).</i>
<i>Relativa</i>	<i>Medio preparada, estoy haciendo algo distinto a lo que dice el perfil de egreso de la licenciatura, sin embargo, por tratarse de educación debimos adquirir más habilidades. La verdad para desempeñar mi trabajo me he basado más en mi intuición, la práctica y la planeación (Angélica).</i>

	<p><i>Insuficiente, porque no me prepararon para ser maestra... estoy en el proceso de seguir aprendiendo a enamorarme del trabajo para el cual no me prepararon (Xochitl)</i></p> <p><i>No me sentía segura de lo que estaba haciendo porque desconocía totalmente esa área, lo que aprendí en mi carrera no se parece nada a lo que estoy haciendo...ahorita sí creo que ya soy muy capaz en mi trabajo, pero lo aprendí trabajando (Jeny).</i></p>
Débil	<p><i>Nada preparada, considero que mi empleo actual está fuera de lo aprendido en la carrera (Yuridia).</i></p> <p><i>La verdad la formación que recibí no me sirvió de mucho ya que preescolar es un mundo completamente diferente...me llegué arrepentir en haber estudiado esta carrera que no da la formación necesaria para desempeñarnos en algún trabajo (Lulú).</i></p> <p><i>Puedo percibir que no me siento muy preparada, siento que la licenciatura estaba más enfocada a la investigación (Alma)</i></p> <p><i>Me falta en algunas áreas, no tengo los suficientes conocimientos, faltó práctica y especialización (Gabriela)</i></p> <p><i>Pues sin descalificar la formación recibida, hizo falta mucho (Julia)</i></p> <p><i>Pues la verdad es que no me prepararon para el trabajo que estoy desempeñando (Blanca)</i></p> <p><i>Lo que hago en mi trabajo no tiene mucho que ver con lo que aprendí en la universidad; lo que realizo lo he aprendido sobre la marcha (Analaura)</i></p> <p><i>La verdad hasta ahorita lo que me enseñaron en mi formación no lo he utilizado, salvo a algunas materias como las didácticas (Ruth)</i></p> <p><i>No me sentí en ningún momento preparada, en realidad tuve, perdón, pero así fue, tuve que aprender de otras personas, ir a cursos, aprender sobre la marcha (Fer)</i></p> <p><i>Pues he aprendido mucho actualmente, pero en la licenciatura nunca me enseñaron a estar frente a un grupo (Carla)</i></p> <p><i>En base en el perfil de egreso, no contaba con los elementos necesarios para trabajar con alumnos de nivel básico, por lo cual me sentía en desventaja (Dana)</i></p> <p><i>Considero que la formación inicial recibida, tuve buenas bases, aprendí en otras áreas que en mi vida laboral me he involucrado. Sin embargo, es importante estar más especializados en una (Rosa)</i></p>
Interrumpida	<p><i>Con base a los trabajos que he tenido en la universidad no me prepararon para dar clases (Amelia Paloma)</i></p> <p><i>Como la docencia ha sido hasta ahorita, la formación relacionada con la licenciatura de la que egresé, me parece no haber tenido la formación adecuada para este campo (Marisol)</i></p> <p><i>No trabajo actualmente, pero creo que la formación que recibí no es para la docencia, sí entra en el campo, pero va más allá (Ara)</i></p>

La razón predominante de la valoración de una preparación para el trabajo deficiente, como puede observarse en las narrativas recuperadas, es la relación entre la formación y el trabajo que desempeñan, especialmente en referencia a la ocupación de docente en preescolar y educación básica; sin embargo, la misma percepción se hace visible en el caso de quienes consideran estar realizando una actividad relacionada.

Ahora bien, ante estas percepciones desfavorables sobre la formación entre un número significativo, los jóvenes se han posicionado con una actitud positiva y de esfuerzo. La mayoría continuó su formación mediante cursos de especialización, talleres y maestrías que les permitió sentirse más seguros y satisfechos con el desempeño de las tareas que implica su labor: *“Con el tiempo he aprendido que es bueno tener una la disposición para actualizarte y tomar cursos que te permitan tener mejores herramientas”* (Ruth).

Otro elemento muy importante se refiere al valor que los jóvenes otorgan al trabajo y a la práctica como espacios para aprender más y mejor y desarrollarse profesionalmente, más que en la universidad: *“Algunos conocimientos me han ayudado, pero la verdad, las habilidades las vas adquiriendo en la práctica ya que el contexto laboral te envuelve y aprendes de ello* (Ángela). Otra actitud que sobresale en estos jóvenes es su disposición a descubrir -en ocasiones con sorpresa- otras habilidades para el trabajo que no conocían o sabían que podían poner en juego; aunque al principio enfrentarse a un grupo de alumnos pequeños pudo ser una experiencia desconcertante, con el tiempo la mayoría descubrió sus habilidades y vocación docente hasta sentirse mejor preparadas y no en desventaja frente a sus colegas normalistas: *“Al principio pensaba que no tenía muchas herramientas docentes para enfrentar un grupo, pero con el tiempo descubrí que todos los días me paraba frente a un grupo buscando estrategias, dinámicas, materiales, etc., y que se me facilitaba; que no tenía problemas al elaborar mis planeaciones ni mis secuencias didácticas, y que esa habilidad investigadora la tenía, que conocía los planes y programas educativos probablemente más que cualquier normalista”* (Nancy).

Aunque su juventud los empuja y favorece su capacidad de adaptación a las circunstancias laborales que se les han presentado, los egresados reconocen con claridad las deficiencias en su formación y la ambigüedad de la LCE en el campo de trabajo, por lo que en sus discursos proponen una carrera con mayor nivel de especialización en áreas concretas, en contraste con la amplia formación en el *archipiélago* establecida en su plan de estudios.

Sobre los niveles de satisfacción

En contraste con la percepción de una formación insuficiente, y consistente con las estrategias de adaptación que ponen en juego, los jóvenes tienen muy altos niveles de satisfacción con diferentes aspectos que intervinieron en su formación. Todos éstos son muy bien valorados, en especial la *contribución a su desarrollo personal* (38 de 46), *el costo de la carrera* (37), *la preparación de los docentes* (35) y *el programa de estudios* (34); los menos satisfactorios fueron la *eficacia de trámites administrativos* (21) y la *disponibilidad de recursos bibliográficos* (15). Éste último debe llamar la atención a las

autoridades universitarias. En especial es relevante que para 31 jóvenes la carrera haya *contribuido a encontrar trabajo*, lo que, por un lado, confirma el peso de la escolaridad en la inserción laboral, pero por otro, entra en tensión con las dificultades que 32 jóvenes expresaron enfrentar para incorporarse al mercado de trabajo, por recibir una formación que no correspondía con la principal demanda de trabajo en el campo educativo, y por una carrera, que como se afirmó en apartados anteriores, dificultó esta incorporación a trabajos relacionados.

Cuadro 4.7. Niveles de satisfacción con diferentes aspectos relacionados con la formación, UAEH	
Niveles de satisfacción	Muy Satisfecha/Insatisfecha
1. Contribución de la carrera para el desarrollo personal	38 / 8
2. Costo de la carrera	37 / 9
3. Preparación de los docentes	35 / 11
4. Programa de estudios	34 / 12
5. Plan de estudios	32 / 14
6. De la contribución de la carrera para encontrar trabajo	31 / 15
7. Prácticas profesionales	23 / 23
8. De la carrera en el desarrollo de habilidades y conocimientos para el trabajo	22 / 24
9. Infraestructura	21 / 25
10. Eficacia de trámites administrativos	20 / 26
11. Disponibilidad de apoyos bibliográficos	15 / 31

ULSAP

En el caso de los jóvenes de la universidad La Salle, a la pregunta: De acuerdo con los requerimientos del trabajo, ¿qué tan preparados se sintieron con la formación recibida?, en consistencia con las diferentes percepciones que han expresado en los temas sobre formación y ocupación, los seis perciben que su formación los preparó *bien* (tres) y *muy bien* (tres) para atender los requerimientos en los empleos que han tenido.

En sus percepciones de una *buena/muy buena* consideran que la preparación y formación académica, potencializaron la vocación de servicio, los conocimientos teóricos y prácticos: *“Uno de los aspectos esenciales para el inicio de mi práctica profesional, que potencialicé fue sin duda la vocación de servicio para el trabajo; la formación académica fue un pilar fundamental en la aplicación de conocimientos teóricos en la práctica”* (Elisa). Al principio pudieron sentir que la formación era limitada, pero reconocen que con la práctica lograron aplicar los conocimientos teóricos, incluso para desempeñarse como docentes frente a grupos, para lo cual, consideran que detentan una formación

pertinente: “Al principio me sentí muy limitada, tenía muchos elementos teóricos, pero no sabía qué hacer ya en el aula. A pesar de que en la carrera te dan los elementos. La formación en la universidad ha sido muy buena. En mi trabajo estoy con gente de otras instituciones y la calidad con que entregas es mejor la nuestra” (Iris). Con un fuerte sentido de pertenecía institucional, se sienten más capaces que lo requerido en el trabajo y que sus colegas de otras instituciones educativas. Para una de las egresadas, la preparación fue débil en el campo de la capacitación.

Al igual que sus pares de la universidad pública, estos jóvenes consideran que es muy importante continuar con su preparación académica mediante posgrados, cursos y talleres que han fortalecido sus capacidades como profesionales y emprendedores, y que la práctica en el trabajo es un elemento fundamental de preparación. Como contraste destaca que valoran tanto la preparación universitaria como la que proporciona la práctica de la ocupación.

Sobre los niveles de satisfacción

Al igual que los jóvenes de la universidad pública, tienen muy altos niveles de satisfacción con diferentes aspectos que intervinieron en su formación. Todos son muy bien valorados; llama la atención, sin embargo, lo que se refiere a la contribución de la carrera para encontrar trabajo, donde dos se sienten insatisfechas con este aspecto; una probable explicación es que se desempeñan como docentes en educación básica en el sector público y su incorporación al mercado de trabajo fue difícil.

Cuadro 4.8. Niveles de satisfacción con diferentes aspectos relacionados con la formación, ULSAP	
Niveles de satisfacción	Muy Satisfecha/Insatisfecha
1. Contribución de la carrera para el desarrollo personal	6 /
2. Costo de la carrera	6 /
3. Preparación de los docentes	6 /
4. Programa de estudios	5 /
5. Plan de estudios	6 /
6. De la contribución de la carrera para encontrar trabajo	4 / 2
7. Prácticas profesionales	6 /
8. De la carrera en el desarrollo de habilidades y conocimientos para el trabajo	5 / 1
9. Infraestructura	5 / 1
10. Eficacia de trámites administrativos	6 /
11. Disponibilidad de apoyos bibliográficos	6 /

c. *Percepción de un mercado de trabajo difícil*

Los egresados de la universidad pública que se agrupan en las *configuraciones relativas, débiles e interrumpidas* identificaron que la incorporación al mercado de trabajo ha sido una experiencia difícil. Entienden por esta expresión la existencia de escasos espacios laborales en la localidad, principalmente relacionados con la carrera, y en contraste la demanda de trabajo en el área de docencia en escuelas privadas para la cual no se sintieron preparados.

A pesar de que estos jóvenes valoran lo que aprenden en el trabajo, relacionado o no, la ocupación docente en educación básica es ubicada como un trabajo de refugio o de resignación, y saben que la mayoría se incorpora a esta actividad: *“Está complicado, la gran mayoría no trabajamos en el campo y terminamos como profesores en escuelas particulares, si es que nos va bien...”* (Gabriela), o: *“Sé de muchos de los compañeros que no trabajan o están en otra cosa que ni al caso con la carrera* (Lulú). Consideran que se debe al desconocimiento de la carrera y a las *trabas* que oponen los potenciales empleadores: *“No nos toman en cuenta”* (Lulú); *“Con mi título en la mano solamente me decían que no sabían de mi licenciatura”* (Ruth).

Para los jóvenes de estas configuraciones, las experiencias fueron desalentadoras en el estado de Hidalgo, pues en otras entidades conocen la carrera, y encontraron la oportunidad de acceder: *“Tristemente la situación laboral en Hidalgo está difícil, me encuentro en el EDOMEX donde he visto mucha más posibilidad de crecer y de poder insertarnos en el campo educativo”* (Ruth).

Los jóvenes reconocen que no es difícil encontrar un trabajo; se vuelve complicado cuando la búsqueda se concentra en actividades que ellos consideran pertinentes de acuerdo con su perfil profesional: *“...Es algo difícil encontrar un trabajo relacionado y en el estado no hay muchas oportunidades para los egresados de esta licenciatura”*. En muchos casos se han frustrado las expectativas de los jóvenes: *“La verdad en ese aspecto sí estoy decepcionadaaaaa”* (Yuridia).

Estos testimonios permiten observar que, desde la percepción de los egresados con 5 años de experiencia en los mercados de trabajo, no es sencillo buscar y encontrar

un empleo relacionado con la expectativa que les generó la carrera que estudiaron. En algunos casos, dada la dificultad para lograrlo, buscaron oportunidades en otros lugares, como en el caso de Ruth, quien logró incorporarse en el sistema público de educación básica en el Estado de México. Las *trabas* con las que se enfrentan los egresados que desean insertarse en el sistema escolar público parecen ser un problema focalizado en el Estado de Hidalgo; los resultados del cuestionario indican que diez migraron a otro lugar para obtener un empleo. Los principales lugares migratorios son el D.F, Estado de México, California, E.U, y el resto a algún municipio en el estado, principalmente zonas rurales, donde las condiciones de trabajo son aún más precarias. Las razones para trasladarse a otro lugar van desde no encontrar trabajo en el lugar y los bajos salarios en el municipio de Pachuca.

Sin embargo, la experiencia de migrar, en algunos casos, no resultó lo que ellos esperaban y regresaron a Pachuca con sus padres, quienes no siempre están de acuerdo con las decisiones de sus hijas: *“Como no me adapté al monstruo de la ciudad de México ¡renuncié! solo trabajé 7 meses, después regresé a pachuca y estuve sin trabajar castigada por mi papá porque había renunciado...”* (Nancy). Para Areli, la experiencia fue similar, en California: *“Al platicar con profesores me siento ajena al ámbito de la educación, miro hacia atrás y digo ¿dónde están mis 9 semestres de inglés, o sólo mi licenciatura me permite trabajar en un país que hable español?”*

Por su parte, las tres jóvenes de la configuración de *correspondencia plena* también consideran que el campo de trabajo para la carrera es complicado. El primer trabajo de dos de las tres jóvenes fue como docentes en colegios privados; de ahí su percepción de un mercado de trabajo difícil. Sintieron que *no era lo suyo*, por lo que después de sólo tres meses tomaron la decisión de dejarlo al sentirse estresadas: *“Porque no sabía qué hacer, yo decía qué es esto y fue una decisión de dejarlo”* (Irene); *“Me dije: no soy de aquí entonces me voy a otro lado”* (Olga). Valoran la experiencia docente como poco útil: *“La experiencia no me sirvió”* (Olga), y tienen claridad al diferenciar que: *“Yo creo que aquí la idea básica es saber separar, o sea una cosa es ser maestro normalista y otra ser licenciado en ciencias de la educación”* (Susana). En este grupo la percepción inicial cambió de *difícil* a *es cosa de buscarle y encontrarla*, cuando lograron incorporarse a lo que denominaron como el *“primer trabajo formal”* (Olga e Irene) en actividades como evaluación y coordinación educativas, que lograron por el

uso de contactos antes de salir de la carrera mediante el servicio social o por relación familiar con funcionarios de la institución donde lograron colocarse: *“Antes de concluir la carrera tuve la posibilidad de estar apoyando las clases frente a grupo a mi papá que es docente en la universidad”*.

d. La experiencia docente: competencia con pedagogos y normalistas

UAEH

Aunque casi la totalidad de las jóvenes ocupadas en la actividad docente en educación básica consideran que no corresponde con la formación recibida, buscaron incorporarse en el mercado de trabajo del sistema de educación pública por las condiciones laborales de estabilidad que se proporcionan en este segmento de mercado. De la revisión de la trayectoria laboral del conjunto de los 46 jóvenes de la universidad pública, 20 intentaron obtener una plaza en este mercado. Para quienes lo lograron representó una opción de estabilidad, aunque no se sintieran preparados para ello: *“No es mi fuerte la docencia, pero hace dos años se me presentó la oportunidad de obtener una clave basificada y pues acepté”* (Yuridia). En casi todos los casos que se incorporaron en este mercado de trabajo lo obtuvieron cubriendo licencias temporales, autogestiones con el sindicato o por los familiares que tenían algún contacto con éste, que *utilizaron* porque llevaban más de un año sin estar ocupados en un trabajo productivo; los salarios fueron muy bajos - \$1,800.00 pesos al mes-, sin prestaciones y en zonas alejadas de la ciudad.

Los egresados de ciencias de la educación enfrentaron a diversos actores: la burocracia del magisterio, el sindicato y a sus colegas normalistas y pedagogos. El filtro más complicado es el de la burocracia administrativa de la SEP, que, por un lado, desconoce el perfil profesional de los universitarios de ciencias de la educación, y por otro, *protege* y administra las plazas disponibles para los egresados de las escuelas normales y de la UPN de la entidad, y a los aspirantes no se les proporciona información para participar en exámenes de oposición: *“Esto por el perfil que tenemos que hasta por los mismos maestros de SEP no es reconocido y por el simple hecho de haber salido de la universidad no dan ni la opción hacer el examen de oposición”* (Lulú). Ante este primer filtro sucede que los directivos de las escuelas les informan: *“Si no eres normalista, no*

nos sirves”, y si son egresados de la UAEH la posibilidad de tener la oportunidad de presentar examen de oposición es menor. El argumento responde a criterios de idoneidad en el desarrollo de la práctica docente, en la cual un joven normalista sabe qué hacer, porque para eso están preparados: “Y dice la directora, las normalistas ya saben, no tenemos que estar lidiando con ellas, de que entrégnos la planeación o el material didáctico, ya saben lo que tienen que hacer. Me sentí mal porque dije ¡chin, van a ser puras normalistas ¡” (Nancy).

Con el Sindicato se negocia una plaza a cambio de intercambios económicos o realizar actividades proselitistas a favor de determinado partido político. Si logran pasar estos filtros del mercado protegido docente, compiten con los normalistas y pedagogos y se dan cuenta que su formación los coloca en clara desventaja para atender, trabajar y enseñar a los niños, niñas y adolescentes. La competencia con sus colegas les provoca sentimiento de inseguridad y frustración: *“¿Cómo me siento en relación con los egresados de las normales? ¡Perdida, nos falta didáctica, pedagogía, no sé! creo que ellos salen mejor preparados que nosotros; imagina cómo salen mis pobres chamacos”* (Yuridia).

En otros casos lograron ingresar sin aparentes obstáculos por su formación; en esta situación influyeron contactos familiares que gestionaron con autoridades sindicales incorporaciones temporales para cubrir interinatos y con el tiempo los jóvenes construyen redes sociales con los supervisores o directivos escolares. Aún en el caso de operar mediante contactos sociales, la SEP se resiste a otorgar oportunidades laborales por ser de la UAEH: *“En agosto del 2008 se abrió la primera convocatoria de examen de oposición para obtener las bases de maestro. Cuando solicité mi ficha no me dejaban registrarme porque era egresada de la UAEH, pero como ya estaba laborando bajo contrato individual me aceptaron”* (Yuridia).

Ingresar a este mercado de trabajo de la SEP estatal es un proceso largo que constituye una carrera de obstáculos. Primero deben cubrir interinatos, espacios temporales que otros dejan por tiempos indefinidos en comunidades rurales alejadas. Una vez que los proponen como candidatos a ingresar o a presentar examen de concurso para obtener una plaza deben probar que son aptos para desempeñarse como docentes, lo que tiene implícito vencer otro obstáculo: que no tienen los conocimientos

teóricos ni prácticos para la docencia. Una vez dentro del sistema, el trabajo no es seguro y las condiciones laborales siguen siendo precarias (lo que no es privativo en ellos, ya que los normalistas viven estas condiciones laborales). El tema de la ocupación docente se convierte en la cuestión central de los egresados del plan de estudios de la LCE de esta institución educativa.

ULSAP

En este caso se encuentran las dos jóvenes que se ocupan como docentes de educación primaria. Como líneas arriba se mostró en el caso de las percepciones de los egresados de la UAEH, ingresar al SEPH es un proceso burocrático y político porque es un mercado de trabajo protegido para normalistas y restringido para los egresados de la LCE. Los egresados de La Salle, como los de la UAEH, buscan insertarse en este mercado, pese a las vicisitudes que enfrentan. Esto tiene una explicación: en ambos casos, los egresados buscan estabilidad laboral y consideran que en este sistema pueden obtenerla, aunque no estén claramente formados para ser docentes de educación básica. Vemos que no se trata exclusivamente de una limitación en la formación de los egresados, sino de un mercado que opera con un conjunto de reglas, implícitas, que protegen un mercado de trabajo para unos y excluyen a otros.

No obstante, dos egresadas de La Salle lograron *colarse* al sistema público de educación primaria; y aunque comparten similitudes con los egresados de la UAEH, sus experiencias tienen su matiz específico. Así lo vivieron.

Como sus colegas de la universidad pública, las egresadas reconocen que es muy difícil ingresar al sistema de educación pública, lo que se puede lograr mediante recomendación y, aun así, el proceso no se facilita. El primer filtro de la burocracia administrativa les exigía ser egresadas normalistas: “*Me dijeron: si no eres egresada de la Normal, o sea ¡ni te emociones, eh! De entrada, te preguntan ¿Eres egresada de una Normal? Y contestas: de una particular, te dicen ¡bye!* (Carmen). El rechazo para los que intentan ingresar y no son egresados de escuelas normales es tan explícito que “*en las oficinas pusieron un letrero donde decía: si eres egresado de la UAEH, de La Salle o del ITLA, mejor ni pierdas tu tiempo. Y dices ¡bueno!*” (Carmen).

Los mecanismos que utilizaron para entrar en este sistema de mercado fue por recomendación de una amiga que tenía licencia o permiso para ausentarse y debía dejar alguien en su lugar, de lo contrario podría perder la plaza. Otro mecanismo es el examen de CENEVAL que acredita competencias docentes en el nivel preescolar y con esta certificación, la autoridad educativa es más accesible.

Una vez dentro del sistema, permanecer en él es el siguiente paso, para lo cual se les exige hacer proselitismo electoral a favor del partido Nueva Alianza y presentar examen de oposición para obtener la plaza definitiva -se permitió en el 2010 sólo para aquéllas que ya estuvieren dentro del sistema-, y con salarios precarios. A las egresadas este escenario les provoca molestia, pero juegan con las reglas para mantenerse en el trabajo: *“No estoy contenta en la SEP, quiero estar frente a grupo, no estar haciendo campaña, pero si no apoyo simplemente cuando pido un favor el Sindicato no se me va a dar (Carmen)”*, pero a pesar de este escenario: *“Me gusta estar en el sistema, no en esa escuela, han visto mi esfuerzo y empeño con los niños, lo hago con cariño, aprenden y están encariñados conmigo. Me quieren” (Gema).*

Jugar con las reglas del sistema, además de amor por el trabajo, es una decisión práctica e instrumental, ya que las jóvenes quieren ingresar a la SEP porque les representa la seguridad y estabilidad laboral que les permite planear con certeza el futuro: *“Digamos que voy a tener un salario no muy grande pero va estar ahí, seguro; para un futuro” (Gema)*, y se preparan para aprobar las evaluaciones del CENEVAL: *“Para tener una plaza o un trabajo más seguro necesito 2 años de interinato para poder entrar ya sea a un concurso donde tengo que estudiar para el examen de CENEVAL” (Carmen).*

En contraste con las jóvenes de la universidad pública, quienes se sienten en desventaja, las lasallistas ven en los normalistas y pedagogos una competencia ante la cual se autoperciben tan capaces o más que ellos en el espacio laboral de la docencia en educación básica: *“En la SEPH me siento más preparada de lo que te piden, pero te hacen sentir que no sabes nada, que no tienes nada de preparación, no sé si sea parte del sistema, pero te hacen sentir que no sabes nada...” (Carmen).* Experimentan este campo laboral sin sentir alguna desventaja; por el contrario, identificaron que sus conocimientos y valores permiten ser más apasionados con el trabajo, comprometidos y

capaces, reconocen sus habilidades de investigación para mejorar su práctica docente y no conformarse con las guías en las que se basan los docentes: *“No es por presumir, pero tenemos la capacidad, porque ves cada profesor que dices ¿Y a él si le permite dar clases?”* (Carmen). Al tiempo que reconocen sus ventajas, identifican las desventajas de los normalistas: *“Llegan con las guías que ya tienen todo el trabajo, y también yo me apoyo de ellas, pero veo qué me sirve y que no, selecciono, busco, leo, investigo”* (Gema); *“Sí hay muchos maestros que ya están “comidos” por el sistema; viciados; ¡y son jóvenes! Literalmente me dicen, ‘¿qué haces en la tarde?’ y les digo de mi negocio y se sorprenden; me dicen ‘¡Ay no, qué flojera!’”* (Carmen).

Estas jóvenes pudieron compensar los bajos ingresos económicos y la inseguridad laboral -no sabían si obtendrían la definitividad de la plaza que buscaban- formando al mismo tiempo un negocio propio que denominaron “La Escuelita”, donde apoyan a niños y niñas -a sus papás y maestras- con las tareas escolares y en las asignaturas en las que presentan algunos problemas de aprendizaje. Con este emprendimiento quieren ganar experiencia para más adelante poner una escuela privada que les dé certeza en el futuro: *“Si se puede en algunos años convertirlo en algo más formal, una escuela”* (Gema). Se trata de un emprendimiento aún pequeño que lograron con el apoyo de sus padres y con base en la formación que recibieron en la universidad sobre gestión de proyectos y emprendimientos. Ha sido un largo proceso que les requirió paciencia y trabajo adicional: *“Y empezamos a diseñar nuestro logo, volantes, sacamos copias, recortamos fuimos a dar los volantes de casa en casa. Así, ofrecemos el servicio de apoyo en tareas, recordar temas de primaria. Así ayudamos a niños y a papás”* (Carmen).

En la literatura podría definirse como Nuevos Yacimientos de Empleo (NYE), muy documentados en Europa (Villalonga, 2002, Suso, 1999, Jiménez, 1999, Cachón, 1996, entre muchos otros) y desarrollados a nivel conceptual en México (Miranda, 2006). Los denominados NYE pretenden atender necesidades sociales no reconocidas formalmente por el mercado de trabajo y conllevan intenciones de innovación. Se trata de las habilidades de algunos jóvenes para identificar potenciales necesidades sociales y con conocimientos calificados tener la capacidad de atenderlas para el propio desarrollo. Las jóvenes identificaron que había muchos niños mal preparados en diferentes materias escolares y consideraron que podrían apoyar a las madres de familia con las tareas de sus hijos. Al inicio tuvieron dudas, pero confiaron en sus conocimientos:

“Y dijimos, vamos a empezar, hicimos nuestra propaganda, volantes. Ella y yo con nuestros conocimientos. Al principio me dio miedo, pensaba ¿y si fracasa? Pero dijimos, vamos a darle oportunidad” (Gema).

Tanto en la práctica docente de educación básica como en el autoemprendimiento, las jóvenes consideran que existe relación con la formación que recibieron en la universidad, en especial, en el negocio propio. En su profesión docente, al principio; una de ellas señaló: *“Al entrar a trabajar parece que no estudié en Educación. Muchas cosas eran nuevas, términos desconocidos, al igual que leyes y acuerdos”* (Gema), pero con el tiempo se sintieron más preparadas de lo que se solicita en la SEP de la entidad.

e. Ocupación docente en el sector privado de educación básica. Una opción entre la resignación y la informalidad. Descubriendo la vocación

Otro espacio donde los egresados se incorporan como docentes es en escuelas privadas de educación básica, como la segunda o tercera opción en su escala de prioridades, por la aparente facilidad de acceso frente a la complejidad de ingresar en trabajos relacionados con su especialidad. En este mercado de trabajo, lo han intentado los egresados de todas las configuraciones laborales; algunos prefirieron renunciar a esta opción, otros se resignaron y otros resignificaron la práctica docente en preescolar y primarias y encontraron que tenían vocación para ello. Los jóvenes que se dedican a esta ocupación se encuentran en las *configuraciones relativas y débiles*, caracterizadas por una incorporación tardada al mundo de trabajo, condiciones de trabajo precarias, sin clara relación con los estudios y bajos niveles de satisfacción con la ocupación.

Aunque en este mercado el acceso es más fluido, los egresados también se enfrentan al obstáculo de la pertinencia de su perfil, la burocracia educativa y la desigual competencia con normalistas. Los colegios privados, al depender de la autorización y supervisión de las autoridades de educación en el estado, deben cumplir con un conjunto de reglas, entre otras, contratar ciertos perfiles docentes. Al igual que el sistema de educación pública, prefieren a los más especializados, por lo que la SEP estatal tampoco acepta a los licenciados en ciencias de la educación.

Pese a la posición de la autoridad educativa, los universitarios logran ser contratados en los colegios privados; sin embargo, el ingreso puede ser *informal*, por lo que las condiciones de trabajo son muy precarias en términos del salario en relación con las horas diarias y actividades que deben realizar como parte de las exigencias de cada escuela, y sin prestaciones. En algunos casos, el nombre de los jóvenes no aparece formalmente en los documentos que se presentan a la autoridad educativa y, en su lugar, aparecen otros. La informalidad con que acceden a estos espacios de trabajo y las precarias condiciones no se justificaron en términos de los Acuerdos de la SEP 254³¹ y 278³² vigentes en el momento y que eran el instrumento legal que determinaban los trámites y procedimientos relacionados con la autorización para impartir educación en primaria y en preescolar, respectivamente. En ellos se autoriza la contratación de personal docente o directivo proveniente de perfiles normalistas, licenciados en educación básica, primaria, especial y universitarios provenientes de ciencias de la educación, psicología educativa, pedagogía, administración escolar o *cualquier otra carrera afín*. Los artículos de dichos Acuerdos no prohíben y sí permiten que licenciados en ciencias de la educación puedan ser contratados como docentes en las escuelas privadas. Existe un problema de desconocimiento o de aplicación deliberada de reglas aceptadas por los diversos actores educativos.

Una vez que logran obtener una contratación -generalmente informal-, los egresados viven la experiencia docente con diversas expectativas y perspectivas. La mayoría nunca se visualizó como docente frente a grupo de niños y niñas y no les agradó trabajar con pequeños -de preescolar o primaria-, pero: *“Me esfuerzo por dar lo mejor de mi cada día a mis niños, pero yo siento que me falta mucho* (Dana). Para otros, insertarse en este medio del magisterio fue la opción *fácil* porque en alguna forma se vincula con la carrera: *“Siento que es difícil entrar a esos trabajos vinculado a la carrera. Yo me fui por el lado fácil: que vámonos a una escuela. ¿De qué? Pues de maestra”* (Adela).

Otros egresados logran identificarse con la profesión docente y la experimentan como una ocupación que ha permitido desarrollar otras capacidades, conocer un campo

³¹ Acuerdo 254 Trámites y procedimientos relacionados con la autorización para impartir educación primaria, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de marzo de 1999.

³² Acuerdo 278 Trámites y procedimientos relacionados con reconocimiento de validez oficial de estudios de preescolar, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 30 de junio de 2000.

nuevo, aprender en el espacio laboral y descubrir su vocación docente. Estos jóvenes se concentran en las *configuraciones transicionales lineales relativas* y en las *no lineales débiles*; en esta experimentación se presentan sentimientos contradictorios. En efecto, como se ha señalado en líneas anteriores, las transiciones laborales tienen a su lado un indicador central que refiere a la satisfacción de los egresados con la ocupación. La asociación entre el gusto por y la satisfacción con, frente a no sentirse preparados para esta ocupación, no siempre se corresponden como podría interpretarse desde una visión exterior. Mientras que perciben que el perfil de egreso no les proporciona elementos para trabajar en este nivel educativo, por otro lado, para algunos, la actividad docente “*se relaciona con los estudios y pone en práctica lo aprendido*” (Rosalba).

A pesar de la aparente resignación o resignificación de la profesión docente, estos jóvenes esperan verse en un lugar distinto en 5 años. Sus nociones de futuro se relacionan con obtener un empleo vinculado con su carrera, estudiar un posgrado, tener un negocio propio que tenga que ver con los estudios universitarios, trabajar en la universidad de donde egresaron, y sólo en dos casos el futuro es tener hijos.

Los jóvenes construyen estrategias para incorporarse a un espacio laboral, aunque no se relacione con su perfil profesional, con el fin de ajustarse de forma funcional; se trata de procesos de adaptación, pero también de no adaptación que combinan con las condiciones objetivas -perfil profesional no pertinente, un mercado de trabajo restrictivo, acuerdos entre actores educativos *ajenos*- y procesos subjetivos, desde los cuales valoran las situaciones para elaborar y seguir estrategias de continuidad y ruptura respecto de las representaciones y expectativas que tenían sobre su transición al mercado de trabajo (Laneelle, 2011; Balleux y Perez-Roux, 2013). En efecto, como lo refiere Hualde (et al., 2016:2000) la ocupación a la que los individuos se adscriben, sea por elección o de manera forzada, prefigura una serie de posibilidades que contribuyen a orientar las estrategias de los individuos y los grupos profesionales. En este sentido, la adaptación se debe a que “*no queda de otra, la verdad*” (Lulú); se les presenta la oportunidad de obtener estabilidad; descubren que la profesión les gusta y se consideran capaces de aprender el oficio: “*Al principio mi idea nunca fue ser maestra. Sin embargo, tuve la oportunidad de serlo y ahora me está gustando*” (Rosana); y en las estrategias de no adaptación, los jóvenes parecen tener sentimientos de frustración: “... *Me*

rehusaba a decir que yo sólo servía para dar clases” (Alma), y en otros casos buscan los contactos sociales para modificar esta trayectoria.

Las narrativas de los jóvenes egresados muestran que no se sintieron preparados para este campo: aceptaron ser docentes porque no encontraron alternativas relacionadas, y algunos terminaron adecuándose a la circunstancia. Un problema central es la falta de espacios laborales para los jóvenes, razón por la cual deciden buscar una oportunidad en un espacio más flexible -escuelas de educación básica privadas-, o que les dé mayor sensación de estabilidad laboral –escuela de educación básica públicas-.

III. Apuntes finales del capítulo

Como se señaló al inicio de este apartado, diversos expertos en la temática de educación y trabajo proponen analizar las transiciones y trayectorias laborales desde las dimensiones estructural, institucional y subjetiva, con el fin de comprender los posibles procesos que vinculan este entramado, así como la incidencia y valor explicativo de dichas dimensiones en el tránsito al mundo del trabajo.

En este capítulo se abordó la dimensión institucional como parte de los conceptos de transiciones y configuraciones descritos en el primer capítulo, y como resultado del análisis de las narrativas de las (los) jóvenes entrevistadas (os), cuya dimensión resaltaron en la valoración de su experiencia en el trabajo. La sistemática alusión a la correspondencia de la ocupación que desarrollaban con los estudios de licenciatura, y el predominio de un significativo número de egresados ocupados en la docencia en el nivel educativo básico, así como las contrastantes configuraciones laborales entre las universidades pública y privada, reveló la necesidad de profundizar en algunos aspectos de la institución con base en los cuales se llevó a cabo la intención formativa, y las posibles asociaciones con el tipo de configuración laboral.

1. IES como dispositivo institucional en las configuraciones laborales

Los procesos de formación en las instituciones educativas pasan por la intención formativa como proyecto ideológico que actúa como diferenciador en la forma en que inciden dichos procesos sobre las configuraciones que adquieren las transiciones laborales de los jóvenes que pasaron por sus aulas.

En la institución privada se observó que el perfil de la formación recibida se basaba en el *servicio al otro* y en una fuerte presencia de valores que la mayoría consideró presentes en su desarrollo laboral y en su cotidianidad, lo que redundó en su percepción de altos niveles de relación de su formación con la ocupación y satisfacción con la formación recibida, con independencia de la actividad que desempeñan; la propuesta de un programa que se crea con el fin de una misión bien definida -social y religiosa-; un conjunto de contenidos que proporcionan salidas diversificadas que responden con mayor pertinencia al mercado de trabajo educativo, y la existencia y operación de mecanismos institucionales y no institucionales de apoyo a sus egresados -cualitativamente como procesos centrales y no sólo un requisito más de titulación, así como el acompañamiento de sus profesores en estos procesos-, transmitieron un sello formativo a sus egresados que les permitió acceder a mejores posiciones laborales y más satisfactorias para los jóvenes, sentirse más preparados y sortear con mayor libertad los obstáculos de un mercado de trabajo local incierto para este campo de conocimiento, precario y altamente informal (estas características del mercado de trabajo se abordan en el siguiente capítulo) y una carrera predominantemente ambigua.

Aun reconociendo los problemas del mercado de trabajo local y los *asegures* de la carrera en ciencias de la educación, la formación proporcionada y los mecanismos institucionales con que la institución educativa privada interviene para mejorar las condiciones de inserción de sus egresados permiten que el margen de acción de éstos se más amplio para el desarrollo de estrategias subjetivas: incorporarse con cierta holgura en ocupaciones en el ámbito educativo como en aquéllas más específicas -destinadas a egresados de otras carreras- con seguridad en las capacidades y preparación para su desempeño y, en cuatro de los seis casos, la posibilidad de emprender un negocio propio, relacionado con la educación, en el que intervino tanto la formación como el capital económico de los padres y las habilidades personales de los jóvenes que tomaron esta ruta. Todo esto se tradujo en mejores condiciones de inserción laboral y altos niveles de satisfacción de los jóvenes tanto con la trayectoria laboral como con la ocupación que realizan.

Por su parte, la universidad pública, regida por otros criterios para la creación de licenciaturas y supuestos que rigen los procesos de formación -como el fin social para el progreso- al igual que con la intervención de otros actores y políticas, apostó a la

innovación con el archipiélago de las ciencias de la educación a una formación más amplia y más allá de la docencia -en el nivel de educación básica- que no logró estar articulada con las necesidades sociales, económicas y proyectos personales de un número significativo de sus egresados. Desde las experiencias sociales de los jóvenes, la formación recibida fue tan general que para ellos mismos y sus potenciales empleadores hubo incertidumbre de la preparación para desarrollarse en los lugares donde lograron ocuparse.

Aunado a lo anterior se suma la creación de una carrera de forma apresurada, que respondió a lógicas más orientadas a cumplir metas institucionales que a criterios fundacionales pertinentes y necesidades de carácter social y económico para apoyar la atención de problemas prioritarios en la entidad a través de la formación de recursos humanos especializados. Este elemento se articula con un mercado de trabajo que ofrece limitadas opciones de trabajo en los ámbitos en que fueron formados estos jóvenes. En este sentido, la universidad pública no proporcionó salidas alternativas a la formación profesional para el trabajo; por el contrario, formó profesionales de la educación para un mercado de trabajo educativo que observa mayor demanda en una ocupación distinta -docencia en educación básica- como la demuestran las trayectorias de sus egresados; ocupación para la que no se sintieron preparados, salvo en un caso excepcional.

La IES pública cuenta con mecanismos institucionales para apoyar la transición laboral de sus egresados. Sin embargo, son poco o nada útiles si no se difunden y son conocidos por sus egresados, como es el caso. Desafortunadamente, tampoco los egresados han construido redes sociales sistemáticas a través de las cuales mantengan comunicación, compartan información sobre oportunidades laborales y por lo tanto, con estrategias de apoyo mutuo.

La formación y mecanismos de incidencia para la inserción laboral en la institución pública parece que no jugaron un papel a favor de sus egresados, que enfrentaron también un mercado de trabajo precario. Ello no significa que la formación no haya sido útil en otros aspectos; por el contrario, los jóvenes reconocen que la formación recibida ha contribuido en su desarrollo de *ser humanos* y al cumplimiento de metas económicas y sociales. A pesar de las dificultades que la mayoría enfrentó, el trabajo y su ocupación les significó posibilidades de mejora continua, sentirse

satisfactoriamente productivos y tener expectativas de futuro positivas. Un ejemplo elocuente es el caso de Tania, quien destaca en su trabajo como vendedora en tienda departamental, porque tiene un título universitario que marca una diferencia del resto.

No obstante la presencia del *empuje juvenil*, también es cierto que una formación poco pertinente -y para muchos de ellos incompleta e insatisfactoria- en las condiciones del mercado de trabajo local, reduce las estrategias de acción y por supuesto, abre otras diferentes. Aunque para casi todos (incluso para quienes iniciaron su trayectoria como maestros y posteriormente lograron incorporarse en mejores opciones de empleo, desde su perspectiva) fue complicado aceptar trabajos como maestros -profesión que no tienen en alta estima entre ellos-, o en ocupaciones que no requerían formación universitaria, o empleos con malas condiciones de trabajo, es un hecho que buscan y logran mejorar su posición en el mercado de trabajo y amortiguar los problemas de su ambigua formación mediante la compensación de nuevos y más aprendizajes no proporcionados en su trayectoria educativa previa, enfocándose en una *nueva formación para el trabajo*, en el trabajo mismo -espacio que valoran mucho más que el de la universidad como mecanismo de aprendizaje-, en cursos, talleres y posgrados para especializarse; en disfrutar el trabajo mismo. Estas estrategias seguramente las construyeron en la adversidad, en sus relaciones sociales, pero también, suponemos, en cinco años de su paso por la universidad.

Ahora bien, la argumentación expuesta a lo largo de este capítulo, basada en los hallazgos identificados, permitió encontrar asociaciones entre los aspectos analizados en la mediación institucional de formación para el trabajo y las configuraciones laborales caracterizadas en el Capítulo 3, en las que intervino la correspondencia entre la formación y la ocupación.

En el caso de la UAEH, los tipos de configuraciones predominantes -*de correspondencia relativa y débil*- dejan ver que sus egresados han transitado a un mercado laboral “difícil”, como ellos lo perciben, con frecuentes discontinuidades y cambios de dirección, si bien un pequeño grupo de tres egresadas lograron transiciones laborales lineales. Entre otros aspectos relacionados con estos tipos de configuraciones que seguramente están vinculados, los institucionales y, en especial, la relación entre la formación y la ocupación orientaron o condicionaron el tiempo en que se incorporaron al trabajo, el tipo de ocupación que lograron, el número de trabajos que han tenido, las

condiciones laborales y los niveles de satisfacción con su trayectoria y con la ocupación que desempeñan. Encontrar un trabajo relacionado con la carrera de ciencias de la educación para algunos de estos jóvenes llevó más tiempo de incorporación.

Esto contrasta con los egresados de la ULSAP, cuyas transiciones laborales fueron en su mayoría lineales, donde predominó un tránsito hacia el mundo laboral, rápido y sin complicaciones; en algún caso, accidentado en el inicio, pero que se fue normalizando en el recorrido, con mejores condiciones de trabajo y altos niveles de satisfacción.

Además del sello institucional, se considera que las normas con que operan los mercados de trabajo son otro elemento sobre el que tendrían que realizarse algunos apuntes; lo dejamos para el siguiente capítulo.

2. Relación entre formación y ocupación

La incidencia de la mediación institucional educativa, de acuerdo con los aspectos abordados en este capítulo, se acentuó en la relación entre la formación y ocupación que desempeñaban los egresados, para quienes se presentó como una problemática de su formación que afectó su transición laboral, en particular para los de la universidad pública; en el caso de los lasallistas, el proyecto formativo tuvo *salidas* curriculares que mermaron el impacto de un campo de conocimiento ambiguo y en consolidación que se traslapa y confunde con egresados de otras áreas del conocimiento -como pedagogía y normalismo- en el mercado de trabajo, el cual no cuenta con la información necesaria para distinguir las potenciales funciones y tareas de uno y otro profesional (los empleadores entrevistados piensan que la carrera en ciencias de la educación forma maestros).

En efecto, para los jóvenes de la universidad pública, este proceso fue el tema central en su transición al mundo del trabajo, pero también el elemento que distinguió el contenido de las configuraciones laborales. Este proceso se concreta en la formación en el *archipiélago de las ciencias de la educación* y la ocupación de maestros en educación básica, en la que se ocuparon 19 de los 46 egresados, de los cuales 18 se sintieron sin preparación alguna y altamente insatisfechos, según su propio testimonio, porque no tenían idea sobre qué hacer frente a un grupo de niños y niñas estudiantes, pero que

resultó ser un espacio de trabajo menos difícil de acceder y que más oportunidades/demanda presenta, principalmente en colegios privados.

En el caso que se estudia, observamos que el perfil de formación para el mercado de trabajo, así como la lógica de creación de la carrera, la frágil operatividad de los mecanismos de incidencia, y en otro nivel, la dificultad de una carrera de contenido ambiguo como área de conocimiento y profesión laboral, tuvieron implicaciones en al menos dos planos de la realidad: uno estructural concreto, referido a la incorporación laboral en la ocupación docente en el nivel básico, así como en las condiciones laborales, y otro individual y subjetivo que se expresa en las valoraciones que hacen los egresados de la formación y de su trayecto laboral, pero más importante, en los significados que otorgaron a la transición y al trabajo que realizan, así como los sentimientos de éxito, satisfacción, frustración o impotencia que se dejaron ver en las narrativas cuando reflexionaron sobre sus transiciones al mundo del trabajo. Sin duda, estas dos primeras generaciones de egresados no esperaban encontrarse con este panorama; por el contrario, resultó un descubrimiento en el camino que colocó en tela de juicio la pertinencia de la formación recibida.

El análisis de los aspectos institucionales permitió abordar la relación entre la formación y la ocupación como un problema teórico y empírico, en la cual, según la perspectiva con que se mire, la no correspondencia entre formación y ocupación en el segmento de egresados universitarios puede explicarse por las distintas lógicas de funcionamiento inherentes a la institución educativa y a los mercados de trabajo. Desde otro enfoque que incorpora elementos subjetivos -y no sólo objetivos- la correspondencia formación/ocupación es el aspecto más significativo en los niveles de satisfacción de los egresados y constituye un indicador de éxito del logro educativo. En este trabajo nos inclinamos por la segunda vertiente; en efecto, consideramos que un tema que no sólo convoca a la reflexión y al análisis teórico y empírico, sino que afecta, de forma positiva o negativa, las trayectorias personales y transiciones laborales de los egresados universitarios, tiene que complementarse con criterios subjetivos. Esta afirmación nos lleva al peligroso camino de las relatividades, pero también recupera y procura comprender las realidades en su diversidad y heterogeneidad. En este sentido, consideramos que el análisis de la temática está sujeta al tipo, características e historia de la carrera que se trate. Seguramente esta aseveración no podría sostenerse para otras carreras.

Finalmente, parece oportuno incluir en esta reflexión basada en los hallazgos encontrados, que la carrera de ciencias de la educación, así como las características de la ocupación y los posibles espacios de trabajo en la localidad que se estudia, se están construyendo en el camino; con base en las experiencias de sus jóvenes profesionales, que al incorporarse al mercado de trabajo ponen en juego sus conocimientos y habilidades, para hacernos saber, con la claridad que les da su experiencia, que *la idea básica es saber separar, o sea una cosa es ser maestro normalista, y otra cosa es ser licenciado en ciencias de la educación* (Susana).

La correspondencia está condicionada por diversos criterios, como en este caso, por las percepciones propias de los egresados, los rasgos propios de las instituciones formadoras y las reglas específicas del espacio laboral potencial, este último, de gran peso en las transiciones laborales de estos egresados. En efecto, éste hizo diferenciaciones importantes, por medio de sus reglas desde las cuales propicia un espacio para unos y lo cierra para otros. En esta afirmación se ahondará en el siguiente capítulo.

Capítulo 5. MERCADOS DE TRABAJO Y CONFIGURACIONES LABORALES

De acuerdo con los conceptos de transición laboral y configuración recuperadas para este estudio, así como con la posición teórica asumida para comprender la relación educación y trabajo en el caso de 52 egresados de la licenciatura en ciencias de la educación de una institución de educación superior y otra privada, este capítulo aborda las posibles relaciones de las configuraciones con el mercado de trabajo que se concreta en las características de la estructura socioeconómica de la localidad y en los espacios laborales donde han logrado incorporarse los egresados de la UAEH y de la ULSAP.

En capítulos anteriores se identificaron, caracterizaron y analizaron las configuraciones de transiciones laborales de los jóvenes y desde un enfoque cualitativo analizamos los procesos que se presentaron entre las configuraciones identificadas y la formación recibida de acuerdo con la institución de procedencia. En estos apartados se distinguió la heterogeneidad y diversidad de trayectos que delinear las transiciones laborales de los egresados, los cuales se agruparon en cuatro grandes posibles configuraciones, caracterizadas por la convivencia de transiciones lineales y no lineales, con un claro predominio de las segundas, es decir, aquéllas que presentan en diferentes grados y procesos, dificultades de acceso rápido al mundo del trabajo y en condiciones de precariedad laboral. Se identificó que la institución de procedencia, definida por su intención formativa y proyecto institucional, y la especificidad de la carrera en ciencias de la educación se vinculan con las características y contenidos de las configuraciones. En este marco y en el espacio de posibilidades que proporciona una formación profesional en el área de ciencias de la educación predominantemente ambigua y una carrera en consolidación, es evidente que los jóvenes egresados se vieron constreñidos, pero también habilitados para actuar conforme a estrategias individuales, a veces más condicionadas por aspectos objetivos, y en otras distanciándose de las reglas establecidas, y sumando al juego las propias estrategias que los sujetos construyen y llevan a la práctica, que se mezclan con condiciones objetivas.

Este capítulo profundiza sobre el otro polo de la relación educación y trabajo: el mercado laboral específico al que los egresados han accedido, con el fin de recuperar elementos que permitan acercarse a la comprensión de las relaciones que se establecen

entre la formación profesional en ciencias de la educación y los procesos de transición de los jóvenes egresados al mundo del trabajo.

Para empezar este apartado es necesario establecer que se concibe a los mercados de trabajo como una construcción social, esto es, el encuentro de los actores que intervienen en la construcción social de la oferta y la demanda de trabajo y que no necesariamente coinciden. Como construcción social, se ponen en juego las estrategias de los actores económicos que responden a sus particulares posiciones y referentes subjetivos con los que toman decisiones. Los egresados de educación superior que buscan empleo con expectativas determinadas (de salario, condiciones laborales, gusto por una ocupación) y los empresarios que demandan fuerza de trabajo tal vez no coincidan en su objetivo, y entonces los empleadores no encontrarán al trabajador que buscan y que esté dispuesto a emplearse por el salario ofrecido.

La demanda de trabajadores también es una construcción social influenciada por variables estructurales que afectan las estrategias de los empleadores y en particular la construcción de las ofertas de ocupación; los actores pueden acuñar diversas *estrategias de demanda de trabajo* (número de ocupados, cualificaciones de cada ocupación, salarios, etc.) y tomar decisiones relacionadas con el uso de tecnologías, la organización, relaciones laborales, promoción, capacitación, rotación interna, bonos, escalas salariales y, por supuesto, perfiles demográficos sociales, laborales y hasta culturales de los recursos humanos que preferirán emplear, presionados por variables estructurales macro y micro (De la Garza, 2010:105).

En este sentido, la demanda de trabajo como construcción social, principalmente del empleador, en interacción con otros actores e instituciones, está acotada por las estructuras diversas del mercado del producto o servicio (en nuestro caso del servicio de educación, formación, capacitación, donde hay disponible demanda de este tipo de empleos), la oferta de trabajo externa a la empresa, delimitado social, cultural y políticamente por la interacción con otros actores (sindicatos, gobiernos, otras empresas), que se configuran y reconfiguran en torno a la construcción de la decisión y la estrategia de cuántos emplear, con qué características y cuánto pagarles; es decir, influyen las cogniciones limitadas de las empresas, junto a sus valoraciones culturales,

estéticas, formas de razonamiento cotidiano cuando toman la forma de prejuicios, tradiciones, costumbres o mitos empresariales (De la Garza, 2010).

Para alcanzar este acercamiento, el capítulo se orienta por la pregunta: ¿Qué condiciones presentan las características socioeconómicas, la estructura de los potenciales mercados de trabajo locales y la información con que cuentan los empleadores para las transiciones laborales de los egresados universitarios? Con este propósito, el capítulo se organiza en cuatro apartados. El primero se concentra en las características sociales, económicas en general y en particular en las laborales, para conocer las características del mercado que potencialmente es el escenario cercano que facilita o dificulta la incorporación de los egresados universitarios. En el segundo, desde los procesos de incorporación de los jóvenes distinguimos los espacios de trabajo a los cuales se han incorporado. Estas líneas de indagación permiten abordar, en el tercer apartado, las posibles relaciones y procesos entre los espacios laborales que se identifican y la configuración transicional. Con el fin de transitar a un nivel de mayor concreción, en el cuarto apartado, con base en las definiciones e información que proporcionan los empleadores entrevistados, analizamos los requerimientos para contratar a egresados en sus empresas o establecimientos, el desempeño de los jóvenes según la percepción de estos actores económicos y, por último, las lógicas que operan en la incorporación laboral.

I. Características del mercado de trabajo en la localidad: informalidad, precariedad y flexibilidad

Desde los años ochenta la OIT apuntó importantes cambios en las estructuras laborales que se concretaban en el decremento del trabajo de tiempo completo y el incremento del empleo eventual, por cuenta propia y del subempleo. En América Latina el problema de la deuda externa provocó a principio de los años ochenta que la situación de crisis se manifestara con mayor fuerza con efectos significativos en el deterioro en las condiciones de producción y, por ende, de las condiciones laborales (Pacheco, 2010a:17). A principios del siglo XXI, en el contexto de la globalización, la situación empeoró y afectó gravemente las condiciones laborales en su conjunto (Ibid). En el mismo sentido, otros investigadores señalan que en la región se han difundido nuevas formas de organización del trabajo, con la incorporación de nuevas tecnologías, el

incremento del empleo informal y la flexibilización del empleo, el trabajo y los mecanismos de regulación laboral (Pacheco, De la Garza, Reygadas, 2011:22). Tres procesos, según se documenta en diversos trabajos de organismos internacionales y estudios (Pacheco 2001, 2011, Hualde, 2003, 2016) se presentan en las estructuras productivas y las relaciones laborales: heterogeneidad, precariedad y flexibilidad.

La expansión de la heterogeneidad de la fuerza de trabajo -“entendida como distintos tipos de mano de obra inscritos en diferentes formas de organización de la producción y la prestación de servicios-” (Pacheco, 2010:19) ha propiciado diversas formas de precarización y flexibilidad laboral.

De acuerdo con Pacheco, De la Garza y Reygadas (2011), la precariedad laboral -y los llamados trabajos atípicos- son el rasgo más característico del trabajo en la época contemporánea de México y América Latina, en especial, comparado con el trabajo industrial clásico. Los procesos de ajuste estructural y la ruptura de pactos laborales que se presentaron en la época del Estado de bienestar provocaron la proliferación de los trabajos precarios (Pacheco, De la Garza, Reygadas, 2011), definidos por estos autores como empleos inestables, sin contrato, con bajos salarios, sin prestaciones, de jornadas irregulares, tiempo parcial o demasiado largas, carente de seguridad social, violatorios de derechos laborales y con nula o reducida negociación colectiva. Señalan que este proceso de precarización estructural no es un problema nuevo, pero en la época contemporánea se presenta en cuatro dimensiones: i. incremento de empleos informales, inestables e inseguros; ii. desprotección laboral; iii. limitaciones de la seguridad social y prestaciones y, iv. bajas remuneraciones.

Por lo que se refiere a la flexibilidad laboral, como en el caso de la precariedad, desde principios de los 80 es tema de debate. “Se trata de una cuestión que no se había planteado en décadas anteriores y que tiene notables dosis de ambigüedad y significados diversos” (Recio, 1997:161). Varios autores (Sennet, 2010, Rifkin, 1996, Beck, 1998a, 2007c, Bauman, 2004) sostienen la tesis del fin de la centralidad del mundo del trabajo y, ligado a ello, la fragmentación de identidades y la flexibilidad laboral como síntomas negativos de la sociedad del trabajo. En contraste, para otros (de la Garza, 2010, Pacheco *et al.*, 2011, Castells, 1999) no hay tal fin del trabajo; afirman que asistimos a un concepto ampliado del trabajo, bajo el argumento de que algunos estudios

sobre la temática en diferentes épocas se basaron en el trabajo típico o clásico caracterizado por el empleo asalariado en la industria, formal, en grandes empresas, sindicalizado, con contrato colectivo, prestaciones y acceso a la seguridad social (Caire, 1982; Córdoba, 1985 en Pacheco, De la Garza, Reygadas, 2011): “Lo típico puede señalar tanto una divergencia empírica respecto a lo que ha sido más común en una sociedad, como una divergencia analítica respecto a lo que los estudiosos han considerado típico o estándar” (:24).

Entre estas dos posturas,³³ la idea que subyace de la flexibilidad laboral es que las prácticas laborales deben adaptarse a las necesidades de la vida social y económica. Si se parte de esta idea, la flexibilidad aparece tanto desde el punto de vista de los trabajadores como de las empresas, e implica que el mercado ofrezca respuestas creativas a las necesidades del cliente (de productos o servicios) y la cooperación entre los participantes del proceso productivo (Recio, 1997).

Entonces, la flexibilidad puede ser entendida en dos sentidos: desde el punto de vista de los trabajadores, como una adaptación de la jornada laboral a las necesidades vitales de las personas tiempo para el estudio, cuidado de enfermos, niños, adultos mayores, posibilidad de periodos de trabajo con el derecho a reincorporarse al final de dicho periodo o permiso laboral, etc.; desde la perspectiva de la empresa, como adaptación a las variaciones de la producción para reducir costos salariales contratos temporales, de tiempo parcial, movilidad geográfica, movilidad ocupacional, adaptación de la jornada laboral a diferentes horarios y fechas, etc.

El problema central que plantea la flexibilidad laboral es que predomina la visión de la empresa, es decir, realizar cambios y adaptaciones para reducir costos y/o aumentar ganancias, y no otorga beneficios para mejorar el bienestar del conjunto social, es decir, se tiende a asociar con trabajos precarios por su inseguridad en el empleo y los ingresos e inestabilidad laboral. En síntesis, la flexibilidad da lugar a acciones abusivas como amenazas de despido o la no renovación contractual. ¿“En la mayor parte de los países se han aplicado medidas en esta dirección: aumento de los empleos atípicos, del empleo

³³ Castells (1999) señala que las posturas que enuncian el fin del trabajo no proporcionan pruebas consistentes y rigurosas, pues se basan en recortes de prensa aislados, ejemplos aleatorios de firmas de algunos países y sectores y el sentido común.

de tiempo parcial, flexibilidad interna, lo que sugiere que las políticas de flexibilidad quizá no constituyan un remedio claro para el desempleo y sí “un medio para alterar la relación de fuerza entre capital y trabajo en favor del primero -la empresa- (Recio, 1997:170).?

Junto a estos procesos de heterogeneidad, precarización y flexibilidad laboral de los mercados de trabajo, la literatura ha distinguido también el concepto de formalidad/informalidad. Sin embargo, sus implicaciones conceptuales y empíricas -es diferente referirse a empleo o trabajo informal que a sector informal- dificultan precisar y comprender su articulación dinámica con el sector formal (Ramírez, 2003); la conceptualización es una tarea compleja porque la línea con lo formal puede ser difusa, como lo señala Tokman: “Ni el sector informal opera absolutamente en negro, ni su opuesto, el sector moderno, lo hace con un irrestricto apego a la legalidad, predominan en cambio las llamadas áreas grises” (2003:17).

En México, el programa nacional para la *Formalización del Empleo* de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) define el empleo informal como el trabajo al margen de la ley, sin eficiencia, capacitación, posibilidad de innovar, competitividad, pero, sobre todo, sin acceso a la tutela de los derechos laborales y a los beneficios de la seguridad social de salud, vivienda, pensión para la vejez o el seguro para el retiro (STPS, 2014).

Por su parte, el INEGI proporciona estadísticas de informalidad laboral bajo una perspectiva integral o ampliada, generadas a partir de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE)” (INEGI, 2014a), en consenso con la OIT y expertos internacionales, que distingue dos dimensiones para medir la informalidad:

1. La primera se refiere al tipo o naturaleza de la unidad económica: cuando ésta se dedica a la producción de bienes y/o servicios para el mercado operando a partir de los recursos de un hogar y sin llevar los registros contables básicos, se puede hablar de un sector informal o de negocios en pequeña escala no registrados y de empleo vinculado a dicho sector.
2. La segunda dimensión es una perspectiva laboral y se refiere a todo trabajo que se esté realizando sin contar con el amparo del marco legal o institucional, no importando si la unidad económica que utiliza sus servicios son empresas o negocios no registrados de los hogares o empresas formales, por lo que se puede hablar de “empleo informal” (INEGI, 2014).

Desde esta perspectiva -distinción entre unidad económica y ocupación-, se ofrece un “concepto integrado y ampliado de informalidad laboral” que entiende la informalidad como “el conjunto de actividades económicas realizadas por los individuos que, por el contexto en que lo hacen, no pueden invocar a su favor el marco legal o institucional que corresponda y será entonces ocupación informal todo el espectro de modalidades ocupacionales, ya sea dependientes o independientes, sobre las que gravita esta circunstancia” (INEGI, 2014a).

La informalidad puede tener diferentes perspectivas y definiciones, depende de qué elemento de las relaciones productivas nos refiramos. Incluso algunas definiciones pueden ser cuestionables -como la del gobierno federal, que supone que un empleo informal se vuelve realidad cuando no existe eficiencia, capacitación, innovación y competitividad-; de acuerdo con la idea clásica del trabajo, se tendrá un empleo formal siempre que exista protección de los derechos laborales.

El elemento común a la informalidad es la protección de los derechos laborales o del marco legal aplicable; existirá informalidad cuando en el sector económico o la ocupación que desarrolla un trabajador no existe el acceso a la tutela de los derechos laborales y a los beneficios de la seguridad social (gobierno federal); cuando no haya el marco legal o institucional que corresponda (INEGI) o cuando no exista apego a las leyes que regulan las relaciones laborales (Ibarrola, 2003); un factor clave serán los beneficios de la seguridad social, como las prestaciones.

Más allá de un requisito o un deseo legítimo de los trabajadores de poseer un trabajo formal,³⁴ trabajar en la informalidad significa un alto grado de exposición al riesgo patrimonial y personal por parte de aquellos que persiguen fines en principio legítimos (empleo e ingreso), pero por fuera de marcos legales e institucionales, que margina de los beneficios y garantías que proporciona la formalidad, lo que ocasiona una alta probabilidad de quedar atrapados en círculos viciosos de vulnerabilidad económica (INEGI, 2014:14b).

³⁴ Es importante, como dato adicional, señalar que de acuerdo con los resultados del INEGI, la informalidad está relacionada, por ocupación, a los trabajadores subordinados y remunerados; por unidades económicas, a los trabajadores por cuenta propia; por edad, a la población entre 25 y 44 años; por nivel de instrucción, a los que tienen menores niveles de escolaridad (primaria incompleta o completa y secundaria completa); por actividad económica, al comercio y servicios; a jornadas de trabajo de menor duración o de tiempo parcial y a empleos de bajos ingresos.

Estas tendencias y problemáticas que afectan, sin duda, a la población económicamente activa (PEA) en general y a la población con escolaridad universitaria en particular, se observan en la estructura laboral del mercado local hidalguense para el cual se forma a los egresados de las universidades seleccionadas.

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) 2010, los mayores niveles de desocupación se concentran entre los 25 y 44 años de edad (44.1%) y los 14 y 24 (33.2%), y entre los que han alcanzado una escolaridad media superior y superior (38.4%). El 60% de la población desocupada estaba en esta situación porque perdió o terminó su empleo anterior, y 53.8% dura más de 1 mes hasta 3 meses desocupada.

Sobre la población ocupada, el Cuadro 5.1. permite observar la composición del mercado laboral predominante en la entidad: población mayormente ocupada como asalariada con escasa participación de empleadores y trabajadores por su cuenta.

	Trabajadores subordinados y remunerados	Asalariados	Empleadores	Trabajadores por cuenta propia
Nacional	69.4	93.2	3.8	20.1
Hidalgo	67.3	93.6	3	22.9

Fuente: elaboración con base en datos de la ENOE, 2008, 2009 y 2010 del último trimestre

En 2010, el sector económico que más ha crecido, y el más amplio, es el terciario (47%), seguido por el secundario (52%) y el primario, donde labora 27.5% de la PEA. La tasa de desocupación en la última década tuvo un importante incremento: pasó de 2.1% en 2000, a 3.7% en 2007; 4.6% en 2008; 5.7% en 2009; 4% en 2010; 4.2% en 2011; 5.2% en 2012; y 4.8% en el último trimestre del 2013.

El Cuadro 5.2. Precisa datos que permiten inferir la calidad del empleo en la entidad: ingreso económico, prestaciones, acceso a instituciones de salud y estabilidad laboral:³⁵

Cuadro 5.2. Calidad del trabajo. Trabajadores subordinados y remunerados en el estado de Hidalgo y nacional (relativos)							
Indicadores		Nacional			Hidalgo		
		2008	2009	2010	2008	2009	2010
Ingresos	Hasta un salario mínimo	8.4	9.6	9.1	14.6	18.2	18.3
	Más de 1 hasta 2 salarios mínimos	22.7	26.1	26.1	26.8	33.3	31.8
	Más de 2 hasta 3 salarios mínimos	29	24.9	26.2	32.8	22.5	22.8
	Más de 3 hasta 5 salarios mínimos	20.2	20.5	20.9	15.4	14.8	19.4
	Más de 5 salarios mínimos	11.8	10.2	8.8	9.1	10.8	6.9
Prestaciones		59.6	59.5	58.6	44.6	46.2	41.4
Acceso a instituciones de salud		53.4	52.7	51.4	35.8	33.5	33.4
Estabilidad laboral	Con contrato escrito	51.8	51.9	51.1	38.6	37.4	36.6
	De base, planta o por tiempo indefinido	82.8	82.4	82.3	71.3	70.1	76.7
Tipo de jornada	Menos de 15 horas	3.6	3.9	3.5	4.2	4.4	4.5
	De 15 a 34 horas	14.6	16.8	15.3	19.9	22.2	22.7
	De 35 a 48 horas	50.6	48.3	50.1	43.3	37.9	41
	Más de 48 horas	28.8	27.7	28.3	30.8	32.2	29.9
Fuente: elaboración con base en la ENOE 2008, 2009, 2010							

³⁵ En estos datos sólo se incluyen a los trabajadores subordinados y remunerados en el estado, porque la ENOE cuenta con datos laborales más completos en este grupo de trabajadores.

Del cuadro se desprende que la estructura del mercado de trabajo en Hidalgo se caracteriza por un predominio de bajos ingresos (entre 1 y hasta 3 salarios mínimos), con un incremento entre el 2008 y 2010 de los ingresos más bajos (entre 1 y 2 salarios mínimos); precariedad (sólo 4 de cada 10 trabajadores subordinados y remunerados cuenta con prestaciones, y la tendencia es a la baja, al pasar de 44.6% en 2008 a 41.4% en 2010, y 3 de cada 10 trabajadores de esta categoría tienen acceso a servicios de salud); inestabilidad laboral, ya que sólo 36.6%, al 2010, tiene un contrato por escrito,³⁶ aunque más de 70% tiene un contrato de base, planta o por tiempo indefinido; la jornada de trabajo es larga, predomina de 35 a 48 horas y más de 48 horas.

Para el objetivo de este aparato, interesa subrayar el dato que se refiere a la estructura económica del trabajo en la entidad caracterizada por su baja calidad. Todos los indicadores entre el 2008 y 2010 tienden a disminuir, y los trabajadores laboran el mismo número de horas (largas jornadas), con cada vez menores ingresos y en general en situación laboral austera. A lo anterior se agrega que, en todos los indicadores, Hidalgo se mantiene en desventaja en comparación con la media nacional.

Por otro lado, el indicador de informalidad en Hidalgo es alto en comparación con la media nacional; mientras que en ésta llegó a 60% entre 2008 y 2013, en la entidad era de casi tres cuartas partes de la población ocupada en el mismo periodo. En el Cuadro 5.3. se aprecian altas tasas de ocupación en el sector informal y de informalidad laboral, mismas que se han incrementado entre 2008 y 2013. Estos indicadores reflejan un mercado de trabajo local con pronunciadas limitaciones y altos niveles de precariedad y flexibilidad traducidas en inestabilidad e informalidad.

³⁶ Estos datos son predominantes en los análisis estadísticos. Sin embargo, las nuevas formas de relación laboral, así como la introducción del fenómeno de la *flexibilidad laboral*, indicarían que tener un contrato por escrito no es una garantía de estabilidad laboral para los trabajadores; y por otro lado, de acuerdo con las leyes laborales, no es necesariamente una situación de inseguridad, ya que la falta de contrato escrito es imputable al patrón, y el trabajador siempre podrá probar ante los tribunales del trabajo que ha realizado las actividades inherentes a una relación de trabajo: subordinación, actividades laborales y un salario por ello.

Cuadro 5.3. Tasas de informalidad en el trabajo, nacional y local, 2008-2013				
Año	Tasa de ocupación en el sector informal		Tasa de informalidad laboral	
	Nacional	Hidalgo	Nacional	Hidalgo
2008	27.1	31.5	58.7	74.7
2009	28.4	31.2	60.3	75.2
2010	26.9	35	59.5	74.5
2011	28.9	35	60	74.8
2012	27.9	33.4	59.8	74.3
2013	27.9	32.2	58.8	72.8

Fuente: elaboración con base en la ENOE 2008, 2009, 2010

A la limitada estructura del trabajo en la entidad, se suma otro conjunto de indicadores sociales que reflejan un contexto complejo para el desarrollo de la economía: significativas carencias y altos niveles de desigualdad social con respecto al resto del país.

El estado de Hidalgo históricamente ha presentado altos niveles de pobreza, junto con otras entidades federativas. Algunos de los indicadores más importantes muestran que aún tiene altos niveles de rezago social y marginación; ocupa el lugar 27 en el índice de desarrollo humano;³⁷ los tres componentes del IDH (educación, salud, ingreso) son inferiores a la media nacional; los indicadores de pobreza por ingresos (alimentaria, de capacidades y de patrimonio) por debajo del promedio del país en más de 7 puntos; el grado de rezago social lo sitúa en el séptimo sitio entre las entidades con mayor índice.

³⁷ En 2005 fue mucho menor con respecto al nacional (0.7684 y 0,8070, respectivamente).

En 2010, el estado ocupó el lugar 24 en el IDH, 9 posiciones por arriba del menor, Chiapas (PNUD, 2012). Respecto a los componentes del IDH, Hidalgo ocupa la posición 23 en salud, 21 en educación, 26 en ingreso y 24 en desarrollo humano. Pese al crecimiento de 38% promedio anual del IDH entre 2008-2010, continúa ocupando bajos lugares con respecto al resto de las entidades federativas y de la media nacional en todos los componentes del IDH (salud, educación e ingreso). El índice que presenta una mejoría notable es el de educación, con un progreso relativo con respecto a los años promedio de escolaridad y los años esperados en escolarización. Para nuestro trabajo, destaca su bajo nivel en el índice de ingreso, en el que ocupa el lugar 27, sólo a 5 del último lugar, Chiapas.

El indicador de pobreza (alimentaria, de capacidades y de patrimonio) muestra que la entidad permanece por arriba de la media nacional, y que sus indicadores de rezago social (analfabetismo, acceso a servicios de salud, servicio de agua potable y vivienda) son de alto grado -con una mejoría entre 2008 y 2010- en los que ocupa, ¿desde el 2005 y 2010? el séptimo lugar a nivel nacional (Cuadros 5.4. y 5.5).

Cuadro 5.4. Situación de pobreza por ingresos en el Estado de Hidalgo y a nivel nacional, 2005 y 2010								
Entidad	Población total		Pobreza alimentaria		Pobreza de capacidades		Pobreza de patrimonio	
	2005	2010	2005	2010	2005	2010	2005	2010
Nacional	103,263,388	112,336,538	18.2		24.7		47.0	
Hidalgo	2,345,514	2,665,018	27.5		33.0		54.2	

Fuente: Elaborado con datos de estimaciones del CONEVAL basados en el XII Censo de Población y Vivienda 2000, II Conteo de Población y Vivienda 2005, y Censo de Población y Vivienda 2010".

Cuadro 5.5. Indicadores de rezago social en el Estado de Hidalgo, 2005 y 2010						
Hidalgo	Índice de rezago social		Grado de rezago social		Lugar que ocupa en el contexto nacional	
	2005	2010	2005	2010	2005	2010
	0.59281	0.60770	Alto	Alto	7	7

Fuente: Elaborado con datos de estimaciones del CONEVAL basados en el XII Censo de Población y Vivienda 2000, II Conteo de Población y Vivienda 2005, y Censo de Población y Vivienda 2010".

Sobre la situación de pobreza en la entidad, el estudio del Instituto de Administración Pública de Hidalgo A.C. (2003) señala que el estado se caracteriza por *asincronía geográfica*, lo que significa que conviven espacios de modernización con otros espacios donde predominan relaciones sociales y actividades productivas tradicionales, principalmente en las zonas rurales. El bajo nivel de desarrollo humano se relaciona con el carácter rural de la población, y aunque la proporción de personas que viven en zona urbana se ha incrementado en las últimas décadas, el porcentaje de población rural es alto en comparación con el resto del país: “En el año 2000 la mitad de su población era de carácter rural, mientras que en México sólo una cuarta parte de la población total vivía en el campo” (IAPH, 2003). Aunque la incidencia de pobreza es menor las ciudades que en las zonas rurales, en Hidalgo “este tipo de pobreza es mucho mayor, incluso en las zonas urbanas” (IAPH, 2003).

En otras características, el estado también se destaca por tener uno de los más altos porcentajes del país de habitantes que hablan alguna lengua indígena, 16%, 9 puntos por arriba del porcentaje de México en su conjunto, y representan 5.3% de los habitantes de lenguas nativas en 2005 (Gil, 2005:153).

Respecto al tamaño relativo de su economía, en 2005, el INEGI calculó en 1.36% la aportación estatal al PIB del país. Entre 2000 y 2005 la población de la entidad se incrementó en 4.9%, mientras que su economía lo hizo a una tasa de 4.7% (Hidalgo, 2006:151). En el ámbito educativo, las tasas de analfabetismo y de escolaridad se sitúan en condición de rezago: el porcentaje de analfabetos de 15 años y más es de 12.8%, superior al promedio nacional (8.4%), y el estado ocupa el quinto lugar nacional en

porcentaje de habitantes sin instrucción primaria, secundaria, media superior o al menos un grado de educación superior (Gil, et al., 2005:154). Hidalgo es un estado de gran migración interestatal y hacia EU.

En este contexto, el mercado de profesionistas local parece verse afectado por la estructura económica y social de la entidad. De acuerdo con Rodríguez (2003), la inserción laboral de los egresados universitarios en el estado de Hidalgo,³⁸ más que un problema de desempleo es un problema de trabajos precarios en los cuales se subutilizan las capacidades adquiridas en las IES. El análisis de este estudio señala que la dificultad se concentra en la *incorporación plena* -trabajos de tiempo completo, relacionados con los estudios universitarios- que varía según la carrera profesional de que se trate. De acuerdo con sus datos, las carreras con mayor porcentaje de empleos de tiempo completo y relacionados con la disciplina se concentran en arquitectura, ciencias de la salud e ingenierías, en las que entre 57 y 66% ejercen su profesión, seguidos por el grupo de los egresados de ciencias sociales, química, economía, administración y ciencias agropecuarias, en las que la proporción de personas plenamente empleadas está en el rango de 47 a 52%. En contraste, un tercer grupo, en el que se encuentra educación, junto con biología, artes, matemática y humanidades, tiene un porcentaje mucho menor que oscila entre 28 y 42%, con una tasa de desocupación muy baja (0.4%), pero alta proporción de personas que trabajan menos de 35 horas a la semana (55%), ocupando el último lugar de las carreras señaladas, con el porcentaje más alto de profesionistas que trabajan sólo tiempos parciales.

Respecto a los ingresos, el mismo estudio concluye que existe una relación entre los *trabajos plenos* y el nivel de ingreso; las mejores remuneraciones son para quienes cuentan con empleos relacionados y de tiempo completo. El área de educación y el área de humanidades reciben las peores remuneraciones: cerca de la mitad de lo que reciben los médicos (:13).

³⁸ El universo de este estudio incluyó a todas las personas residentes en el estado de Hidalgo que hubieran estudiado una carrera a nivel de licenciatura, maestría o doctorado y contaran al menos con cuatro años de estudios universitarios, con base en el cuestionario ampliado de la encuesta por muestreo del censo de población de 2000 (INEGI, 2001).

Con base en estos hallazgos, Rodríguez afirma que la educación superior no garantiza que los profesionistas se libren de vivir en condiciones de pobreza; “en la entidad 16.5% de los egresados económicamente activos vive en hogares pobres, cifra que se eleva a 20.9% para el total de personas con estudios superiores” (:16); el grupo de *profesionales pobres* afecta principalmente a los egresados de las carreras de educación, ciencias sociales y economía, e incide tanto en los sobrecalificados como subempleados, incluso en los que trabajan de tiempo completo “el grupo más vulnerable parece ser el de los educadores, que trabajan a tiempo parcial” (:16).

Un dato también relevante refiere al caso de los egresados que trabajan en ocupaciones que requieren formación universitaria, aunque no se relacione directamente con la profesión, como es el caso de los egresados de ciencias de la educación que se desempeñan como docentes de educación básica; al respecto, Rodríguez señala que el grupo ocupacional más afectado por la pobreza es precisamente el de los trabajadores de la educación, dado que son los que reciben las remuneraciones más bajas -por unidad más que porque trabajen menos tiempo- y representan el principal grupo al interior de los profesionales pobres, tanto al analizar las carreras estudiadas como las ocupaciones que desempeñan. Junto con otros factores, como el tamaño del hogar donde viven y el monto de ingresos adicionales, los egresados de esta área del conocimiento son vulnerables a la pobreza.

Diez años después, Carlos Rodríguez (2013, et al.), con el objetivo de conocer la vigencia que tiene en Hidalgo la educación superior como mecanismo de movilidad social, analiza la inserción laboral de los universitarios. Destaca que hubo un incremento del desempleo de los profesionistas, en especial de los más jóvenes, de 29 años o menos,³⁹ y de las mujeres, en trabajos no relacionados y en condiciones más precarias que los profesionistas de 30 años atrás; por ejemplo, 33% de los jóvenes profesionales carece de afiliación al seguro social, el doble que los profesionistas mayores de 30 años (16%). El panorama se agrava por género, en tanto que, si bien las mujeres tuvieron acceso a la educación superior, los resultados muestran que tienen menos oportunidades de

³⁹ Sólo 37.9% de los egresados trabajaba a tiempo completo en un puesto relacionado con lo que estudió (Rodríguez, 2013, et al.).

incorporarse en el mercado laboral que sus pares hombres. Con base en la evidencia empírica obtenida, afirma que “los nuevos egresados enfrentan crecientes dificultades para trabajar a tiempo completo en un empleo formal relacionado con lo que estudiaron” (Rodríguez et al.).

Con lo descrito hasta aquí, es posible afirmar que en la entidad el mercado de trabajo en particular, y las características contextuales en general, reflejan procesos que dificultan el ingreso, permanencia y acceso a condiciones de trabajo favorables correspondiente a quienes detentan escolaridad superior. Es claro que el mercado de profesionistas en la entidad resulta un espacio difícil ante la tendencia de trabajos precarios y flexibles; para los profesionistas del ámbito de la educación -donde se incluye la actividad docente- es más vulnerable laboral y socialmente por las bajas remuneraciones que se reciben en comparación con otras áreas. Nuestros datos coinciden con estas tendencias; entre los egresados de ciencias de la educación de la universidad pública predominan bajos y muy bajos salarios, aunque en el caso de los jóvenes de la privada sucede lo contrario y es necesario apuntarlo, porque si bien el mercado de profesionistas en Hidalgo es precario, afecta más a los de la IES pública.

Los fenómenos de rezago educativo y social que caracterizan la localidad, también representan áreas de oportunidad para los profesionales de las ciencias de la educación que detentan una formación *multireferencial* e innovadora para construir acciones que atiendan las causas y procesos de dicho fenómeno, con el fin de mejorar las condiciones de las poblaciones más vulnerables de la entidad en la parte que conocen: los procesos educativos.

II. Identificación de espacios de trabajo potenciales para los egresados en la LCE y configuraciones laborales

En este subapartado interesa distinguir los espacios laborales a los que han accedido los egresados de ambas instituciones de educación superior para conocer la disponibilidad de espacios en el mundo del trabajo y las posibles relaciones con las configuraciones laborales a partir de tres ejes que caracterizan las tendencias del mundo del trabajo y de la localidad: precariedad, formalidad y flexibilidad laborales.

En los últimos años, la diversificación del mundo del trabajo como resultado de constantes cambios sociales y económicos, relacionados centralmente con la expansión de la escolaridad, la multiplicidad de ocupaciones, el impacto de los avances tecnológicos y de las comunicaciones, así como de las tendencias en la organización del trabajo caracterizados por la flexibilidad y la precarización, conlleva la necesidad conceptual de distinguir y caracterizar los espacios de trabajo para comprender el tipo de vínculos con el polo educativo.

Una forma de conceptualizarlos son las propuestas de la teoría de segmentación de mercados de trabajo de Kerr o Piore y Doeringer, quienes distinguen entre mercados estructurados y no estructurados, interno/externo o primarios/ secundarios, donde la diferencia básica radica en mejores condiciones laborales: salario, estabilidad, posibilidades de ascenso, claridad de las normas laborales, uso intensivo de tecnología, y existencia de sindicato; sin embargo, esta propuesta nos pareció que se queda en una visión *dual* que no recupera la diversidad de mercados de trabajo.

De acuerdo con De Ibarrola (2006:38), se han desarrollado al menos tres perspectivas para analizar la diversidad de estructuras productivas para caracterizar los mercados de trabajo: desde la demanda, los establecimientos laborales; desde la oferta, disponibilidad de mano de obra; y la que examina los procesos de construcción social de una ocupación, una profesión o inclusive un sector económico. Consideramos que la primera perspectiva apuntala este trabajo para distinguir conceptualmente los espacios laborales. De Ibarrola propone tres elementos que, combinados, permiten identificar los límites institucionales entre uno y otro y resaltan el carácter heterogéneo, articulado y combinado de los espacios laborales:

i. *Tipo y grado de orientación a la acumulación de capital de las empresas productivas.* Distingue empresas capitalistas, estatales y unidades de subsistencia. Las primeras tienen una orientación netamente capitalista; las segundas son las del servicio público, tales como servicios de gobierno y administración pública, educación, salud, vivienda y abasto popular, y también las organizaciones de la sociedad civil orientadas a este servicio, sin ánimo de lucro; y las terceras implicarían la supervivencia individual o familiar.

ii. *Tipo y grado de formalidad y apego a la ley que se alcanza en el establecimiento de las relaciones laborales entre los sujetos que participan en la producción.* Distingue

relaciones formales (contratación documentada, con precisión de funciones, horarios, tiempos de trabajo, salarios y prestaciones diversas) e informales (puede estar ausente la mayoría o la totalidad de las condiciones anteriores).

iii. Tipo y grado de división social y jerárquica de los procesos de trabajo al interior de las empresas y entre empresas, en función del tipo de tecnología adoptada. Esta división expresada en los puestos repercute en el tipo de autoridad sobre otros y delimita el tipo de conocimientos y de relaciones que requiere el desempeño laboral. Destaca cinco categorías: unidades de producción de autosubsistencia con base en trabajos individuales o familiares; trabajos artesanales; trabajos manufactureros; trabajos semiautomatizados y trabajos plenamente automatizados (:39).

Con base en el análisis de nuestros datos y de la combinación de la propuesta de De Ibarrola, se identificaron cuatro principales espacios laborales donde los egresados ocupados lograron incorporarse que se presentan en grupos y contienen las siguientes características:

Grupo 1: Empresas privadas, orientadas a la ganancia, mediante la venta de servicios educativos, o bienes de consumo, en las que se establecen relaciones laborales de trabajo, tanto formales como informales, con los egresados contratados:

- a) *Colegios privados* (14 casos). Micro y medianas empresas, donde se encuentran sólo egresados de la universidad pública. La relación laboral no es claramente formal. Los egresados que se encuentran en este espacio pertenecen a la universidad autónoma. Nueve cuentan con prestaciones de acceso a instituciones de salud y a créditos para vivienda; sin embargo, contrario a lo establecido por las leyes laborales, no tienen acceso al reparto de utilidades ni a pensión jubilación o fondo de retiro. En general no existe una contratación documentada, las funciones se dan por hecho -docencia en preescolar y primarias-, predominan contratos de medio tiempo e indefinido, los horarios son variables, según los eventos escolares (entre 20 y 30 horas) que se agendan en diferentes horarios y fechas que no se pagan como horas extras laboradas; todas las egresadas son subordinadas.

- b) *Universidades privadas* (4 casos). Empresas grandes que contienen a egresados de ambas IES. Se trata de empresas de dos tipos: reconocidas y no reconocidas; en las primeras se encuentran dos egresados de la universidad privada que laboran en la misma institución, La Salle, como docentes y directivos medios; la relación laboral es formal, con salario y prestaciones de ley, contrato escrito por tiempo indeterminado con precisión de funciones, horarios y tiempos de trabajo.

En el caso de la institución educativa privada poco reconocida, la relación laboral es informal; no tienen contrato escrito, ni definición clara de funciones y horarios; el salario es pagado impuntualmente y no reciben utilidades. Las egresadas se desarrollan como empleadas realizando actividades de gestión y docencia.

- c) *Empresas comerciales* (3 casos). Empresas grandes, pequeñas y microempresas, con egresados de la universidad pública; la relación laboral se desarrolla entre las escalas de grises (Tokman) de la informalidad y formalidad; tienen un salario base, sólo uno cuenta con prestaciones de acceso a instituciones de salud y reparto de utilidades; ninguno a crédito para vivienda, jubilación o retiro. En el mismo caso, existe contrato escrito, por tiempo determinado; las funciones y horarios (entre 20 y 30 horas a la semana) se les indican a los egresados conforme las necesidades de la empresa. Son empleadas vendedoras de productos y servicios que no requieren estudios superiores para su ejecución.
- d) *Negocio propio*- (4 casos). Microemprendimientos de los egresados de la universidad privada. Pequeños negocios relacionados con la educación -apoyo a niños y niñas con su desempeño escolar-, de las cuales las egresadas son propietarias; los ingresos son variables, pero pueden ser mayores que en otros espacios laborales. Dos se encuentran en una relación de formalidad y los otros dos son negocios en pequeña escala, aún no registrados.

Grupo 2: Organizaciones Estatales (12 casos). Empresas grandes (Secretaría de Salud y Secretaría de Educación Pública), con egresados de ambas IES; las relaciones laborales son predominantemente informales. Todos reciben un

salario, aunque solo siete tienen prestaciones: servicios de salud, vivienda y jubilación; el mismo número ha firmado contrato, seis por tiempo indefinido; todos los que se encuentran en este espacio laboran entre 20 y 30 horas a la semana, tanto en zonas rurales como urbanas. Se desempeñan como empleados y desarrollan actividades en capacitación y docencia en educación básica-preescolar, primaria y secundaria-.

Grupo 3: *Universidad pública* (8 casos). Empresa grande, donde laboran egresados de la universidad pública. Trabajos con grados de informalidad; cuentan con contrato, salario, pero sólo cuatro con prestaciones de salud, vivienda y jubilación. Todos son eventuales; sin embargo, cuatro de ellos laboran más de 35 horas a la semana. Son empleados subordinados y desarrollan actividades como asistentes de evaluación e investigación educativa, administración, gestión y docencia.

Grupo 4: *Unidad de subsistencia familiar informal* (1 caso). Microempresa familiar, egresada de la universidad pública. Apoya en un negocio de servicios para banquetes, no cuenta con un salario fijo, ni prestaciones, ya que el negocio se logra a partir de recursos del hogar; es un negocio en pequeña escala no registrado.

Aunque los espacios laborales en los que han logrado incorporarse los jóvenes de ambas IES son heterogéneos por sus objetivos, tipos y grados de relaciones laborales formales/informales, así como por su tamaño, también tienen elementos en común respecto a la condiciones laborales que predominan; en concordancia con las tendencias regionales y locales (Rodríguez, 2003, 2013), los cuatro espacios laborales identificados comparten diversos grados de informalidad, inestabilidad y precariedad laborales. Aunque se trata de conceptos cambiantes que presentan relatividades por el sector de la economía, mercado de trabajo y ocupación que desempeñan los jóvenes en ellos, destacan empleos para estos egresados con bajas remuneraciones, prestaciones básicas, jornadas de trabajo menores a 35 horas a la semana o jornadas irregulares - muy cortas o largas- y limitaciones a la seguridad social. Los grados de informalidad se concretan en la ambigüedad que muestran los jóvenes en señalar si cuentan con un contrato formal, dudas respecto a la claridad de las funciones que deben desarrollar, en horarios inciertos y establecidos por las demandas del trabajo. Los procesos laborales

en estos espacios presentan una combinación de ausencias de gran parte de las condiciones señaladas y predomina alguna o varias de las dimensiones del trabajo precario y una composición de algunos de ellos.

La mayoría de los espacios laborales donde se están incorporando los jóvenes egresados de la licenciatura en ciencias de la educación muestran formas de flexibilidad apuntadas arriba; pocos espacios de trabajo que pudieran llamarse totalmente formales cumplen con todas las condiciones que permitirían presumir la formalidad de la relación laboral: pueden tener prestaciones además del salario, pero sin un contrato escrito; las condiciones laborales se regulan cotidianamente por *supuestos o acuerdos implícitos* o explícitos entre las partes y según las necesidades de las empresas más que por relaciones ciertas y previas pactadas en un contrato laboral por escrito. Algunos entrevistados no estaban seguros del tipo de contratación que tenían; suponían que definitivo porque *no los habían corrido o porque tenían más de tres meses sin firmar un nuevo contrato*. Es también notable que pocos cuenten con un trabajo por tiempo indefinido y una jornada completa de 40 horas.

Espacios de trabajo y configuraciones laborales

Como se comenta en líneas anteriores, los espacios laborales identificados con base en la incorporación de los jóvenes al mundo del trabajo se caracterizan por relaciones de precariedad, flexibilidad e informalidad; sin embargo, cada espacio laboral contiene grados y procesos que responden a diferentes lógicas.

En este sentido, los trabajos con menores grados de precariedad o no precarios están asociados al tipo de institución educativa. En efecto, mientras que para algunos egresados de la universidad autónoma el mejor espacio laboral es el sector público, en especial la misma universidad de donde egresaron, en la cual desarrollan actividades relacionadas con la formación, para los jóvenes lasallistas los espacios del sector privado, específicamente la universidad privada de élite y los emprendimientos personales, son los que, además de establecer relaciones laborales formales, tienen las mayores remuneraciones y están estrechamente relacionados con la formación recibida; por el contrario, para los de la UAEH, este sector, el privado, en particular los colegios, constituyen el lugar con las condiciones más precarias. Las mejores condiciones laborales en los espacios de trabajo señalados están asociadas a las *configuraciones*

plenas en los casos de los jóvenes de ambas IES, que corresponden a mejores condiciones de trabajo, inmediata incorporación y relación con los estudios profesionales.

Estos espacios laborales no precarios, donde se han incorporado sólo tres de la universidad autónoma y el conjunto de los lasallistas, presentan relaciones significativas que vale la pena destacar; por un lado, en ambos casos, coincide el hecho de que son egresados del mismo lugar donde trabajan; es decir, la universidad que los formó es la misma que los contrató. Relacionado con este punto, en la incorporación a estos lugares intervinieron contactos sociales -maestros y familiares- y en el caso de los microemprendimientos de los lasallistas, contaron con el apoyo de sus padres y, sin duda, el esfuerzo, creatividad y conocimientos profesionales y personales de los propios jóvenes.

En los espacios laborales más precarios -por remuneración, prestaciones, seguridad y estabilidad laborales- se concentran los egresados de la UAEH y están representados en los colegios particulares en el desempeño de la ocupación docente en educación básica, lo que podría explicarse por los niveles de informalidad en que algunos egresados desarrollan la ocupación docente. En efecto, en el capítulo anterior apuntamos que los egresados de la carrera en ciencias de la educación no estaban autorizados por la autoridad educativa de la entidad para ejercer como docentes frente a grupo, por lo que algunos colegios recurren a estrategias informales para incorporarlos, pero no necesariamente aparecen registrados como parte del personal de la escuela. Otra forma de precariedad es la falta de correspondencia entre la formación y esta actividad docente; la trayectoria de los jóvenes es más positiva cuando se incorporan a trabajos relacionados con su formación; la inserción de los jóvenes en actividades y tareas no relacionadas con su profesión genera trayectorias caracterizadas por la inestabilidad, continuos cambios de trabajo y una ausencia de perspectivas de calificaciones que permitan la acumulación de experiencia y trabajo especializado para iniciar una carrera profesional consistente (Figuera, 1996, en Bendit, 2006).

Los jóvenes se incorporan a este espacio de trabajo, porque es *fácil* acceder, por la existencia de demanda y ante la dificultad de incorporarse a un empleo relacionado con la carrera. Es probable que este espacio constituya la creación de un *espacio laboral de*

*refugio*⁴⁰ -temporal o permanente- donde los jóvenes encuentran una oportunidad de integración social, experiencia laboral y desarrollo personal, pasando a segundo término la relación con la formación recibida, y como respuesta a la ambigua formación recibida en la LCE y a las condiciones del mercado de trabajo en la entidad. Este espacio laboral precario se concentra en las *configuraciones relativas y plenas*.

Ahora bien, estos procesos de trabajos precarios/no precarios y formales/informales contienen diferentes valoraciones por parte de los egresados; la inercia o el imaginario *popular* harían suponer que correspondería a un escenario laboral precario, valoraciones de poca satisfacción sobre las condiciones de inestabilidad, limitaciones a la seguridad social y prestaciones; circunstancia que parece no fundamental para estos jóvenes cuando su trabajo tiene relación con los estudios, cuando les gusta el ambiente y cuando las actividades que desempeñan conllevan aprendizajes. Con independencia de las características del espacio de trabajo, los jóvenes muestran altos niveles de satisfacción con diferentes aspectos que valoraron respecto a los espacios laborales: salario, prestaciones, ambiente de trabajo, actividades que desempeñan, lo que aprenden, posibilidad de innovar, posibilidad de manifestarse libremente y las prácticas éticas predominantes en la empresa o establecimiento donde laboran.

En general los egresados manifestaron altos niveles de satisfacción con todos los aspectos. Sin embargo, es importante distinguir cuáles presentan niveles más altos, aunque las diferencias por espacio de trabajo son cualitativamente poco significativas. Los tres aspectos con los que se encuentran más satisfechos son: el ambiente laboral (relaciones con los compañeros de trabajo), actividades laborales que desempeñan y lo que aprenden; un segundo nivel se relaciona con el salario, la posibilidad de innovar y las prácticas éticas del espacio de trabajo. Lo que menos les satisface de su trabajo es la falta de prestaciones y la imposibilidad de manifestarse libremente. En estas valoraciones encontramos que los lasallistas asignan valores más altos (muy satisfechos) a los aspectos mencionados, lo que podría explicarse en función no sólo de

⁴⁰ Concepto de Edith Pacheco (2010) para explicar que en los últimos años de la década de los 90, en la Ciudad de México, la dinámica económica permitió la participación de los trabajadores en las formas no asalariadas de la producción y de la prestación de servicios, y que ésta no se relaciona estrictamente con un espacio de refugio laboral, sino que este tipo de inserción significa mejores niveles de remuneración.

las mejores condiciones laborales que lograron, sino más directamente de la percepción construida sobre la clara relación de la carrera con su ocupación. La agrupación por espacios laborales muestra que, con independencia de la actividad que los jóvenes desempeñen y de su relación con la formación recibida, aprecian lo que aprenden y el ambiente de trabajo.

III. Visión de los empleadores. Requerimientos, desempeño y lógicas de ingreso al espacio laboral

En párrafos anteriores se describieron las características que identifican de manera general el mercado de trabajo en Hidalgo, una entidad con altos niveles de pobreza, rezago y marginación social, y un mercado de trabajo caracterizado por la precariedad de las condiciones de trabajo, que afectan principalmente a los jóvenes con escolaridad media superior y superior y al mercado profesional en relación a la calidad del trabajo/empleo que ofrecen algunos espacios laborales, distinguidos por bajas remuneraciones y procesos de informalidad.

Como se señaló en el primer capítulo, la teoría de segmentación de mercados (TSM) se enfoca en el estudio de los mercados de trabajo a partir de la hipótesis de que los procesos productivos de la industria propiciaron una atomización del mercado de trabajo, dando lugar a *muchos mercados* que coexisten con diferentes características, estructuras y funcionamientos. Con base en esta hipótesis general, diversos estudiosos norteamericanos (Kerr, Dunlop, Piore, Doeringer) acotan que los mercados no son perfectamente competitivos y están influenciados por otras instituciones que regulan reglas de ingreso y permanencia en el trabajo y que los individuos no siempre desean maximizar, sino que tienen motivaciones diversas. Esto significa que el mercado no es el único mecanismo asignador de recursos; las instituciones y, especialmente, las estructuras de poder organizan a los mercados y también juegan un papel importante (Campos, 2001:145).

La coexistencia de varios mercados significa que sus límites son dispersos, por lo que es sumamente complejo conocerlos, aun en campos específicos como el de las profesiones, y más específico todavía, el mercado de trabajo de la educación, en el cual, suponemos, coexisten varias configuraciones. Como se mostró en el punto II de este

capítulo, identificamos al menos cuatro grupos diferenciados por su propósito, grado y tipo de formalidad/informalidad y por las relaciones sociales que en él se establecen.

De acuerdo con la misma teoría, la convivencia de mercados de trabajo supone la existencia de desigualdades sociales en su funcionamiento, en la distribución de la renta educativa y en los resultados de desempeño, por el origen social y otras variables institucionales como el género, la edad, la etnia o raza (Piore y Doeringer, 1971). En síntesis, la TSM propone que los mercados de trabajos son heterogéneos, cada uno con reglas específicas; que el papel de la educación no es determinante, sino que hay otro conjunto de factores influyentes al momento de intentar y lograr emplearse y que los individuos son agentes que actúan de diversas maneras.

Desde esta teoría, las transiciones laborales suponen la incorporación a diferentes mercados de trabajo que asignan a los egresados determinadas condiciones laborales y reglas de juego, además de la escolaridad, que se diferencian por puestos, actividades laborales, ingresos.

Los espacios laborales donde se incorporan los egresados de la LCE están marcados por la heterogeneidad en términos de la funcionalidad de la carrera, la oferta de condiciones laborales y el desempeño de la ocupación, así como por las reglas que operan en cada uno, y con base en las cuales los actores económicos construyen estrategias para adaptarse a ellas, utilizarlas para beneficiarse a sí mismos o a terceros, obedecerlas e incluso para crear y generar dinámicas diversas que permiten producir y reproducir las relaciones entre la formación y la ocupación.

En el esfuerzo por comprender este vínculo en el caso específico, la correspondencia entre la formación y ocupación resultó un proceso para acercarse a su conocimiento y afirmar la ambigüedad de las ciencias de la educación como campo de formación y de trabajo. La relación entre formación y ocupación es, entonces, discutible, tanto desde la teoría como desde los datos empíricos y las propias percepciones de los jóvenes universitarios. En este escenario es relevante conocer y comprender lo que conciben al respecto los empleadores que los contratan, con el propósito de abrir la visión sobre el tema, por un lado, y, por otro, identificar qué esperan respecto al desempeño profesional de los egresados.

Este subapartado, entonces, se enfoca en las percepciones y opiniones de los seis empleadores entrevistados que han contratado en sus empresas o participado en procesos de contratación de los egresados, desde tres dimensiones: i. requerimientos que solicitan los empleadores de los egresados de ciencias de la educación; ii. cómo es el desempeño laboral de los egresados, según su percepción, y iii. algunas lógicas de incorporación al espacio laboral. Las características de los empleadores se señalan en el cuadro 5.7. Se entrevistaron a seis: cuatro directivas de colegios privados, una propietaria con negocio propio y una directora general de la institución educativa pública. Todas ellas participaron en entrevistas de contratación y conocen el desempeño de los egresados.

Cuadro 5.7. Características de empleadores				
Empresa	Cargo	Actividades	Tamaño	Régimen
1. Escuela	propietaria y directora general	Docencia nivel preescolar	Pequeña (5 empleadas)	Privada
2. Escuela	propietaria y directora general	Docencia niveles preescolar y primaria	Mediana (29 empleados)	Privada
3. Escuela	propietaria y directora general	Docencia nivel preescolar	Mediana (15 empleados)	Privada
4. Escuela	propietaria y directora general	Docencia niveles preescolar, primaria, secundaria y preparatoria	Grande (más de 50 empleados)	Privada
5. Centro de atención y desarrollo educativo	Socia y coordinadora	Atención a niños y adolescentes con problemas de aprendizaje	Pequeña (4 empleados)	Privada
6. UAEH	Directora General	Evaluación educativa, nivel universitario	Grande (más de 250 empleados)	Pública

1. Requerimientos según los empleadores

a. Capacidades y habilidades

Las necesidades de empleabilidad de los egresados en ciencias de la educación se expresan en función de los espacios laborales y, específicamente, de las tareas a desarrollar. Las empleadoras de empresas cuyo objetivo es la docencia coincidieron en que la vocación es una actitud muy importante, aunque esta característica tiene diferentes significados: puede referirse a atender con alto compromiso y responsabilidad los procesos de enseñanza-aprendizaje y a los niños, demostrar amor por la enseñanza

y deseo de aprender de la práctica docente. El sentido de la vocación está asociado al compromiso con el trabajo, al respeto, a la responsabilidad y a desempeñar con gusto lo que se hace. Además de la vocación, para las empleadoras es importante un conjunto de habilidades en diferentes dimensiones: *habilidades cognitivas* (inteligencia cognitiva, innovación, creatividad, saber escuchar); *habilidades sociales* (actitud ética, responsabilidad, compromiso con la empresa, disposición a aprender, puntualidad, inteligencia emocional, tratar bien a los niños, adaptación, apertura para aventurarse a los cambios y juventud); y *habilidades técnicas* (buena redacción, manejo de competencias y teorías constructivistas, estrategias didácticas, control de grupo, solución de problemas en el aula e investigación).

Las necesidades que demandan cubrir las empleadoras son diferentes según el objetivo de la empresa; para los colegios privados es importante tratar bien a los niños, la capacidad de adaptación, apertura para aventurarse a los cambios, manejo de teorías constructivistas, estrategias didácticas, control de grupo y solución de problemas en el aula. En cambio, para la propietaria del emprendimiento personal y la directiva de la IES pública, son más relevantes la inteligencia cognitiva, la actitud innovadora, creatividad, ética, saber escuchar, buena redacción y saber investigar.

b. Formación educativa

Algunas empleadoras prefieren contratar a egresados de universidades privadas, mientras que para otras, la IES de egreso no es un factor que consideren determinante; contratarían a alguien de la UAEH, la ULSA, el ITESM, de las escuelas normales o una institución educativa sin reconocimiento social, siempre que los potenciales profesionales de la educación posean las habilidades y competencias que la empresa demanda. Las empleadoras que hacen diferencias son directivas de colegios privados; su experiencia con egresados de la universidad pública es que no conocen las actividades que se desarrollan en las escuelas y “hay que estarles enseñando todo”; en contraste, prefieren a los egresados de las normales porque su formación está orientada “específicamente a dar clases”.

Para la empleadora del espacio laboral de la UAEH, los egresados de la misma universidad no poseen la formación ni el perfil que, según su experiencia, se requiere

para el desarrollo de las tareas, lo que dificulta su contratación porque el programa educativo de la licenciatura en ciencias de la educación de la UAEH “debió haber madurado y no maduró” (E/6).

c. Características sociales

Si bien la IES de procedencia es importante para algunas empleadoras, el requisito de juventud resultó ser un elemento destacable para todas. Prefieren a esta población porque les da la posibilidad de continuar su formación de acuerdo con las necesidades de la empresa, porque poseen mayor capacidad de adaptación: “Cambiar nuestras estructuras es muy difícil y las jóvenes lo hacen con la mano en la cintura” (E/3); “Alguien joven para enseñarle cómo quiero que sean las cosas, a mi manera, que no esté viciada” (E/2), lo que se traduce en una ventaja para las egresadas de la licenciatura.

2. Desempeño de los egresados

En este punto, las percepciones de las empleadoras son contrastantes; para algunas, el desempeño es positivo, y para otras, falta desarrollar habilidades. En el primer caso, reconocen claramente fortalezas en las habilidades técnicas -conocimientos en investigación- y capacidades creativas e innovadoras -uso de las TICs-, así como actitudes de responsabilidad y trato profesional de los egresados universitarios en contraste con sus colegas normalistas, quienes son *más tradicionales*.

Las debilidades en el desempeño de las egresadas en ciencias de la educación, según las empleadoras, se refieren a actitudes poco propositivas y a deficiencias en otras áreas de su formación; por ejemplo, en estadística: “*No saben manejarla, esa es una debilidad de su formación, al menos esto lo tendrían que tener y no lo tienen*” (E/6).

El desempeño de las egresadas en las escuelas de educación básica enfrenta problemas relacionados con su formación profesional; las empleadoras identifican algunas limitaciones en su desempeño referidas al trabajo con niños, el trato con padres de familia, control de grupo y tolerancia, lo que parece dificultar su permanencia en el trabajo. Las empleadoras de los colegios privados valoran el desempeño de las egresadas universitarias con base en parámetros comparativos entre las jóvenes provenientes de otras IES y programas educativos. En esta comparación señalaron que las egresadas de la universidad La Salle que solicitaron empleo en sus establecimientos

son muy seguras, y saben presentar un CV: “Cuando vino una a pedir trabajo, dijo yo soy LCE, conozco el programa de educación preescolar y primaria, puedo ayudar en la administración. Sé tanto porcentaje de computación, de inglés” (E/1); en el desempeño del trabajo, son comprometidas, responsables y tienen muy buen trato, por lo que no dudaría en dar trabajo a egresadas de esta institución educativa. Otro problema en el desempeño de las universitarias como maestras, concretamente en educación preescolar, es su falta de habilidad para *dar clase, hacer manualidades y adornar el salón*, a diferencia de sus colegas normalistas, quienes tienen dominio de esta habilidad (E/3); según las empleadoras, tampoco conocen los programas educativos de preescolar y primaria, lo que es fundamental para contratarlas.

Como se aprecia en las narrativas, la comparación no favorece a las egresadas de la universidad pública, porque las empleadoras valoran las actividades concretas que deben desarrollar, pero, como se ha mencionado, son tareas ajenas a su formación. Esto indica claramente que las empleadoras no tienen la información necesaria para distinguir a un científico de la educación de un normalista para desarrollar las funciones relativas a la práctica docente. No obstante, el desempeño de estas universitarias es destacado en planeación, y para algunas empleadoras son más eficientes frente a grupo: “Tengo una que no es normalista y sabe planear, estar frente a grupo y dirigir una escuela; cuando pongo a una de preescolar a planear ¡por dios! se hacen bolas, quieren seguir con palitos y bolitas, creen que siguen estando en la escuelita tradicional” (E/1).

Respecto al desempeño de las egresadas cuando solicitan el trabajo, las empleadoras perciben que las jóvenes de la universidad pública se muestran inseguras para ser maestras frente a grupo, por lo que solicitan otras funciones, como coordinación, lo que para las empleadoras resulta poco viable porque consideran que las jóvenes no cuentan con la experiencia para esta función: “Y otras que quieren venir a ganar \$10,000.00 mensuales sin experiencia, pues no” (E/1). Es evidente que las jóvenes no están buscando ser contratadas como maestras frente a grupo, porque saben que su perfil profesional no les proporciona la preparación para esta actividad. Sin embargo, por desconocimiento de la carrera en educación, las empleadoras ofrecen estos puestos de trabajo y no muestran deseos de invertir tiempo orientado a sus empleadas.

En este momento fundamental del proceso de ingreso al trabajo, destaca el momento de presentación del *curriculum vitae*; las empleadoras señalan con claridad

que las jóvenes por lo general llegan a solicitar el trabajo sin el CV o no saben cómo se presenta, y este evento es clave para la decisión de contratar o no hacerlo. En este procedimiento, de acuerdo con las empleadoras, las jóvenes de la universidad privada tienen ventajas, pues consideran que su CV está *mejor hecho y es más presentable* (E/4).

3. Lógicas de ingreso al espacio laboral

Las características del funcionamiento de los mercados identificados operan con lógicas diferentes para ingresar a sus espacios laborales, que dependen de su organización, del propósito, tamaño de la organización, tipos y grados de informalidad/formalidad, así como de su orientación económica. Los procesos de contratación son inciertos; las empresas/organizaciones que representan las empleadoras entrevistadas no cuentan con una definición formal de las características y requerimientos del puesto de trabajo, así como de las funciones a desempeñar. Se atienden a las necesidades definidas de acuerdo con su experiencia, basada en el desempeño y relación jerárquica con los empleados. No estar explícitas las capacidades, habilidades y actitudes que requieren para la contratación de recursos humanos, da lugar a un amplio margen de valoración impregnada de subjetividad, y el proceso de incorporación laboral de los egresados depende, entonces, de las creencias, percepciones, valores personales del empleador y no de criterios objetivos que proporcionen certeza a los *buscadores de empleo* acerca del valor de sus credenciales, conocimientos, experiencia, actitudes para realizar las funciones que se esperan de ellos para obtener el puesto disponible. Ángel Díaz Barriga (1993), en su tesis de doctorado sobre empleadores y egresados universitarios, encuentra que la asignación de puestos de trabajo se vincula con criterios informales más que formales, cercanos a ideologías conservadoras, que esperan de los potenciales empleados *actitudes de docilidad y disposición a acatar las normas*, y que, en su opinión, se convierten en prejuicios y definitivos en la selección de candidatos a un puesto de trabajo. Por su parte, De la Garza (2010) considera que en el procesos de decisión de emplear un tipo de trabajador u otro, influyen, además de los costos, la tecnología, la organización del trabajo, las relaciones laborales, la oferta de trabajo del entorno, las políticas de empleo de empresas similares y de la zona, las leyes laborales, las políticas sindicales y

gubernamentales, y las culturas empresariales, sobre todo en su concepción sobre los trabajadores, el salario y el trabajo (Baker, 1984, en de la Garza, 2010).

Las lógicas de ingreso o incorporación laboral a un determinado espacio de trabajo están influidas por las tensiones y contradicciones políticas, sociales y económicas locales y las desigualdades que se pueden producir en las interacciones entre los propios espacios laborales, así como entre éstos y los agentes que demandan empleos y el sector social al que atienden o se dirigen. Los intereses de grupos de poder locales (del gobierno en turno, del sindicato de maestros, empresariales, comerciales, religiosos) influyen en la definición de apoyos preferenciales, protección a determinados grupos de profesionales, profesiones e IES, y condicionan las lógicas de ingreso a un empleo de uno u otro tipo de espacios laborales (De Ibarrola, 2006).

Estas influencias -la ausencia de criterios objetivos de contratación y la presencia de intereses de grupo- en un contexto de significativos e históricos rezagos sociales, económicos y educativos en la entidad, aunado a la aguda condición de precariedad, informalidad y flexibilidad laborales en la localidad y una carrera ambigua tanto en el campo de formación como en el laboral, presentan un escenario particularmente complicado y complejo para los egresados de ciencias de la educación, que con al menos 16 años de escolaridad no logran acceder a espacios de trabajo que ofrezcan condiciones laborales que les permita mejorar su circunstancia de vida.

Así mismo, los mecanismos de ingreso que utilizan los propios egresados para lograr incorporarse juegan un papel importante en el proceso de contratación. Los criterios que pone en juego el empleador están influidos por estos mecanismos; no valorará igual los criterios (objetivos y subjetivos) entre quienes llegan *recomendados* por un familiar, amigo o conocido, que a quienes acuden a una entrevista de trabajo sin este respaldo.

Todos estos elementos están presentes y se articulan con las lógicas propias o la cultura laboral de los espacios de trabajo.

Con base en estas consideraciones, el ingreso a los espacios laborales dependerá de los elementos mencionados y estará configurado bajo lógicas que

atiendan a las interacciones con grupos de poder, al lugar que ocupan en estas relaciones y al grupo al que dirigen sus servicios educativos. Así, la incorporación a un empleo no depende sólo de las habilidades profesionales de los egresados, sino de otro conjunto de requisitos y condicionantes ajenos a la IES que rebasan lo que éstas logran incorporar o transmitir entre los jóvenes que pasan por sus aulas.

En los espacios laborales donde se han incorporado los egresados se distinguen los que están *protegidos* para ciertos perfiles educativos, como el caso de la SEP del estado; los que operan con amplio margen de libertad y autonomía, en donde los emprendimientos son el mejor ejemplo; aquéllos que funcionan en una lógica *preferencial* que favorece el ingreso de sus propios egresados; otros que operan para el cliente, que es el caso de los colegios privados. En los siguientes párrafos se profundiza en estas afirmaciones.

En el espacio de trabajo del grupo 1 se hallan las empresas privadas, orientadas a la ganancia mediante la venta de servicios educativos o de otro tipo, como los colegios y universidades privadas, empresas comerciales y los autoemprendimientos. Sobre los primeros, el cliente, es decir, los padres de familia tienen una significativa influencia sobre la definición de perfil docente que prefiere; los propietarios de los colegios particulares tienen en cuenta la satisfacción de los padres de familia para la permanencia de una maestra y pueden orientar y alimentar la construcción de criterios para los perfiles docentes. También operan conforme a perfiles muy generales que determina la autoridad educativa, pero son aplicados en algunos casos y en otros no, debido a que las directoras de los colegios no están seguras o no conocen la reglamentación aplicable, por un lado, y por otro, la decisión la realiza la secretaria del Área de Acreditación y Certificación de la SEP de Hidalgo, quien *revisa documento por documento, y ella es la que te dice ésta pasa, ésta no pasa porque no tienen el perfil* (E/1). El desconocimiento de la normatividad aplicable sujeta a las empleadoras a reglas poco claras dispuestas por instancias de la SEPH, quienes de forma verbal y sin que medie sustento normativo en su decisión *van dando prioridad a las normalistas* (E/1, E/3). Por otra parte, se argumenta que las universitarias de ciencias de la educación o de áreas afines *no tienen la formación didáctica para estar frente a grupo, ni la preparación* (E/4). Quienes acceden a este espacio de trabajo lo hacen de forma irregular y obviando disposiciones normativas que resuelven los colegios modificando datos en las *planillas docentes* que

presentan a la autoridad educativa. En este filtro, sin embargo, la aplicación de criterios no es la misma para todos los colegios; algunas empleadoras señalaron que los egresados de la carrera de ciencias de la educación son aprobados sin problemas para fungir como docentes, y en otros casos son rechazados. La aplicación de los parámetros, según sea el caso, no ocurre con los normalistas: “Con las maestras normalistas no hay problema. De la UAEH pueden ingresar con los papeles de otra maestra. Esto lo hacen muchos colegios” (E/2).

En las universidades privadas donde laboran egresados, la lógica que permea es la *preferencia* basada en la confianza en la formación de los jóvenes que egresan de sus propias aulas. En este caso dos egresados de La Salle lograron incorporarse en la misma institución. Una fue invitada a integrarse como docente en el nivel preparatoria, y el otro joven solicitó trabajo porque “ésta es mi casa”, y fue aceptado y pronto promovido por su desempeño. Sin embargo, en universidades privadas emergentes, donde se encuentran los jóvenes de la UAEH, el proceso de incorporación es con base en entrevistas abiertas, sobre las cuales se define la contratación.

El espacio de los microemprendimientos sigue una lógica distinta. Se asocia con la disponibilidad de recursos, apoyos de los padres, y con la creatividad y habilidades de gestión de negocios de los propios egresados. Subyace una lógica de libertad y autonomía en la dirección de las microempresas que satisface en todos los sentidos a las egresadas emprendedoras, aunque los ingresos no sean constantes.

El grupo 2, de las empresas públicas estatales (SEPH), es un espacio de trabajo particular, caracterizado por una lógica de incorporación protegida para determinado segmento profesional, y por lo tanto de difícil acceso para egresados de ambas IES. Ante la lógica *protectora*, los jóvenes que lograron acceder enfrentaron y resolvieron diversos obstáculos, como su misma formación y la competencia desventajosa con los egresados de las escuelas normales, para quienes se reservaba este espacio. La incorporación para los universitarios en este espacio se vio afectada por el proceso de reducción de plazas por un problema de equilibrio entre la oferta y la demanda de profesionistas en esta área (Hernández, 2012).⁴¹ La LCE en la entidad se incrementó: en el ciclo escolar

⁴¹ “A pesar de que el número de egresados ha disminuido en las carreras relacionadas con ciencias de la educación, la formación docente y la pedagogía han disminuido en los últimos años, sobre todo como consecuencia de los cambios en la política gubernamental (cierre de normales, reducción de la matrícula en las existentes y acotamiento de las plazas para profesores de

2000-2001 había 3 instituciones, y para el año 2012 ofertaban la licenciatura 9, una pública y 8 privadas, y el número de escuelas de las carreras normalistas disminuyó.

En este contexto, la entrada a este espacio de trabajo se articula con otros procesos que enmarca la incorporación. De acuerdo con la experiencia de las empleadoras el primero aparece en el año 2004. Por disposición oficial, y en el marco de la reforma a educación preescolar, se hace obligatoria la formación a nivel de licenciatura en el campo específico de la educación preescolar. Ello forzó a reorganizar la forma como las escuelas de este nivel venían trabajando. Las empleadoras argumentan que tenían maestras *buenísimas* que no eran normalistas, eficientes frente a grupo y en las tareas de planeación, pero *nos obligaban a tener licenciadas en preescolares normalistas o de la UPN. No se dio oportunidad a las universitarias; la SEPH no aceptó los papeles y rechazó las carreras de pedagogía, psicología y de ciencias de la educación* (E1, E2, E3). La disposición obligó a contratar exclusivamente a normalistas y de la UPN, sin considerar el buen desempeño docente de otras profesionales. Para una empleadora, la posesión de un título no justifica que las personas sepan hacer su trabajo: “Tuve que dejar ir a maestras muy buenas y contratar a otras que no sabían, ni cuidaban bien a los niños, todo por un requisito” (E/3).

Un segundo proceso, relacionado con el anterior, tuvo que ver con dar una salida a la contratación exclusiva de normalistas. La opción que entonces abrió la SEP de la entidad fue la posibilidad de contratar a egresadas de carreras diferentes a las normalistas, siempre que presentaran y aprobaran el examen especializado que proponía el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL), con un alto costo para jóvenes recién egresados y con ingresos insuficientes para cubrirlo. La segunda opción para ingresar en este espacio laboral fue cursar otra licenciatura o una especialidad en docencia.

En este espacio laboral interviene otro actor educativo de enorme peso político, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Empleadoras y

educación básica), lo que ha provocado una reducción en la demanda por estos estudios, la oferta de egresados sigue siendo mayor a la demanda. El saldo excedente del nivel licenciatura representa casi 40% de la oferta neta y sólo poco menos del 50% se ubicó en ocupaciones profesionalizantes” (Hernández, 2012 :264).?

egresados señalaron que su ingreso al sistema de educación pública dependía de este actor educativo.

Después de procesos ambiguos sobre el ingreso de egresadas de la LCE al sistema de educación pública de Hidalgo y la discusión referida a la idoneidad profesional, laboral y política de su perfil educativo, algunos logran colocarse en este espacio laboral porque, a pesar de las reglamentaciones y obstáculos, es un empleador que proporciona condiciones laborales más estables, beneficio que los egresados buscan con miras a *asegurar* un futuro más cierto que les permita desarrollar sus proyectos personales y atender compromisos y responsabilidades económicas.

En el caso de la incorporación al espacio de trabajo de la universidad pública, los contactos dentro de la universidad (maestros, amigos o familiares), así como trayectorias previas mediante las prácticas profesionales o el servicio social en el mismo lugar, constituyen los mecanismos más sobresalientes con este empleador.

Finalmente, la egresada en la unidad de subsistencia familiar se incorporó en el negocio porque los ingresos le permiten sustentar algunos de sus gastos, pero sigue buscando un empleo relacionado con la carrera. Se trata de una lógica de subsistencia temporal.

IV. Apuntes finales del capítulo

Las transiciones laborales en educación superior constituyen un momento esencial del paso de la universidad al mundo del trabajo; como lo señala Teichler, se ponen en juego esperanzas y proyectos de los jóvenes, así como el logro e inversión educativa de los planeadores y las oportunidades que propician, o no, y los dispositivos institucionales, como la universidad y el mercado de trabajo.

Las transiciones laborales de los egresados universitarios están condicionadas por diversos elementos que interactúan en el tiempo y en el espacio; explicarlos supone considerar las acciones de los propios egresados, la formación para el trabajo que reciben en la universidad y en la carrera de que se trate, y las oportunidades en el mundo del trabajo.

De este análisis delimitado a algunos de los espacios laborales donde se incorporan los egresados de la licenciatura, se observa que esta dimensión condiciona en gran medida las oportunidades de inserción y formas de transición. El mercado pachuqueño proporciona oportunidades laborales limitadas. Los egresados se enfrentan a un espacio geográfico local con altos niveles de pobreza, marginación social y fuertes rezagos a nivel económico y social, que en comparación con la media nacional muestra bajos indicadores de los niveles de vida de la población. Como consecuencia, la estructura laboral es de baja calidad, con bajos ingresos e informalidad; un mercado laboral orientado fundamentalmente al sector servicios, específicamente al comercio, e incipiente en el subsector de servicios profesionales. Esto no quiere decir que las oportunidades de empleo de calidad sean inexistentes, pero sí escasas.

En el marco que se describe, distinguimos siete espacios laborales caracterizados por la diversidad de condiciones laborales y de actividades que desarrollan, donde, con independencia del espacio laboral, los egresados señalan sentirse satisfechos con las actividades laborales que desempeñan, lo que aprenden y con los compañeros de trabajo.

Las reglas institucionales de los espacios laborales juegan un papel muy importante. Observamos, como señala De Ibarrola, que las relaciones entre espacios laborales se basan en los grupos de poder locales y dependen de la posición del Estado frente a estos (sindicatos, en este caso), el apoyo preferencial o la protección a ciertos sectores de la fuerza de trabajo.

Finalmente, cabe destacar que las lógicas de incorporación laboral y los criterios de los empleadores para contratar trabajadores de la educación juegan un papel muy importante; los resultados de este informe de investigación confirman lo que otras investigaciones han encontrado (Días Barriga, 1993; De la Garza, 2010), en el sentido del valor relativo del título universitario, el cual es un indicador muy importante para el mercado de trabajo, pero no suficiente para lograr incorporarse a un espacio de trabajo. La edad -en este caso, la juventud-, la preferencia por alguna institución educativa, la disponibilidad de capacitación, el interjuego y los niveles de jerarquía y poder entre los potenciales empleadores, son aspectos que se mezclan entre sí para decidir contratar a un egresado universitario u otro.

Reflexiones finales

Como todo proceso, la elaboración de este informe de investigación ha concluido su modesto propósito. Tengo conciencia que mucho de lo expuesto en este escrito es mejorable y que ideas, reflexiones y autores quedaron fuera de este largo proceso. Finalizo con las siguientes reflexiones finales con la intención de resaltar el proceso de análisis interactivo personal-colectivo en el que se interpretaron y relacionaron ideas, narrativas, teorías y conceptos, que tuvieron el fin de relevar una temática que afecta a los jóvenes universitarios del espacio concreto y tiempo específico, y porque la velocidad de la realidad cambiante y casi siempre contradictoria impone cerrar este ciclo con la mirada en ese espacio y tiempo concretos, susceptibles de transformarse para mejorar y formar nuevas y diferentes ideas sobre la problemática.

Considero que este último apartado debe tener en cuenta el alcance de los conceptos y pertinencia del enfoque, lo logrado en términos del aporte a la discusión sobre la temática, y concluir con los posibles escenarios deseados a futuro que permitan mejorar los procesos de transición de los jóvenes universitarios de esta carrera hacia ocupaciones que los egresados valoren positivamente para su trayectoria laboral.

De los conceptos y el enfoque metodológico

Un elemento que procuramos tener presente durante el proceso de investigación fue recuperar de forma directa los temas que ocupaban y preocupaban a los egresados sobre su transición al mercado de trabajo. Sostuve dos encuentros con un grupo de jóvenes al inicio de la investigación, con el doble objetivo de tener un acercamiento a sus experiencias en la transición y recuperar sus principales preocupaciones y temas para enfocar la problemática, las herramientas teóricas y obtener información para el diseño de la estrategia metodológica.

Con esta idea procuramos no perder de vista la importancia fundamental de lo que les ocupaba y preocupaba a los jóvenes egresados que amablemente accedieron a participar en la investigación. Algunos temas condicen con los abordados por expertos, por ejemplo, la tendencia hacia condiciones laborales de precariedad y flexibilidad, que afectan la certidumbre sobre el cual los jóvenes puedan planear marcos de futuro. Y también se identificaron rasgos particulares sobre las transiciones de estos jóvenes

como la influencia de la especificidad de una carrera que se desarrolla entre la clara necesidad social de profesionales en ciencias de la educación frente a la falta de pertinencia de la formación recibida y un mercado de trabajo local restringido, y ante ello la destacada capacidad de adaptación a esta circunstancia por parte de la mayoría de los egresados.

Las problemáticas y experiencias de los egresados pudieron reconocerse debido a la elección de los conceptos, así como a la perspectiva que los mismos recuperan de las teorías sistémicas aplicados al tema de las transiciones laborales y configuraciones. Los conceptos permitieron mirar las transiciones laborales desde tres perspectivas distintas -estructural, institucional y subjetiva-, analizar las características estructurales en procesos concretos y analizar los procesos concretos en marcos de interpretación más amplios. Los tres niveles de análisis contribuyeron a advertir las conexiones entre la acción de los sujetos, las condicionantes estructurales y la mediación de la institución educativa.

Las teorías intermedias seleccionadas abrieron la posibilidad de una profundización metodológica muy amplia; se procuró y organizó información sobre la trayectoria escolar y el destino de los egresados a una distancia temporal suficiente - más de un año y hasta cinco- para que las impresiones y los hechos del futuro pensado estuvieran más consolidados; se analizaron las instituciones escolares y la historia y rasgos puntuales de la expresión institucional de una universidad pública y una privada en la misma carrera de ciencias de la educación, se analizó la carrera misma; el destino laboral se analizó tomando en cuenta trece diferentes indicadores de condiciones laborales, pero no cada uno aislado o por su cuenta, sino precisamente en la configuración de los espacios laborales y la fluidez o no de la transición entre la formación universitaria y el trabajo. Se analizó la acepción y reconocimientos de la carrera cursada entre distintos tipos de empleadores de los egresados, según su posición en la estructura heterogénea del trabajo local. El límite sin duda se encuentra en el número tan reducido de estudiantes entrevistados, aunque en ambos casos constituyen un porcentaje relativamente elevado de los mismos. Esta limitación, explicable únicamente por los recursos de tiempo y presupuesto tan limitados para una tesis doctoral, obliga a señalar que la investigación no autoriza de ninguna manera una generalización de los resultados, sino simplemente una apertura a la cantidad de factores

y dimensiones que intervienen en lo que se ha pregonado y cuestionado, del fluido tránsito debido entre la educación superior y el trabajo.

Sobre los resultados del informe

En cada apartado del informe presenté reflexiones parciales. En el capítulo tercero se abordaron los tipos de configuraciones laborales de los egresados de las dos IES. Identificamos cuatro tipos para el caso de los egresados de la universidad pública y dos para el de la privada. Con base en dichas configuraciones obtuvimos cuatro conclusiones centrales: 1. Una clara tendencia hacia transiciones no lineales de la universidad al mercado de trabajo; 2. La correspondencia entre educación superior, condiciones de trabajo y ocupación, está sujeta a condicionantes diversas y no sólo a detentar un título profesional en determinada área disciplinar; 3. La suma de condiciones socioeconómicas, educativas y laborales de los egresados tienen influencia en el tipo de configuración laboral, pero ninguna *per se* influye de forma significativa en la forma que adquiere la configuración, y 4. La formación recibida en la IES de procedencia afecta el tipo de configuración y marca diferencias sustantivas en los procesos de transición laboral de los egresados.

La perenne presencia de las desigualdades socioeconómicas y culturales se manifiesta ciertamente entre los estudiantes entrevistados, en el tipo de institución escolar al que asistieron, en la naturaleza del trabajo que desempeñan y en la abrupta, obstaculizada o fluida transición del fin de los estudios al trabajo. Sin embargo, se encontraron indicios de que estas desigualdades tendría influencia en los casos extremos: los alumnos más favorecidos desde este punto de vista se localizan en la institución privada y en las mejores condiciones de trabajo; los alumnos más desfavorecidos, por el contrario, se localizan en la universidad pública y expresan las condiciones de trabajo más precarias y difíciles del grupo entrevistado. Cabe sin embargo la duda de que, entre los alumnos con condiciones intermedias entre esos dos extremos, el peso socioeconómico y cultural no estaría influyendo en los resultados laborales más que los factores escolares identificados.

El capítulo cuarto analiza algunos elementos sobre la formación para el trabajo adquirida en las respectivas universidades. Esta tesis sostiene la posición de que la institución escolar importa. La conclusión principal del apartado se dirige al proyecto ideológico de la institución educativa en el cual se desarrollan los conocimientos, habilidades y valores que se forman en los jóvenes egresados. En el caso de la universidad privada los procesos institucionales de formación contribuyeron de forma positiva en las transiciones de sus egresados al mundo del trabajo: un plan de estudios con propósitos, y valores claros que se armonizan con las experiencias laborales de sus egresados en el desarrollo de la ocupación; mecanismos institucionales de apoyo a la transición al mundo del trabajo eficaces y variadas opciones formativas vinculadas con las demandas del mercado de trabajo. La formación en ciencias de la educación en la universidad pública, por su parte, respondió a proyectos institucionales endógenos más que a las necesidades de la sociedad hidalguense, sus mecanismos institucionales no apoyaron la inserción laboral de sus egresados y la formación propuesta es diferente a las demandas del mercado local y no se corresponde con los espacios de trabajo disponibles en el área de formación. Las estrategias de formación de una universidad y otra influyeron en el tipo de ocupaciones en que se emplearon los jóvenes, mientras que los lasallistas lograron transiciones lineales, condiciones laborales más favorables, encontraron correspondencia con la ocupación y sintieron alto nivel de satisfacción con el trabajo y la trayectoria laboral, la mayoría de sus colegas de la institución pública vivieron experiencias complejas en la inserción laboral, las condiciones laborales, constantes cambios de trabajo, pero el mayor elemento que experimentaron como problemático fue la relación entre la formación y la ocupación.

Con estas conclusiones preliminares, en el capítulo cinco me pareció importante conocer las oportunidades que ofrecía el mercado de trabajo local a los egresados en ciencias de la educación. Para lograr este propósito se buscaron indicadores básicos que proporcionaran información acerca de las características socioeconómicas y laborales de la entidad, y de los espacios laborales donde los jóvenes se incorporaron a trabajar. Las opiniones de empleadores acerca del desempeño de los egresados de la carrera en ciencias de la educación y del perfil deseable para sus empresas fue otro componente que permitió tener un panorama muy general sobre las oportunidades que ofrece a estos jóvenes el mercado de trabajo local. De este apartado apuntamos: 1. La dualidad de este mercado de trabajo: predomina una estructura laboral precario e

informal, a la vez que las necesidades sociales de la entidad se presentan como un terreno oportuno de trabajo; 2. En la incorporación al mercado de trabajo, el título profesional es sólo un elemento importante pero condicionado por los otros factores, como las preferencias personales de los empleadores y la intervención de diversos actores como los sindicatos y las necesidades específicas de los espacios laborales.

El análisis de los datos permitió identificar, en el caso concreto, que las transiciones laborales presentan interesantes contradicciones y tensiones; en la mayoría de los casos se caracterizan por eventos difíciles para acceder al mercado de trabajo en ocupaciones relacionadas con la carrera; bajos ingresos y condiciones laborales precarias que pueden resultar frustrantes para quienes han alcanzado al menos 16 años de escolaridad. Estos resultados se articulan con procesos referidos a la intención formativa de la institución de procedencia, la especificidad de la carrera, así como las condiciones de un mercado de trabajo local con significativos niveles de precariedad, que afectaron la configuración de las transiciones al mundo del trabajo, las cuales, también se construyeron en el camino por las decisiones y estrategias que los jóvenes toman en el marco de las oportunidades y obstáculos que les presenta el escenario local, así como sus necesidades personales.

La formación recibida en la IES de procedencia y la estructura del mercado de trabajo local al cual se dirigieron estos egresados, en este caso, tuvieron un valor explicativo significativo para comprender los procesos que vincularon la formación y el trabajo en el caso concreto de la LCE.

Territorio de las estrategias de los egresados

El territorio en el cual los jóvenes universitarios desarrollaron la transición al mundo del trabajo se advierte muy complejo y con diversos retos. El momento histórico en que realizan la transición al mundo del trabajo se caracteriza por condicionantes estructurales tales como su origen social, un mercado de trabajo local precario que ofrece limitadas oportunidades a los profesionistas, una demanda de trabajo -en el ámbito de la educación- hacia la profesión docente en el segmento de mercado privado, prácticas políticas de actores educativos y económicos que intervienen en la definición de *habitus* laborales ajenos a criterios meritocráticos; condicionantes institucionales

como el proyecto educativo en el cual se formaron, una carrera profesional ambigua y la institucionalidad de los mecanismos de apoyo de la IES de procedencia a las transiciones laborales de sus egresados. A este territorio debemos incluir la política educativa de la educación superior con una clara intención de ampliar la matrícula, las instituciones educativas y la oferta de programas académicos, que puede tener efectos perversos sobre las IES públicas, que con el fin de cumplir compromisos institucionales definen carreras basadas en diagnósticos que no responden a la realidad social.

En este territorio de horizonte futuro poco claro, los jóvenes debieron elaborar diversas estrategias para sortear los desafíos de una carrera ambigua, una formación, al menos cuestionada desde su pertinencia y un mercado de trabajo que en apariencia ofrece pocos espacios para los profesionales de ciencias de la educación. Ante una formación ambigua, las lógicas estratégicas se basaron en aumentar su escolaridad o profesionalizarse en el ámbito de la profesión docente, con lo cual, algunos lograron incorporar el gusto por esta profesión. Ya en el desarrollo de la ocupación docente, optaron por flexibilizar las expectativas y adaptarse a la ocupación docente; algunos otros ven esta actividad como un trabajo temporal en el cual aprenden, aunque su mirada a futuro es cambiar hacia una ocupación más claramente relacionada, y otros descubrieron en la profesión docente su verdadera vocación. Ante un mercado de trabajo precario que demanda muy poco a profesionales con su especialización, los egresados optaron por incorporarse a empleos que consideraron poco relacionados con la formación, con la intención de adquirir experiencia laboral o en trabajos en condiciones laborales precarias. Muy pocos se incorporaron en empleos relacionados con la carrera, en condiciones de trabajo favorables. Quienes lo lograron, fueron los egresados de la universidad privada y quienes contaban con recursos sociales que les apoyaron.

Fue evidente que la elaboración de estrategias estuvo influida por la IES de procedencia, así como con la situación personal de los jóvenes. En efecto, la universidad privada proporcionó a sus egresados una clara formación estrechamente vinculada con valores y las demandas del mercado de trabajo local, que se tradujo en empleos más formales, con la opción de autoempleo y mayores ingresos, como satisfacción con su trayectoria laboral. Así también, la situación personal y los apoyos sociales repercuten en la estrategia que siguen; esta variable se aprecia en el caso de las jóvenes con hijos. Para quienes no cuentan con el apoyo económico y social, este compromiso les implica aceptar un trabajo que no corresponde ni de forma horizontal ni vertical con sus estudios,

sin que ello sea importante, para quienes cuentan con estos apoyos de sus padres, la estrategia puede esperar a un trabajo que cumpla con sus expectativas. Las estrategias entonces pueden responder a motivaciones y circunstancias distintas. Es decir, las condicionantes estructurales y las mediaciones institucionales tuvieron una clara influencia en las estrategias que los egresados fueron construyendo y por ende en las configuraciones laborales.

Transformaciones y tendencias

Algunos de los hallazgos encontrados en este caso, coinciden con ejercicios de investigación más amplios (Teichler, 2005) que señalan tendencias de cambio acerca de la situación actual de los egresados universitarios:

- Las transiciones de la educación superior al empleo se han vuelto más complicadas, diversas y prolongadas;
- Hay desajustes entre algunos campos de estudio y la demanda de egresados universitarios;
- Muchos egresados universitarios ingresan a trabajos que no corresponden al estatus socioeconómico pretendido, o a la formación recibida; y,
- El empleo es cada vez más precario.

Tendencias

Hacia empleos cada vez más precarios y flexibles

El resultado de la precariedad laboral fue una constante en las configuraciones transicionales que presentamos líneas arriba. Se acentúa más en el caso de las no lineales y en aquéllas donde predominan trabajos que no necesariamente corresponden con la formación profesional. Aún en algunos casos de transiciones lineales, las condiciones laborales resultaron también precarias. Adicionalmente, un dato que sorprendió fue que los egresados en actividades que no requieren estudios universitarios especializados para su ejecución tienen ingresos más altos que el resto (esto se explica por el sector ocupacional o la empresa misma) –excepto en los casos agrupados en las lineales denominadas *plenas*–.

A pesar de que los jóvenes encuentran en sus transiciones al mundo del trabajo precariedad, en su mayoría desean trabajos estables que les permitan planear un futuro. Ante este escenario los egresados adquieren riesgos y se emplean en trabajos no necesariamente relacionados con su carrera, para los cuales no se sintieron preparados; toman opciones como esperar su incorporación al mundo del trabajo hasta encontrar uno relacionado con la profesión, aceptan trabajos precarios, pero señalan estar satisfechos con la actividad que desarrollan.

De una educación limitada al período escolar (y de la carrera) hacia una sociedad de aprendizaje permanente.

En el caso de las configuraciones transicionales que aquí se construyeron se comparten algunos rasgos: destaca que casi en todas, los jóvenes valoran muy positivamente la actividad laboral que desempeñan, aunque no se relacione con sus estudios profesionales o se trate de trabajos precarios. Valoran en particular los aprendizajes logrados en el espacio laboral, incluso más que en el educativo; muestran actitudes flexibles para adaptarse a la actividad donde se encuentran y lo ven como posibilidad de aprender. Estos resultados podrían indicar que la carrera profesional asume un objetivo distinto; sería una antesala que prepara para el mundo del trabajo.

Posibles escenarios deseados

La investigación sobre la temática de educación y trabajo en general, y de lo que sucede en este marco en el caso de la carrera de ciencias de la educación en IES pública y privada, tuvo como interés fundamental saber qué sucedía con los jóvenes de la UAEH de esta carrera en el mercado de trabajo, y si lo que ocurría con ellos estaba asociado a la carrera misma o la formación recibida. Con base en este interés y en el análisis de los resultados consideramos los siguientes posibles escenarios:

Un escenario inmediato y obligado en el actual estado de cosas de la educación en México, es la Reforma Educativa de 2013, que, entre otros cambios sustantivos, admite la participación de egresados de otras IES -además de los egresados de las escuelas normales y de la Universidad Pedagógica Nacional- en los procesos de evaluación para ingresar al servicio profesional docente en los niveles básico y medio superior. A pesar de la calidad del mercado de trabajo local, con la Reforma Educativa

de 2013, se vislumbra para los egresados de ciencias de la educación un campo amplio de oportunidades laborales en el área de la docencia en educación básica y media superior, siempre que las IES amplíen la formación de estos jóvenes hacia este campo específico.

En este escenario, los egresados de la LCE tienen tres elementos a su favor:

- La disminución de la proporción de maestros de origen normalista. De acuerdo con el INEE (2015) “es posible suponer que esta tendencia continuará; ya que, de acuerdo con la LGSPD⁴², a partir de 2016, los egresados de las escuelas normales no tendrán prioridad para ingresar al servicio profesional docente, es decir, estarán en igualdad de condiciones que los aspirantes de otras instituciones de educación (INEE, 2015).
- La cuestionada calidad en la formación de los egresados de las escuelas normales y la Universidad Pedagógica Nacional (INEE, 2015b).
- Las ventajas laborales de la profesión docente. Los salarios, prestaciones sociales y el ingreso a la docencia “se encuentran en mejores condiciones que otros profesionales en la misma situación” (INEE, 2015b).

La Reforma, sin embargo, deberá atender con mayor cuidado la inclusión de los profesionales de las ciencias de la educación, ya que de acuerdo con diversas investigaciones (Ducoing, 1997a y 1997b; Barrón, 2002; Cordero, 2017) en el ámbito de la educación existen dos tipos de programas académicos: los que se dirigen propiamente a formar docentes de educación básica, y los que proporcionan una formación más general dirigida a tender problemas educativos.

Las IES públicas deberán realizar una revisión cuidadosa de los currículos para fortalecer, mejorar y responder a las necesidades sociales reales en el campo de la educación, para que los perfiles de sus profesionales correspondan adecuadamente a los desafíos de la profesión docente. Para lo cual, las IES deberán proporcionar conocimientos sobre las ciencias de la educación, dirigidos a identificar y resolver problemas educativos, y diseñar estrategias de atención, así como proporcionar

⁴² Ley General del Servicio profesional Docente (LGSPD).

elementos pedagógicos y didácticos necesarios para poder ejercer la docencia en los niveles básico y medio superior.

En los escenarios de futuro se abre también la posibilidad de fortalecer la formación de profesores del nivel medio y superior, y de formadores de los mismos, dados los diagnósticos cada vez más numerosos y frecuentes sobre la insuficiencia del conocimiento disciplinario adquirido en el estudio de profesiones ajenas a la educación para desempeñarse como profesor en esos niveles. También cabe insistir en la importancia de la educación de grupos marginales, desfavorecidos, adultos, conforme a esa necesaria visión de la educación a lo largo de la vida.

Otro escenario posible es que la IES pública fortalezca sus procesos de gestión para desarrollar mecanismos eficientes que apoyen la transición al mercado de trabajo de sus egresados.

Los resultados de la investigación y la reflexión sobre escenarios posibles obligan a considerar el peso de la docencia como la función primordial de quienes estudian en este campo, por lo menos en el nivel de licenciatura. Parecería que una adecuada formación para esta actividad profesional, sin descuidar otras formaciones interrelacionadas con la misma, propicia la transversalidad hacia otras actividades dentro del mismo campo; mientras que lo contrario no se da: sin una formación para la docencia el desempeño profesional para otras actividades profesionales poco consolidadas en el mercado de trabajo de la educación: la planeación, administración, la evaluación, etcétera, no se facilitan.

El trabajo de investigación realizado aporta enfoques teóricos, información y análisis adicionales a los que se han utilizado en los seguimientos de egresados e incluso en la mayoría de las investigaciones sobre el tema, para entender los elementos que hacen compleja la relación entre los estudios en una carrera de nivel superior y los espacios y condiciones laborales que se abren al respecto; la trayectoria escolar y la transición al tipo de trabajo que se pueda desempeñar. A la vez aporta información muy valiosa para la planeación curricular e institucional de una de las carreras profesionales de mayor crecimiento y proyección en el país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

Acosta, Adrián y Planas, Jordi (coords.) (2014) *La arquitectura del poliedro: itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional en México*, 1ª Ed., Guadalajara, Editorial Universitaria: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, 2014. 244 p.

Agut, S. y P. Martín (2007) "Factores que dificultan el acceso de las mujeres a puestos de responsabilidad: una revisión teórica", en *Apuntes de Psicología*, vol. 25, núm. 2, En: http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/VOL25_2_7.pdf [consulta: diciembre de 2017].

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (1998) *Esquema básico para estudios de egresados*, colección Biblioteca de la Educación Superior, México: ANUIES.

ANUIES (2000) *La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, México: ANUIES.

ANUIES (2001) *Cuestionario de seguimiento de egresados*

ANUIES (2003) *Diagnóstico sobre el estado actual de los estudios de egresados* en: http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/Estudios_de_Egresados.pdf

ANUIES (2012) *Mercado laboral de profesionistas en México. Diagnóstico 2000-2009 Primer informe*, [http://www.anuiesnoreste.org.mx/Documents/Consejo%20Regional%202011.1/ANUIES%20NE%20-%20CR%202011.1%20-%20\(05\)%20-%20Mercado%20Laboral%20de%20Profesionistas%20-%20PPT.pdf](http://www.anuiesnoreste.org.mx/Documents/Consejo%20Regional%202011.1/ANUIES%20NE%20-%20CR%202011.1%20-%20(05)%20-%20Mercado%20Laboral%20de%20Profesionistas%20-%20PPT.pdf) (agosto, 2004).

ANUIES (2012) *Anuario Estadístico*, <http://www.anuies.mx/content.php?varSectionID=166>

Ayala, José Luis (1992) *Límites del mercado. Límites del Estado. Ensayos sobre economía política del Estado* <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/3/1197/5.pdf> Instituto Nacional de Administración Pública A.C. México (abril, 2009).

Ayala, José Luis y González, Juan (2001) El neoinstitucionalismo, una revolución del pensamiento económico. *Revista electrónica Comercio Exterior*, vol. 51, núm. 1, México, enero de 2001. Pp. 44-57 <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/sp/articleReader.jsp?id=4&idRevista=40> (22 de enero, 2010).

B

- Baleón, Guadalupe Fabiola Pérez (2014) "Transición y adultez: ¿Si estudio no me caso?" *Desafíos y Paradojas: Los Jóvenes Frente a Las Desigualdades Sociales*, editado por Minor Mora Salas y Orlandina De Oliveira, Colegio de México, 2014, pp. 35–70. *JSTOR* <www.jstor.org/stable/j.ctt15hvmz.4> (noviembre, 20123).
- Balleux, André y Perez-Roux, Thérèse (2013) *Transitions professionnelles. Recherche y Formation* (74), pp.101-114 <<https://rechercheformation.revues.org/2150>> (septiembre, 2017).
- Barrón, Concepción (2002) *Universidades privadas. Formación en Educación*. Colección Educación Superior Contemporánea. CESU, Plaza Valdés Editores, UNAM. México.
- Beck, Ulrich (1998a) *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad* Paidós <<http://es.scribd.com/doc/47663820/BECK-Ulrich-La-Sociedad-Del-Riesgo-Hacia-Una-Nueva-Modernidad#page=40>> (diciembre, 2010).
- Beck, Ulrich (1999b). "Hijos de la libertad: contra las lamentaciones por el derrumbe de los valores" en Beck Ulrich, *Hijos de la libertad*. Fondo de Cultura Económica (FCE). México, pp 7-34.
- Beck, Ulrich (2007) *Un nuevo mundo feliz*. Barcelona, Paidós.
- Becker, Gary (1964) *Reviewed Works: Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, American Economic Association.
- Bendit, Rene (2006) "Youth Sociology and Comparative Analysis in the European Union Member States". *Revista Papers* número 79, p.p 49-76.
- Bertaux, Daniel (1993) "De la perspectiva de la historia de vida a la transformación de la práctica sociológica", en MARINAS, J.M. & SANTAMARÍA, C. (eds.) *La historia oral: métodos y experiencias*, Madrid, 1993. ISBN 84-74444-723-2
- Biggart, A., Furlong, A., Cuconato, M., Lenzi, G., Morgani, E., Bolay E., Staiber, B., Stein, G., y Walter, A. (2002) "Trayectorias Fallidas", entre la estandarización y flexibilidad en la Gran Bretaña, Italia y Alemania Occidental. *Revista El Tema, Estudios de Juventud*, número 56/02, Madrid: Injuve.
- Bourdieu, Pierre (2000) *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI, México.
- Bourdieu, Pierre y Passeron Jean-Claude (2011) *Las estrategias de la reproducción social*, Siglo XXI.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1983) "El problema de la teoría del capital humano; una crítica marxista", *Revista de Economía Crítica*, nº18, segundo semestre 2014, ISSN 2013-5254

http://www.revistaeconomicacritica.org/sites/default/files/revistas/n18/15_Bowles-Gintis_Teor%C3%ADa-del-capital-humano.pdf> (agosto, 2012).

C

Cabrera, A., de Vries y W., Anderson, S. (2008) *Job satisfaction among Mexican alumni: a case of incongruence between hunch-based policies and labor market demands*, Springer Science+Business Media B.V.

Cach3n, Lorenzo (1998) "Juventud y nuevos yacimientos de empleo: retos y posibilidades". *Revista de Estudios de juventud. Nuevos yacimientos de empleo y juventud*, Madrid, n3mero 41.

Caill3, Alain (2010) *Teor3a anti-utilitarista de la acci3n. Fragmentos de una sociolog3a general*, Waldhuter Editores, Argentina.

Campos, Guillermo (2001) "Los rostros opuestos del mercado de trabajo". *Aportes*, septiembre-diciembre, a3o/volumen. VI, n3mero 018 Benem3rita Universidad de Puebla, Puebla, M3xico pp. 141-148
<<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/376/37601809.pdf>> (agosto, 2010).

Carnoy, Martin (1977) *Education and Economic Development. The first generation*. Paris. UNESCO IPE.

Carnoy, Martin, Carter, Michel (1980) "Orthodox Theories of Labor markets" En: HALLAK, Jacques and CAILLOUDS, Francois. *Education, Work and Employment*. Paris, UNESCO IPE, 2 vol.

Castells, Manuel (1999) *La era de la informaci3n. Econom3a, sociedad y cultura*. La sociedad red. Vol. 1. Siglo XXI

Casal, Joaquim (1996) "Modos emergentes de transici3n a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximaci3n sucesiva, precariedad y desestructuraci3n" *Revista espa3ola de investigaciones sociol3gicas* (Reis), (75), 295-316.

Casal, Joaquim; Garc3a, Maribel; Merino, Rafael; Quesada, Miguel (2006) "Aportaciones te3ricas y metodol3gicas a la sociolog3a de la juventud desde la perspectiva de la transici3n". *Revista PAPERS* (7), 21-46.

Casal J., Josep M. Masjoan y Jordi Planas (s.f.) *Elementos para un an3lisis sociol3gico de la primera juventud transici3n a la vida adulta*.

Casta3eda, Marcela (2010) *Precariedad Laboral y Condiciones de Vida: Trayectorias Laborales de J3venes Trabajadores de le Industria del vestido, en Torre3n, Coahuila (2001-2010)*, Tesis de Maestr3a, Colegio de la Frontera Norte, Tijuana, B. C., M3xico.

CEEY (2013) *Informe movilidad social en México 2013*. Imagina tu futuro. México, D.F.: CEEY.

CEPAL-UNESCO (1992) *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. ONU; Chile, Núm. 72

CEPAL (2011) *Panorama social de América Latina 2011*.

Chaves, M. (2005) Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última década*, 13(23), 9–32
<http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362005000200002&nrm=iso> (noviembre, 2017).

Cordero-Arroyo, Graciela y Ana-María Salmerón-Castro (2017) “El Servicio Profesional Docente y las licenciaturas en ciencias de la educación. Elementos para el análisis”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/UNIVERSIA, vol. VIII, núm. 23, pp. 3-24, [consulta: 12 de enero de 2018].

Cuevas, Fernando y De Ibarrola, María (2015) “Aprender en la simultaneidad. La perspectiva de los estudiantes que trabajan sobre los saberes y competencias que construyen”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2015, Vol. 20, Núm. 67, pp. 1157-1186 (ISSN: 14056666).

D

De Ibarrola, María (2006) “Formación escolar para el trabajo” en *Formación escolar para el trabajo posibilidades y límites. Experiencias y enseñanzas en el caso mexicano*. Montevideo, OIT/CINTERFOR. 410 p.

De Ibarrola, María (1998) “La formación de profesores de educación básica en el siglo XX”. En Latapí, P. (coordinador) *Un siglo de educación en México*. México, Fondo de Cultura Económica, Vol II pp.

De Ibarrola, María (2009a) “Siete preguntas clave sobre las relaciones entre la educación y el trabajo. ¿Qué respuestas aporta la investigación educativa?” en De Alba, A. y Glazman, R. (coord.). *¿Qué dice la investigación educativa?* México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

De Ibarrola, María (2009b) “La formation scolaire pour le travail au Mexique”, *Formation Emploi. Revue Francaise des Sciences Sociales*, no.107 Juillet-Septembre 2009 pp 25-39.

De Ibarrola, María; Sañudo, Lya; Moreno, María; Barrera, María Elena (coords.) (2012) *Los profesionales de la educación con formación de posgrado que México necesita*. México, Departamento de Investigaciones Educativas/ Facultad de

Educación UADY/ Red de Posgrados de Educación/Departamento de Estudios en Educación Ude G/ Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa/ asociación Nacional de Escuelas y Facultades de Educación y Pedagogía.

De Ibarrola, María (2015) "La educación doctoral de los investigadores educativos: políticas, y contextos nacionales, y actores institucionales# en De Ibarrola, María y Anderson, Lorin (coords.) (2015). *La formación de nuevos investigadores educativos. Diálogos y debates*. Pp. 67-10. ANUIES. México.

De Garay, A. (2001) *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*, México, ANUIES.

De Garay, A. (2009) *¿Y cuatro años después? De cómo los estudiantes de una generación transitan por la universidad*, México, UAM Azcapotzalco http://zaloamati.azc.uam.mx/bitstream/handle/11191/2433/Y_cuatro_anos_de_spues_de_como_los_estudiantes_BAJO_Azcapotzalco.pdf?sequence=1 (marzo, 2016).

De la Garza, Enrique (2001) "La epistemología crítica y el concepto de configuración: Alternativas a la estructura y función estándar de la teoría", *Revista Mexicana de Sociología*, n. 1, año LXIII, enero-marzo <<http://docencia.izt.uam.mx/egt/publicaciones/articulos/configuraciones.pdf>> (febrero, 2011).

De la Garza, Enrique (2010) *Hacia un concepto ampliado de trabajo. Del concepto clásico al no clásico*, Anthropos-UAM, España.

De la Garza, Enrique (n/d) *La metodología configuracionista para la investigación social* <www.izt.uam.mx/sotraem/NovedadesEditoriales/metodologiaconfiguracionista.pdf> (febrero, 2011).

De la Garza, Enrique (2002) *La configuración como alternativa al concepto standard de teoría* <<http://www.izt.uam.mx/sotraem/bibliotercer/configuraci.pdf>> (febrero, 2011).

De Vries, W., Cabrera, A., Jaime, V. y Queen, J. (2008) Conclusiones a contrapelo. La aportación de distintas carreras universitarias a la satisfacción en el empleo. *Revista de la Educación Superior*, XXXVII (2), N°.146, 67-84.

De Vries, Wietse y Yadira Navarro (2011) "¿Profesionistas del futuro o futuros taxistas? Los egresados universitarios y el mercado laboral en México", *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, ISSUE-UNAM/Universia, vol. II, núm. 4, pp. 3-27 <<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/71>> (agosto de 2012).

- De Vries, Wietse, Rebeca Vázquez-Cabrera y David Rios-Treto (2013) "Millonarios o malparados: ¿de qué depende el éxito de los egresados universitarios?", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, Vol. IV, núm. 9, pp. 3-20 <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/273/html_37> (13 junio de 2012).
- Díaz, Barriga A. (1993) *Criterios y valoraciones de los empleadores respecto de egresados universitarios. Un estudio en la Ciudad de México*. Tesis para optar por el grado de Doctor en Pedagogía. UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado, México.
- Díaz, Barriga A. (1995) *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*. CESU, México, Porrúa.
- DOF (2013) DECRETO por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf> (mayo, 2015).
- Dore, Ronald (1976) *The Diploma Disease. Education. Qualification and Development*. University of California Press, Berkely.
- Du-Bois-Reymond, M.; Plug, W.; Ferreira, V.; Machado, J.; Keily, E.; Lorenz, W.; Bendit, R.; Hein, K.; (2002) "Transiciones modernizadas y políticas de desventaja: países bajos, Portugal, Irlanda y jóvenes inmigrantes en Alemania", *Revista El Tema, Estudios de Juventud*, número 56/02, Madrid: Injuve.
- Dubet, Francois (2012) *La experiencia sociológica*, Gedisa, Barcelona.
- Dubet, F. (2013) *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Ducoing, Patricia (coord.) (1997a) *Formación universitaria en educación I. Universidades del Sureste*. Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM, México.
- Ducoing, Patricia (coord.) (1997b) *Formación universitaria en educación II. Universidades del Centro*. Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM, México.
- Duhau, Emilio (1995) "Estado benefactor, política social y pobreza", *Revista Sociológica*. Año 10, N° 29, UAM-Azcapotzalco, México, septiembre-diciembre 1995, pp. 65-76 <<http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/2904.pdf>> (junio, 2012).

E

Emirbayer, Mustafa y Mische, Ann (1998) "What is agency?" *The American Journal of Sociology* [en línea], 103 (4), 962-1023 <[http://homepage.westmont.edu/xzhang/SeniorSeminar/Readings/Theoretical Paper/Emirbayer&Mische.What%20is%20Agency.pdf](http://homepage.westmont.edu/xzhang/SeniorSeminar/Readings/TheoreticalPaper/Emirbayer&Mische.What%20is%20Agency.pdf)> (junio, 2014).

Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) Consulta interactiva de indicadores estratégicos a partir del 2008 (InfoLaboral) <http://www3.inegi.org.mx/Sistemas/infoenoe/Default_CONAPO.aspx?s=est&c=27736> (julio, 2010).

Encuesta Nacional de Juventud, México, 2000

Encuesta Nacional de Juventud, México, 2005

Encuesta Nacional de Juventud, Chile; 2003

Encuesta de Juventud de Catalunya, 2007

Encuesta Biográfica de la Ciudad de Pachuca, Hgo.

Espino, Juanpedro (2001) "Dispersión salarial, capital humano y segmentación laboral en Lima. Investigaciones Breves 13". *Consortio de investigación Económica y social*, Pontificia Universidad Católica de Perú <<http://es.scribd.com/doc/28759049/Salarios-y-dispercion-salarial-en-mercados-de-trabajo-segmentados-Un-analisis-para-Lima-Metropolitana>> (octubre, 2011).

Elejabeitia Tavera, Carmen (2003) "Trayectorias personales y profesionales de mujeres con estudios tradicionalmente masculinos" (Estudio I, Formación profesional), Madrid, Instituto de la Mujer, Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales(<<http://www.inmujer.es/areasTematicas/AreaEducacion/Estudios/docs/MujeresEducacion01.pdf> > (diciembre de 2017).

F

Furlong, Andy; Cartmel, Fred y Biggart, Andy (2006) "Choice biographies and transitional linearity: Re-conceptualising modern youth transitions". *Revista Papers*, (79), 225-239.

G

Garcés, Fernando (2009) *Historia del mundo sin los trozos aburridos: un paseo por la historia del mundo a través de los momentos más paradójicos de la humanidad*. Barcelona.

Giddens, Anthony. (2001) *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Amorrortu/editores.

Gil, Manuel; Mendoza, Javier; Rodríguez, Roberto y Pérez, María (2009) *Cobertura de la Educación Superior en México. Tendencias, retos y perspectivas* ANUIES. México.

Gordon, David (1972) *Theories of Poverty and Underemployment. Orthodox, Radical and Dual Labor Market Perspectives*. Lexington Books.

H

Hanushek, Eric (2013) *Economic Growth in Developing Countries: The Role of Human Capital*. Stanford University.

Hernández, Enrique; Solís, Ricardo y Stefanovich, Ana (2012) *Mercado laboral de profesionistas en México. Diagnóstico (2000-2009) y prospectiva (2012 y 2020)*. ANUIES, México.

Hernández, Jesús (2002) "Jóvenes entre la familia, la formación y el empleo. Estructuras de apoyo a sus transiciones" *Revista El Tema*, Estudios de Juventud, número 56/02, Madrid, INJUVE.

Gobierno de Hidalgo (2006) *Indicadores de Desarrollo Humano y Género en México 2000-2005*. Panorama estatal <<http://www.undp.org.mx/IMG/pdf/Hidalgo.pdf>> (mayo, 2015).

Hualde, Alfredo (2003) "Trayectorias laborales, aprendizaje y condiciones de empleo de técnicos: un análisis en Tijuana y Mexicali", *Revista de la Educación Superior*, México, vol.126, 2003, pp.97-109.

Hualde, Alfredo; Guadarrama, Rocío y López, Silvia (2016) "Precariedad laboral y trayectorias flexibles en México". Un estudio comparativo de tres ocupaciones. *Revista Papers*, 101/2. Pp. 195-221.

I

IHEMSYS (2000) *Hidalgo. Opciones profesionales de educación superior*. Educación, Hidalgo, Instituto Hidalguense de Educación Media Superior y Superior.

Instituto de Administración Pública del Estado de Hidalgo A.C. (IAPH) (2003) *Características de la población que vive en condiciones de pobreza en el estado de Hidalgo*.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2014a) *México: nuevas estadísticas de informalidad laboral*. Disponible <http://buscador.inegi.org.mx/search?tx=M%C3%A9xico%3A%0BNuevas+estad%C3%ADsticas+de+informalidad+laboral&q=M%C3%A9xico%3A%0BNuevas+estad%C3%ADsticas+de+informalidad+laboral&site=sitioINEGI_collection&client=INEGI_Default&proxystylesheet=INEGI_Default&getfields=*&entsp=a__inegi_politica&Pr>

oxyreload=1&lr=lang_es%257Clang_en&lr=lang_es%257Clang_en&filter=1>
(agosto, 2014).

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2014b) *La informalidad laboral: Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo: marco conceptual y metodológico*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. México.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2015), *Los docentes en México*. Informe temático 2015.

INEE (2015b) *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*.

J

Jacinto, Claudia (comp.) (2010) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Teseo; IDES. 400 p.

Jacinto, Claudia (2008) Los dispositivos recientes de empleo juvenil: institucionalidades, articulaciones con la educación formal y socialización laboral, *Revista de Trabajo*, Año 4, Número 6, agosto - diciembre 2008.

Justiniano, Delia (2006) *La Inserción Laboral de los profesionales graduados en Ciencias de la Educación*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

K

Krauskopf, Dina (2003) *Proyectos, incertidumbre y futuro en el período juvenil*. Conferencia dictada en el 4o Congreso Argentino de Salud Integral del Adolescente, 20 al 23 de setiembre de 2001, Rosario, Santa Fe, Argentina.

L

Lahire, Bernard (2004) *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Ediciones Bellaterra. España.

Laneelle, Xaviere (2011) "Tres transiciones, dos situaciones profesionales, una vida: el caso de los enseñantes intermitentes". Traducción de notas del texto publicado en Lanéelle Xaviere Trois transitions, d eux situations professionnell, une vie: le cas des enseignants intermittents, En Balleux, André, & Therese Perez-Roux (2011) *Transitions professionnelles et recomposition identitaires dans les métiers de l'enseignement de éducation*. Recherches en Education. No. 11.

Libro Blanco de la Comisión Europea (2001) *Un nuevo impulso para la juventud europea*, Bruselas <http://ec.europa.eu/youth/documents/publications/whitepaper_es.pdf> (marzo, 2009).

López, Andreu (2002) *De los itinerarios lineales a las trayectorias yo-yo*. Ponencia presentada en la Conferencia Europea para Investigadores y Técnicos «Jóvenes y políticas de transición en Europa». Injuve, Madrid, 6 al 8 de junio <http://www20.gencat.cat/docs/Joventut/Documents/Arxiu/EGRIS_Lopez.doc> (octubre, 2009).

M

Machado, Pais (2007) *Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*. UAM-Azcapotzalco-Athropos. México.

Martín-Barbero, J. (2008) *Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad*. En E. Tenti Fanfani (Ed.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (pp. 65-99). Buenos Aires, Argentina: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Sede Regional Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Medina, E. (1983) Educación, Universidad y Mercado de Trabajo, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (24) <http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_024_03.pdf> (noviembre, 2011).

Morch, M.; Morch, S.; Böhnisch, L.; Seifert, H.; López, A.; Bascuñán, G.; (2002) “Sistemas educativos en sociedades segmentadas: “Trayectorias Fallidas” en Dinamarca, Alemania oriental y España”, *Revista El Tema*, Estudios de Juventud, número 56/02, Madrid, INJUVE.

Morgenstern, Sara (2000) “La crisis de la sociedad salarial y las políticas de formación de la fuerza de trabajo” *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*. El trabajo en los umbrales del siglo XXI. (11), pp. 117-148.

Muñoz, Carlos (2001) “Implicaciones de la escolaridad en la calidad del empleo” en Piek, E. (coord.) *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*, México. Universidad Iberoamericana.

Muñoz, Carlos (1996) *Diferenciación institucional de la educación superior y mercados de trabajo. Seguimiento de egresados de diferentes instituciones a partir de la universidad de origen y de las empresas en que trabajan*. ANUIES.

Mora Salas, Minor, de Oliveira, Orlandina (2012) “Las vicisitudes de la inclusión laboral en los albores del siglo XXI: trayectorias ocupacionales y desigualdades sociales entre jóvenes profesionistas mexicanos”. *Estudios Sociológicos* [en línea] 2012,

XXX <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59826851001>> (14 de septiembre de 2017).

O

OCDE (1999) *Preparing Youth for the 21st Century: The transition from education to the Labour Market*. Proceedings of the Washington D.C. Conference.

OECD (2017) *Education at a Glance*. OECD Indicators <<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EAG2017CN-Mexico-Spanish.pdf>> (junio, 2010).

OIE (2011) *Inserción laboral de los jóvenes. Estrategias innovadoras para facilitar la transición escuela-trabajo*. Estado del Arte sobre empleo juvenil en América Latina y Europa <<http://www.oei.es/70cd/EstadoArtEmpleJuvenil.pdf>> (junio, 2014).

P

Pacheco, Edith (2001) *Ciudad de México, heterogénea y desigual. Un estudio sobre el mercado de trabajo*. México.

Pacheco, Edith; De la Garza, Enrique; Reygadas, Luis (coords.) (2011) *Trabajos atípicos y precarización del empleo*.

Palacios, Margarita, Cárdenas, Ana (2008) "Vínculo Social e individualización: Reflexiones en torno a las posibilidades del aprender" *Revista de sociología de la Universidad de Chile*. Nuevos enfoques teóricos. (22) 65-87 <<http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/revsoc/REVISTA%2022.pdf>> (mayo, 2011).

Pedrero, M. (2009) "Las condiciones de trabajo a principios del siglo XXI. Presencia de las mujeres en el sector informal" en *Papeles de Población*, vol. 15, núm. 59, enero-marzo <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252009000500004> (diciembre de 2017).

Pérez, José A; Urteaga, Maritza (2001) "Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo" en Pieck, E., *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social. Educación y trabajo*. México, coedición UIA, IMJ, Unicef, Cinterfor-OIT, RET y Conalep.

Pérez Islas, J. A. (2010) "La discriminación sobre jóvenes. Un proceso de construcción". *El Cotidiano*, 163, 35–44 <<http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/16305.pdf>> (noviembre, 2017).

Planas, Jordi (2011) "La relación entre educación y empleo en Europa". *Revista Papers*, 96/4 1047-1073.

Planas, Jordi (2013) “Los itinerarios laborales de los universitarios y la calidad de su inserción profesional”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XLII, núm. 165, pp. 31-62 <<http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v42n165/v42n165a3.pdf>> (enero, 2014).

Planas, Jordi y Enciso, Isabel (2014) “Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios?”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Núm. 12, Vol. 5, IISUE, p.p 23-45 <<https://ries.universia.net/article/viewFile/133/184>> (septiembre, 2016).

Plan de estudios de La Salle Pachuca, revisado el 30 de septiembre de 2011-10-06 (Notas que se tomaron del documento original al que se tuvo acceso sólo para consulta).

PNUD (2012) *El índice de Desarrollo humano en México: cambios metodológicos e información para las entidades federativas*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo <http://www.miguelcarbonell.com/artman/uploads/1/Indice_de_desarrollo_humano.pdf> (febrero, 2012).

Psacharopoulos, George y Harry Anthony Patrinos (2004) *Returns to investment in education: a further update*. Education Economics, vol. 12, no.2.

R

Rama, Claudio (2006) *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina*. Fondo de Cultura Económica (FCE).

Ramírez, Rodolfo (coord.) (2013) *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México.

Ramírez, Jaime (2003) “Capacitación laboral para el sector informal en Colombia” Boletín técnico interamericano de formación profesional. *Formación en la economía informal*. Montevideo, OIT/Cinterfor, n. 155, 272 p. ISSN: 0254-2439.

Recio, Albert (1997) *Trabajo, personas, mercados*. Manual de economía laboral, Madrid, FUHEM, ICARIA.

Reguillo, R. (2000) *Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Norma: Bogotá.

Rifkin, J. (1996) *El fin del trabajo México*: Paidós

Rivas, Edith (2014) “Capítulo 9. El por qué y el para qué del trabajo durante los estudios” en Acosta, Adrián y Planas, Jordi (coords.) (2014) *La arquitectura del poliedro: itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional en México*, 1a ed., Guadalajara, Editorial Universitaria: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, 2014. 244 p.

Rodríguez, Agustín (2013) *El ajuste entre formación y empleo de los universitarios en España*, Universidad de León, España.

Rodríguez, Carlos (2003) "La inserción laboral de los egresados de la educación superior". *Revista de la Educación Superior*. Vol. 32 (3), número 127.

Rodríguez, Carlos, Padilla, Pilar y Alfaro Berenice (2013) *Inserción laboral de la población con estudios universitarios en el estado de Hidalgo*, ponencia, XII Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Ryan, Paul (1999) "The school-to-work transition twenty years on: Issues, evidence and conundrums en *Preparing Youth for the 21st Century: The transition from education to the Labour Market*. OCDE. Proceedings of the Washington D.C. Conference.

S

Sala, Guillem (2011) "Approaches to Skills Mismatch in the Labour, Market: A Literature Review " *Revista Papers*, 96/4 1025-1045.

Salas, Iván y Ramos Pedro (2014) "Capítulo 4. ¿Adecuación o acumulación?" en: Acosta, Adrián y Planas, Jordi (coords.) (2014), *La arquitectura del poliedro: itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional en México*, 1a ed., Guadalajara, Editorial Universitaria: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, 2014. 244 p.

Salgado, Mario (2014) "El inicio de la paternidad en el proceso de transición a la vida adulta en México" en Salas, M. y De Oliveira O. (coords.) *Desafíos y paradojas: Los jóvenes frente a las desigualdades sociales* (pp. 71-102). Colegio de México <<http://www.jstor.org/stable/j.ctt15hvvmz.5>> (mayo, 2015).

Sennett, Ricard (2010) *La corrosión del carácter*. Anagrama, Barcelona, España

Solimano, Andrés (1988) "Enfoques alternativos sobre el mercado de trabajo: una evaluación teórica". *Revista de análisis económico*, vol.3, núm, 2, pp 159-186 <<http://www.andressolimano.com/andressolimano/areas-of-interest-areas-de-interes/10-labor-markets-mercado-laboral/>> (febrero, 2010).

Solís, Patricio y Blanco, Emilio (2014) "¿Relación duradera o divorcio? El vínculo entre escolaridad y transiciones ocupacionales tempranas en un contexto de deterioro laboral". En: Blanco, Emilio, Solís, Patricio y Robles, Héctor (coords), *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. INEE, El Colegio de México. Pp. 107-130.

Solís, Patricio (2012) "Desigualdad social y transición de la escuela al trabajo de la ciudad de México". *Estudios Sociológicos*, vol. XXX, núm. 90, septiembre-diciembre, 2012, pp. 41-680, El Colegio de México, Distrito Federal, México.

Suso, A. (1999) *La cuestión de los Nuevos Yacimientos de Empleo en la Unión Europea*. Versión reducida del trabajo publicado en DOCUMENTA-Instituto Europeo de Estudios para la Formación y el Desarrollo con el mismo título. Santander, 1998. Revista Valenciana D'Estudis Autònòmics, número 27.

Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) (2012) *Tendencias de empleo profesional*. Al último trimestre del 2012 <http://www.empleo.gob.mx/es_mx/empleo/tendencias__de_empleo_de_las_carreras_profesi> (mayo, 2013).

STPS (2014) *Programa para la formalización del empleo* <http://empleoformal.stps.gob.mx/la_informalidad.html> (junio, 2014).

T

Teichler, Ulrich (2005) *Graduados y empleo: investigación, metodología y resultados*. Los casos de Europa, Japón, Argentina y Uruguay. Universidad de Buenos Aires, Niño y Dávila. Argentina.

Teichler, Ulrich (2009) *Higher Education and the World of Work: A Perennial Controversial Debate*. International Centre for Higher Education Research, University of Kassel, Germany.

Tokman, Víctor (2003) "De la informalidad a la modernidad" *Boletín técnico interamericano de formación profesional*. Formación en la economía informal. Montevideo, OIT/Cinterfor, n. 155, 272 p. ISSN: 0254-2439.

Tenti, Emilio (1981) "Génesis y desarrollo de los campos educativos". *Revista de la educación superior*, México, ANUIES, vol w, número 2 (38) <file:///C:/Users/Admin-DIE/Downloads/Revista38_S1A1ES.pdf> (enero, 2010).

U

Universidad Autónoma del estado de Hidalgo, UAEH (2010) *Resultado del Estudio de Egresados de la Licenciatura en Educación (sic), mayo de 2010*. Dirección General de Planeación, Dirección de Estudios Estratégicos y Desarrollo Institucional <http://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/licenciaturas/lic_educacion.html#introduccion> (julio de 2010).

UAEH (2000) *Plan de Estudios de la licenciatura en Ciencias de la Educación*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

V

Vilallonga, Albert (2002) "Los nuevos yacimientos de empleo: una oportunidad para crear empleo y satisfacer nuevas necesidades sociales", *Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. VI, núm. 119 (117), 1 de Agosto <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn19117.htm>> (julio, 2010).

W

- Weller, J. (2009) “El fomento de la inserción laboral en grupos vulnerables. Consideraciones a partir de cinco estudios de caso”, en CEPAL, *Colección documentos de proyectos, Naciones Unidas*, diciembre de 2009 <http://www.lai.fu-berlin.de/homepages/marull/Forschung_und_Publikationen/Weller.pdf> (diciembre de 2017).

ANEXOS

Anexo 1 Cuadros sobre indicadores para identificar las configuraciones laborales

Resultados de los indicadores para identificar las configuraciones laborales (promedios). IES pública					
Configuración de transiciones	<i>Transiciones lineales</i>		<i>Transiciones no lineales</i>		Ideal (26)
Indicadores	<i>Plenas (24.6)</i>	<i>Relativa (17.9)</i>	<i>Débil (7.5)</i>	<i>Interrumpidas (2.3)</i>	
1. Satisfacción trayectoria laboral	2	1	0.7	0.3	2
2. Satisfacción trabajo	2	1.2	1.1	0.4	2
3. Relación perfil profesional	2	0.3	0.6	0.4	2
4. Ingreso inmediato al mundo del trabajo	2	1.7	1	0.8	2
5. Tiempo en que se ha quedado sin empleo	2	2	1	0	2
6. Número de veces que se ha quedado sin empleo	2	2	1	0	2
7. Un solo trabajo	2	1.1	0.1	0.4	2
8. Sin retrocesos laborales	2	2	0	0	2
9. Sin secuencias inusuales de eventos	2	2	0	0	2
10. Sin cambios de dirección	2	2	0	0	2
11. Por tiempo indeterminado	0.6	0.3	0.2	0	2
12. Trabajo a tiempo completo	2	1	1	0	2
13. Prestaciones	2	1.3	0.8	0	2

Resultados de los indicadores para identificar las configuraciones laborales (promedios) IES privada

Configuración de transiciones	<i>Transiciones lineales</i>		<i>Transiciones no lineales</i>		Ideal (26)
	<i>Plenas (25.5)</i>	<i>Relativas (20)</i>	-	-	
Indicadores			-	-	
1. Satisfacción trayectoria laboral	2	2	-	-	2
2. Satisfacción trabajo	2	1.5	-	-	2
3. Relación perfil profesional	2	2	-	-	2
4. Ingreso inmediato al mundo del trabajo	2	1.5	-	-	2
5. Tiempo en que se ha quedado sin empleo	2	1	-	-	2
6. Número de veces que se ha quedado sin empleo	2	1	-	-	2
7. Un solo trabajo	1.5	0	-	-	2
8. Sin retrocesos laborales	2	2	-	-	2
9. Sin secuencias inusuales de eventos	2	2	-	-	2
10. Sin cambios de dirección	2	2	-	-	2
11. Por tiempo indeterminado	2	1	-	-	2
12. Trabajo a tiempo completo	2	2	-	-	2
13. Prestaciones	2	2	-	-	2

Anexo 2 Cuestionario



CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS AVANZADOS DEL IPN

Departamento de Investigación Educativa (DIE)

Doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa



CUESTIONARIO

TRAYECTORIA LABORAL, SOCIAL Y EDUCATIVA DE LOS EGRESADOS DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN


OBJETIVO: Este cuestionario tiene la finalidad de obtener información acerca de tu trayectoria laboral, educativa y social para conocer las cualidades de los trabajos que desempeñas o has desempeñado, o la situación en la que te encuentras actualmente. Los datos que proporcionas serán utilizados únicamente con fines de investigación, por lo que se asegura absoluta confidencialidad en tus respuestas. **¡Gracias por participar!**

DATOS SOCIOECONÓMICOS

Por favor, usando los colores del resaltador de textos (en la barra de inicio, con el color que elijas) marca la opción que corresponda y completa el siguiente cuadro, contestando una **fila** por persona:

	Último grado académico	En este momento qué actividad realiza	Cuál es la profesión u oficio que desempeña. Describe brevemente las actividades que desempeña en el trabajo	El trabajo u oficio se desarrolla como:
PADRE	1. Primaria completa 2. Primaria incompleta 3. Secundaria completa 4. Secundaria incompleta 5. Carrera técnica o comercial completa 6. Carrera técnica o comercial incompleta 7. Bachillerato o preparatoria completa 8. Bachillerato o preparatoria incompleta 9. Carrera universitaria completa	1. Trabaja 2. Estudia 3. Estudia y trabaja 4. Busca trabajo 5. Ni estudia ni trabaja 6. Trabaja en labores de casa 7. Jubilado o pensionado 8. Incapacidad temporal o permanente para trabajar		1. Empleado con salario fijo en empresa pública 2. Empleado con salario fijo en empresa privada 3. Obrero 4. Patrón 5. Trabaja por su cuenta 6. Trabaja sin pago en el negocio familiar 7. Socio en una cooperativa

	10. Carrera universitaria incompleta 11. Postgrado (maestría o doctorado) 12. completo Postgrado (maestría o doctorado) incompleto			
MADRE	Anota el número que corresponda según la lista de arriba:	Anota el número que corresponda según la lista de arriba:		Anota el número que corresponda según la lista de arriba:

 **BLOQUE II. SITUACIÓN LABORAL ACTUAL.** *(Con el resaltador de textos, por favor, selecciona la opción que corresponda)*

2. ¿Cuál es tu situación laboral actual?

- | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. He trabajado, pero actualmente estoy sin trabajo y no estoy buscando 2. No he trabajado y no estoy buscando 3. Estoy trabajando 4. Estoy buscando trabajo por primera vez 5. He trabajado pero actualmente estoy sin trabajo y estoy buscando 6. No trabajo porque estoy estudiando 7. Otra, especifica por favor: |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

3. En caso de no trabajar, por favor, señala los motivos:

1. Busco y no encuentro
2. No tengo con quien dejar hijos
3. Quehaceres del hogar
4. No tengo interés en trabajar
5. No tengo necesidad de trabajar
6. Incompatibilidad estudio/trabajo
7. Por un problema de salud
8. No aplica
9. Otra, especifica:

4. ¿Cuáles han sido los medios que has utilizado para buscar/encontrar trabajo? **(con el resaltador de textos, puedes responder más de 1 opción)**

Consultar directamente a empleadores Revisar anuncios (diarios, negocios, etc.) Poner anuncios (por cualquier medio) ofreciendo mis servicios Enviar Currículo Vitae a empresas/instituciones Participar en pruebas y entrevistas de contratación Pedir a conocidos o familiares que me recomienden o me avisen de un trabajo Me han invitado a trabajar Realizar gestiones por mi cuenta para tener mi propio negocio

Otra, específica:

5. Describe cómo le has hecho para conseguir trabajo o has intentado conseguirlo, después de concluir tu carrera universitaria (sé amplio en tu respuesta)

6. ¿Con cuál de las siguientes frases te identificas más actualmente? **(Puedes responder más de 1 opción)**

Trabajaría en cualquier empleo aunque no se relacionara con mis estudios profesionales Estoy esperando encontrar un trabajo que me guste, que me motive Necesito trabajar para seguir estudiando Me gusta lo que hago, solo espero tener un mejor sueldo Estoy esperando encontrar un trabajo relacionado con lo que aprendí en la universidad Estoy esperando encontrar un trabajo con un salario adecuado

Otra, específica:

7. ¿Tuviste que cambiar de domicilio (temporal o permanentemente) para realizar tus estudios de licenciatura?

a) Sí

b) No

8. ¿Has tenido que trasladarte a otro lugar para obtener un trabajo?

a) Sí

b) No

9. En caso afirmativo, señala el lugar de destino (Estado y municipio):

10. En caso afirmativo a la pregunta anterior indica cuáles han sido las razones del cambio (si necesitas ampliar tu respuesta, usa el espacio):

11. Dame tu opinión sobre la siguiente oración: *“Los adultos de hoy construyeron su trayectoria laboral con orientaciones del pasado, y los jóvenes de hoy sin orientaciones a futuro.”*



BLOQUE III. TRAYECTORIA LABORAL.

12. Por favor, elige la opción o escribe, según corresponda lo que se te pide. Considera desde tu primer trabajo hasta tu (s) trabajo (s) actual (es), ya sea o que hayan sido informales o formales, sin importar el tiempo que duraste (aunque haya sido sólo por un periodo vacacional o inter-escolar) o si obtuviste algún pago.

a) Edad	b) En ese trabajo tú eras (eres):	c) Describe las principales actividades que desarrollabas	d) ¿Cómo conseguiste ese trabajo?	e) Calidad del trabajo	f) Tipo de contratación	g) Tipo de empresa o negocio	h) Lugar	i) Motivo del cambio de trabajo o puesto	j) Duración aproximada en este trabajo
	1. Empleado o c/salario fijo en empresa pública. 2. Empleado o c/salario fijo en empresa privada. 3. Empleado o sin salario pero con comisión 4. Patrón 5. Trabajador por tu cuenta 6. Trabajador en el		1. Te auto empleaste 2. A través de la universidad 3. A través de empresas de bolsa de trabajo o agencia de empleo 4. Por medio de tu familia 5. Por medio de amigos o conocidos 6. Pusiste un anuncio y te llamaron 7. Te presentaste a un anuncio 8. Ofreciste tu trabajo a empleadores y lo aceptaron 9. Enviaste un curriculum vitae y te llamaron 10 Enviaste un curriculum vitae y te llamaron	to empo al eno personal mucho algo ndí mucho ndí nada iones	1. Determinado 2. Indeterminado 3. Honorarios 4. Confianza 5. Eventual 6. Otro	1. Tipo a) Pública b) Privada 2. Zona a) Urbana b) Rural 3. Giro a) Agrícola b) Industrial c) Comercio d) Servicios	Edo. y Municipio		

	negocio familiar 7. Socio de un negocio 8. Otro								
39	1	Docente e investigadora	9	1. a, 2. C, 3. a 4. a,	2	1. a, 2. A, 3. d	Pach. Hgo.	Encontré uno mejor	5 años

13. Cuéntame cómo has conseguido los trabajos que has tenido al concluir tus estudios universitarios:

14. ¿Cómo valoras tu trayectoria laboral en función de tus intereses?:

15. Describe por qué es o no es importante para ti el trabajo que te encuentras desempeñando, cualquiera que éste sea:

16. *"Tú mundo se define en el presente, más que a la preparación para un futuro predeterminado (el llamado proyecto de vida), pones el énfasis en la adquisición de respuestas habilidades que puedan apoyar tu presente". Con esta frase tú estás:*

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente de desacuerdo
-----------------------	------------	---------------	--------------------------

17. Comenta tu respuesta:



BLOQUE IV. EL TRABAJO Y LA FORMACIÓN

Por favor, según el caso, selecciona la opción que corresponda o completa lo que se te pide

18. ¿De acuerdo con los requerimientos en el trabajo que desempeñas, ¿qué tan preparado te sientes o te has sentido con la formación profesional que recibiste en tu carrera? (toma todo el espacio que necesites para tu respuesta)

19. ¿Cuánto tiempo transcurrió desde el momento de egreso de la carrera y el trabajo que obtuviste?

Inmediatamente después de egresar de la carrera	Entre 1 y 6 meses	Entre 7 meses y un año	Más de un año y menos de 2	Más de 2 años
-------------------------------------------------	-------------------	------------------------	----------------------------	---------------

20. ¿Y cuánto tiempo dedicaste a buscar trabajo y encontrarlo?

Grado de relación	TRABAJO 1	TRABAJO 2
A. Total relación: todas las actividades laborales desempeñadas se relacionan de manera directa con los estudios (100%)		
B. Mucha relación: la gran parte de las actividades laborales desarrolladas pertenecen al campo de la licenciatura cursada (75%)		
C. Mediana relación: más o menos la mitad de las actividades que se desarrollan en el trabajo se relacionan con los estudios (50%)		
D. Poca relación: pocas actividades laborales se relacionan con el campo profesional de los estudios (25%)		
E-. Nula relación: el trabajo desempeñado no tiene nada que ver con el campo profesional de la licenciatura (0%)		

21. Con base en el siguiente cuadro, elige la opción que responda a **¿Cuál es el grado de relación de lo que aprendiste en la carrera con tu trabajo actual? *En caso de tener dos trabajos principales, contesta ambas columnas.***

22. ¿Qué tan aplicable y útil resulta lo que aprendiste en la carrera en el desempeño de su trabajo? ***En caso de tener dos trabajos principales, contesta ambas columnas***

	TRABAJO 1	TRABAJO 2
A. Total aplicación y utilidad (100%)		
B. Mucha aplicación y utilidad en la mayoría de las actividades laborales (75%)		

C. Mediana utilidad y aplicación en la mitad de las actividades, más o menos (50%)		
D. Poca aplicación y utilidad, en contadas actividades laborales (25%)		
E. Lo estudiado en la escuela no se aplica en el trabajo desempeñado (0%)		

23. ¿Cuál es el nivel de satisfacción que tienes con los siguientes aspectos del trabajo que desarrollas? (En caso de tener dos trabajos principales, contesta ambas columnas) Muy satisfecho (MS) Satisfecho (S) Indiferente (I) Insatisfecho (In) Muy insatisfecho (MI)

Aspectos	Nivel de satisfacción Muy satisfecho <u>MS</u> , Satisfecho <u>S</u> , Indiferente <u>I</u> , Insatisfecho <u>In</u> , Muy insatisfecho <u>Mi</u>	
	Trabajo 1	Trabajo 2
Tu sueldo o ingreso		
Las prestaciones laborales (seguro social, utilidades, vacaciones etc.)		
Tu relación con los compañeros de trabajo		
Las actividades que desempeñas		
La comodidad o condiciones del lugar donde trabajas		
La compatibilidad con otras actividades que te gustan		
Lo que estás aprendiendo		
La posibilidad de innovación en el trabajo		
Posibilidad de manifestar tus inconformidades libremente		
Las prácticas éticas que predominan		
Es divertido		
Autonomía laboral		

24. ¿Para qué consideras que la formación recibida en la universidad fue más útil?

Si	No	En algunos trabajos
----	----	---------------------

25. ¿Consideras que hubo relación entre lo que te enseñaron en la carrera que estudiaste y lo que querías hacer en tu vida profesional?

26. Si realizas cualquier otra actividad laboral formal o informal, remunerada o no, por favor descríbela:

27. ¿Qué consideras que te aporta tu trabajo (s) -actual (es)?



BLOQUE V. SOBRE LAS CONDICIONES LABORALES. Por favor, según el caso, contesta lo que se te pide marcando la opción que corresponda

28. ¿Cuántas horas trabajas en total a la semana? (En caso de tener dos trabajos principales, contesta ambas columnas)

Trabajo 1	Trabajo 2
Menos de 20	Menos de 20
Entre 20 y 30	Entre 20 y 30
40	40
Más de 40	Más de 40

29. ¿Qué tipo de horario laboral? (**En caso de tener dos trabajos principales, contesta ambas columnas**)

	Trabajo 1	Trabajo 2
Fijo (Con horario específico)		
Flexible (No hay un horario determinado)		
Otro tipo de horario laboral, especifica por favor:		

30. ¿Qué prestaciones tienes en el trabajo? (**Puedes responder más de 1 opción**)

- Comisiones
- Salario base más comisiones
- Vales de despensa
- Préstamos
- Acceso a servicios de salud
- Seguro Médico
- Acceso a crédito de vivienda
- Becas
- Jubilación/fondo de retiro
- Vacaciones
- Utilidades
- Solo el salario

31. ¿Qué tipo de contratación tienes? (**En caso de tener dos trabajos principales, contesta ambas columnas**)

Trabajo 1	Trabajo 2
Indefinido	
Por tiempo determinado	
Honorarios	
De confianza	
Eventual	
Otro tipo de horario laboral, especifica por favor:	

32. ¿En dónde realizas tu trabajo? **En caso de tener dos trabajos principales, contesta ambas columnas:**

	Trabajo 1	Trabajo 2
Puesto fijo o semifijo en la vía pública		
Ambulante de casa en casa		
En tu domicilio		
En otro domicilio o casa		
En una empresa o institución establecida		
Otra, especifica por favor:		

33. ¿Cuál es tú ingreso mensual aproximado?

34. En cuanto a tus ingresos ¿en cuál de las siguientes situaciones te encuentras?

- a) Vives exclusivamente de los ingresos generados por ti
- b) Vives exclusivamente de los ingresos generados por ti y de las aportaciones de otras personas
- c) Vives principalmente de los ingresos aportados por otras personas, con algunos ingresos generados por ti
- d) Vives principalmente de los ingresos aportados por otras personas.
- e) Otra, específica por favor

35. ¿En qué gastas el dinero de que dispones al mes como producto de tu trabajo? (los amigos, ropa, diversión, gastos de manutención etc. Sé amplio en tu respuesta por favor)

36. ¿Por qué razón trabajas?

37. Describe ampliamente las tareas desempeñadas en el (los) trabajo(s):

38. ¿Cuál es el número aproximado de empleados en la empresa donde laboras

Menos de 10	Entre 11 y 50	Entre 51 y 100	Entre 101 y 250	Más de 250	Eres auto empleado
-------------	---------------	----------------	-----------------	------------	--------------------

39. ¿Cuál es el giro de la empresa, negocio u organización?

Educación	Agrícola, ganadero, silvícola, pesca	Industria extractiva	Industria de la transformación	Industria de la construcción	Industria textil	Industria del cuero-calzado
Tecnologías de la información	Comercio	Servicios bancarios, financieros y seguros	Industria de los alimentos	Turismo	Hotelería, restaurantes	Tiendas departamentales
Gobierno	Servicios de salud	Transporte	Servicios profesionales independiente	Servicios técnicos	Servicios domésticos	Artístico

40. ¿Has generado un negocio o estrategia propia o con amigos (as) para auto emplearte y generar ingresos?

- Si
- No

40.1 En caso afirmativo a la pregunta anterior, describe de qué se trata:



BLOQUE VI. SOBRE LA CARRERA QUE ESTUDIASTE EN LA UNIVERSIDAD. Por favor, según el caso, contesta lo que se te pide o señala la opción que responda

41. Señala en qué año iniciaste y en qué año concluiste tu carrera:

INICIO	TÉRMINO
--------	---------

42. ¿Si es el caso, señala en qué año obtuviste tu título universitario?

43. ¿Cuál fue tu promedio general en la carrera?

44. ¿Si es el caso, por favor, describe los motivos por los cuáles aún no cuentas con título universitario?

- Ya tengo título
- Debo materias
- No he concluido la tesis, tesina o monografía
- El proceso de tramitación es muy tardado
- No tengo dinero para hacer los trámites de titulación
- No he realizado las prácticas profesionales o el servicio social
- No me interesa obtener el título

45. De acuerdo con la formación que recibiste en la carrera, responde cada uno de los aspectos que se señalan en la siguiente tabla, conforme a la siguiente escala: Muy satisfecho (a); Satisfecho (a); Indiferente; insatisfecho (a); muy insatisfecho (a) **Muy satisfecho MS, Satisfecho S, Indiferente I, Insatisfecho In, Muy insatisfecho Mi**

Aspectos	Nivel de satisfacción
Preparación de los docentes	
Plan de estudios	
Programas de estudios	
Prácticas profesionales	
Disponibilidad de infraestructura en la carrera	
Disponibilidad de bibliografía	
Trámites administrativos en general	
Disponibilidad de apoyos, becas	
Contribución de la carrera en el desarrollo de conocimientos y habilidades para el trabajo	
Contribución de la carrera para ingresar a un trabajo	
Contribución de la carrera para el desarrollo personal	
Costo de la carrera	

46. ¿Cuáles fueron los motivos por los que decidiste estudiar una carrera universitaria?
(Puedes elegir más de una opción)

- Por influencia familiar o de alguna otra persona
- Porque me agradó el Plan de estudios
- Porque consideraste que te permitiría el acceso más fácil al mercado de trabajo
- Porque considerabas que era más fácil ingresar a la universidad si solicitabas esta carrera
- Porque el Plan de estudios no contenía matemáticas
- Porque consideras que la carrera era tú vocación
- Porque me gusta el área de educación
- Porque te interesó lo que hace un egresado en el campo de trabajo
- Porque era la única opción que tenía
- Otra, específica

47. ¿Has generado alguna otra actividad que te ayude con tus ingresos? Descríbela tenga o no que ver con los estudios universitarios:

48. ¿Qué te gustaría estar haciendo dentro de 5 años?



Bloque VII datos generales

Edad:

Sexo:

Estado civil:

¿Tienes hijos?

Edad en la que nació el primer hijo:

Lugar donde vive la mayor parte del año:

En casa de mis padres	En mi casa (comprada o arrendada)	En casa de mis suegros	En casa compartida	En casa de familiares	Otra
-----------------------	-----------------------------------	------------------------	--------------------	-----------------------	------

49. Antes de iniciar tus estudios universitarios señala cuál era tu lugar habitual de residencia: