

ENTRE LA VOCACIÓN Y LA PROFESIONALIZACIÓN

Sobre el sentido del trabajo docente universitario hoy

MÓNICA CAMARGO-MARTÍNEZ / DUCANGE MÉDOR

Resumen:

Las transformaciones culturales que conoció el mundo occidental a partir de la década de 1960 condujeron a una modificación de la relación que las y los profesores solían mantener con el trabajo educativo. Pasó de corresponder a una vocación, a asumirse como una profesión sin más. Esta es la idea que defiende François Dubet en su análisis de lo que llama el “declive de la institución”. En este artículo, partimos de dicha tesis para probar su pertinencia y comprender la relación que las y los profesores universitarios mexicanos mantienen con su trabajo. A través de entrevistas en una universidad privada, mostramos que aún prevalece una concepción y una relación con el trabajo docente asimilable a un compromiso vocacional sobre la base de cierta creencia en una dimensión “misional” de la docencia universitaria.

Abstract:

The cultural transformations experienced by the occidental world since the decade of 1960 led to a modification of the relationship that the teachers used to have with their educational profession. They went over from a vocation to a profession without further ado. This is the idea that François Dubet puts forward in his analysis of what he calls the “decline of the institution”. In this article, we started by considering this theory in order to put to the test its pertinence and to understand the relationship that the university teachers construct with their profession. By means of interviews in a private university, we demonstrate that what prevails is a conception and a relation with the teaching labor that can be assimilated with a vocational commitment based on a belief in a “missionary” dimension of university teaching.

Palabras clave: educación superior; profesionales de la educación; profesores; trabajo docente; vocación.

Keywords: higher education; professionals of education; teachers; teachers’ work; vocation.

Mónica Camargo-Martínez: profesora de la Universidad Panamericana, Escuela de Pedagogía. Zapopan, Jalisco, México. CE: mcamargom@up.edu.mx / <https://orcid.org/0000-0001-5567-1774>

Ducange Médor: académico de la Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Departamento de Políticas Públicas. Guadalajara, Jalisco, México. CE: leduc.medor@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-2462-7962>

Introducción

¿Qué sentido tiene ser profesor(a) universitario(a)¹ en el momento actual? ¿Cuáles son los elementos en que se funda la adhesión del docente universitario a dicha profesión? ¿Cuán fundado es hablar hoy de vocación de los profesores para la realización de sus tareas? En este artículo intentamos dar respuesta a estas preguntas a partir de los datos empíricos obtenidos de entrevistas² con un grupo de académicos de una universidad privada consolidada de México, cuyo análisis acometemos con base en los conceptos creencia, *illusio*, disposición (*habitus*) y otros afines (Bourdieu, 2003).

Este trabajo nació, en parte, del interés por discutir, a partir de nuestros datos empíricos, el análisis de Dubet (2006) en torno a lo que califica de “declive de la institución”, esto es: que los fundamentos normativos y las creencias sociohistóricas (franceses) que sustentaron la dedicación a la labor educativa se habrían debilitado. Su tesis es que los procesos de reclamo, conquista y defensa de la autonomía individual que han marcado muchas sociedades desde la década de 1960 han puesto en entredicho el carácter vocacional de la labor docente a favor de su dimensión más bien profesional.

Nos interesa discutir la pertinencia de esa tesis para caracterizar la relación de los docentes mexicanos con su práctica, focalizándonos en una universidad privada mexicana. La conjetura que defendemos en este artículo es que, al contrario de lo que sostiene Dubet, los universitarios que han participado en nuestra investigación manifiestan una adhesión a su labor docente que corresponde a la práctica de una vocación; esto se explica por las características inherentes a la labor educativa y por el carácter peculiar de la organización para la que laboran.

En lo que sigue, acometemos una presentación de la ideas de Dubet y de otros sobre el sentido histórico de la tarea del profesorado y de la razón de su dilución en tiempos recientes; esa parte contiene una presentación del problema que intentamos dilucidar en este texto; acto seguido, presentamos una aproximación al estado de la discusión sobre lo relativo al sentido del trabajo docente; después, exponemos el marco interpretativo de los datos empíricos, además de un esbozo de la metodología seguida para su construcción. Por último, mostramos los resultados que dividimos en dos apartados. Las últimas líneas consisten en una reflexión general sobre el significado y alcance de las aportaciones de nuestro trabajo.

Auge y ¿decadencia? de la vocación de docente

En un detallado repaso de los principales momentos por los que ha pasado la educación en México a lo largo del siglo XX, el antropólogo Guillermo de la Peña empieza por recordar una creencia que impregnó el espíritu de los hombres que idearon lo que después se convertiría en un proyecto educativo nacional: la creencia en la educación como instrumento de creación y cimentación de la unidad nacional. En palabras de ese estudioso, la educación era, para esos hombres, “la herramienta central para la salvación del país” (De la Peña, 1998:50).

Cargaron la escuela, con la educación que prodigaba, con la responsabilidad de convertir el individuo particular en un ser social de portador de valores y una visión del mundo cuyo alcance no se limitaba a las fronteras de su grupo particular. Comprendieron que semejante tarea exigía cierta vocación; de ahí la creación de las “misiones educativas”, cuya encomienda era infundir en las mayorías populares urbanas y rurales el “evangelio del saber” que incluía, además de la enseñanza de letras y números, “hábitos de vida limpia y alimentación sana” (De la Peña, 1998: 51). Con los años, la vocación cedería el paso a la profesionalización de los educadores; con lo que educar pasaría a identificarse con el estricto ejercicio de una profesión.

Dubet (2006, 2007) califica como “trabajo sobre los otros” “aquellas actividades remuneradas, profesionales y reconocidas que se plantean como explícito objetivo de transformar a otros” (Dubet, 2006:17); más explícitamente: “El trabajo sobre otros puede definirse como el conjunto de actividades profesionales que participan en la socialización de los individuos” (Dubet, 2006:17). El énfasis está puesto en la tarea de transformación de los otros; en esto consistirían, según este sociólogo, las actividades de profesores, trabajadores sociales y médicos. Tradicionalmente, correspondían al ejercicio de una vocación y ganaban su legitimidad tanto por el contenido y el objetivo de sus prácticas como porque descansaban sobre lo que denomina un “programa institucional”, toda vez que al ser una acción orientada a transformar, *ipso facto*, buscaban “instituir” o inscribir en el ser de los individuos “un orden simbólico y una cultura” hechos de valores universales conformes con ese “orden”. Así, una característica esencial del programa institucional consiste en “su identificación con un conjunto de principios y de valores tenidos por sagrados. Sagrado significa aquí que

esos valores son considerados como estando fuera del mundo, situados por encima de la sociedad y que parecen indiscutibles dentro del marco de la institución” (Dubet, 2007:44).

La “sacralidad” de los “valores y principios” que el profesor es encargado de infundir en los alumnos guarda estrecha relación con la necesidad, ya evocada, de que encare sus tareas movido por una vocación. Es como si el hecho de dedicarse a educar a otros mediante su trabajo no fuera resultado de una elección propia, sino su respuesta a un llamado recibido de más allá de este mundo. De ahí que, para Dubet, “Se espera del maestro y del profesor que representen los valores de la institución sacrificándose a ellos, adoptando una vida virtuosa y ejemplar” (Dubet, 2007:46). Hay prevalencia de las disposiciones vinculadas con la vocación, tales como la entrega y el sacrificio de sí mismo. En esto salta a la vista la cercanía de este análisis, empíricamente orientado a describir el caso francés, con las creencias y prácticas que configuraron proyectos educativos como el de las “misiones educativas” a principios del siglo XX mexicano.

El objetivo de Dubet es dar cuenta del debilitamiento o “declive” de lo que nombra “programa institucional” y de las creencias que lo sostenían. La idea de vocación habría perdido mucho del contenido sustancial que la definía. Esto habría conducido a una crisis del universo simbólico que se articulaba en torno a dicho programa: “Hoy en día vivimos la descomposición de elementos y representaciones que el ‘programa institucional’ tuvo la capacidad de integrar en un sistema percibido como más o menos coherente” (Dubet, 2006:23).

También De la Peña da cuenta de cierta metamorfosis entre los docentes mexicanos de las décadas recientes respecto de aquellos que participaron en el nacimiento de la educación con carácter propiamente nacional. Escribe: “Los maestros ya no son misioneros más o menos ingenuos sino un cuerpo profesionalizado, cada vez más consciente de sus carencias formativas y de la necesidad de crear espacios de participación democrática en el ejercicio de su profesión” (De la Peña, 1998:82).

Dubet sitúa el origen de esa crisis en la configuración misma del programa institucional por cuanto este descansaba sobre una paradoja consistente en que:

En un mismo movimiento socializa al individuo y pretende transformarlo en sujeto. Por una parte, la institución socializa al individuo tal cual es, le inculca

un *habitus* y una identidad conforme a los requisitos de la vida social. Por otra parte, [...] arranca al individuo a la mera integración social, configura a un sujeto capaz de dominar y construir su libertad por gracia [...] de la Razón (Dubet, 2006:44).

Así las cosas, “Todo sucede como si el programa institucional no hubiera resistido a los valores de la modernidad. La mayor parte de las transformaciones de la escuela [...] provienen de la escuela misma” (Dubet, 2007:60).

De esa contradicción interna de la acción educativa nacería la imposibilidad de mantener su proyecto en el largo plazo, principalmente a partir de los años setenta y la preponderancia de ciertos grupos sociales en la exigencia de más autonomía, por un lado, y mayor profesionalización de los procesos de “trabajo sobre otros”, por el otro. A partir de ahí se empearía a priorizar la dimensión técnica o profesional, con sus motivaciones de tipo más materialista, sobre la tradicional relación interpersonal basada en la vocación, y cuyas motivaciones, consideradas como más puras, se orientaban hacia las personas y su desarrollo.

Dubet toma cierta distancia de otras interpretaciones de estas transformaciones que suelen atribuir sus causas al advenimiento de la sociedad neoliberal con sus consecuencias en términos de debilitamiento del Estado de bienestar y el dominio de la economía liberal y de los valores que promueve. No niega la pertinencia de este tipo de análisis, pero les critica su incapacidad para dar cuenta de todo el espectro de transformaciones sociales y, sobre todo, culturales que están detrás del “declive y mutaciones” de instituciones como la educativa. Y pone el acento en dos mutaciones relacionadas: una concierne a nuevas formas de subjetivación o de construcción de identidades y la otra a las nuevas demandas de los individuos hacia la escuela:

La necesidad de adaptar la escuela a las demandas del mercado de trabajo ha sido a su vez intensificada, y la institución fundamenta menos su legitimidad sobre sus valores que sobre su utilidad. En otro plano completamente distinto, los valores sagrados de la escuela han perdido algo de su buena imagen frente a la influencia de los medios de comunicación que ofrecen imágenes del mundo alternativas, desordenadas sin duda, pero extremadamente poderosas. Siempre se puede pensar que estos medios de comunicación son vulgares, mediocres y anárquicos, están aquí por mucho tiempo y proponen

a los alumnos otras maneras de comprender el mundo distintas de las de la escuela (Dubet, 2006:52).

En esta profusión de discursos, de visiones del mundo, de valores muy heterogéneos, los que la escuela enarbola, también diversos de un sector a otro, parecen ya no tener el aura de “sacralidad” de antaño y tampoco pueden reivindicar la unanimidad de antes sobre la valoración y defensa de su tarea. En palabras de Dubet, “los principios del programa institucional no encarnan ya la unidad de la sociedad, no son más que un conjunto de principios entre otros y, sobre todo, ya no se asientan sobre una visión homogénea, vertical y trascendente de los valores” (Dubet, 2007:53).

Esta afirmación parece discordar con la posición de De la Peña, quien después de partir de observaciones coincidentes con las del sociólogo francés, concluye que:

[...] a pesar de todo, la escuela sigue teniendo un papel privilegiado en la formación de valores, en cuanto mediación universalista entre lo privado y lo público. El postulado durkheimiano, con todos los matices que deben hacersele, no ha sido abolido; seguimos esperando de la educación formal el papel de vanguardia en la recreación de nuestra cultura nacional, que recoja las aspiraciones históricas de justicia y solidaridad, y se abra a la democracia, al respeto a los derechos humanos y al pluralismo cultural (De la Peña, 1998:83).

Pensamos que habría muchos matices que hacersele a esta posición del antropólogo en la medida en que es dudoso que exista algo así como una coincidencia generalizada, con independencia de los intereses políticos y de clase, sobre los fines de la educación. La evidencia parece contrariar la idea de una apuesta por la educación como herramienta de “recreación de nuestra cultura nacional” o que “recoja las aspiraciones históricas de justicia y solidaridad” o que promueva el “respeto a los derechos humanos” y el “pluralismo cultural”. El espacio educativo parece hoy un escenario de lucha entre diversos grupos con intereses y visiones del mundo enfrentados, mismos que buscan imponer mediante el control de la escuela y del discurso educativo. La pluralidad de ofertas educativas que se disputan el “adiestramiento” de las mentes y cuerpos de los jóvenes mexicanos llevan a pensar que sobre la educación recaen aspiraciones y demandas contradictorias, cuando no irreconciliables.

Como sea que fuera, verdad es que con la pérdida del aura de “sacralidad” y la erosión de su autoridad, la profesión docente, como todas las que se basan o se basaban en el “trabajo sobre otros”, enfrenta considerables dificultades para preservar en legitimidad. Como sostiene Dubet, “la motivación en el trabajo escolar, ésta que algunos llaman su sentido, se vuelve incierta cuando la cultura escolar entra en competencia con otras culturas más seductoras, cuando la utilidad de los estudios ya no está garantizada o está muy pospuesta, cuando las distintas culturas juveniles y sociales invaden la escuela” (Dubet, 2007:57).

Todo esto contribuiría a la configuración de unas condiciones poco atrayentes para el ejercicio de la docencia (Londoño, 2015), al menos si se las compara con aquellos tiempos en los que el discurso educativo escolar no tenía que competir con tantos rivales por ganar en eficacia simbólica. En esta situación, quienes deciden a dedicarse al trabajo docente “deben comprometerse subjetivamente con su trabajo, deben motivarse y motivar a los otros cuando el sistema de motivaciones no es evidente y unánimemente compartido” (Dubet, 2007:61). Este autor sitúa la motivación como una necesidad ineludible para ejercer de docente en la sociedad del siglo XXI; da a entender que las bases de esa motivación son difusas y poco estables, pero no dice en qué podrían consistir. Tal vez sea oportuno reconocer que son diversas y cambiantes, pero eso no evacua la inquietud por conocer su constitución y sus características.

Esto es lo que intentamos hacer en este artículo: exponer y analizar aquello que da sentido al trabajo docente y hace que los individuos se motiven al realizarlo. En una época en que el sentido del trabajo es menos evidente para los mismos trabajadores (Graeber, 2018; Supiot, 2019), pensamos que hay necesidad de formular la pregunta susceptible de conducir al conocimiento de aquello con que los docentes vinculan su motivación por permanecer en la profesión.

Los resortes de la dedicación al trabajo docente: lo que se ha observado

Desde el enfoque que pone el trabajo educativo en el centro, la investigación sobre los docentes universitarios en América Latina puede clasificarse en dos grupos (no necesariamente excluyentes): en uno están los que se focalizan en las condiciones materiales en que aquellos realizan su actividad, mientras que, en el otro grupo, el interés está en la dimensión más simbólica de dicho trabajo; es decir, la atención está puesta en el sentido que para los

docentes tiene su profesión. Así, entre los primeros, se considera que estas labores magisteriales se enmarcan cada vez más en una suerte de “mercado del trabajo académico” y se caracterizan por la multiplicación de tareas (Suárez Zozaya y Muñoz García, 2016). Sostienen que el profesorado de hoy estaría movido por el cumplimiento de los compromisos necesarios que le garanticen ingresar o mantenerse en la planta académica y con ello obtener becas y ganar prestigio.

En esta misma vena, Gil Antón (2004) muestra las misteriosas condiciones en las que la mayoría de los docentes mexicanos realizan sus tareas académicas. Al mismo tiempo, se observa que la profesión académica es muy diversa y su ejercicio depende de las particularidades institucionales y el tipo de vinculación laboral que los docentes mantienen con estas (Gil Antón, 2004).

La segunda clase de investigaciones, que conciernen a la relación de los docentes universitarios con su trabajo, evidencian una notable convergencia en sus narrativas, destacando quienes enfatizan la importancia de sentirse estimados en su actividad y de contribuir al aprendizaje de sus estudiantes (Gil Antón, 2008). Otros hacen de la “pasión por enseñar”, de la oportunidad de “contribuir a la formación de ciudadanos críticos y de la formación de seres humanos”, en el “compromiso con la emancipación y la creatividad” (Gabriel y Pedreira, 2021) la fuente de sentido de su actividad (Flores y Portas, 2012).

Hay quienes valoran el ser docente por la posibilidad de aprender junto con los estudiantes y de “ser parte de un proceso continuo dinámico” de aprendizaje (Gabriel y Pedreira, 2021). Y más aún, algunos llegan a concebir la docencia como “una felicidad”, “un arte”, una fuente de “gratitud” y al docente como un “portador de esperanza” y un “modelo a seguir” (Gabriel y Pedreira, 2021). Un estudio (Chalfin, Pit dal Magro y Budde, 2011) sobre el sentido del trabajo (docente) para profesores universitarios reporta percepciones concordantes con las anteriores. Las palabras de estos autores: “el trabajo constituye para los docentes un importante espacio de inserción social y de construcción de relaciones interpersonales. La identificación con la actividad docente, por la posibilidad de creación inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje, es otro aspecto que emerge como placentero” (Chalfin, Pit dal Magro y Budde, 2011: 161). De ahí la presencia de expresiones como “el gusto por ser profesor a veces me parece una adicción”, “es pasión por enseñar”, en boca de los profesores

entrevistados para ese trabajo. Según los autores, el reconocimiento de su trabajo por parte de los compañeros, los estudiantes y la comunidad es otro puntal de la valoración positiva de la dedicación a la docencia de los entrevistados.

Esta percepción encantada de su actividad no implica autoengaño ni es una estratagema para tomar distancia de las precarias condiciones materiales de su trabajo. En esto, es posible que procedan a la manera de los artistas que, según Menger (2014), compensan las exiguas retribuciones materiales de su actividad con su mayor rédito psicológico y simbólico.

El presente trabajo se inserta en el segundo *corpus*, contribuyendo con una mayor atención al lugar que el trabajo docente ocupa en la vida de sus protagonistas y el significado que le confieren. Nos interesa mostrar en qué medida la dimensión vocacional tradicional continúa caracterizando o no esa práctica.

Marco de análisis

Las instituciones son ficciones que se mantienen en virtud de la adhesión que los hombres les tributan. Son ficciones necesarias por cuanto contribuyen a dar orden y dirección a las acciones humanas y razón de ser a sus anhelos, expectativas, deseos, luchas y, en resumidas cuentas, a su existencia misma (Searle, 2014). Por eso mismo, esas creaciones humanas exigen, para ser efectivas, la creencia en ellas, mismas que justifican y hacen permanecer. Según Enríquez (2002:49), “las instituciones desarrollan lo que llamo ‘artefactos’, fundados en la creencia, que apuntan a aumentar la creencia al mismo tiempo”.

La creencia en la institución contribuye a presentarla “bajo la forma de estados de hechos” (Lahire, 2015), evacuando todo cuestionamiento sobre su legitimidad y sobre la de las prácticas a que conduce. Se trata de una ficción cuya eficacia práctica radica en el olvido de su carácter ficcional; se vuelve así un juego, pero uno serio. Juego serio que corresponde a lo que Bourdieu (2003) designa con el concepto de *illusio* que, tomado de forma literal, hace referencia a “estar en el juego”, a estar interesado en mantenerse en el juego. Se asume así que estar en el juego y creer en él, en la necesidad de la existencia del juego, son indisociables.

El mundo social está cimentado sobre arreglos normativos con carácter constructivo en virtud de la adhesión que le otorgan quienes ven su vida afectada por los mismos (Searle, 2014). Adherir a algo exige creer que ese

algo tiene razón de ser lo que es y tal como es o de hacer lo que hace o pretende hacer.

Así pues, adhesión implica creencia, y ambas descansan en la *illusio*. Ser parte del mundo social es estar en determinado juego, es creer en él, estar implicado en él y estar en la disposición necesaria para seguir apostando en el juego manteniéndose en él. Todo esto remite a la *illusio* (*il.lusio*), que se puede verter también como “entrega”, “empeño”; esto apela a un conjunto de disposiciones que son *tales* porque son las que corresponden al espacio de juego para el que son pertinentes, mismo que en parte contribuyó a su formación (Bourdieu, 1984).

En síntesis, los individuos adhieren a las normas, reglas o arreglos institucionales de determinada organización en virtud de que cargan con la creencia en la legitimidad de su existencia y la idoneidad de sus funciones. Por eso, decir que se tiene vocación para algo es otra manera de tener la *illusio* (y las disposiciones) por “ese algo” sobre la base de una adhesión a su importancia. Lo anterior es posible gracias a que aquellos son portadores de las disposiciones que la organización contribuye a formar y exige como requisito para estar seriamente “en el juego”. Se vuelve indispensable tener el “sentido del juego” organizacional, tener la *illusio* apropiada sobre la base de una entrega “interesada”, a menudo emparentada a una suerte de vocación. Esto es particularmente crucial en universos como el educativo, donde las cuestiones de orden simbólico, las creencias y adhesiones cobran especial importancia. De ahí el argumento central de este texto: los profesores manifiestan y mantienen un compromiso real con la docencia gracias a la creencia en el discurso sobre la dimensión trascendental de su tarea y a las retribuciones simbólicas que de ella obtienen en el marco de una organización particular que exige y fomenta las disposiciones que le corresponden.

Método

Los datos que usamos para intentar probar (o refutar) esta tesis general provienen de una serie de entrevistas semiestructuradas realizadas a un grupo de profesores de tiempo completo de una universidad particular ubicada en el occidente de México. La organización universitaria en cuestión pertenece al grupo de “élite religiosa”, según la clasificación de Levy (1986) y Muñoz Izquierdo, Núñez Gornés y Silva Laya (2004), por cuanto su dirección está a cargo de una congregación religiosa católica y su ideario

reivindica su adhesión y compromiso con “el humanismo cristiano”. Los principios de dicha organización educativa apuntan, entre otras cosas, a un sentido de responsabilidad basado en una visión cristiana de la vida, una educación centrada en la persona, una formación en la libertad y en la responsabilidad, así como un trabajo con sentido de excelencia y servicio a los demás. Producto de estos principios y las pretensiones de la organización, destaca que procura entre sus profesores, a través de diferentes estrategias formativas, que ellos incorporen cierta orientación con sentido vocacional misionero. Esto es relevante para lo que aquí está en discusión, en la medida en que sostenemos que la relación de los profesores con su trabajo o el sentido que para ellos tiene su ocupación es inseparable del perfil de la organización educativa de la que son parte y del tipo de disposiciones que esta espera de y fomenta en sus miembros.

Entre julio y octubre de 2022, entrevistamos a 22 profesores de tiempo completo de la universidad de marras, pertenecientes a las tres principales áreas de profesionalización existentes dentro de esta: ciencias económicas y administrativas, humanidades e ingenierías. La elección de los entrevistados se hizo con base en criterios como haber cursado el programa de formación ética y antropológica, ser de tiempo completo y tener al menos tres años de relación laboral con la organización. Procuramos que entre este grupo hubiera el mismo número de mujeres que de hombres, diversidad en las edades (el promedio es de 51 años) y en años de ser profesor en la universidad (su antigüedad va de los cuatro hasta los 34 años, los más se sitúan entre los 8 y los 15 años).

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 90 minutos; 18 fueron presenciales y, a solicitud de los participantes, otras cuatro fueron por videollamada. Todas fueron grabadas con el consentimiento de los profesores y transcritas en su integralidad. Para el análisis, usamos el software ATLAS.ti.9, previa elaboración de una lista de códigos y la identificación teóricamente fundada de las categorías centrales para el análisis. Los resultados que exponemos proceden de un análisis de contenido en el que buscamos “verificar la presencia de temas, de palabras o de conceptos en un contenido y su sentido dentro de un texto en un contexto” (Arbeláez y Onrubia, 2014:19-20). Más específicamente, buscamos encontrar sentido a las narrativas de los entrevistados con base en nuestro marco de análisis. Para cuidar el anonimato de los participantes en la investigación, utilizamos las notaciones ACAD1 hasta ACAD22 para referirlos.

Resultados

La docencia como vocación y realización de sí

Recordemos que la tesis que intentamos defender en este texto establece que el compromiso manifiesto de los profesores con la docencia corresponde a su adhesión a cierta retórica tradicional sobre la dimensión trascendental de la tarea de educar y a las retribuciones simbólicas que obtienen de pertenecer como profesores a la organización en cuestión. En esta sección, ofrecemos pruebas en apoyo de dicha tesis a partir de las palabras de los interesados. El análisis gira en torno a dos nociones principales, derivadas del marco analítico antes expuesto y que corresponden a sendos apartados que siguen: por un lado, la docencia como vocación, con lo que nos referimos al sentido de contribución comunitaria de la docencia, al efecto del trabajo sobre los otros, al desarrollo y trascendencia de los otros; y, por el otro, la docencia como realización de sí, entendiendo por tal las gratificaciones personales de orden simbólico que los entrevistados reportan obtener de su dedicación a la enseñanza. Desde esta perspectiva, la docencia concurre a la realización de sí y da sentido a la existencia por el sentimiento de utilidad que le es asociado. Tanto el sentido de vocación como el de realización personal afianzan en los individuos la sensación de estar en el juego y los lleva a aprobar y confirmar el juego en su razón de ser (Lahire, 2015).

La profesión docente como vocación

En un texto sobre la formación de la vocación de escritor, la socióloga Gisèle Sapiro escribe: en un plano subjetivo, “la *illusio* es un efecto de campo irreductible a un juego por cuanto generalmente implica una entrega de sí, un compromiso total de los agentes que subordinan sus otras actividades y proyectos de vida” (Sapiro, 2007) a aquella práctica que vinculan con su vocación; y, en un plano objetivo:

[...] la *illusio* no solo es compartido por los agentes que participan en el campo [...], también [el artista o el profesor] ha adquirido un reconocimiento social que hace que no pueda asimilar su actividad [...] a un ocio. El reconocimiento del [profesor] por sus pares le procura un capital simbólico, una consideración, que le confiere una verdadera posición en la sociedad (Sapiro, 2007).

A este respecto hemos hecho observar que, en el caso de los profesores universitarios, la *illusio* es indisociable de la creencia en la importancia de su

actividad, por un lado, y de su adhesión institucional a la organización de la que son parte, misma que les otorga esa “verdadera posición en la sociedad”. En lo que aquí nos ocupa, lo que se hace es importante porque tiene que ver con el trabajo con otros, con incidir en la transformación de otros, para lo cual parece necesario asumir la práctica como una vocación. De modo enfático, así expresa uno de los entrevistados el sentido de su trabajo haciendo de su dedicación a la docencia una misión derivada de una vocación:

A mí me significa una misión. Una misión grave incluso, porque considero que es una vocación, que uno reconoce o descubre, y dos, que esa vocación conlleva una responsabilidad, porque muchas almas pasan por nuestras manos. No solamente se educa la inteligencia, sino también su capacidad de razonamiento y comportamiento ético. Entonces, sí es una responsabilidad trascendente... Y desde una perspectiva más creyente, pues uno ve que, a lo mejor esas personas pasan para dejarles un pozo de inquietudes y de sueños tal vez que ellos traen, pero, que hay que despertar y hay que avivar el deseo de vivir, el deseo de perfeccionarse y el deseo de servir. [...] Y pues, a lo mejor nuestra labor no tiene el brillo de una publicación en tal cuartil, que también es muchísimo trabajo y también es fundamental para la ciencia y el progreso cultural y científico. Pero, este es quizá más íntimo y que puede tener un fruto que no dimensionamos (ACAD22).

Los profesores narran su satisfacción caracterizando su actividad docente como una experiencia placentera que se reafirma con el tiempo y se sella con la adhesión a la profesión, cuyo alcance es tal que llega a producir una huella en otros y un efecto de actualización, desarrollo e incluso de rejuvenecimiento en su persona:

Se me dio mucho saber explicarle a la gente, tanto que cuando yo estaba en la carrera, yo entendía muy bien la materia de contabilidad. Siendo abogados, mis compañeros no la entendían igual, entonces yo les daba la clase de contabilidad. Siempre me gustó, me daba mucho placer que la gente entendiera las cosas que no se entendían tan fácilmente. Y encontré mi vocación, tanto que comencé por impartir una materia, otra materia, aceptaba más invitaciones para impartir materias hasta que me convertí en profesor de tiempo completo. Es algo vocacional. O sea, yo creo que es lo que yo puedo dejar en este mundo de huella (ACAD12).

Movidos por este carácter vocacional de su entrega a dicha actividad, aunado a cierta pasión a la que vinculan su ser profesores, también enfatizan el hecho de que por ser el trabajo de la docencia un “trabajo sobre los otros”, según la fórmula de Dubet, su realización exige disposiciones especiales en quienes asumen la vocación de dedicarse a eso. Así lo expresa un entrevistado:

Ahora que he vivido el ir al mundo del trabajo administrativo y regresar a la docencia, sigo reafirmando que ser docente es mi vocación. ¿Por qué? Porque allá hay mucha gente que puede realizar la función de los números, del control administrativo. Pero, creo que, como profesores, nos hemos preparado para incidir en nuestros alumnos (ACAD8).

Como mostró Weber (2011), vincular el ejercicio de una profesión con la realización de una vocación implica una salida de uno mismo, o cierto sacrificio de uno mismo, en su inmanencia en pro de un objetivo superior en cuyo logro uno se salva de las banalidades de la existencia. Esto es particularmente observable en las profesiones vinculadas con el trabajo educativo por el carácter misional que en México, Francia y otros países se le imprimió desde los inicios de su formalización (De la Peña, 1998); una vez que se asume que enseñar conlleva la posibilidad de transformar a otros, de influir en la biografía de los individuos, la docencia se asume casi como un apostolado orientado a la transformación cultural y espiritual del estudiantado. Al respecto, la narrativa de un par de profesores:

A mí me parece que la educación es una mediación cultural tan importante que es a través justamente de las instituciones, en este caso educativas, que se transmite precisamente eso, la cultura de una generación a otra. Y me parece que participar en esa tarea espiritual y de culturización de las nuevas generaciones, creo que es participar en un proyecto de formación antropológica profundamente denso y me parece que muy ambicioso también y de mucha responsabilidad. [...] La docencia no es solamente un trabajo, me parece que también es un proyecto de vida y me parece que es una forma de mirar hacia el futuro, sembrando las posibilidades de que la humanidad sea mejor en alguna forma (ACAD13).

Lo que más me gusta de ser profesor universitario yo pienso que es el trato con los alumnos. Ayudarlos. Responder a sus preguntas. Pues también cuando uno ve que el alumno entiende, o sea, que se esfuerza, que pregunta y que al final entiende, pues esto para el profesor es algo muy gratificante también. Siento que estoy haciendo algo por los demás, algo bueno para la sociedad y con personas concretas (ACAD9).

Los profesores, de modo crítico, desean que el sistema universitario se resista a abrazar acríticamente los valores asociados a la lógica del mercado. Comparten que una fuerte motivación de la vocación docente tiende más hacia las personas y su desarrollo que a priorizar la dimensión técnica o profesional. Si bien existe el riesgo de cierta crisis del “programa institucional” advertida por Dubet, así como sobre las creencias que lo sostenían, un profesor entrevistado invita a pensar que también existe cierta confianza en la vocación del profesorado, toda vez que este sea un eje integrador de elementos y representaciones de un modo coherente, para dar fuerza y perdurabilidad al programa institucional. Así lo expuso:

Para mí significa ser constructor de un futuro mejor, en general [...]. La vocación esencial de la universidad es colaborar en la mejor construcción de la persona, en todo lo que ella significa. Y si para ello tiene que ser, técnicamente hablando, un buen profesionalista, tendrá que serlo, pero no es lo fundamental. Como me parece que hoy en día se está viendo en términos generales a la universidad. ¿Entonces para mí qué significa? Significa tener una actitud crítica de la situación que vivimos. Que sabemos que no podemos estar al margen de eso, pero que sabiendo que las circunstancias en cierta medida nos envuelven, en esa forma, tratar de abrir como esa consciencia en los estudiantes de que no son un engranaje más en las necesidades del mercado que ellos cubren en alguna medida, sino que son un proyecto en sí mismos. Y que en esa realización del proyecto que cada persona es en sí misma, pues, uno como profesor, tiene, yo diría, el honor de que un alumno nos abra su corazón para que le ayudemos un poco (ACAD13).

El espacio de educación superior se halla en permanente tensión al sustituir la convergencia de los objetivos educacionales que tenían por fin educar en el pluralismo, los valores, el respeto a los derechos humanos,

por educar más en función de las demandas que diversas arenas sociales, como las denominan Brunner y Uribe (2007). Estas transformaciones que ha tenido la universidad alimentan la incomodidad de muchos académicos, a lo que se suma la falta de motivación que Dubet (2007) considera esencial para el desempeño de dicha actividad. Como sea que fuera, los profesores a quienes entrevistamos se perciben como pieza clave que se motiva a sí misma para, a su vez, motivar a los estudiantes, aun cuando las circunstancias resultan a menudo poco favorables a su dedicación. En voz de uno de ellos, ser docente universitario significa:

Tener la misma oportunidad de impactar en gente joven, pero con cambios cada seis meses. Cada semestre, van a ser más de 100. Entonces, realmente el impacto que podría llegar a dejar, una semillita, un granito de arroz es, por así decirlo, diversificado en más personas que solo como jefe de un grupo de jóvenes en la empresa. Así lo veo, al alumno como un proyecto, para que él mismo me utilice de trampolín para llegar a su siguiente nivel. Saber que lo que hago tiene eco en la sociedad. Porque, estamos preparando a los que van a salir, a los que van a intentar transformar el México en el que vivimos. Aquí en el momento que salen los alumnos van a diferentes estados, diferentes trabajos, diferentes industrias con la intención de hacer una recuperación del país también (ACAD4).

Para estos profesores, la motivación radica más bien en cuestiones simbólicas, en las creencias y adhesiones a realidades seculares. Si bien dan a su trabajo un alcance transformativo, y el lenguaje a través del cual expresan el sentido que tiene para ellos llega a reflejar la asimilación de una narrativa institucional, ella sí, de raigambre religiosa, sitúan sus resultados aquí y ahora. De tal modo, cuando subrayan que su profesión les apasiona hacen referencia tanto a una dimensión trascendental que reconocen en ella, en el sentido de contribuir a llevar a los individuos de un estado a otro superior –el objetivo de la educación en sentido estricto– como a las retribuciones simbólicas que obtienen de la misma. Así lo expone una profesora de matemáticas:

Para mí esto es una gran satisfacción. Cuando yo veo que un alumno que no quería las matemáticas de repente las quiere, con eso me doy. O sea, yo creo que es importante que transmitas ese gusto por las matemáticas. Y que eso te

dé satisfacción, ¿no? Dar clases da satisfacción. Pero también hay veces que frustra un poco. Pero en general te da la satisfacción de que trataste de hacerlo (ACAD11).

Incluso los posibles sentimientos de frustración que como docente se llegan a experimentar pueden ser un fulcro que remita al sentido de la misma vocación que lleva a siquiera “tratar de hacerlo”. A veces, se dan situaciones ambivalentes en relación con el trabajo docente, que derivan de la decadencia de su sentido tradicional analizada por Dubet (2006). En nuestro entorno, esa suerte de pérdida en la importancia del trabajo educativo concierne, entre otros aspectos, a la poca valoración social que recibe dicha ocupación, si se mide a partir de su nivel de remuneración económica y de la motivación de los estudiantes, entre otras cuestiones. De ahí la frustración de esa profesora. Pero, al mismo tiempo, al menos en el discurso institucional o público, el trabajo docente es objeto del mayor encomio, toda vez que, sobre todo en tiempos inciertos como los actuales, se deposita en la educación todas las esperanzas y las posibilidades de salvación individual y colectiva. Los profesores adhieren plenamente a esta creencia y la usan para dar sentido a su actividad.

A los profesores entrevistados no solo les motiva el sentido de contribución comunitaria, también encuentran una motivación vinculada a valores antropológicos, lejanos a una pedagogía frontal [aquella “en la que el maestro da lección a todos, lección que los niños aprenden y recitan”] (Dubet, 2006: 111) sino centrada en el estudiante:

Me siento como pez en el agua de mi propia finalidad en la vida, que es ayudar a las personas a que crezcan como personas y que sean felices. Y por supuesto, es absolutamente necesario el conocimiento, porque es una universidad. [...] A lo mejor voy a poder ayudar también a que encuentren el sentido de sus propias vidas, que encuentren el sentido de la educación y del conocimiento (ACAD21).

Así las cosas, la legitimidad de la docencia como vocación no se afina en técnicas, sino que esta suerte de “trabajo sobre los otros” se apoya en principios más o menos universales (Dubet, 2006). Una profesora entrevistada comparte lo que le significa su ser docente en este sentido: “Pienso que es formar cabezas y personas, que después se puedan desenvolver en el ámbi-

to en el que estén. Pienso que mi materia les debe dar una trascendencia distinta en su carrera, sea la que sea” (ACAD5).

La docencia como realización de sí

Tanto en el marco del arreglo institucional descrito por Dubet (2006, 2007) como dentro del proyecto de forja de la nación con base en las misiones educativas analizado por De la Peña (1998), el trabajo docente como vertiente del “trabajo sobre otros” apela al ejercicio de una vocación. Debido a esto, ha supuesto y supone la aparente renuncia a los intereses individuales a favor de fines “trascendentales” y de carácter universal. Mas, como ha mostrado Weber (2011) respecto de los impulsores del capitalismo industrial, encargarse de una actividad en nombre de una vocación entraña también, e inexorablemente, una búsqueda de la realización de uno mismo, sea en la vida fáctica o en alguna otra soñada; dicho de otro modo, si reconocemos con Bourdieu (1997) que no existe acción desinteresada y que el comportamiento en apariencia más altruista encierra, conscientemente o inconscientemente, algún tipo de beneficio individual, dedicarse a la educación como “trabajo sobre los otros” por una vocación no está en absoluto ajeno a la satisfacción personal; antes bien la exige.

Hooks (2021) defiende la dimensión sagrada de la profesión académica que asocia con el ejercicio de una vocación. Sostiene tal posición afirmando que el trabajo de los enseñantes “no es solo compartir información, sino participar en el crecimiento intelectual y espiritual de nuestros estudiantes y nuestras estudiantes”. E insiste: “Enseñar de una manera que respeta y cuida las almas de nuestro estudiantado es esencial” (Hooks, 2021); preocuparse por el cuidado de las “almas” y por el crecimiento de los estudiantes es otra manera de asumir el crecimiento y el cuidado propios. Está ahí expresado el núcleo de la docencia asumida como “vocación” para el “trabajo sobre otros”; también, sintetiza la percepción de nuestros entrevistados sobre su práctica y su relación con el trabajo educativo. Los profesores entrevistados identifican esto como parte de aquello que da sentido a su trabajo. Estos comentaron que lo que su trabajo como docentes les significa es algo muy especial, mágico que solo han experimentado dentro del aula. Así un participante dijo: “Es mi pasión, es mi vida, mi realización profesional” (ACAD1).

En esta perspectiva, la docencia llega a ser asumida como un modo particular de vida en estrecha vinculación con la práctica de la vocación. De ahí que muchos de los entrevistados hacen remontar su inclinación por esta actividad a muchos años atrás o resumen su vida entera en la labor docente:

No he sido sólo profesora. He trabajado profesionalmente, pero no sé, me apasiona. Me gusta la enseñanza, me gustan los alumnos. Yo no sufro a los alumnos, yo los disfruto. Muy pero muy pocas veces me hacen enojar, pocas veces me hacen perder la paciencia y la edad que tienen me gusta mucho; son respetuosos, ya son conscientes, ya son más responsables porque di clases en secundaria y prepa, y estos ya son más responsables. Me gusta mucho su edad, sus puntadas, su alegría de vivir la vida, su candidez sobre la vida. Y eso me hace sentir bien. Ser profesora es mi modo de vida. Toda mi vida he sido profesora. Desde que estaba estudiando en la universidad ya daba clases en secundaria y prepa. Entonces creo que es un modo de vida (ACAD20).

De la experiencia del “trabajo sobre los otros”, Dubet (2006) sugiere que pueden derivarse tres lógicas claramente reconocidas. La primera es la del control social, con la que se otorga una identidad institucional que tiene como expectativa que otro se comporte según esa posición o rol. La siguiente es el servicio; el profesor es considerado como el trabajador experto en la enseñanza. La tercera lógica, la que más se aviene con nuestro objetivo, hace referencia a la relación entre los individuos. El profesional es un sujeto caracterizado por sus “cualidades personales, por sus convicciones, su atractivo, su paciencia, su capacidad de escucha, todos esos ingredientes inefables que crean la diferencia y confieren al trabajo sobre los otros su carácter verdaderamente humano, agotador y exaltador en cada caso” (Dubet, 2006:93). Este tercer nivel de acción es el que más se vincula con la vocación como realización de sí mismo, donde cada profesional termina por configurar su estilo personal, más que un rol. Así lo expone uno de los profesores entrevistados:

Ser profesor universitario me significa responsabilidad por aquellos muchachos que están ahora sentados en nuestras aulas y que después van a llegar a una vida profesional. Por supuesto, también a una vida personal. Y pues esta parte

formativa, académica, pero la formativa, la persona del profesor a través del ejemplo es una gran responsabilidad. Para mí es eso, esta gran responsabilidad que implica estar frente de un grupo (ACAD19).

Desde la percepción y experiencia de otro profesor, la inseparabilidad entre contribución al crecimiento y desarrollo de otros y la realización personal:

Para mí la parte de la docencia no se queda en el aula. Trato de incorporar sesiones de asesoría, que eso también me enriquece, porque vas viendo los diferentes perfiles de alumnos, vas viendo que ellos tienen diferentes formas de aprender. Inclusive puedes ir más allá de la parte académica, porque alguien te puede comentar que trae algún problema adicional a parte del examen, o que está pasando por algún momento personal un poco complicado, entonces como que esa parte fuera del aula también enriquece dentro del ambiente universitario (ACAD18).

La vocación de esta profesión se configura también mediante experiencias que Alliaud y Antelo (2009) identifican como “homólogas y complementarias”, de suerte tal que inciden tanto en el profesor como en el estudiante. A este respecto, una profesora indica: “También encuentras historias de vida, personas con las que te involucras más y pues es muy padre, creces a través de ellos (ACAD15). Esto hace también eco de las ideas de Hooks (2021) relativas al entrelazamiento comunitario horizontal de las vidas de estudiantes y profesores en el espacio educativo, en el que ambos salen crecidos.

Conclusiones

En las últimas décadas, se han observado notables cambios en la relación de los docentes con su profesión; Dubet atribuye esas transformaciones a las metamorfosis por las que ha pasado lo que llama “el programa institucional” a raíz de las amplias transformaciones sociales ocurridas hacia finales de los años sesenta en adelante. Con esos cambios, se habría desdibujado el perfil del profesor cuya actividad docente se configuraba anteriormente en torno a una vocación y era asumida como una misión alimentada por la creencia en la educación como instrumento de creación de unidad nacional (De la Peña, 1998). La adhesión misional al discurso de transformar

a los individuos en seres productivos y portadores de valores cívicos ha dado paso a un perfil con un carácter más profesionalizado de la docencia. Dicho de otra forma, se ha priorizado la dimensión técnica o profesional sobre la relación interpersonal que antes suponía el trabajo sobre los otros, cuyas motivaciones son más de tipo simbólico al estar orientado hacia el desarrollo de las personas.

En este artículo retomamos el análisis de Dubet e intentamos confrontarlo a una realidad educativa distinta de aquella que motivó las reflexiones de ese sociólogo. Para esto, exploramos los posibles elementos con los que los profesores de una universidad privada mexicana vinculan el sentido que para ellos tiene la actividad docente. Damos evidencia de la creencia, entre los profesores entrevistados, de sentirse en el juego y además de considerar que estar en el juego vale la pena, toda vez que lo que ocurre en él tiene importancia para ellos. Hallamos que sus bases de la motivación van más allá de toda forma de profesionalización de su trabajo, aun cuando la misma academia les exige el cumplimiento de ciertas tareas y compromisos que les garantizan mantenerse en la institución, cosa que asumen a cabalidad. Quienes colaboraron en nuestra investigación dan cuenta de orientarse por la retribución psicológica y simbólica de su trabajo; asumen su dedicación a la docencia como una vocación y asimilan la materialización de esta con la realización de sí mismo.

Enfatizamos que el sentido que los entrevistados dan a su trabajo docente guarda estrecha relación con el perfil de la institución educativa en donde se desenvuelven; en este contexto en particular, mostramos la permanencia, aun en nuestros días, del carácter típicamente vocacional del servicio docente con carácter misional-trascendente. Identificamos que la permanencia y la entrega (por vocación) a este trabajo no depende tanto de las condiciones materiales en las que se lleva a cabo, cuanto de la fuerza de las motivaciones vinculadas al servicio a la sociedad, a la contribución al desarrollo de otros y al propio crecimiento personal del profesor. La vocación dota a dicho trabajo de propósito y significado pro-social e individual.

En palabras de Lips-Wiersma y Morris (2009), el significado del trabajo no puede ser proporcionado ni gestionado por los típicos procesos gerenciales de arriba hacia abajo; así, sugerimos que la formación de quienes realizan su trabajo sobre los otros se puede ver fortalecida al participar en diversas estrategias institucionales formativas que tengan como fin imbuir de

sentido vocacional a la profesión docente. También, vale la pena reconocer el desempeño o los años de entrega a su trabajo por parte del profesorado. Conocer los contornos del significado de la vocación docente permite dar importancia a las posibles conexiones entre la identificación de uno con las tareas que desempeña y la apropiación de los fines de la organización para la que se trabaja.

Los cambios sociales de hoy y los que ocurrirán mañana traerán consigo nuevas sacudidas de las que no estarán exentas las instituciones educativas y los agentes que las conforman. Es posible que la única salvaguardia contra futuras vicisitudes radique en el sostenimiento de la creencia de transformar a los otros y a sí mismo a través de la entrega vocacional a la docencia. Esto pasa por reconocer los principios a los que el docente se adhiere y que dan sentido a su profesión para fincar en ellos el accionar institucional.

Notas

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

² En este texto abordamos la cuestión relativa al sentido del trabajo docente, que es solo una parte de una investigación más amplia.

Referencias

- Alliaud, Andrea y Antelo, Estanislao (2009), “Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 13, núm. 1, pp. 89-100. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733007> (consulta: 21 de febrero de 2023).
- Arbeláez, Martha y Onrubia, Javier (2014). “Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana *Educación y Cultura*”, *Revista de Investigaciones UCM*, vol. 14, núm. 23, pp. 14-31. <https://doi.org/10.22383/ri.v14i1.5>
- Bourdieu, Pierre (1984). *Homo Academicus*, París: Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2003). *Méditations Pascaliennes*, París: Seuil.
- Brunner, José Joaquín y Uribe, Daniel (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*, Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Chalfín, María; Pit dal Magro, Márcia Luiz y Budde, Cristiane (2011). “Entre o prazer e o sofrimento: um estudo sobre os sentidos do trabalho para professores universitários”, *Psicologia: Teoria e Prática*, vol. 13, núm. 2, pp. 154-167.
- De la Peña, Guillermo (1998). “Educación y cultura en el México del siglo XX”, en P. Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México* (vol. 1), Ciudad de México: Conaculta/Fondo de Cultura Económica, pp. 43-83.

- Dubet, François (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*, Barcelona: Gedisa.
- Dubet, François (2007). “El declive y las mutaciones de la institución”. *Revista de Antropología Social*, núm. 16, pp. 39-66. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/838/83811585003.pdf> (consulta: 31 de octubre de 2022).
- Enríquez, Eugène (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*, Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Flores, Graciela y Portas, Luis (2012). “La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico-narrativa en la educación superior”, *Praxis Educativa*, vol. 16, núm. 2, pp. 52-61. Disponible en: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/>
- Gabriel, Fábio y Pedreira, Ana (2021). “Ser profesor de filosofía: conceituações de recepção filosófica”, *Intersaberes*, vol. 16, núm. 37, pp. 258-279. <https://doi.org/10.22169/revint.v16i37.1955>
- Gil Antón, Manuel (2004). “Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México”, en P. G. Altbach (coord.), *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*, Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 43-81.
- Gil Antón, Manuel (2008). “Los académicos en instituciones privadas que captan demanda. Una aproximación a otros actores, hoy en la sombra”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 37, núm. 145, pp. 115–121. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60418900010&idp=1&cid=1401352> (consulta: 10 de octubre de 2022).
- Graeber, David (2018). *Bullshit jobs. A theory*, Nueva York: Simons & Schuster.
- Hooks, Bell (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*, Madrid: Capital Swing.
- Lahire, Bernard (2015). *Ceci n'est pas qu'un tableau. Essai sur l'art, la domination, la magie et le sacré*, París: La Découverte.
- Levy, Daniel (ed.) (1986). *Private education. Studies in choice and public policy*, Nueva York: Oxford University Press.
- Lips-Wiersma, Marjolein y Morris, Lani (2009). “Discriminating between ‘meaningful work’ and the ‘management of meaning’”, *Journal of Business Ethics*, núm. 88, pp. 491-511. <https://doi.org/10.1007/s10551-009-0118-9>
- Londoño, Guillermo (2015). “La docencia universitaria: realidad compleja y en construcción. Miradas desde el estado del arte”, *Itinerario Educativo*, vol. 29, núm. 66, pp. 47-85. <https://doi.org/10.21500/01212753.2214>
- Menger, Pierre-Michel (2014). *La différence, la concurrence et la disproportion. Sociologie du travail créateur*, París: Fayard/Collège de France.
- Muñoz Izquierdo, Carlos; Núñez Gornés, Ma. de los Ángeles y Silva Laya, Marisol (2004). *Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones de educación superior particulares*, Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Sapiro, Gisèle (2007). “Je n’ai jamais appris à écrire. Les conditions de formation de la vocation d’écrivain”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 3, núm. 168, pp. 12-33. <https://doi.org/10.3917/arss.168.0012>

- Searle, John (2014). *Creando el mundo social. La estructura de la civilización humana*, Barcelona: Paidós.
- Suárez Zozaya, María Herlinda y Muñoz García, Humberto (2016). “¿Qué pasa con los académicos?”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 45, núm. 180, pp. 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.08.003>
- Supiot, Alain (2019). *Le travail n'est pas une marchandise. Contenu et sens du travail au xxi^e siècle*, París: Collège de France. Disponible en: <https://books.openedition.org/cdf/7026> (consulta: 6 de julio de 2022).
- Weber, Max (2011). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Artículo recibido: 24 de abril de 2023
Dictaminado: 15 de enero de 2024
Segunda versión: 22 de enero de 2024
Aceptado: 23 de enero de 2024