

La vocación. Imaginario y deseo

(Vocation. Imaginary and desire)

María Luisa Murga Meler* - Sofía Álvarez Galán**

Resumen

Se presenta el desarrollo de la idea de vocación vinculada con el deseo y lo imaginario y que se expresa como respuesta de sentido que, en su contexto histórico-social, el sujeto se ofrece a la pregunta ¿cuál es el lugar de mi tarea en el vínculo con los otros? El trabajo surge de la interrogación acerca de la transformación de la idea de vocación y sus tensiones, a partir de las conclusiones de dos investigaciones finalizadas. En la estrategia metodológica –inducción analítica– se incluyeron antecedentes de la idea de vocación desde la Filosofía griega, la discusión de Max Weber acerca de la vocación y la profesión, posteriormente se la sitúa en el contexto mexicano y con datos biográficos de tres personajes sobresalientes, se realizan el análisis y conclusiones con base en las nociones: freudiana del deseo; de lo imaginario, lo histórico social y del deseo de Castoriadis. Se propone que la vocación no es la representación cristalizada de un designio inalcanzable, sino que conlleva el impulso vital que el deseo potencia, para construir una respuesta de sentido que el sujeto se ofrece y que la elección vocacional no es tarea del sujeto aislado, sino que involucra a los otros, dando forma a la materia imaginaria con la que es posible construir proyectos de vida.

Recibido el 30/07/18
Aceptado el 27/03/19

* Universidad Pedagógica Nacional-
Ajusco. Dirección postal: Camino
Real al Ajusco No. 586, Casa 4; Col.
Ampliación Tepepan; Xochimilco;
Cd. de México; CP 16029; México.
Correo Electrónico:
mlmurga@gmail.com
** Universidad Pedagógica
Nacional-Ajusco. Correo
Electrónico: shufi25@hotmail.com

Palabras Clave: Deseo, educación, orientación, vocación.

Abstract

This work presents the development of the idea of vocation, linked to the desire and the imaginary, which expresses itself as a response of meaning that, in its historical-social context, the subject offers itself to the question: what is the place of my task in the link with the others? The development of this theme arises from the questioning about the transformation of the idea of vocation and its tensions, based on the conclusions of two investigations already completed. The methodological strategy included antecedents of the idea of vocation from the Greek Philosophy, the discussion of Max Weber about the vocation and the profession; it is placed in the Mexican context and with biographical data of three outstanding characters, the analysis and conclusions based on the Freudian notion of Desire; the Imaginary, the Social-Historical and the notion of Desire of Cornelius Castoriadis. Finally, it is proposed that the vocation is not the crystallized representation of an unattainable design, but that it involves the "vital impulse" that the desire potentiates to construct a response of meaning that the subject offers itself and that the vocational choice is not a task of the subject isolated, but a process that involves others, giving shape to the imaginary matter with which it is possible to build life projects.

Keywords: Desire, education, orientation, vocation.

Introducción

En esta comunicación se presenta el trabajo analítico derivado de las conclusiones de dos investigaciones finalizadas¹, las que llevaron a plantear que, en México, en las tareas educativas y de orientación, la categoría de vocación ha sufrido un conjunto de transformaciones que hacen que, en la práctica, no se reconozcan las dificultades por las cuales atraviesan actualmente los adolescentes y jóvenes, cuando tienen que tomar decisiones acerca de sus futuros escolares o profesionales. Desde esta perspectiva se encontró que la idea de vocación que está presente en las concepciones y prácticas de la Orientación, ha sido parcialmente desligada de la reflexión sociológica que en su momento planteó Weber (2007), circunscribiéndola a sus aspectos funcionales, es decir, aquellos relacionados con las habilidades que los sujetos pueden exhibir instrumentalmente para tomar decisiones de futuro. Ejemplo de ello han sido cierto tipo de escalas que ofrecerían la valoración-diagnóstico, educativa y psicopedagógica, de habilidades y aptitudes. Sin embargo, como se desarrolla en el presente, la idea de vocación hace referencia no sólo a la dimensión funcional del desempeño instrumental de los sujetos, sino a las dimensiones del deseo y lo imaginario.

Por lo anterior, el estudio propuso el objetivo de desarrollar analíticamente la idea de la vocación como la respuesta de sentido que los sujetos se ofrecen a la pregunta ¿Cuál es el lugar de mi tarea en el vínculo con los otros? A partir de su contextualización en el campo de la Orientación –en sus tres variantes²– desde el siglo XIX y en el ámbito de los procesos educativos en los que participan los jóvenes actualmente. Con base en el supuesto de que la vocación tiene como fuente y motor al deseo, al que en este estudio se concibió «en su carácter de tendencia, de motor y movimiento psíquico... Retomando la definición freudiana [que] como principio de funcionamiento, [como] búsqueda de identidad de percepción» (Rocha y Murga, 2004: 164), «es la fuerza pulsionante –il primo motore– de todo obrar humano» (Freud, 1992 [1910]: 69-70), y que encuentra en lo imaginario la potencia creativa para figurar expectativas de realización de los sujetos en el ámbito histórico-social (Castoriadis, 1999).

La estrategia metodológica propuesta, la inducción analítica, se orientó con base en el marco conceptual con el que fuera posible sustentar la reflexión y el análisis acerca de la idea de la *vocación como deseo*, potenciada por lo imaginario y en el contexto de lo que los hombres, en nuestras sociedades, pueden saber y saber hacer para incorporarse a la vida de la colectividad (social y productivamente), de

la manera que desean y les corresponde vital e históricamente. En ese sentido, la estrategia metodológico-analítica, se sustentó en la concepción de vocación de Weber (2007), la noción de deseo desde la perspectiva freudiana y de Cornelius Castoriadis (1999), lo imaginario y lo social-histórico desde la concepción también de Castoriadis (1999).

Dicha estrategia metodológica de inducción analítica consistió, primeramente, en situar la problemática del estudio a partir de las conclusiones de las investigaciones referidas y en las que se plantea que en México la Orientación –en sus tres acepciones: Educativa, Vocacional y Profesional– sufre una crisis en cuanto a las tareas que desarrolla –por su orientación e instrumentos– y que se evidencia por la dificultad que experimentan hoy los jóvenes para elegir y definir proyectos de vida, principalmente en la elección de estudios y en consecuencia en su desarrollo profesional, por ello ese apartado se intitula “Crisis en los proyectos de vida de los jóvenes”. En un segundo momento metodológico se realizó un recorrido analítico por los antecedentes históricos y conceptuales de la idea de vocación, se trabajaron aspectos desde la perspectiva de la filosofía griega, el análisis que hiciera Max Weber y se finaliza con la referencia al contexto mexicano en relación con los antecedentes de la orientación como disposición social y como práctica institucional y profesional. Este recorrido y sus aportes apuntalan el análisis de aspectos biográficos –relevantes al eje del estudio– de tres personajes célebres (Leonardo da Vinci, Miguel Ángel y Sor Juana Inés de la Cruz). Con el propósito de reconocer las vicisitudes que tuvieron que sortear en cuanto a su dedicación al arte y la literatura. Finalmente, se presentan las conclusiones a las que se ha llegado acerca de la idea de la *vocación como deseo* –potenciada por lo imaginario; con la intención de ofrecer aportes para la reflexión y diseño de estrategias acerca de los procesos de acompañamiento que adolescentes y jóvenes requieren para plantearse decisiones de vida, en la forma de proyectos educativos o profesionales.

Crisis en los proyectos de vida de los jóvenes

Desde el siglo pasado, en México, se presentan fenómenos de reprobación, rezago y deserción a distintos niveles en el Sistema Educativo Nacional. La saturación en la demanda de sólo ciertos tipos de carreras³ y cambios recurrentes de carrera. Además de situaciones de indecisión acerca de la continuación de los estudios y una mayor incertidumbre acerca de los futuros profesionales que los jóvenes tendrán

que afrontar. Tales fenómenos han sido relacionados con las características que se reconocen a los jóvenes actualmente, con la falta de información acerca de las posibles opciones profesionales para ellos y con el supuestamente débil apoyo que reciben de los profesionales de la Orientación⁴ en los ámbitos escolarizados, tanto de educación básica –principalmente– como media superior. A todo ello se suma que la indecisión acerca de la formulación de proyectos de futuro, en situaciones específicas, se relaciona con las dificultades que cada sujeto tiene que enfrentar singular y subjetivamente.

A partir de los años 40 del siglo pasado, en México, la práctica de la Orientación en los espacios educativos, ha sido objeto de la instauración sexenal de políticas, marcos de regulación, procedimientos e instrumentos, que en ocasiones han implicado cambios radicales que incluyen diversos dispositivos en el Sistema Educativo (nuevos planes o programas). Con estos cambios el desarrollo de la orientación como actividad profesional psico-pedagógica, ha tenido que desarrollarse con diversas dificultades conceptuales y metodológicas que impiden a los profesionales encargarse de las tareas que se les requieren, adicionalmente enfrenta la problemática que se vive en nuestras sociedades y que en los ámbitos educativos se expresa desde problemas de comunicación entre generaciones (profesores-alumnos y padres de familia), precocidad y promiscuidad sexual, uso de sustancias tóxicas, e incluso violencia –tanto la que se vive en el contexto más amplio de los establecimientos educativos, como la que se llega a presentar en los planteles– tal y como lo han referido orientadores, alumnos, tutores y autoridades educativas⁵.

Adicionalmente, la conceptualización de la Orientación se disuelve en la discusión acerca de cuál es la forma adecuada de nombrarla. Ya que en el conjunto de redes discursivas que se generan acerca de ello, insistentemente se plantea la pregunta de si ¿es correcto llamarla orientación profesional, vocacional o mejor educativa? Interrogación que, desde el siglo pasado (Gago, 1985) y desde la perspectiva de este trabajo, señala el impulso de nombrarla sólo para hacer referencia a la especificidad de los ámbitos en los que se concreta. De hecho, ninguna de las tres es ajena a una especie de idea generadora que desde Aristóteles está presente y que se podría decir indica que, en la vida social, desde las sociedades tradicionales, es menester ofrecer a los sujetos de las nuevas generaciones una introducción a las claves de cada sociedad, para que se incorporen a la vida social activa en los términos significativos para cada cultura. Es decir, lo que permanece, hasta cierto punto oscurecido, es la idea de promover las condiciones (orientación, guía) para que las

jóvenes generaciones adopten un modo singular y significativo de incorporarse a la vida social activa y que les permita sostenerse en el aspecto económico.

En todo ello, y desde las sociedades tradicionales, la idea de la orientación –a la que la idea de vocación atraviesa en varios aspectos– ha estado presente de diversos modos. De manera general puede decirse, que, en el proceso de constitución y formación de los sujetos, se plantearía una especie de necesidad social de realizar un acompañamiento o guía a los miembros de cada nueva generación para que realicen, lo mejor posible, las habilidades y cualidades que les son propias, en ánimo de participar activamente en el conjunto social. Pero si bien la idea de *vocación* ha estado presente en todo ello, en las condiciones diferenciales en las que se concreta, es preciso reconocer cómo surge y se hace necesaria; así como las transformaciones que ha sufrido y las tensiones implicadas en tales procesos. Por lo que en este estudio se consideró que si la idea de vocación, tal y como se la propone, involucra el proceso por el que los sujetos se ofrecen una respuesta de sentido a la pregunta ¿Cuál es el lugar de mi tarea en el vínculo con los otros? –en su contexto histórico-social. En la construcción de lo que podría ser el proceso que llevaría a los sujetos a la formulación de tal respuesta, es necesario tener en cuenta que los sujetos establecen vínculos con los otros de diversas maneras, que lo histórico-social juega un papel relevante y que en la trama del vínculo, lo que otros proyectan, también formará parte del proyecto del propio sujeto.

De la filosofía griega

En términos histórico-sociales desde las sociedades tradicionales y como parte de la división social del trabajo, se pusieron en marcha mecanismos institucionales por medio de los cuales se indicaron los encargos sociales que cada individuo cumplirá en su desempeño como miembro de cada sociedad. En esas prácticas había dos ideas principales acerca de los factores de los que dependería que el individuo encontrase su lugar en el contexto social. Por un lado, era el mandato divino y por el otro la articulación entre las diferentes instituciones de la sociedad: la familia, la educación, el matrimonio, la religión, entre otras y con sus mecanismos de regulación específicos (Douglas, 1986; Turner, 1997).

En este sentido, desde la Grecia antigua y a partir de Aristóteles, aparece la referencia acerca de las posibilidades que tiene el individuo de adoptar una determinada

ocupación y con ello, las funciones y actividades que entonces eran solicitadas por el conjunto –artesano, escultor, flautista, carpintero, zapatero. Esto remitía a la *virtud* porque Aristóteles decía que la función propia del hombre consiste en una actividad del alma según la razón, o que implica la *virtud*, que

(...) es específicamente propia del hombre y del hombre bueno, como tocar la cítara es propio de un citarista y de un buen citarista, y así en todo (pues es propio de un citarista tocar la cítara y del buen citarista tocarla bien), siendo esto así, decimos que la función del hombre es una cierta vida, y ésta es una actividad del alma y unas acciones razonables y cada uno se realiza según su propia virtud (Aristóteles, 2008: 32).

Hacia hincapié en que «además de todas las disposiciones naturales, adquirimos primero la capacidad y luego ejercemos las actividades... aprendemos haciéndolo... la naturaleza desempeña su papel en la capacidad natural para adquirir y perfeccionar las virtudes» (Aristóteles, 2008: 49). En su ética *nicomaquea* plantea que el objetivo tendría que ser “colocar al mejor hombre en el mejor puesto”. A su vez que «nos hacemos constructores construyendo casas, citaristas tocando la cítara... practicando la justicia nos hacemos justos» (2008: 49). Desde estas referencias, se puede señalar que nuestras sociedades, influidas por el impulso occidental, han nutrido su organización en parte con lo que se generó en la Grecia antigua, por lo que, la idea primera de *colocar al mejor hombre en el mejor puesto*, es la que ha permanecido y atraviesa, en la actualidad, la reflexión y las prácticas en torno de las vicisitudes que entraña el proceso al que los individuos se enfrentan al buscar, elegir y situarse en la actividad a la que dedicarán el resto de sus vidas.

En cuanto al acompañamiento u orientación que se relaciona con la búsqueda de la actividad a la que los jóvenes se dedicarán, Jenofonte (2000) proporciona una visión panorámica de todos los recursos que empleó el filósofo a través de la retórica para persuadir a un joven, con el propósito de que reflexionara en torno a sus aspiraciones. El relato parece el texto fundador de la función del orientador en el terreno de la educación, motivo por el cual Álvarez (2015) propone llamar a Sócrates el **creador del dispositivo encauzador de la práctica de la orientación** en el terreno de lo vocacional. Porque ya fuera platicando con uno de sus discípulos o bien ante la comunidad, presentando tanto los conceptos como las ideas para motivar a sus alumnos para decidirse a realizar determinadas actividades o desistir, las intervenciones de Sócrates ofrecen pautas significativas, con las cuales es

posible, incluso hoy día, reflexionar en torno del papel de quien, profesionalmente, busca construir espacios de apoyo para que adolescentes y jóvenes reflexionen en acerca de las posibilidades de sus proyectos.

En el relato que presenta Jenofonte (2000), Sócrates se dirige a Glaucón quien insistía en sus aspiraciones de convertirse en orador popular, subiéndose a la tribuna de la que tenía que ser bajado por causa de las risas generales:

-Glaucón, ¿te has metido en la cabeza eso de gobernar a la ciudad? –le preguntó Sócrates.

-Sí, Sócrates –contestó.

-Por Júpiter, es el mejor de los proyectos que hombre pudiera formar; porque está claro que, si llegaras a esa meta, te encontrarás con medios para hacer todo lo que desees, servir a tus amigos, dignificar la casa de tus padres, agradar la patria. Comenzarás por hacerte un nombre en la ciudad, después en la Grecia... En fin, a cualquiera parte que fueres tendrás los ojos de todos fijos en ti.... ¿No es cosa evidente que, si deseas ser honrado, has de hacer servicios a la ciudad?

-Es claro que sí –contestó.

-Cuida, pues, Glaucón, no sea que, deseando la gloria, llegues a lo contrario. ¿No ves qué peligroso resulta decir o hacer lo que uno no sabe? Da una mirada entre tus conocidos que se meten a hablar sin saber, y considera si, por tal razón, estarán cosechando elogios o reproches, son admirados o criticados.... Además, puesto que amas la honra y quieres hacerte admirar en tu ciudad, esfuérzate en llegar a saber lo que te propones hacer (Jenofonte, 2000: 173-175)

Con la retórica de Sócrates, es posible señalar que se apuntaba hacia la reflexión del sujeto acerca del tema objeto del diálogo y en este caso, que consideraran críticamente las decisiones fundadas en aspiraciones relativas las actividades a las que se dedicaría, en el ejemplo citado se le impulsaba a que considerara lo que la actividad conlleva en cuanto a saberes y prácticas, y más aún, se hace énfasis en las responsabilidades. Con estos diálogos, el papel de quien se dirige al sujeto es el de un agente que encauza la reflexión, le motiva u orienta hacia una mejor opción, presentándole una visión hasta cierto punto crítica. En este caso, se puede señalar que las referencias al saber y al saber hacer están acompañadas y articuladas con referencias a la potencia que se requiere para la realización de logros. Igualmente, se incorpora la importancia del papel tanto de la mirada de los otros, como el lugar que estos tendrán en la consecución de lo que se plantea como deseo y como aspiraciones del porvenir.

Si bien en esta noción de proyecto se expresa una especie de lógica de la determinación, como relación causa a efecto, en la que se aborda lo porvenir y lo que acontecerá a los personajes, como una forma de institución del tiempo histórico-social que se despliega como estabilidad, repetición y una aparente ausencia de cambios, está presente una relación del pasado con el futuro, desde las concepciones de la sociedad en la que se encuentran. Es decir, la significación del futuro desde la tradición de los augurios. Pero también es posible reconocer que se remite a la dimensión del deseo como potencia y tendencia –perspectiva que será trabajada más adelante en esta comunicación.

En otro fragmento de los diálogos, se aborda la necesidad de una mirada crítica sobre el propio sujeto y de la consideración por los otros, en relación con los vínculos que no es deseable que el sujeto desconozca

(...) Cármides, no te desconozcas a ti mismo; no caigas en el defecto en que suelen caer los hombres, que todos o casi todos tienen sin cesar los ojos puestos en las fallas de los demás, y no los vuelven jamás al examen de las propias; defiéndete contra semejante indolencia, concentra en tus propios esfuerzos; no tengas en descuido a la ciudad [...] Que si los asuntos van bellamente, no solamente habrás hecho un inmenso servicio a los demás ciudadanos, sino a tus amigos y no menos a ti mismo (Jenofonte, 2000: 175-176).

Si bien en estos textos se manifiesta, de cierta manera, la ética aristotélica con una gran disertación respecto al punto medio y la cuestión esencial es la diferencia entre el bien y el mal desde una lógica de la determinación. También se pudo reconocer en ellos la particularidad que, desde la Grecia antigua, con las prescripciones para realizar de manera positiva el rol asignado por la divinidad, tanto para los que dan lecciones como para los que realizan alguna otra actividad, se hace referencia al lugar del sujeto en la definición de la tarea que realizará en la ciudad, en su vínculo con los otros, en este caso, en la polis griega.

Weber, el protestantismo y la vocación

La otra fuente que alimenta las reflexiones y la práctica relacionada con la vocación, y que en la modernidad establece lazos con la idea de profesión, es el trabajo de Max Weber (2007), quien discute sobre las reminiscencias religiosas que desde el cristianismo se han relacionado con la idea de vocación; así como el papel que ha

jugado el ascetismo protestante en la idea del trabajo profesional moderno y su relación con la organización económica burguesa del trabajo industrial. Así, desde su concepción, Weber plantea que el trabajo o profesión es «la actividad especializada y permanente de un hombre que, normalmente, constituye para él una fuente de ingresos y, por lo tanto, un fundamento económico seguro de su existencia» (Weber, 2007: 86). Weber señala que «en la palabra alemana **profesión** (*Beruf*), como quizás más claramente se exprese en la inglesa *calling*⁶, hay cuando menos una reminiscencia religiosa: la idea de una misión impuesta por Dios» (Weber, 2007: 85).

Desde su análisis del contenido del Antiguo Testamento, señala que en este no se reconoció, en las profecías ni fuera de ellas, una superación de la moralidad profana, por lo que la idea de oficio y profesión moderna no tiene relación con el sentido de la idea religiosa prevaleciente en la época. Para Weber sólo un documento de este tipo pudo haberle dado sentido a una idea religiosa semejante, respecto a que cada quien atendiera “su alimentación” y que fueran los descreídos quienes se preocuparan por ganar dinero. En particular con la era apostólica del cristianismo, a través de la doctrina de San Pablo, se puede advertir que las primeras generaciones cristianas no estaban interesadas en la cuestión de la vida profesional en el mundo, sino que su disposición se basaba en la espera de la llegada del Señor; espera en la que cada uno ocupaba la situación o el oficio según el llamamiento, toda vez que se trataba de una espera corta en la vida terrena. Para Weber, la era apostólica del cristianismo adopta cierta actitud de indiferencia ante la vida profesional en el mundo, puesto que lo importante era esperar la llegada del Señor, mientras, cada cual podía seguir ocupando en el mundo la situación y oficio según su “llamamiento” y seguir trabajando como hasta ahora. De ese modo, el pobre no es gravoso para sus hermanos porque, en todo caso, se trataba de una corta espera. (Weber, 2007)

Sin embargo, y a partir del análisis y reflexión en torno de un pasaje de *Jesús Sirach* [11, 20 y 21] Weber (2007) apunta que nociones tales como vocación y profesión nacen a partir de traducciones de la Biblia y no precisamente del espíritu de sus textos, para él son más bien productos del espíritu del traductor. Ya que es en la traducción luterana de la Biblia en la que aparece por vez primera el actual sentido de ambas. De manera que tomando como base ese texto, pareciera que quizá la palabra vocación fuera utilizada para designar funciones sacerdotales o también para aludir al cumplimiento de los mandamientos divinos, algo parecido a la acepción de vocación que se ha promovido desde la iglesia católica.

El autor establece la distinción entre la ética católica y las normas de doctrinas protestantes en lo que respecta al concepto ético religioso de profesión y formula que, como producto de la Reforma, el dogma común de los protestantes consistía en considerar como el más noble contenido de la propia conducta moral sentir como un deber el cumplimiento de la tarea profesional en el mundo, es decir, con un sentido sagrado del trabajo. En el mismo orden de ideas, Weber sostiene que la noción de profesión en los textos de Lutero tiene dos acepciones, por un lado, el sentido religioso, y por otro, el permanecer en la actividad u oficio que ha sido demandado por Dios. (Weber, 2007: 89)

Por otro lado, su «análisis de carácter racional del ascetismo y su alcance para el moderno estilo de vida» (Weber, 2007: 118), así como del puritanismo y de las sectas protestantes, lo llevó a su postulación de que las sectas protestantes se convirtieron en los propulsores de un desarrollo capitalista específicamente moderno (Weber, 2007: 37), lo cual no sólo favoreció la formación de capitales, sino que llevó al nacimiento del moderno “hombre económico”. Y apunta a la concepción de la organización económica burguesa del trabajo industrial, al fenómeno de la división del trabajo y de la estructuración profesional de la sociedad. Adicionalmente, es interesante cómo el tiempo se articula con estas ideas y en especial Weber señala su vínculo con la idea de productividad desde el punto de vista utilitario, ya que, desde la perspectiva moral, «todavía no se lee como en Franklin: *el tiempo es dinero*, pero el principio tiene ya vigencia en el tiempo espiritual; el tiempo es infinitamente valioso, puesto que toda hora perdida es una hora que se roba al trabajo en servicio de la gloria de Dios» (Weber, 2007: 218).

La vocación, el oficio o la profesión en México

En el México anterior a la conquista (León-Portilla, 2011), el oficio se heredaba del dios patrono del *calpulli*. Si se era plebeyo la única actividad a la que estaban todos convidados era la agricultura, las demás eran asignadas por castas, por linaje y herencia. En cuanto al “llamado de la divinidad”, según Larroyo (1983: 70), «al nacer un niño, la *ticitl* [la comadrona] invocaba el destino invariante del nuevo ser» y pronunciaba el discurso con el que clamaba su destino dependiendo del sexo de la criatura. Así mismo, por el lugar donde había nacido, le daba el significado de algún animal y lo relacionaba con el encargo social que se le asignaba dependiendo de su sexo, casta o linaje.

Luego, la educación doméstica, que entre los aztecas se basaba en el ideal de vida bélico-religioso, pasaba por dos etapas: hasta los catorce años de edad el niño era educado en el seno de la familia. Finalizada la educación doméstica, iniciaba la educación pública, la cual constituía el medio para perpetuar las diferencias de las clases sociales, toda vez que la educación impartida por lo que actualmente sería el Estado, se proporcionaba ya fuera en el *Calmécac* (al que acudían los hijos de los nobles) o bien, en el *Telpochcalli* (donde acudían los hijos de la clase media o macehuales). En cuanto al tema que nos ocupa: la vocación –el destino para algunos–, Soustelle menciona que en aquel entonces

(...) la suerte entera del individuo estaba sometida a una rigurosa predestinación, sin duda se hacían intentos para enmendar el destino. Si un niño nacía bajo un signo nefasto, esperaban algunos días para imponerle su nombre hasta que lo presidiera un signo favorable. Se admitía también que, a fuerza de penitencias, de privaciones y de dominio sobre sí mismo, se podía escapar de la mala influencia que lo condenaba ya fuera a la embriaguez, el juego y la intemperancia (2006: 120-121)

En cuanto al encauzamiento y preparación hacia el oficio o actividad a la que se dedicarían, estaban bien definidas las responsabilidades de quienes desempeñarían tal o cual papel, dependiendo de la clase social a la que se pertenecía. Esta especie de asignación vital, prevaleció a lo largo de la época colonial. Es preciso señalar que hasta bien entrado el siglo XX, los oficios se siguieron transmitiendo de generación en generación y la práctica de la incorporación de los aprendices en los talleres era extensa. Adicionalmente, el desarrollo de gremios y estamentos artesanales o profesionales formaba parte del contexto en el que los sujetos tendrían que definir el curso que tomaría su incorporación a la vida en la sociedad. Tales formas sociales, de manera general, eran las que entonces permitían que los jóvenes, en la práctica, en el aprendizaje del oficio o artesanía, se incorporaran a una forma de vida social. En dichas prácticas se probaban de cierta manera: ahí, en la práctica del aprendiz, sabrían si eran aptos o no para tal o cual oficio, con lo que también se apuntaba a la idea de “desarrollar” sus aptitudes o habilidades por parte del maestro u oficial del taller (Sosenski, 2003).

Hacia el siglo XIX aparecen en México otras consideraciones al promoverse la discusión centrada en los métodos para conocer cuáles serán las aptitudes de los sujetos, con la finalidad de encaminarlos hacia un mejor logro. En 1835, José Ramón Pacheco señala que sería fácil acertar en los indicios sobre la forma de conocer las

aptitudes de los individuos a partir de la Frenología y acertar teniendo en cuenta las mejores “formas de cabeza” para realizar las distintas actividades posibles. Se buscaban los indicios de las ventajas que para la adquisición de tal o cual dedicación ofrece una cierta constitución de la persona –en este caso “la cabeza”, pero sin ninguna referencia a lo que ese sujeto plantea, expresa o desea. Es más bien la inclinación a que otro sea el que “busque e identifique en la cabeza” esos factores para explotarlos. Posteriormente, en lo que se llamó “Academia de Frenología” se planteaban cuestiones como éstas: ¡Cuántas vocaciones erradas! ¡Cuántos pasos falsos dados en la vida! ¡Cuántas alianzas infelices! ¡Cuántos desengaños! Porque, desde esa perspectiva, no se tiene la clave de los propios, ni de los ajenos talentos (Pacheco, 1835). Todo ello en función de promover la práctica de la “frenología” y con el objeto de guiar a los jóvenes para evitar desengaños al enfrentarse a ejercicios profesionales “mal decididos”.

En la misma época, Barreda (1868) señala que era posible pensar en las bondades que ofrecía que los sujetos se probaran en el ejercicio de tal o cual ocupación, para que a partir de ello exploraran en sus deseos, en función de sus capacidades e inclinaciones, para posteriormente realizar “decisiones definitivas” y con ello, evitar a los sujetos los accidentes que conlleva el azar y al Estado el dispendio de recursos. En este caso, la idea era que el sujeto “eligiera la carrera a que su propia organización lo llame realmente”, pero atravesada por lo que desde finales del siglo XVIII se instaura y que Donzelot (1998) plantea como *la vigilancia del Estado por el bien de los sujetos*, con la consigna de *gobernar a través de la familia* y evitar dispendios económicos innecesarios al Estado a causa de los desvíos que genera la libre disposición de los sujetos en cuanto a sus decisiones mal encauzadas.

Así, la dimensión económica empieza a cobrar mayor relevancia, no sólo por el impulso a que el sujeto decida racionalmente, sino porque las elecciones sean eficaces y acopladas al gobierno de la población que desde el Estado se busca ejercer. En ese contexto, la discusión se centra más en las actividades que se tendrán que llevar a cabo en el sistema escolar, para promover que los jóvenes encaucen racional y razonadamente sus inclinaciones personales en beneficio de la elección de una actividad productiva fundada y orgánica al derrotero marcado. Si en el México antiguo se buscaba que el sujeto atendiera los designios, pero ejerciera su voluntad, como se indica en el texto en el que, a continuación, se presentan las palabras que un padre dirigiera a su hijo.

Ya sabes que el venado, cuando lo persiguen, va asustado, no sabe que va para caer en la trampa donde morirá. ¿Y tú, acaso eres venado para que no sepas a dónde vas? Porque te ha sido mostrado el camino que has de seguir, de tu arbitrio lo habrás consumado si lo pierdes. Como el árbol frutal que ya no reverdece, que ya no da retoños –sólo da retoños, sólo da renuevos si resiste la helada–, entonces del todo se marchita. Así se seca. Y tú, si ya no reverdecieras, dieras renuevos, cuando haya verdor, cuando haya renuevos, es porque de tu voluntad te has arrojado en la boca de las fieras (León-Portilla, 2011: 341).

En el México del siglo XIX el objetivo era contar con una adecuada preparación de técnicos y profesionales a partir de la escuela, para favorecer un mayor aprovechamiento de los recursos naturales y económicos del país. Con ello el tema de la vocación o el llamado queda, en el mejor de los casos, prácticamente borrado; a diferencia del México antiguo en el que todavía la voluntad del sujeto –que pudiera estar encadenada al deseo– tenía un papel significativo. Además, porque el llamado (Weber) fue catalogado como una especie de dudosa reputación, al vincularlo sólo con la fe religiosa, incluso con la charlatanería. Así, con las concepciones señaladas, se inician las aproximaciones a la concepción de la vocación como materia instrumental.

La vocación como deseo

En los apartados anteriores se presentó lo que, desde perspectiva de este trabajo, sería ese impulso que desde las sociedades tradicionales, lleva a encauzar a los jóvenes hacia lo que, en su entorno socio-histórico, les permitirá formar parte activa del conjunto social y ser reconocidos como partícipes del entramado socio-económico prevaleciente. Algunas veces con matices religiosos y otros políticos, la idea de situar a esos nuevos miembros de cada sociedad en los sitios adecuados, está, en cierto sentido, al centro. En ese recorrido se buscó señalar la armonía de tensiones que componen esas prácticas y que, en México, a partir de la década de 1930 aproximadamente, la propuesta por encauzar a las nuevas generaciones se centra en la idea del desarrollo de la profesión, de la profesionalización de las actividades productivas y de la utilidad económica, dejándose de lado la apuesta por el desarrollo de las potencialidades del sujeto en términos de sus vínculos consigo mismo y con los otros.

Con lo anterior, se construyó una mirada al tema de estudio desde la perspectiva histórico-social de las instituciones sociales, que ofrecen el continente para la comprensión de lo que en nuestras sociedades se ha planteado como esa necesidad de encauzar a las nuevas generaciones. Sin embargo, hace falta el acercamiento a la perspectiva de los sujetos en tanto que, con base en los supuestos que orientaron el estudio, desde el registro individual, también es posible y necesario reconocer los aspectos que entran en juego en los procesos de los que se ha tratado aquí. Por ello se buscaron referentes con los cuales documentar el papel que la vocación juega en la de definición de los horizontes de realización personal y social de los individuos de cada nueva generación. En ese sentido y con base en el tratamiento analítico de fragmentos biográficos de personajes destacados, se construyó dicha aproximación.

Con este objetivo se trabajó con fragmentos biográficos de Leonardo da Vinci y Miguel Ángel Buonarroti presentados por Vasari (2000), a esto se articuló el trabajo analítico con un texto de Sor Juana Inés de la Cruz (Bravo y Méndez, 2010) que se situó en otra sección a la que se llamó En defensa de la vocación. Los fragmentos fueron seleccionados porque contienen aspectos biográficos relevantes en relación con el eje analítico del estudio y referencias a las condiciones en las que los sujetos protagonistas se plantearon o no decisiones de vida. Con ello ofrecieron elementos con los cuales reconocer algunas de las particularidades significativas de los procesos de constitución subjetiva, implicados en la respuesta a las exigencias sociales de encontrar un lugar en el entramado de la vida social. Adicionalmente, el texto de Sor Juana Inés de la Cruz, porque además de lo anterior, en el se hace referencia explícita e impetuosa al tema de este trabajo. Metodológicamente los textos ofrecieron elementos para exponer y analizar

(...) los factores que configuran las condiciones de posibilidad en las que los individuos podrán constituirse como sujetos y [promueven] la reflexión acerca de las condiciones en las que niños y jóvenes podrán constituirse como sujetos creativos, capaces de aceptar la incitación a la reflexión incesante, a dejarse llevar por el intento de pensar el mundo de otra manera (Murga 2008: 131-147).

Con el análisis de las narrativas de las biografías de Leonardo da Vinci y Miguel Ángel Buonarroti (Vasari, 2000), se encontró que si bien la vocación parece como esa especie de *don (gift)* casi divino, al estar situados en una realidad en la que el

sentido de las condiciones socio históricas y políticas de su tiempo (el Renacimiento, por ejemplo), configuraron situaciones en las que vivieron la incertidumbre de que su propia creación estuviera a la deriva. Ya que, a pesar de que se les percibía como donación casi divina, su proceso de creación y las derivaciones que ambos siguieron, formaba parte de su constitución como sujetos y para algunos de su entorno inmediato, ello no respondía adecuadamente a los cánones de su tiempo, la incertidumbre les hacía mella. En el caso de Leonardo se decía que

[Sus] facultades eran tan extraordinarias que podía resolver cualquier problema difícil que su ánimo se planteara.... aunque estudió tantas cosas, jamás descuidó el dibujo y el modelado, pues eso, más que cualquier otra cosa, era lo que excitaba su fantasía.... no se ejercitó en un solo oficio, sino en todos aquellos en que intervenía el dibujo.... y como quiso que la pintura fuese su profesión, estudió dibujo del natural (Vasari, 2000: 257-258).

Aun cuando la visión que Vasari construye de estos personajes ha sido tratada como hasta cierto punto «falta de verosimilitud» (Freud, (1992[1910]), XI: 60), contiene los elementos que permiten saber de las condiciones que un hombre de su época habrá de hacer frente para desarrollar sus potencialidades. Al respecto, es el mismo Freud quien hace énfasis en esta condición cuando habla del hecho de que no se haya reconocido a Leonardo su vocación polifacética o su doble naturaleza de artista e investigador, y al enumerar las artes y ciencias en las que se sumerge, nos habla de la condición de potencia a la que referimos al introducir el papel que juega el deseo en la configuración de lo que se ha llamado la vocación. Así, Freud señala de Leonardo esa especie de ímpetu insaciable por conseguir lo que se busca.

Acaso Leonardo empieza a investigar, como cree Solmi, al servicio de su arte; se empeña en averiguar las propiedades y leyes de la luz, de los colores, las sombras, la perspectiva a fin de conseguir maestría en la imitación de la naturaleza y señalar a otros el mismo camino.... Llevado siempre del cabestro por la necesidad pictórica, se ve pulsionado a explorar los objetos de la pintura, los animales y plantas, las proporciones del cuerpo humano; y de lo exterior pasa al conocimiento de su fábrica interna y sus funciones vitales Y por fin esa pulsión devenida hipertrófica lo arrastra hasta desgarrar el nexo que mantenía con los requerimientos de su arte, y así lo lleva a descubrir las leyes generales de la mecánica, a colegir la historia de los estratos geológicos.... Extendió sus investigaciones a casi todos los campos de la ciencia natural, y en cada uno de ellos fue un descubridor o al menos un pionero (Freud, (1992[1910]), XI: 71)

Es entonces que la búsqueda de Leonardo tiene que ver con el deseo y desde esta perspectiva, se relacionaba con lo que Castoriadis decía que cualquiera tendría que poder desear: que su «trabajo tuviera un sentido, que pudiera probar para qué sirve y la manera en que está hecho» (1999: 157). Leonardo, con este deseo, que era el suyo, no pudo más que trabajar para su realización. Y, en las elecciones que hizo en la vida y el trabajo al que se dedicó, se puede pensar que algunos de ellos estuvieron llenos de sentido y él estuvo en disposición de realizar parcialmente su deseo. Adicionalmente y a partir de la “incomprensión” que sus intensas dedicaciones generaban en los otros, es posible afirmar que con Leonardo la idea de vocación no solo trasciende esa concepción de “regalo de la divinidad”, sino que nos lleva a que es posible pensar a los sujetos capaces «de formular un discurso propio que haga presente a un sujeto activo y abierto a lo por-venir». (Murga, 2008: 142). Es decir, sujetos que, desde las tensiones que sostienen el entramado de los dominios psíquico y socio-histórico, construyen un mundo para sí, a partir del sentido que otorgan a lo real del mundo que sienten y significan, a partir de la posibilidad de dotar a sus creaciones imaginarias del apoyo en el dominio socio-histórico para hacerlas algo más que un ímpetu individual imaginario.

Se podría decir que, de cierto modo, la voluntad reflexiva de Da Vinci lo llevó a devenir ese sujeto con una aparente carencia de proyecto hacia el futuro, porque no se sometió irrestrictamente a los cánones de su época, que dictaban una cierta forma del ejercicio en el arte. Porque, probablemente en el orden institucional, social-histórico, pudiera parecer a la mirada del otro contemporáneo, que el artista carecía de proyecto en cuanto al arte; ya que atendió múltiples expresiones de este, al tiempo que se sumergía en la ciencia y sus manifestaciones, desinteresándose de lo que en su contexto privilegiaban.

En realidad, Leonardo no era desapasionado; no estaba desprovisto de la chispa divina, que de manera mediata o inmediata es la fuerza pulsionante –il primo motore– de todo obrar humano. No había hecho sino mudar la pasión en esfuerzo de saber; se consagraba a la investigación con tenacidad, la constancia, el ahondamiento que derivan de la pasión, y en la cima del trabajo intelectual, tras haber ganado el conocimiento, dejaba que estallara el afecto largamente retenido, que fluyera con libertad como un brazo desviado del río después que él culminaba la obra (Freud, 1992 [1910]: 69-70).

Posteriormente al trabajo con los datos biográficos de Da Vinci y la perspectiva que de su condición ofrecen Vasari y Freud, con el trabajo analítico de los fragmentos

biográficos de Miguel Ángel Buonarotti se construyó otra faceta con los referentes socio-históricos necesarios, para derivar en cómo los sujetos se abocan o no a desarrollar, a potenciar su vocación en condiciones particulares del contexto cultural en el que se constituyen.

Quando Miguel Ángel fue un poco mayor entró en la escuela de gramática [pero] nunca llegó a saber ni griego ni latín. El derrotero de su genio le conducía por los senderos del arte, y todo el tiempo que podía robar a las letras lo empleaba en ir a ver dibujar y en dibujar él mismo. Su padre y maestro le regañaban, y hasta a veces le pegaban por faltar a la escuela. Desconocedores de las cosas del arte, lo consideraban como algo indigno de su posición social.

Pero al ver que nada conseguían con sus sermones y castigos.... al ver crecer la afición del muchacho por el dibujo y aconsejado por los amigos, [decidió] que entrara en el taller de Domingo Ghirlandaio (Vasari, 2000: 316).

Igualmente que en el caso de da Vinci, se puede señalar que estuvo presente esa tendencia, esa fuerza pulsionante de la que habla Freud, y con ello ese dinamismo del deseo «que no deja de insistir y determina el destino del sujeto en cada relación inconsciente a título de huellas mnémicas» que se anudan en los tiempos del sujeto (Ramírez, 2017: 206). Es ese dinamismo del deseo el que, frente a la admonición que representaría un destino indestructible, hace que las significaciones del sujeto se articulen y pueda nombrar los objetivos que lo animan, donde lo que se presenta como el proyecto por-venir, las ilusiones sobre el futuro, están impulsadas y modeladas por ese dinamismo indestructible, incluso en la imagen del pasado. De tal suerte que los golpes y los castigos no impidieron que Miguel Ángel siguiera la pendiente de su inclinación o que cumpliera su destino a partir de su deseo.

A través del trabajo con estos fragmentos ha sido posible reconocer las interacciones que un sujeto puede establecer en la vida y cómo a insistencia del deseo permite vivenciar el juego complejo de tensiones que constituyen la vida en su sociedad (la instituyente y la instituida), así como las paradojas que tensan al máximo la imaginación y la razón. Parfraseando a Castoriadis, se puede advertir el alcance de estas ideas en cuanto a que el sujeto es un ser de deseos que desea ser, por ello el acercamiento a otro personaje cuyas vivencias permiten reflexionar acerca de estos temas, en específico a la idea de la vocación lo que además sitúan el trabajo en una faceta de la vida cultural mexicana. Este es el caso de Sor Juana Inés de la Cruz.

En defensa de una vocación⁷

Para algunos personajes, manifestar su verdadera vocación los ha llevado a percibir y a tener una clara idea de los aspectos instituidos de la sociedad y de su capacidad para pensar y cuestionar lo instituido hasta llegar al punto en el que es posible hablar de autonomía desde la perspectiva de Castoriadis (1999). En este proceso, el sujeto vive al máximo la tensión entre imaginación y razón impuesta, con la que se llega incluso a prohibir a los sujetos la manifestación de sus más profundos deseos, motivaciones e intereses en cuanto a su vocación como es el caso de Sor Juana Inés de la Cruz.

En el texto *Respuesta a Sor Filotea de la Cruz* (Bravo y Méndez, 2010), Sor Juana relata algunos episodios de su infancia, su deseo de leer, así como de tener conocimientos desde muy temprana edad. Su deseo de saber que nos parece que, en pocas palabras, es su vocación por las letras.

Dios me dio la facultad de crear: desde que tengo uso de razón he sentido una poderosa inclinación hacia las letras. Ni los muchos reproches ajenos, ni mis abundantes reflexiones han bastado para que deje de seguir este impulso que Dios puso en mí. Le he pedido al Ser Supremo que apague la luz de mi entendimiento y me deje sólo la que necesite para obedecer Su ley, pues según algunos es peligroso y dañino que una mujer escriba. Dios sabe que profesé por amor a Él y para poder estudiar (Bravo y Méndez, 2010: 11)

El texto es una declaración, una declaración de amor, de potencia y de impotencia ante el hecho de reconocer esa facultad y deseo, incluso atribuidos a la donación divina, y al mismo tiempo es la constatación de tener que apagarla para obedecer la ley de ese mismo Dios. Es la declaración –quizá suplicante– de haberse decidido a profesar para poder seguir ese deseo que la impulsaba. Sor Juana dice enfática: Dios sabe que profesé por amor a Él y para poder estudiar. Esa poderosa inclinación a las letras, que podría calificarse como incontrolable, es el motor que la lleva a aceptar prácticamente la única posibilidad que en su momento socio-histórico le era dable: profesar. Si bien Sor Juana no era extraña ni mucho menos contraria a esa condición de vida social que sobresalía de entre el conjunto de determinaciones sociales de su época, sí era consciente de que había otras posibilidades, aun poco exploradas por las mujeres en el México de entonces, y sabía y temía el costo que estas tendrían para sus pretensiones literarias.

Elegí el convento porque, aunque tenía aspectos de disciplina que no me convenían, yo no quería casarme. Profesar significaría estar segura y proteger mi vocación de manera decente, pues yo quería vivir sola y dedicarme al estudio, situación que la sociedad no habría permitido. Pensé que allí encontraría la paz y soledad necesarias para mis estudios (Bravo y Méndez, 2010: 22).

Es entonces que en la articulación de las condiciones –histórico-sociales e individuales– es posible que un sujeto se presente como proyecto, a pesar de que tanto sus padres como el conjunto social no sólo le tengan reservado un lugar y le transmitan un discurso, sino que le impongan que debe asumir ese lugar y discurso de manera irrestricta. Porque dicho sujeto, en su proceso de constitución y luego de formación, puede darse la posibilidad de reflexionar sobre sí y su entorno, de manera que sus creaciones tengan las cualidades reconocidas como obras con existencia real, socio-histórica, engendradas por su imaginación –por su potencia creadora– y formadas por la coerción de la experiencia disponible en la forma de un «estilo» que el sujeto crea y que hace posible distinguirlo (Murga, 2008: 140-141). Por ello, Sor Juana ingresa al convento, no porque tuviera exclusiva vocación religiosa, sino porque no quería casarse, quería estudiar, leer y además, quería vivir sola con el silencio y en el contexto apropiado que le permitiera desarrollar eso que deseaba: «Nunca dejé de dedicarme a la tarea de leer y más que leer, de seguir aprendiendo» (Bravo y Méndez, 2010: 14).

Es posible decir entonces que Sor Juana «habiendo nacido en un contexto socio-histórico (cultural) específico, no quedó radicalmente determinada por ciertos modos de hacer y decir, instaurados y transmitidos por las instituciones de la sociedad en la que creció» (Murga, 2008: 133), que, habiendo sido socializada en ese contexto, no quedó circunscrita a un solo programa de vida, dictado por las prescripciones que orientaban las indicaciones de lo que debía de hacer como mujer de su tiempo. Sor Juana, como sujeto, se permitía reflexionar acerca de sí misma y del sentido de las instituciones de la sociedad, así como de sus posibilidades de transformación. Sor Juana deseaba llegar a la sabiduría, tanto que era un tormento, era perseguida por ello tal y como si fuera culpable de los crímenes que la Inquisición perseguía. Actuaba animada por la voluntad y el deseo de una subjetividad que, por momentos, para los otros, no era reflexiva ni deliberante; sin embargo, para el cumplimiento de sus propósitos, se transformaba pudiendo crear alternativas novedosas a sus propias condiciones de existencia particular. Se transformaba en un sujeto capaz de formular un discurso propio, como sujeto activo y abierto a lo por-venir, que

en su movimiento se permitía retomar lo adquirido –incluyendo ese dictado de la sociedad– y aun cuando obedeció le fue posible construirse un sentido para sí en su vínculo con los otros.

A partir de las referencias a los fragmentos biográficos trabajados, se puede decir que los personajes de este estudio, como sujetos, como proyectos por-venir, toda vez que accedían a sus procesos de formación, les fue posible “ser otros” a partir de que el incesante flujo de representaciones, afectos y deseos que marca su existencia psíquica y social, derivó en la emergencia de la creación singular, y como sujetos no se encontraron totalmente determinados ni totalmente indeterminados por el entorno en el que se constituyeron (Murga, 2008: 136).

Por ello, en su permanente discusión con esas determinaciones socio-históricas, atizada por su deseo, Sor Juana habla de una sociedad en la que no tuvieran que imponerse indubitablemente los roles que debe seguir la mujer como la costura y las “filosofías de cocina”. Porque le causaba problemas pensar que la sociedad no aceptara sus más profundos deseos y motivaciones, incluso si estos, como lo eran, la inflamaban y aunque trataba de adaptarse a costa de la represión de su incontrolable inclinación a las letras, ese deseo la sobrepasaba al extremo de que llegaron a solicitar que se le prohibiera el estudio.

Conclusiones

A lo largo de este texto se buscó hacer visibles las tensiones derivadas de las fuerzas que operan desde el entramado de la dinámica de los dominios de la psique y de lo histórico-social para configurar eso que se llama *vocación*. Con ello se ha podido construir la propuesta de replantear la concepción de la vocación. Se propone dejar de pensarla sólo como esa especie de mandato o destino –casi divinos– y que sea posible entenderla como parte de esa fuerza pulsionante –*il primo motore*– (Freud, 1992[1910]: 69-70) que constituye el deseo. Para también dejar de considerar a la vocación como una dimensión funcional del desempeño instrumental de los sujetos, que puede ser medida por otros –*externamente*– a través de pruebas que en sus resultados pretenden aparentemente exponer el supuesto mandato de la psique, expresado en las competencias y habilidades de perfiles instrumentales diseñados a partir del esquematismo del análisis funcional de las profesiones.

Por ello, como eje analítico del estudio se planteó pensar a la vocación como deseo potenciado por lo imaginario y como respuesta de sentido a la pregunta ¿cuál es el

lugar de mi tarea en el vínculo con los otros? Y con ello apuntar a las condiciones que permitan realizar el trabajo de acompañamiento que en la actualidad requieren los jóvenes –los adolescentes– para que puedan construir un mundo para sí, a partir del sentido que le otorguen a lo real del mundo, con base en una subjetividad que pueda ser capaz de formular un discurso propio, uno que haga presente un sujeto activo, deseante y abierto a lo por-venir, capaz de interrogarse acerca de las instituciones de su sociedad en cuanto a los proyectos de vida que le es dable imaginar.

A partir del esclarecimiento de la idea de vocación desde la perspectiva de Weber y la reflexión en torno de los fragmentos biográficos trabajados, se plantea que esa idea cristalizada de vocación con la que se ha nutrido el trabajo de la Orientación en México, es la puesta en escena de una representación con la que los sujetos podrían, incluso a pesar de lo que implicaría de clausura para el deseo, construir para sí una apuesta de futuro a partir de la reflexión acerca de lo que la sociedad les ofrece y lo que ellos pueden aportar en la medida de reconocer **el impulso vital** que su deseo potencia para construirse una respuesta de sentido. Es decir, que los sujetos, con la materia que la sociedad les ofrezca, puedan, en su vínculo con los otros, construir las posibilidades para pensarse y actuar de otra manera en la imaginación de proyectos de vida, en los que el propio sujeto tenga voz en el contexto histórico-social, para que sus creaciones sean obras efectivas.

Por otro lado, un elemento que se articula con la idea de vocación tal y como se ha prefigurado desde finales del siglo XIX en su vinculación con las prácticas de la orientación, es el impulso a la toma de decisiones por parte de los jóvenes, acerca de su futuro escolar y profesional. Como es el caso del examen que en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México se realiza anualmente por la COMIPEMS⁸ con el que se impone la obligación, a los jóvenes de secundaria, de decidir el bachillerato que estudiarán y en consecuencia de perfilar una trayectoria futura. En este contexto, decidir o elegir una opción profesional o universitaria, se ha constituido en una especie de consigna que se transmite a los jóvenes y que pareciera tienen que realizar individualmente. Cuando, por el contrario, elegir es un factor esencial de la vida moral, y la vida moral no compete exclusivamente al sujeto en su dimensión personal, sino que involucra necesariamente la vida de la sociedad y los vínculos que en ella se configuran, en tanto que el sujeto es, por su propia condición, un ser social en el entramado intersubjetivo que se configura en

la colectividad. Por ello, en el caso de las elecciones de los jóvenes, se involucra necesariamente a los otros y se requiere de la materia para la significación y la sublimación que las instituciones sociales ofrecen. Porque, ligada inextricablemente al deseo, la vocación, para expresarse como esa respuesta de sentido, requiere también de la sublimación. Entonces, al llevar a cabo esas elecciones de vida, de proyectos de vida (escolares o profesionales), el sujeto tendrá que contar tanto con referentes identificatorios como normativo/simbólicos que le ofrezcan el continente para tales elecciones.

En este sentido y para este caso, se propone a la sublimación como esa carga de representaciones –o estados de representación– cuyo referente no es más un objeto privado, sino un objeto público, social. **Hablar es ya sublimar.** Así, esos objetos sólo pueden ser ofrecidos a los jóvenes para la toma de decisiones de futuro, en la medida que sea posible abrirse, por parte de orientadores y formadores, a la posibilidad de mirar más allá de lo que es. Porque cuando no se quiere otra cosa que lo que es, la imaginación es inhibida o rechazada y representa solamente la perpetuación eterna de lo que es (Castoriadis, 1998: 141). Así, la vocación que no puede ser escuchada más allá de lo que se dice que es: una disposición instrumental que puede ser medida sólo a partir de cánones estandarizados, queda reducida a eso mismo: sólo disposición instrumental.

Finalmente, se puede afirmar que a pesar de las vicisitudes que cada sujeto tenga que atravesar subjetivamente, siempre habrá un resquicio en el que pueda reflexionar sobre sí mismo y sobre el sentido de las instituciones de la sociedad. Que los sujetos puedan preguntarse ¿Tiene que ser así o puede ser de otra manera? Y así, con sus respuestas, que los sujetos actúen motivados por la voluntad y el deseo, creando alternativas innovadoras u originales a sus propias condiciones de existencia, con las que les sea posible construirse un sentido para sí en su vínculo con los otros. Esto es, que se respondan de manera deseante a la pregunta ¿cuál es el lugar de mi tarea en el vínculo con los otros? y con su respuesta puedan decirse

Deseo, y pido, que antes que nada, mi trabajo tenga un sentido, que pueda probar para qué sirve y la manera en que está hecho, que me permita prodigarme en él realmente y hacer uso de mis facultades tanto como enriquecerme y desarrollarme.... Este es mi destino, el que debo asumir, y el que asumo.... Teniendo este deseo, que es el mío, no puedo más que trabajar para su realización (Castoriadis, 1999: 157-159).

Notas

- 1| Álvarez, S. (2015) y "Jóvenes y educación. Experiencia y proyecto de vida". Proyecto registrado en el Área Académica 5 de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, México, 2015.
- 2| Educativa, Vocacional y Profesional.
- 3| Año con año las principales universidades públicas en México ven sobrepasada su oferta académica, frente a la demanda de licenciaturas como medicina, ingeniería, arquitectura, derecho y contaduría.
- 4| En cualquiera de sus tres derivaciones en México: Vocacional, Educativa o Profesional.
- 5| Resultados de los trabajos de campo en los proyectos referidos y presentados en los congresos: XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México, noviembre 2017 y VI Congreso Nacional de Ciencias Sociales, San Luis Potosí, México, marzo 2018.
- 6| Llamamiento. Volveremos a esta acepción más adelante.
- 7| Este subtítulo se tomó de: Bravo, M.D. y Méndez, M.A. (2010).
- 8| La COMIPEMS es la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior que anualmente organiza el concurso de asignación a la Educación Media Superior como un proceso de selección de aspirantes que se lleva a cabo en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México por medio de una sola convocatoria, un mismo registro de aspirantes y la evaluación de habilidades y conocimientos de éstos, mediante un solo examen.

Bibliografía

- Aristóteles (2008) *Ética Nicomáquea*. (s/ed). Barcelona, España. Novoprint.
- Álvarez, S. (2015) *Análisis de las tensiones existentes entre el rol instituido y el rol asumido por el orientador educativo en educación básica*. Tesis (Doctorado en Educación). Cd. de México, México, Universidad Pedagógica Nacional. Ajusco.
- Barreda, G. (1868) *La Educación Positivista en México*. (1a.ed.). Cd. de México, México. Porrúa.
- Bravo, M.D. y Méndez, M.A. (2010) *En defensa de una vocación. Basado en la Respuesta a Sor Filotea de la Cruz de Sor Juana Inés de la Cruz*. (1a.ed.). Cd. de México, México. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Douglas, M. (1986) *Cómo piensan las instituciones*. Madrid, España. Alianza Editorial.
- Castoriadis, C. (1998) *El psicoanálisis, proyecto y elucidación*. (2a.ed.). Buenos Aires, Argentina. Nueva Visión.
- Castoriadis, C. (1999) *La institución imaginaria de la sociedad*. (2a.reimp.) Buenos Aires, Argentina. Tusquets.
- Donzelot, J. (1998) *La policía de las familias*. Valencia, España. Pre-Textos.
- Freud, S. (1992 [1910]) *Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci*. En *Obras Completas XI*,

- (5a.reimp. pp. 53-127). Buenos Aires, Argentina. Amorrortu.
- Gago, A. (1985) Sistema Nacional de Orientación Educativa: Análisis y Perspectivas. Foro Los jóvenes y la orientación vocacional educativa, Coordinación Nacional para la Celebración del Año Internacional de la Juventud. Cd. de México, México. SEP.
- Jenofonte (2000) Recuerdos de Sócrates. Cd. de México, México. Porrúa.
- Larroyo, F. (1983) Historia comparada de la educación en México. Cd. de México, México. Porrúa.
- León-Portilla, M (2011) Huehuehtlahtolli. Testimonios de la antigua palabra. (2a.ed.). Cd. de México, México. Fondo de Cultura Económica.
- Murga, M.L. (2008) Sujetos y proyecto en la cultura. Interrogar la educación. En: Martínez, M (Ed.), Sujetos e instituciones. Más allá de la escuela (1a.ed. pp. 131-147). Zacatecas, México. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Ramírez, B. (2017) La identidad como construcción de sentido. *Andamios*, 14 (3), 195-216.
- Pacheco, J. (1835) Esposición (sic) sumaria del Sistema Frenológico del Dr. Gall. Cd. de México, México. Impreso por Ignacio Cumplido.
- Rocha, G. y Murga, M.L. (2004) Deseo, vínculo social y creación colectiva. *Tramas*, (21), 161-177.
- Sosenski, S. (2003) Niños y jóvenes aprendices. Representaciones en la Literatura mexicana del siglo XIX. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, 26 (026), 45-79.
- Soustelle, J. (2006) La vida cotidiana de los aztecas en vísperas de la conquista. (16a. reimp.). Cd. de México, México, Fondo de Cultura Económica.
- Turner, V. (1997) La selva de los símbolos. (3a.ed.). Cd. de México, México, Siglo XXI.
- Vasari, G. (2000[1550]) *Vidas de grandes artistas*. Cd. de México, México, Porrúa.
- Weber, M. (2007) La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Cd. de México, México, Colofón.