

## Doctores en educación en la transición del posgrado a la vida laboral: un estudio de caso

*María Guadalupe Moreno Bayardo\**

*José de la Cruz Torres Frías\*\**

### Resumen

En la línea de los estudios sobre transiciones educativas, el presente trabajo centra su atención en una modalidad específica: la transición del posgrado al mercado laboral y lo que esta implica para jóvenes investigadores en educación en las condiciones de incertidumbre y de competencia que privan en la sociedad actual. La problemática de la complejidad de dicha transición se ilustra con la narración de las experiencias de una joven investigadora en su inserción laboral, destacando en su relato la forma en que fue optando por estrategias de supervivencia que le llevaron a ser la principal constructora de su propio proceso de transición, a la manera del denominado estilo yo-yo al que se refieren Du Bois-Reymond y López (2004) en el que se conjugan el capital cultural, el apoyo familiar, las oportunidades relativas a la educación, el género, el origen social y étnico, entre otros factores, así como procesos de formación en el posgrado que privilegien la tolerancia a la incertidumbre, la independencia y la autonomía intelectual.

**Palabras clave:** Transición educativa, inserción laboral, transiciones tipo yo-yo.

---

\* Doctora en Educación. Profesora investigadora titular C de tiempo completo del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, México.

\*\* Doctor en Educación. Profesor docente titular B de tiempo completo del Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara, México.

## Abstract

*In the line of studies of educational transitions, the present study focuses on a specific modality: the transition from postgraduate studies to the job market and what it implies for young education researchers in the conditions of uncertainty and competition that prevail currently in (Mexican) society. The problematic nature of the complexity of this transition is illustrated by the narrative of the experiences of a young researcher in her employment insertion. In her story, the way she was opting for survival strategies shows how she became the main builder of her own transitional process, in the form of the so-called yo-yo style proposed by Du Bois-Reymond and López (2004), in which cultural capital, family support, opportunities related to education, gender, social and ethnic origin, among other factors, are melted. Postgraduate training processes that favor tolerance of uncertainty, independence and intellectual autonomy turned out to be other important aspects of this transition.*

**Keywords:** *Educational transition, job insertion, yo-yo style transitions.*

## Introducción

En un mundo cuya complejidad aumenta de manera constante, no es de extrañar que las transiciones ocurran en un entramado cada vez más difícil de descifrar. Ya señala Alfaro que “el tema de las transiciones va emparejado con la propia existencia humana, así como con el progreso de la ciencia y de la sociedad. Sigue impregnando el pensamiento humano por su relación con el desconocido futuro, por su interpretación sobre el constante devenir” (2004, p. 68).

El concepto de *transición educativa*, inicialmente asociado al tránsito de un estudiante entre los diversos niveles educativos, y luego al mercado laboral, ha ido evolucionando para referirse no solo a rasgos característicos de las etapas que se recorren de forma sucesiva en el sistema educativo de un país, y de las implicaciones que los cambios co-

rrespondientes tienen en la vida del escolar o del nuevo profesional, sino también a situaciones de cambio que se viven, por ejemplo, cuando se transita del hogar a la escuela, de un tipo de comunidad educativa a otra, de un estilo de convivencia social a otro. El concepto, incluso, refiere a situaciones más complejas como el caso del reto que han de afrontar jóvenes profesionales que, habiendo obtenido el grado académico de doctorado en educación, se incorporan a una institución de educación superior con la intención de ejercer el oficio de investigador en ese campo de conocimiento. Aquí se trata entonces de una transición entre la culminación de la formación de posgrado (doctorado) y la inserción al mercado laboral con el propósito de desempeñar una función específica.

En apariencia, la situación elegida para el análisis en este trabajo correspondería a dos tipos de transición: una vinculada con el cambio escuela-trabajo, cuyo foco central es la inserción laboral, y otra de naturaleza profesional, que supone la presencia de elementos de cambio dentro de una profesión o en las relaciones entre profesionales; pero en realidad están involucradas también otras formas de transición como las de las políticas educativas, las de las formas de gestión al interior de las estructuras institucionales, las formas de contratación de académicos en las instituciones de educación superior, los cambios en la economía, la variabilidad en el empleo, las transiciones familiares, etcétera. De tal manera, el estudio de la transición seleccionada como foco de análisis en este trabajo demanda esa “interpretación global de los nuevos escenarios cambiantes en los cuales se produce una interacción emergente entre el contexto y el individuo, ambos indiscutiblemente en desarrollo” (Alfaro, 2004, p. 69). En concordancia con este mismo autor, el concepto de transición que aquí se asume se adscribe a términos relacionados con crisis, transformación o cambio y, en definitiva, al “abandono de un conjunto de asunciones previas y la adopción de otro conjunto nuevo que le permita afrontar [a la persona] un espacio vital alterado” (Rodríguez, 1998, citado por Alfaro, 2004, p. 71).

La vida toda del ser humano está signada por una serie de transiciones; cuando se opta por estudiar o analizar alguna de ellas, señalan

Grau et al., “la preocupación principal no debe ser la transición en sí, sino el riesgo de que se produzcan desvinculaciones o vinculaciones traumáticas. No es evitar transiciones, sino controlarlas con criterios de progresividad, continuidad y coherencia” (2013, p. 4), lo cual supone que toda transición es un proceso, el cual puede ocurrir de diversas formas según las características del individuo y del contexto en el que está o estará inmerso.

Al respecto son coincidentes los planteamientos de Parrilla y Sierra, quienes sostienen que la transición educativa “es un proceso permanentemente abierto y presente en la vida educativa de los centros, familias y alumnos” (2015, p. 169). Destacan, además, la necesidad de atender y orientar las transiciones tanto en sus aspectos comunes como en los individuales, de manera que estas no se conviertan en fronteras educativas de difícil tránsito que pongan en desventaja a quienes no logren superarlas. Desde la visión de esas autoras, “la educación es un proceso de transición en sí mismo” (Parrilla & Sierra, p. 172) que demanda atención desde una visión global y holística.

En el caso de las transiciones educativas, tendrá un papel relevante la forma en que las familias, los docentes y las autoridades escolares actúen ante la inminencia del tránsito de un nivel educativo a otro. Entonces cabe preguntarse: ¿es posible el control (monitoreo, supervisión) de las transiciones?, ¿se puede propiciar una formación que facilite la vivencia de las transiciones?, en su caso ¿se pueden crear condiciones favorables para la transición del posgrado al mundo laboral? Estas son preguntas para las que se irá construyendo una respuesta a lo largo del presente trabajo.

## La complejidad creciente de las transiciones educativas

Quienes han seleccionado las transiciones educativas como línea de investigación se han centrado sobre todo en aquellas que abarcan el tránsito desde la formación inicial hasta la universidad (en ocasiones hasta el posgrado), han estudiado cada transición en sus especificidades,

han diseñado estrategias para apoyar cada una de ellas e incluso las han designado de una manera específica. Tal es el caso de Grau et al. (2013), quienes denominan *primera transición* a la que ocurre de infantil (preescolar) a primaria, *segunda transición* al tránsito de primaria a secundaria, *tercera transición* al paso de la secundaria al bachillerato (educación media superior) y *cuarta transición* a la que se genera cuando el estudiante pasa del bachillerato a la universidad.

Utilizando esos mismos términos, de manera genérica, el tránsito de la universidad al mercado laboral podría ser ubicado como *quinta transición*; sin embargo, la seleccionada como objeto de análisis en este trabajo sería una especie de *sexta transición* en el sentido de que se trata de un caso particular de formación (doctores en educación) aspirando a una función específica en instituciones de educación superior (la de investigador educativo). En relación con las transiciones educativas, quienes son especialistas en orientación educativa, como Grau et al., han insistido en que “uno de los indicadores más influyentes en el éxito académico es el conseguir una adaptación rápida y efectiva al nuevo entorno educativo en el que se integra el alumnado. Y uno de los factores básicos del abandono de los estudios universitarios está en los problemas de integración al nuevo nivel educativo. *Pero además, también es importante para el éxito en la vida una buena transición al mundo laboral*” (2013, p. 5).

Al respecto, el papel de la familia, de los docentes y de las autoridades escolares que planean e instrumentan estrategias para facilitar las transiciones educativas va evolucionando: pasa de mayor a menor intensidad en sus intervenciones a medida que los estudiantes acceden a niveles educativos superiores. En otras palabras, “hay una progresiva y lógica implicación del sujeto que transita a medida que va creciendo, y una disminución de [la intervención] y la coordinación entre las instituciones protagonistas” (Grau et al., 2013, p. 5). Mirado de esta manera, las preguntas planteadas al término del apartado anterior se complementarían con una más: ¿cómo propiciar que el estudiante en tránsito del posgrado al mercado laboral se convierta en protagonista de sus propios procesos de transición?

No hay que perder de vista que el tránsito por diferentes niveles educativos implica distintas metodologías de trabajo, distintos entornos, distintas realidades, distintos grados de dependencia/independencia, distintas formas de relación con los docentes y con los pares, todo lo cual demanda una capacidad de adaptación creciente por parte del sujeto que transita. La transición del posgrado al mercado laboral, vivida por los jóvenes investigadores, supone quizá uno de los más altos grados de complejidad, sobre todo porque lo más probable es que nadie acompañe u oriente formalmente a quien vive ese tránsito, porque las características de cada institución de educación superior son únicas, porque la evolución del mercado de trabajo y la de las políticas de empleo es incierta, entre otras razones.

### *Los jóvenes en la transición del posgrado a la vida laboral*

Cabe recordar que definir a quién se considera como joven no representaba el más mínimo problema hace unas décadas, bastaba con señalar que entre tal y tal edad ocurría la etapa de la juventud, esto después de vivir la adolescencia y como antecedente a la vida adulta, ambas etapas distinguidas también por ciertos límites de edad y con rasgos perfectamente definidos; una especie de estandarización de la evolución del desarrollo del ser humano, al menos en términos de “ruta obligada” por la que se pasaba en el proceso de consolidarse como ser humano hasta llegar a ser adulto. Así, podía pensarse también, desde una visión lineal, lo que ocurriría en las diversas transiciones educativas.

El escenario anterior dejó de reflejar hace mucho tiempo (al menos dos o tres décadas) lo que está ocurriendo en las diversas transiciones de los jóvenes, incluso las referentes al tránsito de la universidad a la vida laboral. Al respecto, Du Bois-Reymond y López, refiriéndose a los jóvenes europeos, expresaron: “Se observa un persistente fracaso de las políticas públicas dirigidas a los jóvenes. Partimos de la hipótesis de que las transiciones de los jóvenes a la madurez están sufriendo un proceso de

des-estandarización, mientras las instituciones y políticas orientadas a facilitar tales transiciones siguen operando bajo el supuesto de un modelo lineal del curso de la vida, en el que la integración social es equivalente a la integración en el mercado laboral” (2004, p. 11).

Una consecuencia de ese fracaso, señalan también Du Bois-Reymond y López, es que “las políticas de educación/formación, bienestar y trabajo laboral, [...] generan cada vez más *trayectorias fallidas*: políticas que tratan de llevar a los jóvenes hacia la integración social, pero en lugar de ello (re)producen la exclusión social” (2004, p. 12). Entonces, es necesario tener plena conciencia de la “des-estandarización” de las transiciones de los jóvenes, de que estas ya no son lineales y de que han sido permeadas por la incertidumbre que caracteriza a todos los ámbitos de la vida social actual.

Por principio de cuentas, la juventud dura más tiempo. La edad ya no es el criterio único o principal para distinguir las diversas fases de la vida. La formación previa que se exige para los puestos de trabajo es mayor (en consecuencia, se puede acceder a un trabajo calificado a mayor edad), o bien se contratan jóvenes con escasos niveles de formación para hacer la mínima inversión en salarios y no adquirir compromisos como la seguridad social u otros beneficios. Ha aparecido el concepto de *jóvenes adultos* para incluir a quienes no han logrado una consolidación laboral (quizá tampoco de otros órdenes) y tienen una edad que abarca ya, incluso, hasta los 35 años; pero sobre todo, han surgido situaciones de las que derivaron conceptos como el que presentaron en su momento Du Bois-Reymond y López.

El concepto de individualización implica que es el/la joven quien tiene que construir su propia biografía sin depender de la estabilidad de los contextos o de las tradiciones entre las que se mueve. Cuando la transición a la vida adulta varía de la normalidad a la incertidumbre, los jóvenes sufren una presión cada vez mayor. Se ven obligados a tomar decisiones individuales –en materias relacionadas con la educación o

el empleo, pero también con el ocio— que pueden ser de gran influencia para su vida futura, sin ser capaces de prever claramente todas las implicaciones de sus opciones (2004, p. 14).

Del planteamiento anterior se desprende el concepto de *transiciones tipo yo-yo*, en las cuales es el mismo individuo el que gestiona su propia transición a la vida adulta, con mayor o menor éxito dependiendo de la forma en que se conjuguen su capital cultural, el apoyo familiar, las oportunidades relativas a la educación, el género, el origen social y étnico, entre otros. Esto no significa que las condiciones de los sistemas educativos y de los mercados de trabajo dejen de tener una influencia importante en la vida de los jóvenes; sin embargo, las *transiciones tipo yo-yo* son quizá las que caracterizan mayoritariamente lo que ocurre con los jóvenes de alta calidad académica (como son los egresados de doctorado) en la segunda década del siglo XXI, reforzadas quizá por las políticas nacionales de investigación, como la distinción de investigador nacional (C, I, II, III, Emérito) que otorga el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) donde la producción individualizada y el yo como autor principal son altamente valorados.

En la transición del posgrado al mercado laboral, elegida como objeto de análisis en este trabajo, el concepto de juventud se mueve entre límites de edad articulados con condiciones de género, pero también entre límites de antigüedad en el ejercicio de una profesión articulados con evidencias de cierta consolidación en la misma. Así, el Conacyt en México denomina *jóvenes investigadores* a quienes, habiendo obtenido el grado de doctorado, se incorporan y empiezan a consolidarse en el oficio de investigador a más tardar a los 40 años en el caso de los hombres y 42 en el caso de las mujeres<sup>1</sup>.

Hay que señalar que, en las condiciones actuales de los posgrados en México, la edad de los estudiantes inscritos en doctorados es variable, con un

---

<sup>1</sup> Dato derivado de la convocatoria de plazas para jóvenes investigadores emitida por Conacyt en el año 2014.

promedio de edad menor en doctorandos de programas de ciencias exactas y mayor en quienes cursan programas doctorales de ciencias sociales y humanidades; en general hay una tendencia a la baja en la edad promedio de quienes cursan un doctorado, fenómeno vinculado a que cada vez son más los jóvenes que cursan maestrías de manera inmediata a la culminación de sus estudios de licenciatura y se inscriben a doctorados en cuanto terminan su maestría, algunos de ellos como forma de obtener el beneficio de una beca mientras se encuentran en transición al mercado laboral.

En los doctorados, especialmente en los de ciencias sociales y humanidades, están inscritos estudiantes de edad madura que por diversas circunstancias llegaron a ese nivel de estudios en un momento de vida cercano o aun posterior a la jubilación; los hay también de edades correspondientes al nivel de adultos jóvenes (35 a 45 años), pero cada vez son más los egresados de doctorado que se ubican en una edad promedio de 28 a 35 años, a los que en algunas instituciones de educación superior se les ha empezado a denominar, con cierto dejo de ironía y hostilidad, como *babydoc* (Moreno & Torres, 2017).

Para todos los egresados de doctorado es un reto la ubicación o reubicación laboral después de haber obtenido el grado, desde quien buscará empleo formal por primera vez, hasta quien regresará a los empleos que ya tenía, pero con expectativas de poder incluir la investigación entre sus funciones. Qué encuentran y cómo viven, en su caso, el proceso de inserción o reinserción a las instituciones los egresados de doctorado es algo digno de ser investigado. De hecho, Moreno y Torres (2017) y Navarro (2017), entre otros, están indagando al respecto en el marco de investigaciones en educación que se encuentran en proceso.

## Experiencias de una joven investigadora en su inserción laboral<sup>2</sup>

Con la pretensión de ilustrar y analizar en un caso concreto esa *transición compleja* a la que se hace referencia en el título de este trabajo, se presenta aquí una síntesis de la experiencia de Leonor<sup>3</sup>, egresada a los 28 años de un doctorado en educación inscrito en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) de Conacyt. La experiencia de esta joven investigadora involucra su ingreso formal, con una plaza de tiempo completo, a una universidad pública ubicada al sur de la República Mexicana.

Leonor realizó estudios de Licenciatura en Psicología en una universidad privada del centro occidente de México; durante el tiempo que transcurrió entre su egreso de esa carrera y la presentación del examen de tesis correspondiente (un año), trabajó como terapeuta del aprendizaje en la ciudad en que vivía con sus padres, luego regresó a la localidad donde había cursado la licenciatura e hizo trámites para ingresar a la Maestría en Comunicación que ofrecía una universidad pública; en cuanto terminó ese programa, continuó con el Doctorado en Educación en la misma universidad, en consecuencia, fue una de las estudiantes más jóvenes de su grupo.

En forma asociada a que realizó sus estudios en tres campos de conocimiento diferentes (psicología, comunicación y educación), Leonor fue conformando de manera temprana, a lo largo de su trayectoria de formación, una visión interdisciplinaria que fue caracterizando su estilo de trabajar como estudiante y como investigadora; a esto colaboró el que muchos de sus profesores habían construido visiones similares que se podían percibir tanto en su manera de abordar las diversas temáticas, como en la de construir sus proyectos de investigación. Leonor expresó, además, que siempre ha sentido como una ventaja el haberse formado en

---

<sup>2</sup> Este caso se tomó parcialmente de la investigación en proceso de Moreno y Torres (2017) titulada *Avatares de la incorporación al oficio de investigador en un campo de conocimiento. El caso de egresados de doctorados en educación*. En este trabajo, el caso se analiza desde la perspectiva de la transición del posgrado al mercado laboral.

<sup>3</sup> Seudónimo que se utiliza para respetar la privacidad de la joven investigadora participante en el estudio antes mencionado.

tres campos, esto lo percibe incluso en su trayectoria laboral: “A veces me pongo la camiseta de investigadora educativa, a veces de comunicóloga, a veces de psicóloga, pero conozco que son campos con historias paralelas y creo que puedo desempeñarme bien en los tres” (EP2)<sup>4</sup>.

Para sus estudios de licenciatura, Leonor contó con el apoyo económico de sus padres, pero a partir de la maestría fue buscando trabajos temporales que le permitieran, por una parte, complementar con otros ingresos la beca que recibía de Conacyt, dado que tanto la maestría como el doctorado los cursó en programas incorporados al PNPC; y por otra, ir adquiriendo experiencia en alguno o en varios campos profesionales en los que estaba siendo formada. Esto se percibe en los siguientes párrafos de su relato:

Durante la maestría yo tenía un trabajo temporal como encargada de una incipiente instancia de apoyo psicopedagógico en un centro educativo privado que impartía el nivel de secundaria, bachillerato y normal. Ahí diseñaba proyectos de intervención para mejorar el desempeño de los estudiantes. Otra colega se encargaba de implementarlos, yo solo los diseñaba. Dejé ese trabajo en el último semestre de la maestría para concentrarme en la tesis (RP1)<sup>5</sup>.

Al terminar la maestría, concursé por una beca en la que podía desempeñarme como asistente de investigación. Gracias a una de mis profesoras de la maestría obtuve la beca y ella me incorporó en sus investigaciones y en sus actividades académicas. Toda su línea de trabajo me parecía (y me sigue pareciendo) muy innovadora e interesante [...]. Trabajé como su asistente durante el semestre propedéutico al doctorado y continué trabajando con ella durante el

---

<sup>4</sup> El código significa que la viñeta fue tomada de la página 2 de la entrevista realizada con Leonor.

<sup>5</sup> El código significa que la viñeta fue tomada de la página 1 del relato que Leonor aportó sobre su experiencia.

doctorado porque entonces ya era mi directora de tesis. A ella le debo mis habilidades en la investigación, el campo de interés y la perspectiva. Ha sido, pues, una guía inmejorable y una inspiración (RP1).

Al iniciar el primer semestre del doctorado, un profesor me contactó para invitarme a dar clases en la misma licenciatura en la que me formé. Acepté y fui contratada como profesora de asignatura, impartiendo una materia al semestre, misma contratación que mantuve durante toda la formación en el doctorado. Así fue mi primera experiencia como docente. Las condiciones eran muy buenas, aunque mi permanencia dependiera de las evaluaciones de los estudiantes (lo que resultaba estresante). Afortunadamente, me fue bien en los casi tres años en los que estuve ahí (RP1).

Leonor reconoce que la organización por academias que había en la institución donde se inició como docente, así como la retroalimentación de sus colegas, la hizo sentir siempre acompañada y orientada en esa tarea. Por otra parte, su formación para la investigación siguió apuntalada por una nueva invitación a incorporarse como asistente de investigación a un proyecto que le permitió seguir aprendiendo sobre educación intercultural, de tal manera que la experiencia de investigación que estaba teniendo en la práctica, en colaboración con investigadores activos fuera del programa doctoral, no distaba mucho de lo que ella hacía en el doctorado en relación con el objeto de estudio y las formas de acercamiento al mismo que había elegido.

Así, de manera paralela a su avance en el programa doctoral, Leonor tuvo oportunidades para desempeñar en la práctica los oficios para los que había sido o estaba siendo formada, esto en situaciones que se antojan deseables para todo investigador en formación. Ella vivió una especie de inmersión en las prácticas de docencia e investigación que enriquecían de manera notable sus aprendizajes más allá del programa que

cursaba. Digamos que Leonor nunca estuvo totalmente fuera del mercado laboral, pero siempre cuidó no saturarse de trabajo para no poner en riesgo la calidad de su proceso de formación ni los productos que en él se habían de generar, especialmente la tesis de grado.

En unas circunstancias tan favorables como las que Leonor tuvo durante su proceso de formación doctoral, complementadas con el entusiasmo y compromiso con que ella las acogió, surgió su motivación para participar en congresos y para publicar en forma individual, así como en coautoría con su directora de tesis o con alguno de los investigadores con los que fungió como asistente.

Mi tutora me motivó a presentarme en varios congresos durante mi formación doctoral. También me impulsó a publicar algunos capítulos de libros, inspirados en la tesis de maestría, en lo que estaba haciendo en la tesis de doctorado y en lo que hice con ella o con otros investigadores como asistente de investigación. Ciertamente, si no hubiera sido por ella, todas estas cosas no las hubiera logrado sola, pues *ella tenía más confianza en mi trabajo que la que yo tenía sobre él* (RP3).

Tal parece que este es un caso en el que la relación tutor-tutorado se fue transformando para ser mucho más que una relación experto-aprendiz y convertirse poco a poco en una relación de colegas que fue marcando la trayectoria profesional de Leonor, pero con apertura para que ella fuera construyendo su identidad como investigadora y también con la oportunidad de enriquecer, con una visión “nueva y fresca”, las producciones de su tutora: “Al terminar el doctorado, tenía ya un grupo de publicaciones considerables (inusuales para alguien de mi edad). Gran parte de la experiencia de investigación que tuve con mi directora de tesis fue la que me ayudó a sostener mi participación en el concurso de oposición por la plaza que obtuve posteriormente. Mi perfil académico está, sin duda, definido a partir de su tutela” (RP3).

A la mitad del doctorado, Leonor contrajo matrimonio con uno de sus compañeros del programa; su ahora esposo estaba adscrito a una institución ubicada en una entidad federativa del sur de la República Mexicana, mientras que ella había estado laborando en la ciudad donde ambos estudiaban, pero sin un compromiso de tiempo completo. Cuando faltaba un semestre para terminar el doctorado, y previendo la conveniencia de que ella buscara trabajo en la misma región en la que su esposo laboraba, decidieron trasladarse a vivir a una ciudad del sur de la República Mexicana, en donde se ubica la universidad en la que él contaba con una plaza. Esto fue posible porque, aunque el doctorado que cursaban era presencial, el último semestre del programa estaba dedicado totalmente a la terminación de la tesis de grado, así ellos podían alcanzar ese objetivo, aunque no estuvieran viviendo ese semestre en la ciudad sede del programa.

La primera búsqueda de trabajo de Leonor en aquella región fue exitosa porque pudo dar un primer paso a ubicarse como profesora de asignatura en una de las universidades públicas de esa zona geográfica; ella lo narró diciendo: “Me entrevisté con el entonces rector de esa universidad, quien me contrató como profesora de asignatura” (RP2). Cuando Leonor ya laboraba en la universidad antes referida, pero todavía sin que obtuviera el grado, ocurrió lo siguiente:

Al finalizar el primer semestre de trabajar en la universidad donde me incorporé como profesora de asignatura, salió publicada en la gaceta del Conacyt una convocatoria abierta para concurso de oposición por plazas de profesor de tiempo completo definitivo en otra universidad pública de la misma región. Concurse y obtuve la plaza adscrita a la Facultad de Ciencias Sociales e inicié labores justo al inicio del semestre siguiente. Al ingresar a esa universidad, solicité apoyo para terminar mi tesis. Me permitieron hacerlo y concluí unos meses después, por lo que pude hacer mi examen de grado ya

estando adscrita a esta institución. Aquí sigo trabajando como docente, investigadora y responsable del centro de apoyo psicopedagógico de la facultad. También me he encargado de la actualización curricular y de la implementación de los planes de estudio (RP2).

Una vez más, la oportunidad laboral que se le presentó a Leonor se antoja sorprendente, pues antes de obtener el grado contaba ya con una plaza de profesora de tiempo completo definitivo en una universidad pública donde esperaba poder realizar una investigación, aunque tuviera que atender también otras responsabilidades académicas. La nueva situación implicó que ella y su esposo trabajaran en universidades distintas y en ciudades diferentes, pero suficientemente cercanas como para vivir ambos en una de ellas y que su esposo viajara a la otra todos los días laborables.

Ciertamente, Leonor tenía credenciales de formación, de producción y de experiencia que le permitían ser una aspirante con muy altas probabilidades de ganar la plaza por la que concursó, pero el hecho de que “en tiempos de vacas flacas” se abriera en su región una convocatoria de concurso para plazas de esa naturaleza fue, hasta cierto punto, inusitado y, con toda certeza, afortunado. La forma en que se conjugaron diversos factores para que ella ganara el concurso fue explicada por Leonor de la siguiente manera:

El ser estudiante de doctorado me dio ventaja en el concurso por la plaza, pues el grado mínimo que se solicitaba era el de maestría. Aunque parezca raro, creo que si hubiera concursado como doctora, no hubiera obtenido la plaza. En realidad, lo que me dio ventaja fue la potencialidad de mi perfil, no concretada todavía con el grado, esto en conjugación con mi edad, producción y estudios (avanzados, pero sin terminar). Esa potencialidad fue la que me dio

entrada a la institución. De haber sido doctora, creo que me hubieran encontrado sobrecalificada y no hubiera obtenido la plaza (RP3).

De alguna manera, la explicación de Leonor acerca de qué factores intervinieron a favor de que ella ganara la plaza no dista mucho de coincidir con algunas tendencias que se perciben actualmente en los mercados de trabajo: contratar personas para funciones específicas, que evidencien de alguna manera su dominio o posibilidad de aprendizaje de las mismas, pero que no estén sobrecalificadas en términos de títulos o de experiencia, lo que les generaría expectativas inmediatas de solicitar mejores salarios y condiciones de trabajo. Sin embargo, en el caso de ella siguieron conjugándose condiciones favorables:

Obtuve el grado de doctora un poco antes de que terminara el primer año de mi contratación. Mi condición contractual no se modificó con el grado, pero sí el tipo de participación en la institución. Al obtener el grado pude formar parte del núcleo académico básico de un doctorado y una maestría que imparte la institución, ambos programas adscritos al PNPC. Además, pude concursar por financiamiento para proyectos de investigación en los Fondos Sectoriales de la SEP [Secretaría de Educación Pública] y en los propios del estado (he obtenido financiamiento para seis proyectos). También me han invitado a realizar otras tareas académicas en la universidad. Sin duda, el obtener el grado me permitió ingresar a tareas especializadas en la institución, así como tener una mayor visibilidad en ella y fuera de ella. Gracias a eso he recibido muchísimo apoyo, en particular de la Dirección General de Investigación y Posgrado, para obtener el reconocimiento y el apoyo financiero de PROMEP, del Sistema Estatal de Investigadores y del Sistema Nacional de Investigadores. Mi institución me postuló para obtener el

Premio Estatal como Joven Investigadora que obtuve en la convocatoria 2012 y que en este año recibí. Sí, he sido muy apoyada por mi institución (RP3).

Ahora bien, Leonor se vio beneficiada por un conjunto de factores que jugaron a su favor, pero no puede afirmarse que es lo único que vivió en su proceso de inserción como profesora investigadora a una institución pública de educación superior; también hicieron su aparición diversas reacciones de grupos y de algunas autoridades institucionales que le plantearon constantes retos a superar.

Desde la entrevista que le hicieron como parte del concurso por la plaza que ella ganó, el representante de la facultad le dijo: “Mira, en la facultad nadie te espera; de hecho, desean que no llegue nadie y si tú llegas, te van a odiar y te van a hacer la vida imposible” (EP9). En ese momento ella contestó: “Bueno, pues algo habrá de tareas por hacer, ¿no? Estoy dispuesta a empezar con eso” (EP9).

Y como si se hiciera realidad el dicho de que “sobre aviso no hay engaño”, cuando Leonor llegó a la facultad no encontró apoyo; el director estaba interesado en que hiciera trabajo propio del área de psicopedagogía, pero, por ejemplo, ningún profesor le ayudaba a contactar con los estudiantes. Ella les preguntaba que cómo veían la facultad para irse familiarizando, le decían que estaba terrible, que estaba muy mal, pero no precisaban en qué; entonces ella empezó a hacer ejercicios de diagnóstico y a involucrarse en muchas actividades, pero se dio cuenta de que eso la estaba alejando cada vez más de terminar la tesis de doctorado. En un momento dado, pidió permiso al director para seguir asistiendo a la facultad, pero dejar de tener actividades, al menos por quince días, en los que ella se pudiera concentrar y dedicarse a la tesis. Y sí se lo permitieron: ya no le asignaron tareas en esos quince días, ella logró terminar su tesis y luego fue a presentar su examen de grado. De regreso a la facultad, habiendo obtenido el grado, Leonor percibió algo que narró de la siguiente manera: “Después de que tuve el título, no sé, mágicamente, como que la reacción de los colegas cambió, pues fue así como ‘ah, ya es

doctora'. Entonces me empezaron a invitar a muchas más cosas, y ahora sí me daban entrada a saber qué estaba pasando en la facultad, qué estaba pasando en las academias, y me fueron involucrando en otras tareas académicas" (EP10).

Esa buena reacción de los colegas no se presentó de manera sostenida, menos cuando Leonor empezó a destacar con diversos logros académicos que eran visibles para ellos, sobre todo en el ámbito de la investigación:

Inevitablemente, mis logros han estado acompañados por actitudes hostiles por parte de otros miembros de la facultad y de la institución, incluyendo a algunos de *mis jefes*. A varios de ellos no les parece que me dedique a la investigación. De hecho, obstruyen esa labor al encargarme tareas que ocupan mucho tiempo. Por ejemplo, como una de mis funciones es ser responsable del centro de apoyo psicopedagógico, me insisten en que imparta cursos extracurriculares o haga aplicaciones masivas de instrumentos psicométricos, para los que no me dan material ni permiten a los estudiantes participar, pero insisten en que lo haga. Como no logro cumplir esas tareas por las condiciones que los mismos directores generan, me insisten en que no hago mi trabajo y que es por culpa de la investigación, que me quita tiempo. Todo esto me lo dicen aun cuando es la misma institución la que, desde instancias superiores, me ha apoyado en mi función de investigadora (RP4).

A *muchos colegas*, sobre todo de la facultad, se les hace inmerecido el apoyo que la institución me ha dado para la investigación porque la gran mayoría tiene más de 30 años en la institución y no ha recibido ese apoyo y reconocimiento. Estos compañeros no vinculan el apoyo que me han dado con la producción académica que he tenido ni con el trabajo de investigación. Ellos no tienen producción académica ni

hacen investigación. Asumen que yo tampoco lo hago y por ello no entienden de dónde viene el apoyo para mí (RP4).

Entonces, mi experiencia laboral actual *está marcada por el contraste*: entre el apoyo, la visibilidad y el impulso de la institución a nivel de la estructura general, y la obstrucción y la hostilidad de los colegas y de algunas autoridades en los espacios de trabajo inmediatos. Aun así, sé que el apoyo que me dan es suficiente para seguir haciendo lo que me gusta hacer (RP4).

Desde luego que los grupos inconformes con los beneficios a los que Leonor se fue haciendo acreedora manifestaron su inconformidad en los diversos ámbitos institucionales. Entre ellos, el sindicato fue de los primeros en tener una reacción que cuestionaba su ingreso:

El concurso por el cual obtuve la plaza me otorgó automáticamente la definitividad, pero con categoría baja. No me permitieron sindicalizarme inmediatamente, pues el sindicato intentó por más de un año impugnar el concurso por el que entré, bajo el argumento de que la plaza debió otorgársele a un profesor sindicalizado, en un concurso cerrado. Luego de que se perdió fuerza en la impugnación, me sindicalizaron. Mi contratación es, pues, definitiva (RP4).

Con ese tipo de respuesta sindical, más en su contra que a su favor, empezó a pasar el tiempo sin que Leonor lograra recategorizarse y obtener la remuneración económica que correspondía a su preparación y desempeño académicos:

No he obtenido recategorización por la misma actitud hostil de los colegas. El ambiente político de la facultad y la universidad es muy pesado, pues se basa más en el chantaje y

el miedo provocado por los grupos de poder que en otra cosa. Solo a nivel de la estructura general es posible percibir un proyecto académico en donde la actividad de investigación y docencia tiene sentido. He preferido, entonces, moverme más a nivel de esa estructura general, que en el espacio de la facultad a la que está asignada mi plaza (RP4).

Así, a pesar de haber logrado lo que podría parecer lo más difícil, esto es, el ingreso a laborar en una universidad y el contar con una plaza de tiempo completo definitiva, las batallas por librar para los recién ingresados a una institución de educación superior son abundantes, como lo evidencia el caso de Leonor. En respuesta, ellos necesitan ir buscando estrategias que les permitan sortear, al menos parcialmente, los múltiples obstáculos a los que se enfrentan; en otras palabras, encontrar “estrategias de supervivencia” que les hagan posible un desempeño profesional satisfactorio y productivo en su proceso de transición al campo laboral, al de las nuevas demandas institucionales y al de las condiciones contractantes en las relaciones personales:

Mi proyecto de crecimiento dentro de la institución implica moverme [de adscripción] a donde están anidados la maestría y el doctorado en los que participo, pues los colegas y el trabajo los encuentro ahí más estimulantes. Mi participación en esos espacios ha sido, hasta ahora, totalmente extra de mis deberes en la facultad. De moverme, podría evitar, creo yo, la dedicación a tareas que obstaculizan mi desempeño como investigadora y académica. Espero lograrlo (RP5).

A fin de cuentas, moverse en un ambiente académico y laboral con dos realidades que parecen contradictorias, como lo encontró Leonor, va generando un desgaste que puede ser de importantes consecuencias:

Esta dinámica entre el apoyo y el reconocimiento institucional, pero también la hostilidad y la obstrucción

de los colegas, me ha desgastado bastante. Por eso, deseo buscar dentro de la institución una manera de mejorar mis condiciones, pues de seguir así, sería insostenible a largo plazo (RP5).

No encuentro justificación para la hostilidad. Aun cuando he tenido mucha fortuna, hice mi parte. Puse todo mi esfuerzo en cada trabajo realizado, aun cuando he sido afortunada, pues no he recibido nada sin haber respondido con toda mi capacidad. Este ambiente laboral en el que vivo me resulta paradójico. Me han apoyado muchísimo y he logrado muchísimo, pero también me han atacado muchísimo y me han obstruido otro tanto. Parecieran dos mundos en el mismo espacio (RP6).

Leonor se refirió también a algunos comentarios típicos de colegas que no han realizado estudios de doctorado y que pareciera que desean minimizar lo alcanzado por quienes sí han obtenido el grado, por ejemplo, cuando expresan: “Yo no necesito doctorarme porque yo me doctoré en la vida y esas cosas no sirven para realmente dar experiencia” (EP13). Ese es un argumento que sacan a relucir cada vez que pueden, especialmente en reuniones en las que su punto de vista difiere de alguien que ha obtenido el grado de doctor. Ella narró situaciones que son recurrentes cuando sus colegas de la facultad expresan sus opiniones acerca de los doctores:

En la facultad han hecho muchísimos comentarios de que la gente que se doctora ya no quiere trabajar, que ya no quiere dar clases, que se cree mucho, que son gente muy individualista, muy ambiciosa, que nomás les interesa el SNI por el dinero, o sea, hacen ese tipo de comentarios sabiendo que yo estoy ahí, y por más que les digo ‘no pueden generalizar, hay personas así con doctorado y sin doctorado’, es como muy reiterativo el discurso. Yo entiendo que [su

mensaje] no es estrictamente hacia mí, sino hacia lo que para ellos representan las personas con doctorado, siendo que ellos no lo tienen, entonces sé que no es personal, es como su visión con respecto a la gente con este nivel de estudio que los superó en este sentido, ¿no?, entonces, ya viendo o conociendo este tipo de reacciones y viendo la reacción que tienen con otros colegas que se doctoran, o la reacción que tienen los doctores de la facultad, lo que he concluido es eso, de que si yo hubiera concursado para la plaza teniendo ya el doctorado, habrían dicho que no (EP1).

Los comentarios sobre el individualismo y el egoísmo con que algunos académicos de la facultad se refieren a quienes han obtenido el grado doctor llegaron en su momento a un grado tal que agredieron la vida privada de Leonor y su esposo, aseverando que ellos tardaban en tener hijos precisamente por esa postura egoísta que caracteriza a los doctores, desconociendo los motivos reales por los que en ese momento existía esa situación en la pareja.

Afortunadamente, Leonor y su esposo han podido ir dando pasos hacia una vida académica como la que ellos concibieron posible; en sus estrategias para supervivir en las respectivas instituciones donde laboran, han concretado un plan de acción que tiene que ver con buscar dentro de la misma universidad nichos de trabajo en los que sea posible interactuar con colegas, relacionarse y producir en redes con otros académicos de la misma y de otras instituciones, en lo que podría denominarse como una “transición de bienestar de vida profesional y personal”:

En fin, he seguido trabajando en la investigación y en el posgrado porque eso es lo que más me ha gustado y llenado. Eso me ha permitido hacer nuevos amigos y contactos en otras universidades del país y me ha permitido hacer redes con otros colegas que están en las mismas circunstancias que mi esposo y yo (es decir, que son jóvenes, son investigadores y

tienen una producción inusual para su edad). Sigo trabajando con quien fue mi tutora en el doctorado y seguimos haciendo proyectos nuevos que nos permiten coincidir y dialogar. Sigo aprendiendo muchísimo y me sigue apasionando este campo de estudio. Sigo publicando. Mi esposo y yo hacemos ahora varios proyectos en conjunto. Nos apoyamos mutuamente para dedicarnos a las cosas que nos gustan. Nuestra agenda se va saturando con otras actividades académicas, muchas de ellas fuera de la institución en la que laboramos cada uno (RP6).

Ese trabajo en redes que ha conectado a Leonor con otros colegas de la institución donde labora (aunque no estén adscritos a la misma facultad), o bien de otras instituciones, ha traído consigo lo que ella denomina “mayor visibilidad”, entendida como el empezar a ser conocida, valorada, invitada a participar en diversos eventos y proyectos, lo cual activa de manera muy positiva la vida académica de un investigador. Ella lo describió de la siguiente manera:

En los últimos años me he dado cuenta de que empecé a participar en los coloquios de otras instituciones de la región, recibo invitaciones frecuentes a participar en eventos académicos organizados por diversas instituciones, empecé a reconocer más o menos quiénes son parte de la comunidad académica de esta región del país, y ellos me empezaron a reconocer, entonces empecé a notar que ellos sabían de antemano de qué institución era yo y qué estaba haciendo de investigación, y entonces empecé a hacer como otro tipo de redes de trabajo fuera de la institución (EP18).

En situaciones como la narrada por Leonor en el párrafo anterior, se percibe algo que parece ocurrir a un buen número de egresados de

doctorado en educación cuando llegan a laborar a una institución de educación superior en la que esperan hacer investigación: *son ignorados o abiertamente obstaculizados por los colegas más cercanos* (incluyendo algunas autoridades) y tienen que “lanzarse a la búsqueda” de espacios académicos en los que su labor sea acogida, su producción pueda ser puesta en interlocución y promovida por el trabajo conjunto. Es como si los colegas más cercanos propiciaran el “éxodo” de aquellos que les representan una competencia, al menos en el sentido de evidenciar lo que ellos no hacen; por ejemplo, obtener un nuevo grado académico, salir de las rutinas en las que se han instalado, publicar o realizar otras actividades académicas además de la docencia.

A cambio, los “exilados” empiezan a encontrar, fuera de su lugar inmediato de adscripción, como es el caso de Leonor, al menos ciertos espacios que les dan oportunidad de crecimiento profesional, especialmente en lo que se refiere a investigación, docencia de calidad y oportunidades para publicación; esto pagando el precio de una saturación de trabajo, pues también tienen que cumplir con las obligaciones que se les asignan en el área institucional a la que están adscritos. Tal parece que los programas de posgrado, especialmente aquellos que pertenecen al PNPC y desean permanecer en él, se han convertido en saludables “espacios de acogida” para que laboren allí nuevos doctores, independientemente de cuál sea la adscripción institucional de estos. La conciencia de la necesidad de tejer redes académicas, así como la realización de acciones para lograrlo, está cada vez más presente, aunque no de manera exclusiva, en los académicos que laboran en los programas de posgrado.

Un fenómeno que llama la atención es el apoyo diferenciado que quienes ostentan diferentes niveles de autoridad en una institución dan a los doctores recién incorporados a la misma. En el caso de Leonor es notable, por una parte, el apoyo extraordinario de la Dirección General de Investigación y Posgrado que representa un alto nivel jerárquico en la estructura general de la universidad donde labora, y por otra, la falta de apoyo por parte de sus autoridades inmediatas, el gran número de tareas que estas últimas le encargan, así como el reclamo de que dichas tareas no se cumplen

por dedicar tiempo a la investigación. Es como si se le acusara de dejar de hacer las tareas “legítimas” por hacer las “ilegítimas”.

Y de manera paralela a todo lo que supone “trabajar contra corriente”, Leonor y su esposo decidieron buscar espacios fuera de la vida académica (arte, cinematografía, deporte) que los enriquecen en otros ámbitos de su vida personal y familiar. Así lo expresó Leonor:

Hemos ido aprendiendo a equilibrar el trabajo y la vida familiar. Compartimos espacios y actividades académicas, pero también hemos adquirido la habilidad de desconectarnos y hacer otras cosas, fuera de lo académico, por el puro gusto personal. Estamos intentando fortalecer nuestras redes académicas externas y nuestros espacios de enriquecimiento fuera de la academia *para minimizar el ambiente hostil de nuestros espacios laborales*. Aun así, estamos abiertos a ver cómo se van configurando nuestros espacios dentro de las instituciones y, de ser necesario, estamos dispuestos a movernos [a alguna otra institución] (RP6).

Un año después de contar con el relato de Leonor y complementarlo con la entrevista respectiva, los cuales fueron el punto de partida para la narración presentada en las páginas anteriores, ocurrió un sorpresivo y agradable encuentro con ella y su esposo en un congreso nacional de investigación educativa donde ellos eran ponentes. Una de las sorpresas fue que ambos habían concursado por plazas en una universidad del centro occidente de México; los dos ganaron la plaza para la que habían concursado, así que ahora estaban trabajando en otro ambiente, los dos en la misma institución y, por supuesto, en la misma ciudad. Seguramente ellos estaban haciendo también nuevos esfuerzos para lograr su inserción en la vida académica institucional, lo cual no es fácil en ningún caso, pero habiendo dado un paso importante hacia su meta de buscar espacios “menos hostiles” para el desarrollo profesional.

Desde su nuevo espacio seguían cultivando las redes profesionales que habían establecido, ahora ya con académicos e instituciones de varios estados de la República Mexicana, continuaban con los proyectos y las publicaciones conjuntas, se habían reencontrado con algunos compañeros del doctorado, así que conservaban y ampliaban sus círculos académicos y de amistad.

## El caso de Leonor en la perspectiva de la transición del posgrado al mercado laboral

Leonor pertenece a una generación de jóvenes doctores que obtuvieron el grado antes de cumplir 30 años y que, en consecuencia, suelen llegar al mercado de trabajo sin experiencia laboral previa. Este no fue su caso, pues de manera paralela a su formación en maestría y doctorado, estuvo inmersa tanto en tareas de docencia como de investigación, y cuando ganó su plaza, todavía sin obtener el grado de doctorado, contaba ya con un buen cúmulo de publicaciones. Digamos que, en su tránsito del posgrado al mercado laboral, Leonor podía salir avante de acusaciones como la de no tener ninguna experiencia (que no mera antigüedad) en las tareas que pretendía realizar.

El primer reto que logró superar fue el de conseguir una plaza de tiempo completo definitiva en una institución donde esperaba poder realizar las funciones para las que fue formada, especialmente la investigación y la docencia en posgrado. La apertura de una convocatoria para la asignación de una plaza como la que aspiraba a tener puede considerarse como una coincidencia afortunada, no así el que ella reuniera más que satisfactoriamente los requisitos para ganar esa plaza de manera legítima.

Desde la entrevista que tuvo como parte del concurso por la plaza le fue anunciado a Leonor que en la facultad le “harían la vida imposible”, cosa que sucedió por la única razón de que otros aspirantes a la plaza, que ya laboraban en la institución, no habían sido favorecidos. Ese “hacer la vida imposible” no es solo una represalia de quienes se consideran

perjudicados de alguna manera, sino toda una estrategia de estos para que el beneficiado por la plaza se desgaste de tal manera que no rinda de manera satisfactoria en su trabajo, y en una situación extrema, deje vacante la plaza. Aquí Leonor desarrolló la capacidad de resiliencia<sup>6</sup> necesaria para soportar los embates de sus compañeros y poco a poco ir saliendo adelante sin tanto conflicto, pero siempre con acusaciones de recibir beneficios sin haberlos ganado.

El ambiente hostil al que Leonor se enfrentaba se vio agravado por señalamientos de sus autoridades inmediatas, quienes la acusaban de no cumplir con sus funciones por dedicarle tiempo a la investigación, a pesar de que eran las mismas autoridades de la facultad quienes no le facilitaban que cumpliera con dichas funciones. A esto hay que añadir que Leonor había obtenido una plaza de tiempo completo definitiva, pero con una baja categoría; el sindicato mismo decidió no recategorizarla por estar impugnando que le hubieran otorgado la plaza a alguien que era externo a la institución. Estos retos fueron asumidos por ella realizando fuera de la facultad algunas tareas de docencia en posgrado y de vinculación con académicos de otras áreas y de otras instituciones, todo ello agregado al cumplimiento de sus funciones en la facultad y con el consiguiente desgaste personal.

En contraparte, instancias de autoridad de mayor nivel como la Dirección General de Posgrado e Investigación dieron a Leonor un apoyo constante, en ocasiones extraordinario, para motivarla en su producción y en su participación académica. Quizá este fue uno de los medios que permitieron que ella no colapsara en su trayectoria por una vida institucional que le demandaba hacer frente a actitudes hostiles.

Una vez obtenido el grado de doctorado, aunque tuviera una plaza de baja categoría, Leonor pudo formar parte de grupos de académicos a cargo de programas de posgrado, ser tutora y directora de tesis, así como vincularse más formalmente con grupos de académicos fuera de la facultad. Al descubrir que con esos grupos el trabajo era menos hostil y más

---

<sup>6</sup> De acuerdo con la Real Academia Española, la resiliencia es la capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos.

satisfactorio, su estrategia fue buscar “nichos” académicos en los que se pudieran vivir diferentes condiciones; de hecho, así lo hizo con todo y la sobrecarga de trabajo que implicaba, y que no sabía hasta dónde podría sostenerla sin un desgaste extraordinario.

Leonor y su esposo (quien vivía situaciones similares laborando en una institución diferente) también decidieron buscar una estrategia de supervivencia en espacios como el arte, la cinematografía y el deporte, esto como forma de enriquecer y “equilibrar” su vida en ambientes menos hostiles. Hasta el momento de la entrevista con Leonor estaban procurándolo así con muy buenos resultados.

### A manera de cierre

A fin de cuentas, Leonor fue proactiva en su transición del posgrado al mercado laboral: la convirtió así en una transición del *tipo yo-yo* a la que se hizo referencia en uno de los apartados previos. Su forma de intervención en su propia transición resultó acorde con el señalamiento de que “hay una progresiva y lógica implicación del sujeto que transita a medida que va creciendo, y una disminución de [la intervención] y la coordinación entre las instituciones protagonistas” (Grau et al., 2013, p. 5).

Leonor tuvo que vivir cambios y procesos de adaptación a una forma de desarrollo personal y de crecimiento académico en los que tuvo que pasar de un ambiente acogedor en el que sus aprendizajes estuvieron siempre sostenidos por una excelente tutoría, y donde sus aportaciones eran valoradas y estimuladas, a un ambiente hostil y poco favorecedor de su desarrollo profesional. Fue aquí donde ella desarrolló resiliencia para vivir aquello que no podía cambiar, pero sobre todo buscó *estrategias de supervivencia* tales como localizar nichos académicos propicios para el desarrollo personal y grupal (en su caso la docencia y tutoría en posgrados pertenecientes al PNPC) aun a costa de un exceso de trabajo, establecer redes con grupos de académicos de la misma y de otras instituciones, formar junto con su esposo una alianza académica para la

producción conjunta y complementar su vida académica con la participación en espacios como el arte y la cinematografía en una sana búsqueda de equilibrio o contrapeso con el ambiente hostil que ambos vivían.

Así, la transición del posgrado al mercado de trabajo resulta ser de alta complejidad, pues no solo se trata de encontrar el espacio de ubicación laboral, de por sí difícil en los tiempos actuales, sino de que el nuevo personal quede inmerso en dinámicas institucionales con una historia y una problemática a la que los miembros de nuevo ingreso son ajenos, aunque pareciera que tienen que “pagar” una parte proporcional de las “culpas históricas” de otros.

Es aquí donde las *transiciones del tipo yo-yo* tienen un lugar preferente, en tanto que en estas es el mismo individuo el que gestiona su propia transición a la vida adulta (laboral en este caso), lo cual logrará con mayor o menor éxito dependiendo de la forma en que se conjuguen su capital cultural, el apoyo familiar, las oportunidades relativas a la educación, la historia personal, el género, el origen social y étnico, entre otros factores.

Como instituciones educativas y como formadores, la posibilidad de preparar a los egresados del posgrado para la transición al mercado de trabajo pareciera ser mínima; sin embargo, la formación para la independencia y la autonomía intelectual propias de los procesos de aprendizaje que se propician en el posgrado es la que permitirá, en primer término, que los egresados del posgrado sean los principales artífices de una *transición yo-yo* con mayores probabilidades de efectividad. Es necesario formar doctores que sean buenos profesionales, con pensamiento científico, con conocimiento actualizado. En paralelo a estos esfuerzos académicos, es importante buscar estrategias que propicien de manera intencionada el desarrollo de la capacidad de resiliencia para que los nuevos doctores cuenten con mayores elementos para enfrentar la incertidumbre, la complejidad y las hostilidades del contexto social e institucional al que se incorporan en el mercado laboral; todo esto sin dejar de lado la necesidad urgente de crear mejores condiciones de trabajo en todo el país, pero sobre todo en las zonas de menor desarrollo.

## Referencias bibliográficas

- Alfaro, I. J. (2004). Diagnóstico en educación y transiciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 15(1), 67-88.
- Conacyt. (2014). Convocatoria para Instituciones de Adscripción. Recuperado de <http://www.conacyt.mx/index.php/convocatorias-conacyt/convocatoria-catedras/convocatoria-2014-3/convocatoria-instituciones?format=html>
- Du Bois-Reymond, M. & López, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Revista de Estudios de Juventud*, (65), 11-29.
- Grau, S., Álvarez Teruel, J. D., Moncho Pellicer, A., Ramos Hernando, M. C., Crespo Grau, M. & Alonso Cadenas, N. (2013). Las transiciones educativas. Necesidades de un proceso de orientación completo. *Documento 335103 Universidad de Alicante*. Recuperado de <http://web.ua.es/va/ice/jornadas-redes/documentos/2013-posters/335103.pdf>
- Moreno, M. G. & Torres, J. (2017). *Avatares de la incorporación al oficio de investigador en un campo de conocimiento. El caso de egresados de doctorados en educación*. Investigación en proceso. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Navarro, A. A. (2017). Procesos de inserción y de socialización de investigadores ante nuevos esquemas de trabajo. Las cátedras CONACYT para jóvenes investigadores. (Tesis doctoral en proceso). Universidad de Guadalajara, México.
- Parrilla, Á. & Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>