

CAPÍTULO I

Ejes y planos de la relación dialógica en la formación de investigadores



Dr. Gabino Cárdenas Olivares

Universidad de Guadalajara
gabinocardenas@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2589-8246>



Licenciado en Filosofía por la Universidad Intercontinental, Maestro en Educación por la Universidad del Valle de Atemajac, Doctorado en Educación por la Universidad la Salle Guadalajara (Programa Interinstitucional). Profesor adscrito al Departamento de Letras de la Universidad de Guadalajara, desde 1983. Coordinador del Tutorías del Departamento de Letras. Miembro del Cuerpo Académico UDG-CA-1113, Análisis de Textos en la Universidad de Guadalajara. Director de instituciones educativas del año 1988 al año 2020. Miembro del Comité PIENSE del College Board Oficina para América Latina y El Caribe, con sede en San Juan, Puerto Rico. Miembro de la Red Iberoamericana de Investigación y Formación en Posgrados en Educación, Miembro de la Red Internacional Sobre Enseñanza de la Investigación.

Ejes y planos de la relación dialógica en la formación de investigadores

Dr. Gabino Cárdenas Olivares

Este trabajo es resultado de la investigación realizada durante los estudios del Posdoctorado en Currículo, Discurso y Formación de Investigadores, impartido por académicos que conforman la Red Internacional Sobre Enseñanza de la Investigación, en el período de agosto de 2020 a septiembre de 2021.

Se parte del supuesto de que la formación de investigadores se da en marcos institucionales con estructuras funcionales mediante prácticas asumidas culturalmente y poco cuestionadas los agentes investigadores. En los estudios superiores (pregrado y posgrado) orientados a la investigación, la institucionalidad se manifiesta, entre otras formas, en las preconcepciones de que los tutores-asesores (formadores) poseen conocimientos sólidos sobre métodos para la generación del conocimiento y que los estudiantes, en cuanto aprendices, han de seguir a pie juntillas las indicaciones de los formadores en sus investigaciones según los protocolos instituidos. La cultura de la investigación se instituye en las prácticas de asunción de los modos de conocimiento y en los modos de su producción.

La mediación formativa entre tutores-asesores y estudiantes es el diálogo configurado desde los roles institucionales asumidos por los agentes en sus prácticas formativas y se concreta en la relación dialógica cara a cara, configurada en los modos de ser, conocer, actuar y crear de

los agentes, esto es, desde sus realidades ónticas, epistémicas, prácticas y poéticas, entrelazadas intersubjetivamente en los ámbitos estructurales institucionales, en donde la mediación discursiva abre el acceso a la complejidad de sus realidades y significaciones.

La relación dialógica en la formación de investigadores es abordada en este trabajo desde diversas perspectivas filosóficas sobre la otredad y en ella se sustentan los posicionamientos para su interpretación. El resultado de la investigación ha generado una propuesta personal que articula dimensiones teóricas sobre la otredad, la relación y el diálogo como radiales del sentido del Otro asumido (o ignorado) en la formación. Así, en la formatividad (Honoré, 1980) y en la interrelación (Buber, 1982; Sañudo Guerra, 2016), el Otro es teleología del yo en y de la formación. El problema de la otredad es un problema de la ipseidad. En Hegel (1966), la autoconciencia del yo es autoconciencia del Otro, en Levinas (2002) sólo se reconoce al Otro desde el reconocimiento del yo, y en Ricoeur (2006), la ipseidad del sí mismo implica la alteridad. Para Todorov (1998), el yo se descubre a sí mismo si y sólo si descubre al Otro. En tanto que para Dussel (1973), superar la muerte o no-al-Otro mediante “oír la voz del otro” desde la conciencia del yo, es una implicación ética. “Oír la voz del Otro” implica diálogo como sello gnoseológico (Freire, 1997), hacer presente la otredad en la sí-mismidad, el yo-tú que posibilita la nos-otredad (Buber, 1982). Desde cuáles ejes y planos de la relación dialógica en la formación de investigadores y de qué maneras el yo se relaciona con el Otro, es el foco central de este estudio.

La problemática de la otredad sólo se concibe desde la sí-mismidad del yo. La narrativa de los formadores y formandos es palabra escuchada, a la vez que reveladora de la relación dialógica en la formación. ¿Cómo se construye la relación dialógica en los procesos de formación de investigadores entre los formadores y los formandos con base en su discurso narrativo? Desde dicho discurso, ¿cuáles ejes predominan y qué planos subyacen en la relación dialógica y cómo favorecen u obstaculizan los procesos de formación? ¿Qué acciones pueden aportarse a los programas de posgrado desde las problemáticas identificadas en la relación dialógica? A partir de estos cuestionamientos se establecieron los siguientes objetivos: analizar el discurso narrativo de la relación dialógica con la finalidad de entender la construcción del tejido discursivo en la formación de investigadores; dilucidar los ejes y planos subyacentes en el discurso narrativo de los agentes con el fin de valorar la relación dialógica de los agentes como impulsora u obstaculizadora de la formación; y, finalmente, desde los ejes y planos de la relación dialógica proponer acciones de intervención en la formación de investigadores.

Este es un estudio transversal de enfoque cualitativo y corte comprensivo cuyas unidades de análisis fueron agentes investigadores en programas de posgrado en educación, en la ciudad de Guadalajara, Jalisco, México. Participaron seis tutores-asesores o formadores y doce estudiantes de maestría y doctorado. Debido a las condiciones por el tiempo de pandemia, el acopio de información se obtuvo mediante entrevista vía telefónica, grabada con el consentimiento

informado de los participantes. Para Hernández García (2021), en la investigación científica la experiencia es un recurso antropológico y metodológico para generar conocimiento sobre realidades situadas en condiciones, tiempos y espacios específicos; en tanto que para Moreno Bayardo y Torres Frías (2020), el vivir sedimenta la experiencia vinculada con quien se vive, además de que construye “un modo de ser y estar, de vivir y dar sentido a la formación de investigadores” (p. 10). Por ello, el acercamiento clave que abrió la narrativa de los formadores fue: “Por favor, nárreme cuál ha sido su experiencia como formador o formadora de investigadores” (esta petición tiene implícita la relación con los estudiantes); y para los estudiantes de posgrado, el acercamiento fue: “Por favor, nárreme cuál ha sido la experiencia de su formación como investigador o investigadora en relación con sus tutores-asesores en los estudios de posgrado que ha cursado.”

Con base en las perspectivas teóricas sobre la otredad y la ipseidad, el método aplicado fue el análisis crítico del discurso narrativo de los agentes, con la finalidad de identificar los planos de relación con la otredad que Tzvetan Todorov expone en el Capítulo 4 (Conocer) de su obra *La conquista de América. El problema del otro* (1998), a saber, los planos: axiológico, praxeológico y epistémico. A partir de estos tres planos todorovianos, e intentando de ser fiel a su perspectiva, generé cuatro planos más: político, geométrico, estésico-afectivo y deontológico, los cuales en su conjunto me permitieron completar el análisis del discurso narrativo de los agentes, el cual queda abierto para ser enriquecido con otras miradas y enfoques. El procedimiento metodológico para el análisis de los textos narrativos fue el siguiente: a. Recuperación de la voz de los agentes, b. Literaturización de la oralidad de los narradores, c. Conversión conceptual de la fijación textual de la narrativa: categorización de las unidades de análisis identificadas en la narración, d. Identificación del eje predominante y de los planos concomitantes presentes en el discurso narrativo, e. Identificación de las dicotomías constituyentes de los ejes y de los planos en la ipseidad/otredad, f. Construcción de la relación dialógica desde el análisis de los ejes, planos y dicotomías existentes en el discurso narrativo. En el apartado sobre el método este procedimiento se explica a detalle.

Este capítulo se divide en siete apartados. El primero contiene los fundamentos de lo óntico, lo epistémico, lo práxico y lo poético de lo antropológico, el segundo expone algunas consideraciones conceptuales sobre la formación de investigadores entendida como una relación institucionalizada; el tercero y el cuarto recuperan los fundamentos filosóficos de la ipseidad y la otredad y de la relación dialógica, respectivamente, a la luz de distintas, pero afines, perspectivas teóricas. El quinto apartado presenta el método utilizado en la investigación, apoyado en dos sub-apartados: Todorov y las categorías de análisis utilizadas en este estudio, y algunas consideraciones sobre el decir y lo dicho en el análisis narrativo, así como el propio procedimiento metodológico. El sexto apartado muestra el análisis y los resultados de la

investigación. Finalmente, el séptimo apartado contiene las conclusiones que identifican las distintas manifestaciones de la relación dialógica en la formación de investigadores y abren cuestionamientos para la continuidad de estudios como éste. La esperanza es que esta investigación provoque reflexiones y retos ante formas de relacionarse y dialogar en la formación en cuestión.

Lo óntico, lo epistémico, lo práxico y lo poético de lo antropológico.

Acordes con su naturaleza, los seres humanos son, conocen, actúan y crean. Desde su naturaleza social, los seres humanos son-con-otros, conocen-con-otros, interactúan-con-otros, crean-con-otros. Los seres humanos son personas en cuanto que son individuos en relación; son sujetos en cuanto cognoscentes de su mundo interior y de la realidad exterior, y son agentes en cuanto que actúan y crean. La dimensión ontológica plantea cuestiones identitarias como ¿quiénes somos?, ¿qué somos?, ¿cómo somos?

La relación que los sujetos establecen con la realidad en sus procesos y actos de conocimiento también se derivan de su onticidad: los humanos son epistémicos por naturaleza: desde su ser buscan el conocimiento, procuran el saber, investigan, son curiosos, su inquietud por conocer es inagotable. De igual manera, los humanos actúan acordes a su onticidad y a su episteme, no puede ser de otra manera: se es, se conoce y se actúa según se es: los humanos son seres práxicos. El principio filosófico *agere sequitur esse*, “el obrar sigue al ser”, lo expresa claramente: se es y se actúa en consecuencia de lo que se es. Pero no se actúa así porque el principio lo dice, sino que el principio lo afirma porque humanamente se actúa así: de lo óntico y de lo epistémico se implica lo práxico, manifiesto en la diversidad de acciones y prácticas humanas. De la interacción de estas tres dimensiones emerge la *poiesis* o *poyesis* como la acción que innova, transforma o crea. Derivado de su naturaleza, el ser humano es cognoscente, cuestionador, indagador, actuante, productivo, creativo, innovador, transformador que actúa y produce en-relación-con-otros. Así, la generación del conocimiento es una *poyética* social en cuanto construcción con otros..

En las prácticas investigativas se imbrican la onticidad, la episteme, la praxis y la *poyesis*, por lo que en la formación estas dimensiones configuran modos y formas de enseñar y aprender a investigar y de producir conocimiento en la relación, la cognición, la praxis y la creatividad. Además, en la formación se entrecruzan intereses, intenciones, acciones, condiciones, currículos, instituciones, políticas, entre otros elementos individuales y sociales que la complejizan. Por ello, el acercamiento metodológico narrativo sobre la experiencia formativa orienta la perspectiva del análisis discursivo y el diálogo subyacente de la relación entre formadores y formandos abre el acceso al conocimiento de sus realidades, porque

más allá de las posibles limitaciones de la subjetividad, la experiencia narrada revela planos, dimensiones y ámbitos intertejidos de la relación entre quienes forman y quienes son formados. Jorge Salvador Pedraza (2018) ubicaría estas dimensiones de la experiencia en tres vectores: la emoción, la cognición y la conducta como componentes de la formación.

Formación de investigadores: una relación institucionalizada. Consideraciones conceptuales.

Para adentrarnos a la reflexión en torno a la formación de investigadores, se hace necesario exponer algunas consideraciones previas desde las que se partirá en el análisis del tema de investigación que aquí presento:

Primera, la necesidad de explorar el mundo y conocerlo es esencial al ser humano, ya se ha dicho; la indagación del entorno inicialmente sensorial genera procesos de abstracción que proveen al intelecto las categorías para entender el mundo y comprenderse a sí mismo como ser humano mediante el descubrimiento de sus interrelaciones no evidentes.

Segunda, el conocimiento de los fenómenos exige la aplicación de métodos dinámicos que propicien el descubrimiento de sus interrelaciones, los cuales se validan en contraste con la realidad u objeto de estudio en la que han sido probados y reconocidos como tales. Estas realidades pueden pertenecer al mundo físico o al mundo de la subjetividad humana.

Tercera, aunque el conocimiento pudiera parecer universal, su producción y difusión está soportada en marcos culturales institucionalizados. Esto no significa que no exista investigación fuera de estos marcos, pero sí que su realización le confiere el reconocimiento de las comunidades epistémicas que le dan cabida y aceptación.

Cuarta -seguida de la anterior-, cabe sostener que la formación de investigadores también se configura e institucionaliza en los espacios, contextos y prácticas: políticas públicas, instituciones educativas, centros de investigación y comunidades epistémicas disciplinares, las cuales establecen los qué, los cómo, los porqué y paraqué de la investigación y de la formación curricular a ella vinculada, dado que el marco amplio en el que se da la relación entre formadores y formados es un sistema determinante, pero al mismo tiempo transformable por las prácticas educativas (Zapata Castañeda, 2019).

Hechas estas consideraciones, puedo sostener que los programas de formación de investigadores en las instituciones de educación superior abarcan ámbitos y prácticas estructurantes que organizan y dan sentido a la formación: contenidos curriculares, énfasis disciplinares, seminarios y exposiciones, discusiones epistemológicas, conversatorios

temáticos, actividades de aprendizaje teóricas y metodológicas, participación en redes, conferencias magistrales, ponencias en congresos, presentación de avances de investigación, retroalimentación en coloquios, dirección de tesis y proyectos, asistencia y auxiliaría, publicaciones para diseminación, difusión o divulgación del conocimiento. Estas prácticas son constitutivas e instituyentes del ser, conocer, hacer y crear en los ámbitos formativos que pretenden generar conocimiento.

Estas prácticas ya instituidas tienen carácter formativo para los agentes, sin importar el estatus que ostentan ni los años de experiencia en la investigación. Al enseñar, exponer, discutir ideas, reflexionar, formular cuestionamientos, generar pensamientos y ordenarlos, leer y escribir, se aprende y se forma, trátese de un asesor-tutor o de un estudiante: “el proceso de asesoría, es un proceso formativo, que propicia un aprendizaje investigativo, que perfecciona las habilidades y destrezas de los asesores y asesorados para poder evolucionarlas y evidenciarlas como competencias para la investigación” (Julia De Del Castillo, 2007, p. 22). La formación es, así, una teleología de perfeccionamiento de la sí-mismidad en la otredad.

En este trabajo la formación de investigadores se entiende como la relación institucional entre formadores (asesores-tutores) y estudiantes de posgrado mediante la guía, orientación y acompañamiento de aquellos para estos acopiarse de conocimientos teóricos y metodológicos y desarrollar competencias investigativas mientras realizan una investigación. Los ámbitos institucionales en los que se establece la relación dialógica formativa son los cursos y seminarios del programa curricular, la asesoría y la dirección de tesis, así como los coloquios de exposición de los avances de investigación, entre otros espacios formativos no considerados en los currícula (Fernández, 2018).

Se entiende por formandos a los estudiantes de los programas curriculares de pregrado y posgrado, a los investigadores noveles que incursionan en el campo de la investigación, a quienes auxilian a investigadores consolidados en los procesos investigativos y a quienes realizan una investigación para reportarla como trabajo recepcional y defenderla en la evaluación para la obtención del grado. También son quienes realizan investigaciones personales y las divulgan en los congresos académicos bajo la guía y el acompañamiento de un investigador consolidado.

Los formadores son los investigadores tutores-asesores de estudiantes, quienes tienen a su cargo los cursos de metodología de la investigación en el pregrado, imparten cátedra en los programas de posgrado, son conferencistas en los congresos académicos; quienes diseminan, difunden y divulgan los resultados de sus investigaciones en revistas especializadas, publican los productos de sus investigaciones individual o colegiadamente, forman parte de redes y comunidades de investigación o son reconocidos como investigadores por el Sistema

Nacional, quienes dirigen tesis en los programas de posgrado y son sinodales en los exámenes posgraduales, quienes comentan los avances de investigación de los estudiantes y otras acciones institucionalizadas con las cuales han adquirido prestigio y relevancia.

La formación de investigadores es una relación que tiene la palabra y el diálogo como medio. Entre formadores y formandos se establecen relaciones dialógicas formativas de carácter ontológico y epistemológico, situadas en contextos socioculturales e históricos, cuya dialogicidad está constituida por contenidos sociocognitivos, por lo que el lenguaje asumido en la formación se configura por significados comunes normalizados en el saber sociocultural (Van Dijk, 2000) y en la dinámica histórica que da sentido a su uso cotidiano e interpretación cognitiva, integrada ésta en las experiencias personales y en el conocimiento social de la producción del conocimiento e inserto en el contexto de la políticas públicas. Las prácticas investigativas se vinculan necesariamente con la cognición social y tienen la capacidad de intervenir y dinamizar los contextos en los que se realiza.

La enseñanza y aprendizaje de la investigación requiere del acompañamiento del tutor. Para Sánchez Puentes (2014), a investigar se aprende aliado de otro más experimentado, haciendo, imitando, viendo y repitiendo constantemente cada una de las labores en la generación del conocimiento. De acuerdo con este autor, el investigador tiene propiamente este oficio cuando produce conocimiento y enseña a investigar; además, tiene el oficio de pedagogo en dos sentidos: cuando enseña a producir conocimiento y en cómo enseña esta actividad. El tutor, además de transmitir saberes teóricos (saber qué) y prácticos (saber cómo), “debe transmitir el significado y los valores últimos del quehacer científico (saber los porqué y los paraqué), de carácter ético político, de la generación científica” (p. 17), por lo que la enseñanza de la investigación no puede reducirse a una didáctica áulica, exclusivamente discursiva, documental y de formación teórico-conceptual, sino enriquecida y contrastada con el saber práctico o empírico.

Por tanto, enseñar a investigar es una actividad diversificada con procesos caracterizados por la complejidad. Los investigadores formadores construyen relaciones de enseñanza y aprendizaje acordes a los saberes y métodos propios para la generación del conocimiento de la ciencia en cuestión (Ortiz Lefort, 2010), pero también las construyen a partir de los estilos personales de enseñar y aprender, de explicar y entender, de acompañar y comprender por parte de cada uno de los participantes en el proceso formativo.

En este mismo sentido, Sánchez Luján y Vázquez Duberney (2019) consideran indispensable que la formación de investigadores se fortalezca en la práctica de la educación superior mediante el acompañamiento cercano de parte de lo que ellas denominan un investigador experto. Melo Hermosilla y Villalobos Clavería (2006), refiriéndose a los procesos de formación de investigadores, sintetizan la recuperación atinada de José Padrón

Guillén (2002) respecto de que en la investigación confluyen hechos y prácticas de índole individual, organizacional (producto de un proceso colectivo y cohesionado), problemático, cognitivo, lógico, metodológico, discursivo, comunicativo, psicosocial, psicoemocional y sociopolítico (proceso socializado y sistematizado no neutral), por lo que la formación comparte la praxis del proceso de investigación, además de la confluencia de hechos y prácticas de índole sociocultural.

Para Bernard Honoré (1980), “en la experiencia de formación, el cambio humano se nos muestra como relacional y «finalizado»” (p. 12), en el sentido de que la formación supone una relación teleológica del yo con el Otro. La formatividad para este pensador se refiere al “conjunto de hechos concernientes a la formación concebida como el aspecto humano del fenómeno evolutivo” (p. 13). La formatividad es el «campo» de la formación, pero también es la capacidad de formar y de formarse. Así, la formación humana implica cambio, evolución, mejora, “ese paso para el hombre, de lo absoluto y cerrado donde se muere, a lo relativo y abierto donde se recrea” (p. 14). En este mismo sentido, la formación de investigadores desarrolla en otros las competencias investigativas en los procesos de investigación.

La asesoría-tutoría institucional, sin embargo, no se reduce a la dirección de una investigación para “hacer la tesis”, sino que los formadores lo son en la impartición de cursos, en las asesorías-tutorías grupales e individuales, en los comentarios de retroalimentación a los avances de investigación y, por supuesto, en las direcciones de tesis. Por otra parte, es necesario considerar aquí a los asesores-tutores vicarios: aquellos investigadores internos o externos a los centros de investigación que tutoran a los estudiantes simplemente por razones de amistad, simpatía, generosidad o altruismo. Estos formadores suelen tener poco reconocimiento institucional porque asesoran sin nombramiento oficial, pero suelen ser bastiones de gran trascendencia y envergadura. Se les ve poco, pero en muchos casos sostienen la formación con soportes teóricos y metodológicos sólidos.

La formación de investigadores se vuelve, entonces, una práctica compleja y laboriosa a largo plazo que requiere de la vigilancia epistémica (teórica y metodológica) del asesor-tutor y del entrenamiento efectivo de la producción del conocimiento mediante la relación dialógica. También se sostiene como una relación institucionalizada cuyo afán y objetivo es guiar y ser-guiado, orientar y ser-orientado, acompañar y ser-acompañado en los aprendizajes y heurísticas durante el trayecto formativo. La relación se ejerce en un marco institucional que institucionaliza los deberes deontológicos y las voluntades de los agentes, a veces para marcar el camino por parte del asesor-tutor (guía), otras veces para sugerir procedimientos al estudiante (orientación) y, las más de las veces, para exigir la disposición de ambos en el acompañamiento como *conditio sine qua non* de la formación en la investigación. Por ello, la formación de investigadores no es un constructo ajeno a la vida y al contexto, sino concretada en la cotidianidad que la define y la dinamiza, la configura y reconfigura en el trayecto tejido por los agentes en una relación de ipseidad-otredad.

Relación ipseidad-otredad

La formación de investigadores, aun siendo una relación educativa en un marco institucional, no es cualquier tipo de relación humana, sino una relación profunda de la ipseidad (sí-mismo) con la otredad (el Otro), que, a la vez, es un sí-mismo en el Otro. Esta formación supone actos educativos Yo-Otro en los ámbitos ónticos, epistémicos, práxicos y poéticos (innovadores, creadores, transformadores), es decir, formatividad para ser, conocer, actuar y crear. Marcel Postic (2000) nos recuerda que el proceso educativo sólo se activa cuando un movimiento anima a uno hacia el otro, pero se bloquea cuando en situaciones críticas la intervención del educador es un acto de fuerza o cuando el educando se resiste con una actitud activa o pasiva.

En la institución escolar la relación educativa parte de una condición epistémica en la que confluyen intereses personales y comunitarios de los agentes, pero es una relación encarnada en las condiciones de vida de los participantes, lo cual le da un carácter afectivo derivado de sus modos particulares de ser, pensar, actuar y crear. La relación educativa no es plana ni unidireccional, sino con matices de configuración del yo en relación con el Otro, por lo que puede moverse en dimensiones dialógicas y/o conflictivas no necesariamente cognitivas, sino afectivas. La formación de investigadores es una relación educativa, cognitiva e intelectual que implica una dimensión afectiva que facilita u obstaculiza la apertura cognitiva en la relación formativa. La ipseidad y la otredad son categorías que posibilitan la comprensión de la relación formativa.

En la relación humana la conciencia del Otro implica una conciencia del yo. “Sólo al abordar al Otro asisto a mí mismo” (Levinas, 2002, p.195) El sí-mismo se fortalece en el reconocimiento de la alteridad. La dirección relacional de la ipseidad hacia la otredad hace presente al Otro en la sí-mismidad del yo. Este tópico se encuentra desarrollado ampliamente en la filosofía desde distintas ópticas y posicionamientos, pero convergentes en la relación ipseidad-otredad. Por ejemplo, en Hegel la autoconciencia “se ve a sí misma en lo otro” (1966, p. 113), puesto que la conciencia de sí sólo es tal en relación con la conciencia del otro, es decir con el reconocimiento de su ser y de su existir. Aún en la negación del otro éste se hace presente a la conciencia de sí mismo y de sí otro, ya que “La autoconciencia sólo alcanza su satisfacción en otra autoconciencia (...). Es una autoconciencia para una autoconciencia. Y solamente así es, en realidad, pues solamente así deviene para ella la unidad de sí misma en su ser otro” (Hegel, 1966, pp. 112-113). La autoconciencia se recobra a sí misma en el reconocimiento de la autoconciencia del otro y “restituye también a sí misma la otra autoconciencia que era en lo otro, supera este su ser en lo otro y hace, así, que de nuevo libre a lo otro (Hegel, 1966, p. 114). Vemos, entonces, que reconocer el ser del Otro es un proceso de liberación de la autoconciencia. Sin extinguirse en la otredad ni extinguir la otredad en el sí mismo, la autoconciencia es su propio hacer y es el hacer de la otra autoconciencia (Hegel, 1966, p. 114). La acción de ambas autoconciencias es lo que hace lo que ha de suceder.

El reconocimiento de la otredad es el reconocimiento de sí mismo, sólo soy yo mismo en la medida en que también soy el otro y hago presente en mi ser el ser del otro. Paul Ricoeur diría Sí mismo como otro (2006). Las investigaciones de Ricoeur sobre la dialéctica entre los conceptos identitarios de ipseidad, mismidad y alteridad (ésta como otro distinto de sí) apuntan a la presencia de la otredad en la ipseidad desde la que ésta solo es posible nombrarse, al igual que aquella desde ésta. En el Prólogo de Sí mismo como otro (2006), denominado “La cuestión de la ipseidad”, postula una alteridad constitutiva de la ipseidad misma: “Sí mismo como otro sugiere, en principio, que la ipseidad del sí mismo implica la alteridad en un grado tan íntimo que no se puede pensar en una sin la otra, que una pasa más bien a la otra, como se diría en el lenguaje hegeliano” (p. XIV). Se es sí-mismo en el reconocimiento de la otredad.

En otro marco -el de la ética-, Enrique Dussel (1973) postula que “oír la voz-del-Otro” es la conciencia ética (meta-física, trans-versal o Voz-del-Otro) como condición para la conciencia moral (óntica; interiorización de la anterior y que juega su papel dentro de la Totalidad): “superar esta muerte o no-al-Otro es una cuestión de radical importancia para toda ética y moral” (p. 52). La indiferencia hacia el Otro es una manera de aniquilar, de matar al Otro. En la formación de investigadores escuchar la voz-del-Otro desde la conciencia del yo adquiere un carácter ético y moral en la relación antropológica: óntica, epistémica, práxica y poyética. “Oír la voz-del-Otro como otro significa una apertura ética, un exponerse por el Otro que sobrepasa la mera apertura ontológica” (p. 53). La relación educativa, como toda relación humana, se dignifica en la escucha. Sin embargo, oír la voz-del-Otro en la dimensión ética significa hacerlo “mi-voz” como voz-de-mi-conciencia, sin negar la mía, como comprensión plena de la otredad. Oír la voz del Otro incluye diálogo, por ello la relación con la otredad es dialógica. El diálogo es la vía de conocimiento del Otro, la apertura a su ser y la posibilidad de su reconocimiento. Para Todorov (1998), el descubrimiento del yo sólo es posible mediante el descubrimiento del Otro, puesto que sólo del descubrimiento de los vínculos del yo y del Otro es que surge el Nosotros en la relación dialógica.

Relación dialógica

En el acto educativo el encuentro dialógico es base de la construcción de la identidad definida en la interrelación de quienes acompañan como guías, orientadores, señaladores de caminos y de quienes son acompañados en la acción epistémica de la generación del conocimiento. Dia-logos literalmente significa “a través de la palabra”, “a través del pensamiento”. Mediante la palabra se piensa, se comunica lo pensado, se entra en contacto con la otredad, se dialoga con el Otro. No existe diálogo ni comunicación sin la otredad reconocida y asumida desde el yo. El encuentro yo y tú se constituye en nos-otros, es decir en relación y reconocimiento del Otro (Buber, 1982). La relación humana implica en sí misma el reconocimiento de la otredad desde la ipseidad.

El diálogo es la vía personalizante del encuentro con el otro, en donde el lenguaje, además de cumplir su función comunicativa, se constituye en el medio identitario por antonomasia al externalizar las subjetividades, visibilizar las intersubjetividades y generar trans-subjetividades. El diálogo no sólo comunica a los dialogantes, sino que expone las posiciones subyacentes en los actos de habla situados y contextualizados (Austin, 1991; Searle, 1994) cuya producción y comprensión se da en una situación comunicativa específica bajo los criterios de las comunidades epistémicas que lo validan (van Dijk, 2009 y 2016). La otredad es problema del yo desde diversas perspectivas teóricas: tú y yo (Buber, 1982), sí mismo y otro (Ricoeur, 2006), lo mismo y lo otro (Levinas, 2002), el mismo y el otro (Dussel, 1996).

Perspectiva clave en este trabajo, por ser teórica y metodológica, son los aportes de Tzvetan Todorov (1998, p. 195) que distingue tres ejes en el problema de la alteridad: un eje axiológico (el otro es bueno/malo), un eje praxeológico (acerco/alejo al otro) y un eje epistémico (conozco/ignoro la identidad del otro). Estos ejes pueden ser categoriales en la relación con la otredad en el acto educativo. Así como categorial puede ser el “cuadrado ideológico” de Teun A. van Dijk (2000), quien enfatiza la ideologización del otro excluido en la prominencia del cuadrado ideológico clasificatorio de “ellos y nosotros”, que bien pudiera ser “ellos o nosotros”. O la horizontalidad de Paulo Freire (2005) quien apuesta por ella en el hecho educativo al sostener que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo y de un diálogo liberador”; desde esta posición acerca a los agentes educativos en un encuentro dialógico óntico, ético y epistémico, producto de una elección personal que supone un querer abrirse a la otredad.

Dialogar significa atravesar, traspasar, trascender para tocar la otredad desde la sí-mismidad y viceversa. La relación es la conexión, comunicación o enlace esencial que mantienen dos personas producto de la consanguinidad o de la elección, la cual puede adoptar, o no, formas objetivas institucionales (Buber, 1985). La conexión, comunicación o enlace formativo entre un investigador novel y un investigador consolidado es producto de una elección que genera una relación objetiva institucional; es una relación tridimensional: ontológica, epistemológica y antropológica. Estas dimensiones hacen una relación esencialmente dialógica elegida por el sí-mismo (ipseidad) con el otro-mismo. Esta “mismidad” compartida y elegida responsablemente es la que hace posible el Nos-Otros. La relación “yo-tú” (Buber, 1982, 1985, Levinas, 2002) posibilita la nosotredad, en cambio la relación “yo-él” ni siquiera la favorece.

La relación dialógica investigativa supone, además, una agencia de interés intelectual que exige la responsabilidad personal de los agentes por la actividad mental. La agencia no se reduce a la mera acción, también es pasión, interés cognitivo que pone al sujeto en relación activa con el conocimiento y lo hace pensar en el objeto que objetiva la realidad. La

reflexión requiere pensar en el propio pensamiento (Bruner, 1997), pero también pensar el propio pensamiento (Morin, 1992), volver a sí mismo, porque no basta aprender y entender las leyes y los axiomas como idealizaciones explicativas objetivas de la ciencia, sino darles vida en la comprensión del sentido y el significado, en el diálogo subjetivo de la interioridad que interpreta la realidad externa no como ajena y fija sino como ámbito en la que los sujetos intervienen y participan. La relación dialógica hace posible la colaboración entre los agentes, “pues la mente agencial no sólo es activa por naturaleza, sino que además busca el diálogo y el discurso con otras mentes activas. Y es a través de ese proceso dialógico y discursivo que llegamos a conocer al Otro” (Bruner, 1997, p. 111). La relación dialógica abre el acceso al conocimiento del mundo, del Otro y del sí mismo, por lo que es, además, una puerta a la cultura, en donde el educador es un colaborador del Otro, con el Otro y para el Otro en el desarrollo de las habilidades para entender el mundo y conocerlo, comprenderse a sí mismo, comprender al Otro y saber vivir en el mundo de los otros y con-los-otros.

Para Martin Buber (1985), el diálogo es “estar dos en recíproca presencia”, en tanto que para Levinas (2002) la pretensión de saber y de alcanzar al otro transcurre en una relación de lenguaje, el conocimiento es la presentación del presente, una presentación de ideas que instruyen a partir del maestro que las presenta: “las que pone en tela de juicio; la objetivación y el tema a los cuales accede el conocimiento objetivo, reposan ya sobre la enseñanza. El cuestionamiento de las cosas en un diálogo no es la modificación de su percepción, coincide con su objetivación” (p. 93). Levinas asume que “la enseñanza es un discurso en el que el maestro puede aportar al alumno lo que el alumno aún no sabe” (p. 197), pero lo sabrá mediante su interacción relacionada.

En Latinoamérica, Paulo Freire enfatiza que el existir sólo se da en relación con otros. Trascender, discernir, dialogar, comunicar y participar son exclusividades del existir (2009, p. 29), pero este existir no puede ser silencioso, sino que la existencia humana ha de pronunciar el mundo, saber nombrarlo para poder transformarlo. “Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (2005, p. 106). La palabra, el trabajo, la acción y la reflexión son inherentes a la construcción del sí mismo en relación con el Otro. El diálogo es una exigencia de la naturaleza humana y es la *conditio sine qua non* de la educación, porque “la relación dialógica es el sello del proceso gnoseológico; no es favor ni cortesía” (Freire, 1997, p.109). La experiencia dialógica – sostiene –, es fundamento de la curiosidad epistemológica: “Son elementos constitutivos de ésta: la postura crítica que el diálogo implica; su preocupación por aprehender la razón de ser del objeto que media entre los sujetos del diálogo” (p 110). No tendría sentido un diálogo sin crítica cognitiva, así como la ausencia de disposición al conocimiento del objeto que media en la experiencia dialógica de formación anularía la intersubjetividad

del encuentro entre los agentes. Para Freire, el diálogo es el encuentro entre los hombres mediatizados por el mundo para pronunciarlo (transformarlo) y no agotarlo en la mera relación yo-tú. El mundo se conoce y se pronuncia desde la voz de quien se interrelaciona.

La relación dialógica está sujeta a innumerables formas propositivas y reactivas de los agentes: algunas veces resultará gratificante, clara, placentera, cordial y, otras, podrá ser ríspida, confusa, difícil e, incluso, generar molestias y desavenencias, desacuerdos y hasta rupturas. El rol institucional de los participantes (asesores-tutores y estudiantes) ubica a unos y otros en circunstancias y condiciones institucionales desiguales que exigen prestar atención a las expresiones discursivas subyacentes que debilitan o refuerzan esa desigualdad, por lo que es necesario entender cómo se construye la relación dialógica en el contexto de la formación y cómo se manifiestan en el discurso: “formación a partir del diálogo y el diálogo como elemento formador” (Arzola Franco, 2019, p. 19). Un estudio de Sañudo Guerra (2016) da cuenta de la tensión que por cuestiones teóricas y metodológicas existe en la interacción entre los asesores-tutores investigadores y los estudiantes de posgrado, más por resistencia de aquellos que por indisposición de éstos. Culturalmente son predominantes las decisiones de los tutores por encima de los intereses de los estudiantes sobre temas, perspectivas y métodos a seguir en la investigación, lo cual habla de un diálogo limitado o restringido, a causa de la verticalidad asumida en el saber simbólico institucionalizado y la incuestionada asunción instituida de roles en la producción del conocimiento.

El método

El acercamiento metodológico consistió en el análisis del discurso de los agentes entrevistados acerca de la experiencia de su relación con el otro, en su calidad de formadores o de individuos en formación. Los datos se obtuvieron vía telefónica con el consentimiento informado de grabación por parte los participantes. Las narraciones obtenidas se analizaron a la luz de las categorías de los ejes y planos de Todorov (1998), los cuales se exponen a continuación para su comprensión. Se elaboraron matrices o cuadros de tres entradas o columnas para el análisis: en la primera entrada se escribió literalmente el texto narrativo, en la segunda entrada se identificaron los ejes predominantes y los planos subalternos del texto narrativo y en la tercera entrada se realizó el análisis discursivo; las matrices o cuadros se incluyen en el apartado de resultados, donde podrán verse en detalle. En seguida se abren dos subapartados metodológicos: el subapartado a presenta la perspectiva de Todorov y las categorías base para el análisis; el subapartado b expone una breve fundamentación del análisis narrativo, así como el procedimiento metodológico para el análisis de los textos narrativos de los agentes sobre sus experiencias de formación como investigadores.

a. Tzvetan Todorov, el problema del Otro. Ejes y planos como categorías de análisis.

El diálogo es una experiencia de intercambios de significados entre los dialogantes. Desde los postulados ricoeurianos, buberianos, freirianos, dusselianos, levinasianos, brunerianos, sañudianos y todorovianos expuestos, se puede sostener que los contenidos discursivos de la relación dialógica y las tonalidades de sus expresiones se dan en distintos niveles y matices. El análisis narrativo es uno de los métodos de acceso al conocimiento de las formas de su construcción en la formación de investigadores.

En *La conquista de América. El problema del otro* (1998), desde una perspectiva antropológica, Tzvetan Todorov analiza cómo la conciencia del Otro, el conocer al Otro, implica el reconocimiento de la otredad y a partir de ahí elabora una tipología de las relaciones con el otro. Utiliza cuatro verbos para comprender la relación que los españoles y otros europeos establecieron con los indios de América: Descubrir, Conquistar, Amar y Conocer. Cada verbo utilizado expresa visiones, actitudes y comportamientos en relación con la otredad.

En descubrir al Otro importa saber si el descubrimiento se hace desde las propias preconcepciones sobre el Otro o si se hace desde el ser del Otro, desde su onticidad. Para Todorov, Colón descubrió América, pero no descubrió a los americanos, porque se sentía superior a ellos. Conquistar América fue producto de la capacidad de los españoles de entender los signos del Otro y sus concepciones del mundo y de su capacidad para comunicar sus propios signos a los indios por medio del lenguaje, pero en una relación de poder, puesto que el “inferior” adquiere el lenguaje del “superior” y, con ello, se subsume a él. La conquista se debió más a la capacidad comunicativa del conquistador que al uso de las armas y a la propagación de enfermedades, lo cual demuestra que la sutileza en la transmisión de significaciones es altamente efectiva en la relación con la otredad. En el plano axiológico o de valoración del Otro, Todorov considera que algunos españoles, principalmente frailes, amaron a los indios y, por lo mismo, los valoraron como buenos e iguales. En el plano epistémico sostiene que los conquistadores tuvieron la capacidad de conocer al Otro (a los indios), lo cual también favoreció su conquista. Los frailes que amaron a los indios parecían propensos a amarlos más que conocerlos, a valorarlos más como seres buenos que a entenderlos. Los conquistadores no frailes amaron menos a los indios, o no los amaron, pero sí los conocieron (Garduño, 2010), lo cual, en el plano epistémico facilitó su conquista.

Todorov sostiene que la relación con el otro no se constituye en un solo plano, “por lo que hay que distinguir por lo menos tres ejes en los que se puede situar la problemática de la alteridad” (p. 195): el plano axiológico o valorativo, plano del amor, clasifica al otro como bueno o malo, querible o no, igual o inferior a mí. En este primer plano es obvio que yo soy bueno y amable, lo cual –guardadas las proporciones, fuera de Todorov- recuerda las estructuras del discurso de Teun

A. van Dijk (1999) respecto de la relación de “ellos y nosotros” (estructuras no verbales, sonidos, sintaxis, léxico, significado local, significado global del discurso, esquemas, dispositivos retóricos e interacción) o su cuadrado ideológico en el que “nosotros” somos buenos y “ellos” no lo son tanto como “nosotros” o son malos. El yo y el nosotros se califica mejor que los otros o “ellos”.

En el segundo plano, el praxeológico, plano de prácticas o acciones de cercanía/lejanía: “está la acción de acercamiento o alejamiento en relación con el otro. Adopto los valores del otro, me identifico con él: o asimilo al otro a mí, le impongo mi propia imagen; entre la sumisión al otro y la sumisión del otro hay un tercer punto, que es la neutralidad, o indiferencia” (p. 195); para Todorov, es el plano de la conquista. En el tercer plano, el epistémico, plano del conocimiento: “conozco o ignoro la identidad del otro; evidentemente no hay aquí ningún absoluto sino una gradación infinita entre los estados del conocimiento menos o más elevados” (p. 195). Este plano se centra en el (des/re)conocimiento de la alteridad, desde lo que el otro sabe. Si bien estos planos, a veces llamados ejes, pueden interrelacionarse entre sí, no se implican ni se reducen entre sí, tampoco se prevé uno a partir de otro. Conocer no implica amar, ni viceversa, pero pueden interrelacionarse.

Con base en estos tres ejes o planos de Todorov, hice una reclasificación para utilizarlos como categorías de análisis de las experiencias de relación dialógica narradas por los agentes en la formación de investigadores. De Todorov conservo los planos: axiológico, praxeológico y epistémico (sólo agregué al primero el referente identitario, debido a que en la relación se valora la identidad del Otro, así como la propia ipseidad). También identifiqué en cada plano el verbo clave que definiera en el análisis del discurso narrativo el tipo de relación predominante entre los agentes. Así, las categorías utilizadas fueron las siguientes:

1. Eje o Plano axiológico-identitario (valoración/desvaloración de la ipseidad y de la otredad): quién soy yo, quién es el Otro. Identifico al Otro como igual o distinto de mí; igual o inferior a mí; cómo me defino yo, cómo defino al Otro. El Otro es bueno o malo; querible o no; formable o no. El diálogo se expresa en términos valorativos. Los verbos predominantes son ser y valorar la ipseidad y la otredad.
2. Eje o Plano proxémico o praxeológico (acciones o prácticas de lejanía/cercanía): proximidad o lejanía de mí respecto del otro: adopción de sus valores, asunción del otro, inclusión, o más bien impongo al otro mi imagen, mis conocimientos, mis visiones y convicciones; sumisión al otro, sumisión del otro, o neutralidad o indiferencia. Los términos del diálogo acercan o alejan a los sujetos entre sí, por lo que los verbos predominantes son acercar y alejar la otredad en la relación.
3. Eje o Plano epistemológico (asunciones/rupturas de conocimiento): conozco o ignoro la ipseidad del otro, sé o desconozco quién es el otro. Asumo qué se yo, qué sabe el otro; acepto o rechazo el conocimiento del otro. Este eje se centra en el (des/re)conocimiento

de los signos y significados del otro desde el saber del yo ante el conocimiento de lo que otro sabe y, por ende, se propone o se impone el conocimiento. El diálogo expresa interés/desinterés por el conocimiento y el saber del Otro, por la episteme del Otro. El verbo predominante es conocer lo que conoce el Otro y cómo conoce el Otro, incluso, conocer al Otro.

4. Eje o Plano político (imposición/sumisión-resistencia): es el plano del poder, pero, a la vez, de la potenciación. Imposición de mi palabra y de mi saber al Otro desde la institucionalidad del rol y el otro lo asume por obediencia o, por lo contrario, resiste la imposición y se autoafirma. También es el plano de la exclusión/inclusión de la otredad y del control institucional. Los términos dialógicos de la relación contienen expresiones de dominación o empoderamiento que hacen del poder y empoderar los verbos claves.
5. Eje o Plano geométrico (verticalidades/horizontalidades en la posición institucional): este plano no es de poder, sino de autoconcepción como igual, inferior o superior al otro. El otro es tomado en cuenta desde el rol institucional del yo. El otro es superior o subalterno, o está en el mismo nivel del yo, pero laborando con otro rol. El diálogo expresa posiciones de superioridad, inferioridad o igualdad en la relación. El verbo que predomina es estar sobre, debajo, a la par. Vertical u horizontal.
6. Eje o Plano estésico-afectivo (sensaciones/sentires de las subjetividades): es el plano de la corporalidad, del orden de las sensaciones producidas en la relación con el otro. También es el plano de los afectos y de los sentimientos surgidos en la relación o generados por ella. Siento por/con/contra el Otro. Simpatías, empatías, antipatías. Las expresiones dialógicas refieren sensaciones o sentimientos en la relación. El verbo es sentir sensaciones, emociones y sentimientos.
7. Eje o Plano deontológico (Fuero interno o externo de cumplir/incumplir el deber profesional): es el plano de la ética profesional. El fuero corresponde a la valoración ética sobre el comportamiento humano propio o ajeno a la persona que emite el juicio. Cumpló con mi deber profesional en bien del Otro o le causo perjuicio a causa de mi incumplimiento. El diálogo alude al deber profesional en la relación. El verbo es cumplir o no.

Cabe señalar que no existe prelación en el orden expuesto y enumerado de los ejes o planos. Cada uno tiene la misma importancia, con relaciones y afinidades entre ellos, mas tampoco se reducen entre sí ni se sustituye uno por otro. Al leer a Todorov me preguntaba por qué él distingue entre ejes y planos en la relación con la otredad y obtuve la respuesta implícita en la comparación que él hace entre Hernán Cortés y Bartolomé Las Casas respecto de la relación que Cortés y Las Casas asumen con los indios: el eje es la relación predominante y el plano teje la relación en determinados

momentos y contextos, lo cual hace posible la coexistencia de ejes y planos en las problemáticas de la relación. Por ejemplo, en los conquistadores armados predominó el poder (político) y el conocer (epistémico) como ejes de la relación, en tanto que en algunos frailes (conquistadores religiosos) el eje fue el amar (axiológico-identitario) por encima de los planos del conocer y del poder.

A la luz de esta perspectiva de ejes y planos se deriva la importancia de la intención metodológica en la investigación: develar la relación dialógica implícita en las narraciones sobre la experiencia de la formación de investigadores, de tutores y formandos, cuáles roles asumidos por ellos predominan en este proceso, cuáles tensiones existen y cómo se resuelven o no desde las condiciones de los roles asumidos por los agentes.

b. Análisis narrativo del Decir en lo Dicho de la relación ipseidad-otredad

Epos, la palabra, es el medio de comunicación por antonomasia del ser humano. Mediante la palabra se piensa, se crea el lenguaje, se expresa lo impreso, se exterioriza la interioridad, se objetiva la subjetividad. Las reflexiones de Levinas (2003) sobre lo Dicho y el Decir, sostienen que “es solamente en lo Dicho, en el epos del Decir donde la propia diacronía del tiempo se sincroniza en tiempo memorable y se convierte en tema” (p. 87). El análisis el epos, la palabra, el decir, lo dicho, la narración de los agentes sobre las experiencia de su formación como investigadores o como formadores de investigadores abre camino al conocimiento sobre cómo se construye la relación dialógica en la formación de investigadores en la significación de los signos expresados, en la designación de lo Dicho y en el Decir que “expone la resonancia silenciosa de la esencia” (Levinas, 2003, p. 90), Así, el Decir (con mayúscula inicial) contiene los modos de ser y los modos de temporalización que habrá que descubrir en el análisis del lenguaje. Por eso la importancia de literaturizar (fijar el texto) la narración de los hablantes “para despertar en lo Dicho el Decir” (Levinas, 2003, p. 94), descubrir y revelar la significación del Decir de lo Dicho en la narración.

Para el pensador lituano, el Decir es una responsabilidad ética de exposición al Otro, de no-indiferencia frente al Otro. Con el recurso de la analogía del recubrimiento de la piel, sostiene que “el Decir descubre, más allá de toda desnudez, lo que puede haber de disimulo en la exposición de una piel puesta como desnuda (...) El sujeto del Decir no aporta signos sino que se hace signo” (Levinas, 2003, pp. 101-102). El decir es un sí al Otro o, como sostiene Dussel (1973), es una apertura a interiorizarlo en mí no como aniquilamiento, sino como integración. La palabra contacta la otredad en el yo que la reconoce para interrelacionarse con ella en un lenguaje signifiante y comunicante intersubjetivo.

Es una mediación privilegiada la comprensión de las vidas humanas cuando son interpretadas en función de las historias narradas o contadas por ellas mismas; más aún, cuando a esas historias se les aplican modelos narrativos para ser interpretadas (Paul Ricoeur, 2006). El problema de la identidad de personas o comunidades puede ser resuelto desde la interpretación narrativa de las historias personales: “Esperamos demostrar que, en el ámbito de la teoría narrativa, alcanza su pleno desarrollo la dialéctica concreta de la ipseidad y de la mismidad, y no solamente la distinción nominal entre los dos términos invocados hasta ahora” (Ricoeur, 2006, p. 107). Desde la perspectiva de Ricoeur, la identidad de la ipseidad del sí (sí-mismidad, el quién) es distinta a la identidad de la identidad (mismidad, el qué), aunque se recubren en la permanencia del tiempo del “carácter” y se distinguen en la permanencia del tiempo de la “palabra dada”. El qué identitario contiene el ipseidad del quién que la ha expresado.

La narración de los sujetos expone y se dispone al descubrimiento de la ipseidad, del quién narrador. El elemento que Ricoeur introduce en este punto es la promesa, es decir la fidelidad a la palabra, la cual adquiere una dimensión ética generadora de que la ipseidad y la identidad dejen de coincidir. ¿En qué sentido? En que el ídem, el qué –el carácter-, recubre al ipse, al quién, -el sí que se mantiene como sí-, el mismo recubre al sí, lo cual ante esta polaridad de permanencia temporal abre lo que Ricoeur llama un intervalo de sentido necesario de llenar. La noción de “identidad narrativa” será para él la mediación en orden a la temporalidad de la permanencia del carácter y el mantenimiento de sí en la promesa, a la vez que oscilará entre el límite de la permanencia en el tiempo que expresa la confusión del ídem y de ipse y el límite de la identidad propia de éste sin aquel. Los elementos identitarios de la mismidad son cambiantes, sin embargo la ipseidad identitaria permanece o se mantiene en una dimensión ética de responsabilidad en el lenguaje: “aunque cambie mi deseo, aunque yo cambie de opinión, de inclinación, «me mantendré» (p. 119). La dimensión ética de responder a la confianza que el Otro pone en la fidelidad de la palabra dada. De alguna manera la palabra ancla el ser porque lo expresa.

Se dice que hablar no es un acto inocente carente de significación, más bien supone una develación de la subjetividad y una responsabilidad ética por lo dicho. Narrar promete contar la verdad desde la subjetividad, con la fuerza de la ipseidad de quien la expresa, al mostrar las diversas formas como el narrador experimenta el mundo (Connelly y Clandinin, 1995), o, bien, como lo apunta León León (2015) en relación con el mundo educativo:

La narrativa pone de relieve realidades divergentes, complejas, en ocasiones contrapuestas y diversas. Y que nos enseñan acerca de los diferentes contextos de construcción de la experiencia: los tipos de centros educativos, la variedad de docentes, las características sociales y culturales, el tipo de relación que se genera entre estudiantes y docentes, el modo como la escuela organiza la vida cotidiana de los sujetos, las estrategias de supervivencia en la vida diaria, los temores, las afinidades, los amores y desamores, qué papel juega la educación en todo ello, entre otros temas. (p. 86)

La narrativa de la experiencia como episteme y como método de investigación educativa, vinculada con el análisis del discurso, abre formas de conocimiento sobre realidades implícitas en la cotidianidad escolar a partir de las cuales se puede teorizar (García-Huidobro, 2016; Suárez, 2021), en cuanto que la palabra, el logos, revela el saber de quien la dice al ser expresión del decir, de lo-dicho y de lo-no-dicho. A través de la palabra, dia-logos, los agentes construyen su ser, conocer, hacer y crear, en ella reconstruyen la relación establecida con la otredad en la formación educativa. La formación de investigadores incluye relaciones educativas dialógicas reconstruidas en el análisis del discurso narrativo.

Con base en ello, el procedimiento para el análisis de los textos narrativos de los agentes sobre sus experiencias de formación como investigadores, fue el siguiente:

- a. Recuperación de la voz de los agentes. Grabación de las narrativas de los participantes en la investigación (formadores o asesores-tutores y formandos o estudiantes).
- b. Literaturización de la oralidad de los narradores (fijación textual -escrituralidad- que posibilita el análisis). Esto es, la transcripción de la oralidad.
- c. Conversión conceptual de la fijación textual de la narrativa: categorización de las unidades de análisis identificadas en la narración: axiológico-identitarias, epistémica, proxémico-praxeológicas, políticas, geométricas, estésico-afectivas y deontológicas.
- d. Identificación del eje predominante y de los planos concomitantes presentes en el discurso narrativo: en lo Dicho del Decir.
- e. Identificación de las dicotomías constituyentes de los ejes y de los planos en la ipseidad/otredad: valoración/desvaloración del Otro, asunción/ruptura epistémica respecto del conocimiento del Otro, prácticas de cercanía/lejanía en relación con el Otro, imposición/sumisión-resistencia del Otro, posición de verticalidad/horizontalidad ante el Otro, sensaciones/sentimientos respecto del Otro, cumplimiento/incumplimiento del deber profesional del sí-mismo o del Otro.
- f. Construcción de la relación dialógica desde el análisis de los ejes, planos y dicotomías existentes en el discurso narrativo que favorecen u obstaculizan la formación de investigadores.
- g. A continuación se muestra el análisis sucinto de un párrafo donde se identifican el eje y los planos de la dimensión dialógica en la narrativa de un estudiante de posgrado. Primero se expone el fragmento y después el breve análisis.

Resultados. Análisis del discurso narrativo de los agentes

La perspectiva de Adriana Bolívar (2020) sobre el diálogo y el análisis del discurso que distingue el análisis textual y el análisis crítico, ubica al que aquí se presenta dentro de este último, puesto que articula significaciones epistémicas, políticas, culturales, lingüísticas y sociales de la narrativa que develan los ejes y planos de Todorov (1998), más los que he elaborado como categorías para el análisis empírico con base en sus postulados sobre la otredad.

La disposición que hago de los textos en las matrices o cuadros analíticos es la siguiente: en la columna izquierda escribo el texto narrativo seleccionado; en la columna central analizo el eje predominante identificado en la narrativa, así como los planos presentes en el discurso y algunos términos de identificación; en la columna derecha incluyo una interpretación sucinta de los significados encontrados en el discurso narrativo. Evidentemente, los textos aquí expuestos sólo son una pequeña muestra de la vastedad del corpus obtenido en las entrevistas.

Ejemplo 1

TEXTO NARRATIVO	EJE PREDOMINANTE: Epistémico PLANOS SUBORDINADOS: Praxeológico Proxémico, Político, Estésico Afectivo	ANÁLISIS DISCURSIVO
(1) “Si algunos de los profesores establecían algunos criterios y otros de otra [manera], esto, de repente, generaba una tensión	(1) Plano proxémico-praxeológico: Tensión/Práctica de lejanía formadores – formandos	(1) Lejanía dialógica formadores/ formandos. Parece no existir diálogo con los profesores para resolver la tensión, el conflicto o la confusión referida.
(2) que al final del día podía superarse gracias a que los estudiantes éramos una especie de puente entre las ideas de los asesores de cursos y el director o directora de tesis.	(2) Plano proxémico- praxeológico: Puente = Cercanía Eje epistémico: Ideas asesores vs director tesis.	(2) Cercanía dialógica: El diálogo se da entre los estudiantes, quienes con el uso del término “puente” (dos veces) evidencian una práctica de cercanía.
(3) Y entonces, nos convertíamos en puente, en el sentido de <<bueno, es que aquí nos plantean que así y... acá en la dirección se nos plantea que asá, ¿cómo podemos acodar?>>	(3) Plano proxémico- praxeológico: puente (bis). Nivel geométrico: verticalidad – horizontalidad	(3) ¿Cómo resolver el conflicto epistémico que tienen los formandos, no los formadores? El diálogo «¿Cómo podemos acordar?» se da en la relación horizontal entre los estudiantes, no en la relación vertical con los formadores.
(4) y, bueno, al final del día hay como una regla no dicha de que seamos más cercanos a las indicaciones que nos da nuestro director o directora de tesis.	(4) Plano proxémico-praxeológico: práctica de cercanía con director. Plano político: cercanía con el director por conveniencia política	(4) Pragmática normativa: una regla no dicha. Ser más cercanos a las indicaciones del director de tesis. ¿Por qué? Conveniencia política: la palabra del director de tesis es decisiva, es la última.

<p>(5) Lo cierto es como dónde pesa más, dónde pesa más la balanza y aquí, aquí, bueno, es un arma de doble filo:</p>	<p>(5) Plano Político: Poder/sumisión-resistencia: peso de la balanza.</p>	<p>(5) Lo cierto es donde pesa más la balanza. Aparente imposición/sumisión. Realidad no dicha: resistencia de sobrevivencia académica.</p>
<p>(6) por un lado es manifestación evidente de que hay riqueza conceptual, diversidad dentro de la institución, pero por otro lado, si pienso desde la perspectiva de los estudiantes, sí se pueden generar como confusiones.</p>	<p>(6) Plano epistémico: reconocimiento, asunción de conocimientos. Pero, también, confusión cognitiva o conflicto epistemológico.</p>	<p>(6) Valoración epistémica de la riqueza conceptual. ¿Cómo resolver la «confusión»? No asunción epistemológica: mejor planteamiento, justificación y argumentación, sino «Solución pragmática»: el que tiene más peso [¿político?, no epistémico] Ausencia dialógica en la dirección vertical. ¿Por qué esa ausencia dialógica?</p>
<p>(7) y una sensación de un mal sabor de boca que puede, no quiero decir desanimar, porque estaría haciendo juicios de lo que otras personas pueden sentir, que en mi caso específico hablando de mí y no de los demás pues, me pareció interesante” (MHE1).</p>	<p>(7) Nivel estético – afectivo: sensaciones: mal sabor de boca. Estados de ánimo: desanimar. Plano: axiológico- identitario: hacer juicios del sentir ajeno.</p>	<p>(7) «Sensación de mal sabor de boca»: metáfora de disgusto afectivo. «No quiero decir desanimar»: académicamente no se aprueba el sentimiento de desánimo. « Porque estaría haciendo juicios de valor de lo que otras personas pueden sentir»: plano axiológico. El párrafo (7) está totalmente en el plano estético - afectivo de la relación dialógica. Cierra con un tránsito del plano estético – afectivo al plano epistémico: «hablando de mí y no de los demás, pues, me pareció interesante»: entra al plano afectivo, pero sale del él para volver al plano epistémico del enunciado: «me pareció interesante [cómo resolvimos las indicaciones contradictorias recibidas en la formación]»: seguir a quien tiene más peso. Esta acción política es una acción racional lógica en el contexto en el que se emite el enunciado, por eso también es política.</p>

El texto muestra una problemática metodológica en el eje epistémico: criterios presumiblemente contradictorios ante los cuales los estudiantes deben tomar una decisión: ¿Cuáles criterios seguir? ¿Los de los profesores de los cursos o los del director de tesis? Parece no existir diálogo con los profesores para resolver la tensión, el conflicto o la confusión referida, sino que éste se da entre los estudiantes, quienes con el uso del término “puente”

evidencian un plano praxeológico: ¿cómo resolver una lejanía existente que no evidencie la contradicción de criterios dados por los formadores? No es la academia la que resuelve la tensión de la diversidad de criterios, sino los estudiantes a través de “ser puente” y seguir “una regla no dicha” ubicada en los planos praxeológico y político: “que seamos más cercanos a las indicaciones que nos da nuestro director o directora de tesis.” “Una regla no dicha”, guardada en el silencio, pero de fuerte contenido político: “dónde pesa más la balanza”. Esta acción política es una acción racional lógica en el contexto en el que se emite el enunciado, por eso también es política. En el párrafo también se muestra un plano estésico-afectivo en los enunciados: <<sí se pueden generar como confusiones y una sensación de un mal sabor de boca>> y <<no quiero decir desanimar, porque estaría haciendo juicios de lo que otras personas pueden sentir>>, cuya metáfora y razonamiento expresan el respeto y la empatía por los sentimientos de otros. Finalmente, en este fragmento se evidencian tres actores, dos pasivos y uno activo, con roles institucionales bien identificados y asumidos por los estudiantes: profesores de los cursos, director de tesis y estudiantes. El plano geométrico expone una relación institucional vertical de los profesores respecto de los estudiantes, pero una relación horizontal entre estos, lo cual confirma la aseveración de Morin (1992) de que la cultura está organizada y es organizadora del capital cognitivo mediante el lenguaje. El problema del otro es en realidad un problema del yo; el problema del otro no se resuelve desde la otredad, sino desde la sí-mismidad o desde la ipseidad.

Ejemplo 2

TEXTO NARRATIVO	EJE PREDOMINANTE: Geométrico horizontal PLANOS SUBORDINADOS: axiológico-identitario, proxémico y deontológico.	ANÁLISIS DISCURSIVO
(1) Antes de la pandemia, nosotros llegamos a la determinación de decir:	(1) Nivel geométrico de relación horizontal: “nosotros”	El texto nos dice: “Antes de la pandemia”, prepara el contexto para lo que el tutorado expondrá. Quizás lo hace sin intención, pero el texto da el contexto. El uso de la primera persona del plural “Nosotros llegamos a la determinación”, es relevante, porque expresa participación de ambos en el acuerdo, entre iguales.

<p>(2) -¿Hacia dónde vives? - No, pues vivo bien lejos - ¿Cuánto tiempo haces? - No, pues... tanto tiempo. Le tenía que dedicar tres horas de trayecto para moverme, ida y vuelta.</p>	<p>(2) Plano identitario-axiológico: valoración del otro: interés del tutor. Plano proxémico-praxeológico: lejanía geográfica, cercanía entre tutor y tutorado</p>	<p>(2) Este diálogo, aparentemente casual, muestra un profundo interés del tutor, porque es quien pregunta, quien se acerca al tutorado. Cuando hay interés entre los actores, el conocimiento del otro genera contexto y el conocimiento del contexto genera entendimiento y comprensión entre las partes. Cuánto tiempo se dedica a ir y venir a una asesoría es algo de lo que poco se habla (3). En este caso existe lejanía geográfica entre tutor y tutorado, pero cercanía en la relación, esto es, una práctica cercana en la que la distancia geográfica no es obstáculo para el encuentro.</p>
<p>(3) Y me dice: - ¿Te animas a que te asesore por whatsapp y por correo? Es decir, no hacerte venir para decirte ciertos puntos que te puedo decir por llamada, que te puedo decir por whatsapp o que te puedo decir por correo. ¿Te animas? - Sí, me animo. - Adelante, y si algo no está bien, nos hablamos.</p>	<p>(3) Plano geométrico horizontal: “¿Te animas?” Tutor ubicado acerca de las condiciones del estudiante. Plano Proxémico: cercanía. Pregunta, no impone no decide por él, no determina lo que se va a hacer. Plano axiológico-identitario: interés por el estudiante.</p>	<p>(3) El tutor pregunta, no impone. Ofrece alternativas de solución: asesoría a distancia (atención: no existía la pandemia). Este hecho provoca mayor intensidad en la cercanía. La naturalidad del diálogo expresa confianza. La expresión “Sí, me animo” confirma la confianza entre ambos, reforzada en el remate del tutor: “Adelante, y si algo no está bien, nos hablamos”. La iniciativa de asesoría a distancia partió del tutor: interés por el Otro.</p>
<p>(4) Y sí, así fue. Entonces, el tiempo que le iba a dedicar en trasladarme lo invertimos en la tesis; ese fue otro punto muy positivo y muy estratégico. Entonces, ya estaba esa organización por whatsapp, por correo y a veces hasta por llamadas (MHE2).</p>	<p>(4) Nivel deontológico: cumplimiento del acuerdo. Nivel proxémico-praxeológico: acción con el otro “lo invertimos en la tesis”</p>	<p>(4) Ambos cumplieron profesionalmente con el acuerdo. ¿Cómo lo sabemos? Con dos expresiones “Y sí, así fue”, así ocurrió, tal como acordaron, y “... el tiempo que iba a dedicar en trasladarme lo invertimos en la tesis”. El uso del copretérito “iba” afirma que no lo dedicó al traslado. Compromiso profesional cumplido por ambas partes. El término “invertimos”, alude a ambos como juntos en el trayecto.</p>

Este es un texto eminentemente de relación horizontal entre el tutor y el tutorado. El discurso es un ejemplo de relación dialógica en tres planos: el geométrico horizontal ubica al tutor frente al tutorado; el axiológico-identitario muestra la valoración del Otro al considerar las condiciones de desplazamiento y sus implicaciones para recibir la asesoría y proponerle una solución en la secuencia de preguntas para la organización de la asesoría (el plano proxémico). Se entiende que la distancia no es un problema per se para ninguno de los agentes involucrados, pero sí una situación que implica

tiempo de traslado al estudiante (no al tutor) y que el tutor identificó como situación problema. Éste ofrece alternativa de solución, no impone; pregunta, ofrece un acuerdo, no decide por el tutorado, no determina lo que se va a hacer. El diálogo muestra relación de apertura a la otredad y disposición deontológica del sí mismo al otro, porque el Otro (estudiante) está de alguna manera en la ipseidad del tutor (Ricoeur, 2006). Es un discurso de apertura y disposición a la otredad, así como reconocimiento a las posibilidades de ambas partes a través del diálogo franco y de acuerdos consensuados.

Ejemplo 3

TEXTO NARRATIVO	EJE PREDOMINANTE: Axiológico-identitario PLANOS SUBORDINADOS: Epistémico, Deontológico	ANÁLISIS DISCURSIVO
(1) Mi realidad es que [la retroalimentación de] las entregas parciales no se hacía [por parte del tutor], pero había necesidad de discutir, comentarlas con alguien porque había muchísimas dudas al respecto.	(1) Plano epistémico: discutir, comentar las entregas. Dudas. Plano deontológico: falta de retroalimentaciones por parte del tutor.	(1) “Mi realidad” es una expresión óptica. El estudiante expresa su realidad: tener necesidad de discusión, de clarificación de dudas, pero ausencia de retroalimentación de parte del tutor y ausencia de diálogo.
(2) Entonces se me pasaban los días para avanzar en la investigación. Había mucho desfase en la comunicación [con mi tutor].	(2) Plano proxémico: desfase en comunicación, lejanía en tutoría. Plano axiológico: no atención, no seguimiento, no valoración del otro.	(2) No comunicación efectiva entre el tutor y el estudiante. Detrimento de la formación. La expresión “se me pasaban los días” connota inactividad e inquietud.
(3) Ya al final, más cercana la [fecha de] presentación en coloquio, era cuando yo presentaba mi avance, [pero] ya no había tiempo para una discusión y las observaciones se hacían en el coloquio.	(3) Plano axiológico-identitario: no atención, no seguimiento, no valoración. Plano epistémico: retraso metodológico. Plano deontológico: observaciones en el coloquio.	(3) El texto manifiesta frustración ante la falta de retroalimentación oportuna; había que esperar al coloquio para recibirla y estar atento a las indicaciones de los lectores y del propio tutor. ¿Qué tanto esta práctica es recurrente en la formación y qué implica?
(4) Entonces, pues volvía a pasar lo mismo, se acercaba la fecha del cierre, uno buscaba más horas entre la noche para avanzar, pero, igual, no había tiempo del asesor para la retroalimentación, sobre todo porque todo se planteaba por escrito,	(4) Plano proxémico: Indiferencia, exclusión. Plano axiológico-identitario: el otro no importa. Plano deontológico: no compromiso profesional con el tutorado.	(4) El uso del conector “entonces” (adverbio o conjunción) denota consecuencia de un hecho previo. “Volvía a pasar lo mismo” expresa una situación recurrente: el no compromiso de una de las partes es obstáculo para el avance en la investigación.
(5) y eso yo lo sentía con mucho desfase, de presentar una duda y, en lo que me contestaba esa duda, pues pasaba tiempo para la siguiente.	(5) Plano estésico-afectivo: sensación o sentimiento de desfase, retardo. También desaliento.	(5) No expresa sentimiento de abandono, pero sí de desaliento, de no ir a la par, de no avanzar juntos. De tener que esperar la respuesta del tutor. La expresión “y, en lo que me contestaba esa duda, pues ya pasaba el tiempo para la siguiente” revela desaliento y resignación ante esa realidad.

<p>(6) Entonces, le solicite mejor una videoconferencia, y me fue mucho muy productiva, porque por ese medio yo ya traía una agenda de dudas qué presentar y, así, mi asesor me pudo hacer varias observaciones.</p>	<p>(6) Plano proxémico-praxeológico: iniciativa de cercanía. Videoconferencia. Plano epistémico: aclaración de dudas. Plano estésico: sensación de productividad. Satisfacción.</p>	<p>(6) La estudiante toma la iniciativa para el diálogo. La efectividad de la comunicación propició la cercanía, aclaración de dudas, sensación de productividad y sentimiento implícito de satisfacción.</p>
<p>(7) por otro lado yo tengo un asesor externo que indica la institución. Yo [lo] conozco por mi trabajo y me ha ofrecido muy brevemente algunas asesorías bastante informales, pero también muy puntuales y de mucho valor,</p>	<p>(7) Plano epistémico: asesor externo. Reconocimiento al saber del otro.</p>	<p>(7) Formadores vicarios no institucionales, en el sentido de ser externos a la institución. El reconocimiento y la disposición abren las puertas a la formación. Cuando la relación con el tutor no es funcional, los asesores son un recurso vicariante en la formación, pero si la relación con el tutor funciona, el estudiante ha de tener claros los límites con el asesor externo y evitar riesgos de tensión electiva: ¿a quién le hago caso?</p>
<p>(8) De quien recibí muy buen aporte para mi investigación fue, en particular, de una maestra [de la institución] que nos citaba cada semana, nos daba un espacio y sus aportaciones fueron bastante valiosas. Ella tenía nuestro material, nos había ido conociendo y nosotros también a ella. Siento que para mí ha sido de lo que más me ha enriquecido en este proceso (DME1).</p>	<p>(8) Plano epistémico: asesor externo. Reconocimiento al saber del otro. Plano axiológico-identitario: valoración del otro. Plano estésico-afectivo: sentir enriquecimiento = sentir satisfacción por el aprendizaje y gratitud por la generosidad.</p>	<p>(8) Los vínculos entre las personas favorecen la disponibilidad y la apertura a la relación y al aprendizaje. “Recibí muy buen aporte para mi investigación” expresa provecho y reconocimiento y valoración mutua de la identidad del Otro en la formación y en la relación. Apoyo valioso de la asesora interna de la institución. Sentimiento de satisfacción y de gratitud.</p>

Se pudiera pensar que el eje predominante en este texto es el epistémico, por referirse a planteamientos y discusión de ideas y procesos metodológicos en los avances de investigación: o que el plano predominante es el deontológico, por el no cumplimiento del asesor en la retroalimentación oportuna y eficaz para la estudiante. Sin embargo en la base predomina la desvaloración, no del saber del Otro, sino de las necesidades de formación del Otro, del tutorado, que finalmente revela una desvaloración de la otredad, lo cual se ubica en el eje axiológico-identitario. La narrativa da cuenta de una serie de dificultades en relación con la tutoría, vinculada con los tiempos de entrega y de retroalimentación por parte del tutor, además de un uso de comunicación ineficiente. El estudiante habla de una “realidad” en la que espera comentarios sobre las entregas que realiza, discutir y clarificar dudas, pero el tutor no contesta con el tiempo suficiente para que el tutorado aplique las observaciones; pero el medio no funcionaba. La pregunta es: qué ocurre en la mente de los agentes para no intervenir y dejar pasar problemáticas como ésta. Se sabe que un problema no atendido no se resuelve, sino que se acrecienta; si esto

ocurre, la solución requiere de cirugía mayor: medidas más urgentes y drásticas. La problemática mayor es que al no discutirse los avances de investigación de manera frecuente y constante, o si se dejan a las coincidencias informales del tiempo del tutor y del tutorado –cuando no debiera ser así, porque tienen una relación formal, institucional, de formación-, la consecuencia ocurre en detrimento de la formación del investigador.

La expresión “Entonces, pues, volvía a pasar lo mismo” hace notar la falta de revisión y de retroalimentación como un estilo del formador en turno. El tutorado expresa que no había revisión ni seguimiento a los avances de investigación presentados, que no eran retroalimentados, sino durante el coloquio en donde se daban las sorpresas propias de una ausencia de acompañamiento. El estudiante se sentía perdido (plano estésico-afectivo), posiblemente exclusión involuntaria por parte del formador, lejanía por parte de la institución (plano proxémico). En este caso la exclusión se manifiesta en un cierto abandono académico al dejar que el formando avance solo. Una presencia ausente del tutor, un oxímoron académico. La relación entre un tutor y un tutorado en la formación, es formal, porque es institucional, y exige un compromiso que implica la posibilidad recíproca real de atender y ser atendido, de dialogar, además de la voluntad para hacerlo.

Varios estudiantes reportan que la relación con sus tutores, vía correo electrónico, se hace lenta al ser asíncrona y les ayuda poco. En cambio, la comunicación directa por otros medios es efectiva: llamada telefónica, mensajería de whatsapp o por vídeollamada, específicamente. Sin embargo, requiere disposición de efectividad y eficacia en el tiempo de respuesta. El fenómeno de la comunicación humana a través de las redes sociales o de la inmediatez telefónica está reconfigurando la relación entre tutores y tutorados en los programas de posgrado. La efectividad del medio de comunicación propicia el diálogo, la aclaración de dudas, la sensación de productividad y un sentimiento de satisfacción. La efectividad del medio de comunicación entre el asesor-tutor y el estudiante es de suma importancia en el proceso formativo.

Otro fenómeno más común de lo que pareciera es la relación entre estudiantes y asesores externos a la institución, o de la propia institución que no fungen como tutores formales (formadores vicarios). Es la relación con investigadores de confianza para los estudiantes a los que une conocimiento y reconocimiento mutuo. Los formadores vicarios no institucionales realizan un gran trabajo efectivo pero prácticamente no visibilizado, por no estar institucionalizado. La emergencia de su existencia y el beneficio proporcionado a los estudiantes es real, pero su labor no es reconocida, no obstante su efectividad. El reconocimiento y la disposición humana abren las puertas a la formación. Cuando la relación con el tutor no es funcional, la intervención o ayuda de otros asesores –internos o externos a la institución- es un recurso vicario en la formación; pero si la relación con el tutor funciona, el estudiante ha de tener claros los límites con el asesor externo y evitar riesgos de tensión electiva, como lo expuesto en el ejemplo 1: “¿a quién le hago caso?”

Ejemplo 4

TEXTO NARRATIVO	EJE PREDOMINANTE: Deontológico PLANOS SUBORDINADOS: Axiológico-identitario	ANÁLISIS DISCURSIVO
(1) Yo también pienso que esta saturación que de pronto tenemos los asesores o los directores de tesis, entre tanto trabajo, hace que se abandone el compromiso académico con el alumno (DMFX).	(1) Nivel deontológico: saturación de actividades. Falla en el compromiso profesional. Nivel axiológico identitario: el otro importa o no importa.	(1) Las condiciones personales y laborales impactan los procesos de formación de asesores-tutores y tutorados Necesidad de diálogo claro y directo. Honestidad ante lo posible e imposible.

Las condiciones laborales y las competencias reales de los agentes se impactan mutuamente en los procesos de formación. De ahí la importancia del diálogo ante la imposibilidad de atender a un tutorado: es indispensable hablarlo con claridad por respeto a la persona, de manera que tome las providencias necesarias para continuar la formación. O, por lo contrario, cuando el estudiante no puede cumplir, también exponerlo al tutor. La honestidad, en el eje deontológico, es clave en los procesos de formación. No puede mantenerse una relación que no funciona, sea por falta de tiempo o por indisposición a la atención y al cumplimiento. El reconocimiento a la otredad se concreta en el respeto mutuo, a la persona, al tiempo y al proceso formativo.

Ejemplo 5

TEXTO NARRATIVO	EJES PREDOMINANTES: Axiológico-identitario y Geométrico PLANOS SUBORDINADOS: Proxémico praxeológico, estésico y político.	ANÁLISIS DISCURSIVO
(1) Yo aprendí que el doctorado te tiene que hacer más humilde, no más arrogante, no más inhumano, no te hace diferente a ser persona. Una formadora me dio esa prueba de lo que es ser una académica tan reconocida y tan capaz, [pero] con un gran sentido de humildad y de humanismo.	(1) Nivel axiológico-identitario: valoración de la calidad académica entrelazada con la calidad moral. Nivel Geométrico: horizontalidad	(1) Mayor valoración de la actitud de una persona, de su calidad moral, más allá de la valoración del conocimiento que ésta tiene. El posgrado implica mayor oportunidad de formación. La relación implícita es de cercanía, de diálogo, de reconocimiento mutuo.
(2) Si yo le debo mi doctorado, a alguien de la estructura institucional, es precisamente a la doctora X, por su sensibilidad, su calidad humana y académica y a su equipo de doctores –así, subrayado: su equipo de doctores- que la apoyaron cuando fue directora de una institución de posgrados (DME4).	(2) Nivel axiológico-identitario: reconocimiento de la otredad, calidad humana y académica. Nivel proxémico-praxeológico: cercanía. Nivel estésico-afectivo: gratitud, sentimiento de reconocimiento y acogida. Nivel político: alguien con poder en la estructura institucional.	(2) Afirar que el doctorado se le debe a una formadora, en este caso es un gran reconocimiento a la calidad y calidez del Otro. Implica reciprocidad de la palabra de ambos, dialogicidad. La ipseidad no se anula, más bien se afirma en la otredad (Paul Ricoeur, Sí mismo como Otro).

En el texto narrativo (Ejemplo 5, 2) se conjugan 4 planos: el axiológico-identitario: en el reconocimiento de la calidad humana y académica de la otredad (la doctora X y su equipo); el proxémico-praxeológico al manifestar cercanía de la doctora X; el plano estésico-afectivo en la gratitud manifiesta por “deberle el doctorado”, y el plano político: ser alguien con poder en la estructura institucional (la directora) y, aún así, mantener calidez en la relación. La academia está vinculada necesariamente al poder institucional, es parte de su conformación; es una forma del poder de la institucionalidad que se concreta en decisiones, asunciones y sumisiones en la cotidianidad. Sin embargo, la relación formativa no tiene por qué basarse en el poder que da el puesto directivo institucional, sino en el diálogo amable, cálido y cercano de la persona que es el investigador.

Por otra parte, la academia tampoco está desvinculada de la condición humana actitudinal: soberbia o humildad, “Yo aprendí que el doctorado te tiene que hacer más humilde, no más arrogante, no más inhumano, no te hace diferente a ser persona.” Este enunciado contiene una gran verdad óptica y ética de la relación con la otredad. La relación dialógica supondría humildad de quien se dispone a la formación, aunque no siempre contiene esta cualidad virtuosa, pero es deseable, a decir de los agentes.

Ejemplo 6

TEXTO NARRATIVO	EJE PREDOMINANTE: Epistémico PLANOS SUBORDINADOS: Político, proxémico-praxeológico, estésico-afectivo, deontológico	ANÁLISIS DISCURSIVO
(1) Entonces, mi asesora estaba ahí conmigo. Prácticamente yo hacía como los niños de primaria: “¿maestra, está bien?”, “Escribí esto, ¿está bien?”, “me encontré esta lectura, mira, ¿estará bien?”	(1) Nivel político: sumisión al saber del otro. Nivel epistémico: necesidad de aval académico.	(1) La frase “hacer como los niños de primaria” es una justificación de la petición. - Maestra, ¿está bien [lo que escribí]? - Escribí esto, ¿está bien? - Me encontré esta lectura, mira, ¿estará bien?
(2) Ella [mi asesora] tuvo la calma de darme confianza, decirme “a ver, ¿tú crees que sí?, ¿ya lo revisaste bien?, “a ver, dale otra leída”. Y le daba otra leída y otra leída y “mira, es que parece que sí.” “No, ¿sabes qué?, parece que siempre no.” (DME4)	(2) Nivel estésico-afectivo: dar confianza al asesorado. Agradecimiento. Nivel deontológico: tener la calma de enseñar. Tener paciencia. Nivel proxémico-praxeológico: práctica de cercanía.	(2) Tener la calma = tener paciencia. Dar confianza al asesorado es una asignatura del asesor. La gratitud es consecuencia. Los cuestionamientos dialógicos en la intervención: - ¿Tú crees que sí? - ¿Ya lo revisaste bien? - A ver, dale otra leída. Muestran que el asesor está viendo algo que el asesorado no ve, pero no se lo dice, más bien desea la heurística del asesorado. La paciencia propicia cercanía en la relación.

En esta narrativa, el plano político emerge subsumido en el eje epistémico: la sumisión al saber del otro, la necesidad de tener el aval explícito de la asesora expresa la falta de confianza que el asesorado tiene de sus propios saberes. La expresión “hacer como los niños de primaria” es justificatoria de la petición del aval académico. La necesidad de este aval parece formar parte de la cultura del “aprendizaje” en todos los niveles -hasta en posgrado-, en donde el plano geométrico de verticalidad difícilmente se mueve hacia la horizontalidad, debido a que el estudiante otorga al tutor-asesor la última palabra y a quien también deja la responsabilidad del avalúo sobre su producción. Por su parte, el tutorado descansa en ese aval porque la institución del saber académico así lo respalda.

Las asesorías, las direcciones, las orientaciones, las indicaciones requieren de un diálogo claro. No se pueden seguir procesos adivinatorios ni supuestos en la formación. Hipotéticamente el formando está en una disposición de aprendizaje que concede al asesor el beneficio del conocimiento teórico y metodológico. Por ello, una de las características de la relación dialógica es dar confianza al formando en las asesorías. Transitar de la verticalidad a la horizontalidad en el plano geométrico no va en contra de la formalidad, del respeto, o de la institucionalidad, pero sí favorece la confianza en el propio conocimiento.

Plano epistémico: si el formando tiene claridad en lo que quiere indagar, la relación dialógica puede enfocarse en proporcionar andamiajes para la construcción investigativa; si no, habrá que centrarla en ayudar al estudiante a ver. La formación de investigadores es un proceso de formación mutua entre tutores-asesores y formandos, pero es necesario conocer las áreas de dominio epistémico en los procesos de formación y el estados en que se encuentra el formando en cada área; identificarlos y diseñar estrategias de intervención para favorecer el avance en el proceso de formación:

1. El formando tiene claridad, o no, en la temática de investigación.
2. El formando tiene conocimiento, o no, de la perspectiva teórica.
3. El formando conoce, o no, el procedimiento metodológico.

Los estados de los agentes en estos tres puntos no son rasos, sino que se manifiestan de distintas maneras y en diferentes niveles de entendimiento y comprensión. En el plano epistémico, los cuestionamientos favorecen la heurística siempre y cuando el formando esté en sintonía con el formador (problematización, teorías, métodos); de lo contrario cabe la posibilidad de una ceguera epistémica a la que hay que estar alerta para superarla.

Ejemplo 7

TEXTO NARRATIVO	EJE PREDOMINANTE: Deontológico PLANOS SUBORDINADOS: Nivel geométrico, estésico-afectivo, político y axiológico-identitario y proxémico-praxeológico.	ANÁLISIS DISCURSIVO
(1) Yo he ido cambiando mucho, mucho. Mi trayectoria ha sido modelada a partir de la gente joven que yo he formado y que en algún momento se convirtieron en mis propios formadores.	(1) Plano geométrico horizontal: Reconocimiento de los formandos como formadores.	(1) Proceso de introspección: decidir cambiar. Dejarse modelar por la otredad. Aceptar que el otro también lo forma a uno (Freire)
(2) Yo sí era estricta cuando inicié. Yo quería ser como mis maestros estrictos en la universidad, yo quería ser así.	(2) Plano geométrico vertical: admiración de maestros, pero, a la vez, de introyección de modos de ser. Plano axiológico-identitario: querer ser como ellos: estricta.	(2) Referente de la formación: los maestros estrictos y “querer ser como ellos”. Admiración e introyección de modos de ser. En este caso “estricta” = “rígida”.
(3) Quería ser una maestra muy exigente con el alumno, que [él] demostrara mucha preparación, mucha erudición. Pero me costaba trabajo, me tensionaba demasiado y, sin embargo, me gustaba al mismo tiempo.	(3) Plano político: sumisión, forzar la formación del estudiante. Plano epistémico: preparación académica, erudición. Plano geométrico vertical: formar al otro a mi manera.	(3) Sometimiento del otro a mi voluntad. La formadora soy yo y el formando será como yo quiero que sea. “Me tensionaba, pero me gustaba mucho” denota disfrute del sometimiento y la dominación. Presumimos que el estudiante también se tensionaba Dialéctica de la autoimagen.
(4) Hubo un viraje en mí cuando me di cuenta que podía yo ser una maestra más dialógica, menos impositiva, menos violenta. Porque yo sí me considero violenta	(4) Plano político: imposición y violencia. Plano axiológico-identitario: soy violenta. Plano deontológico: conciencia de tránsito profesional en la formación.	(4) La formadora tiene alta capacidad de introspección y es, a la vez, transparente. Muestra su identidad, su modo de ser. Conciencia: “ser una maestra más dialógica, menos impositiva, menos violenta.”
(6) Yo sí era estricta, porque yo siempre tenía como ese sentimiento de que casi se les está regalando el posgrado, las tesis están súper laxas. Yo sí era exigente.	(6) Plano estésico afectivo: molestia. Plano axiológico-identitario: falta de compromiso de “ellos” Comparación con lo que yo soy. Plano estésico-afectivo: tener el sentimiento de laxitud para ellos: “se les está regalando el posgrado”.	(6) El Nivel afectivo, culturalmente subsumido, siempre está latente en la formación y requiere de un detonante para manifestarse. Exigencia no desde el conocimiento (Nivel epistémico) -aunque éste es el pretexto- sino desde el poder (Nivel político). “Yo sí era exigente”. “Se les está regalando el posgrado”, expresa una velada violencia vindicativa.

<p>(7) Oír que mis alumnas me tenían miedo jamás me llenó de gusto, sino que me generó mucha decepción de mí misma. Hubo, así, un cambio en el que yo dije: “formar a un investigador no tiene por qué ser una tarea de sufrimiento [para él]”. Y decidí hacerme una formadora de investigadores no más laxa, pero sí más dialógica, más centrada en el diálogo con los alumnos, preguntarles.</p>	<p>(7) Plano estésico afectivo: - las alumnas me tenían miedo. - Eso jamás me llenó de gusto. - Me generó mucha decepción de mí misma. -Formar a un investigador no tiene por qué ser una tarea de sufrimiento para él. Plano epistémico: ser una formadora de investigadores más dialógica.</p>	<p>(7) La confrontación con la imagen de dureza como causa de miedo, favoreció la susceptibilidad de la respuesta al cambio: sentir decepción de sí misma. Decisión de establecer relaciones más dialógicas con los alumnos en la formación de investigadores.</p>
<p>(8) Me di cuenta de que para formar a otros no se requiere ni dureza ni posiciones autoritarias, así uno tenga toda la razón. Formar a otros es como abrirles las puertas y mostrar una actitud hospitalaria (cita a Joan Carles Mèlich), y me dije “ese el camino, esa es mi clave; ahí es donde yo verdaderamente me he formado, en el reconocimiento de los otros.”</p>	<p>(8) Plano deontológico: no dureza ni autoritarismo. Plano proxémico-praxelógico: tránsito de lejanía a cercanía. Plano geométrico: se mantiene la verticalidad.</p>	<p>(8) Dureza y autoritarismo vs actitud hospitalaria. Cambio: proceso en cuatro fases: 1. Conciencia (dimensión cognitiva) 2. Elección (dimensión electiva) 3. Decisión (dimensión volitiva) 4. Acción (dimensión realizativa).</p>
<p>(9) También empecé a escuchar muchas narrativas de sufrimiento de mis propios compañeros en el doctorado. Por ejemplo, en los coloquios había doctores comentaristas que destruían a los compañeros y había otros que les abrían perspectivas. Ahí yo fui, también, como modelando mi experiencia.</p>	<p>(9) Plano estésico-afectivo: narrativas de sufrimiento. Plano político: imposición-sometimiento vs perspectivas impulsoras. Plano deontológico: agresividad, denostación.</p>	<p>(9) Parece existir una cultura denostativa hacia los estudiantes por parte de algunos formadores en los coloquios posgraduales. La conciencia reitera la modelación de la experiencia. Dejarse tocar.</p>
<p>(10) Yo dialogo con mis alumnos de los doctorados. A veces no tienen claras las cosas, entonces [les] digo: “a ver, platiquemos; a ver, vamos hablando, dime lo que piensas y escucho y escucho y escucho.” La narrativa del alumno ayuda demasiado a que él se vaya dando cuenta de cuál es el camino que tiene que tomar.</p>	<p>(10) Plano proxémico-praxeológico: mayor cercanía. Plano geométrico: mayor horizontalidad.</p>	<p>(10) La informante marca un tránsito evidente de dureza, violencia y autoritarismo (verticalidad y sumisión) al establecimiento de una relación dialógica predominantemente horizontal. “Dime lo que piensas y escucho y escucho y escucho.” Aliteración que manifiesta apertura y atención de parte del formador. Recurso de la narración como método heurístico epistémico en beneficio del asesorado.</p>
<p>(11) Este ejercicio de la escucha ha sido muy importante y me ha ayudado mucho a encontrarme también a mí (DFM1).</p>	<p>(11) Nivel estésico-afectivo: expresar lo que se siente. Nivel axiológico-identitario: valoración de otro. Nivel proxémico-praxeológico: cercanía.</p>	<p>(11) Encontrarse a sí mismo en la expresión del otro (Paul Ricoeur: Sí mismo como Otro) da cuenta de total apertura a la otredad.</p>

La narrativa de DFM1 tiene mucho valor de enseñanza y de aprendizaje en la reflexión, porque expresa todo un proceso de cambio de actitud y de procedimiento en la relación dialógica con sus asesorados, el cual abarca todos los planos. Y dice los porqués. Quería ser una formadora dura, emulando a algunos de sus profesores (plano geométrico de verticalidad), “querer ser como ellos” es una expresión de admiración, trastocar la propia onticidad. En el plano axiológico-identitario construirse una imagen óptica de rigidez, dureza y exigencia (también plano político). Sin embargo, se presenta un proceso de reflexión a partir de escuchar decir a algunos de sus estudiantes que le tenían miedo. Dejarse modelar supone flexibilidad mental (plano epistémico) como base de la flexibilidad actitudinal. De igual manera, supone dejarse tocar por el ser, por el sentir y por las circunstancias de la otredad (planos estésico-afectivo y proxémico). Tomar la decisión de cambiar es un potencial enorme de renovación y de confrontación consigo misma (plano deontológico).

Ser estricta como fueron sus maestros y exigir mucho a sus alumnos porque ella vivió en un marco de condiciones personales difíciles para formarse, habla de un cierto grado de violencia vindicativa reconocida por ella. Sin embargo, la confrontación de sí misma frente a la imagen de dureza como causa de miedo en los estudiantes le favoreció la susceptibilidad de la respuesta al cambio: sentir decepción de sí misma. Desde ese detonante decide establecer relaciones más dialógicas con los formandos. “Dime lo que piensas y escucho y escucho y escucho.” Aliteración que manifiesta apertura y atención de su parte y recurso de la narración como método heurístico epistémico en beneficio del asesorado en la formación, es pasar de la dureza y el autoritarismo a una actitud hospitalaria o de acogida, como lo sostienen Bárcena y Mélich (2000):

Ese otro con el que me relaciono, y que me permite la entrada en un espacio asimétrico de alteridad, como fuente de responsabilidad y de respuesta a su llamada, es un otro que reclama una relación de hospitalidad con él, una relación desinteresada y gratuita. Me pide una relación de donación y acogida. (p. 46)

En la narrativa de DFM1 encontramos que el tránsito de la dureza a la hospitalidad y a la acogida hacia el Otro se dio en un proceso en tetrafásico:

1. Conciencia (dimensión cognitiva)
2. Elección (dimensión electiva)
3. Decisión (dimensión volitiva)
4. Acción (dimensión realizativa)

La narrativa es un recurso metodológico heurístico que favorece la formación, además de que también ayuda al sujeto a encontrarse a sí mismo en la expresión del otro (Paul Ricoeur: Sí mismo como Otro), en la apertura total a la otredad.

Por otra parte, cuestionar las prácticas dañinas de los formadores -tales como agresiones y autoritarismos-, con la finalidad de evitarlas y adoptar una actitud de exigencia comprensiva ante los estudiantes que esporádicamente no cumplen con alguna actividad formativa, pero mantienen el interés académico por la formación, es un deber ético profesional de los formadores (plano deontológico).

Ejemplo 8

TEXTO NARRATIVO	EJE PREDOMINANTE: Político PLANOS SUBORDINADOS: Proxémico-praxeológico, estésico-afectivo, deontológico	ANÁLISIS DISCURSIVO
<p>(4) A mí sí me molesta demasiado que algunos formadores exhiban a los alumnos. Hay investigadores que sienten que están en el Olimpo y de eso se valen para a veces humillar Y denostar la participación de los alumnos. Estas prácticas desalientan a los alumnos. Algunos se estresan, se deprimen, con riesgo de que abandonen el programa (DHF2).</p>	<p>(4) Plano estésico-afectivo: molestia. Plano geométrico vertical: estar en el Olimpo (ser dioses del saber) Plano político: valerse de la posición para humillar a los estudiantes. Plano estésico-afectivo: estrés, desaliento, depresión. Plano deontológico: práctica profesional que no debiera ser.</p>	<p>(4) Prácticas de exhibición, humillación, denostación. Violencia. -Consecuente estrés, desaliento, depresión, abandono. -Sistema permisivo de la violencia académica. -Resistencia, denuncia. -Programa institucional de retención, permanencia y eficiencia terminal. -Programa de formación en la relación dialógica para formadores de investigadores.</p>

La narrativa del formador DHF2 da cuenta de la persistencia de prácticas violentas humillantes en los programas de posgrado de parte de algunos formadores. El plano político de la emisión de la voz impregna la receptividad del estudiante y pone en juego su capacidad resiliente. En el plano deontológico las prácticas humillantes no debieran existir, sin embargo persisten en las instituciones. La formación no consiste en un juego de poder, dominación y sometimiento (plano político), sino de cuestionamiento, acompañamiento, diálogo y cercanía para facilitar que el estudiante vea con su mirada (válido el pleonismo) en los procesos de investigación.

Las prácticas marcadas en el plano político como descalificación e imposición de la voluntad, inhibitoras de la otredad con dominación y violencia no debieran existir y en ningún caso terminar con la exclusión del programa doctoral de la parte más débil: el estudiante. Lo que narra este formador es la existencia de una relación praxeológica vertical en donde la única voz valedera es la de los formadores. La descalificación de la otredad es un aniquilamiento de su existencia, un plano axiológico-identitario carente del reconocimiento y de la valía de su naturaleza en cuanto persona. Sin embargo, si este tipo de relación se da es que existe un sistema que lo posibilita.

Cuando un estudiante ingresa a un programa académico y ha pasado los filtros de selección, requiere un apoyo de tutoría para el éxito, no para el fracaso. Si el estudiante no puede continuar adelante y decide abandonar, dadas sus condiciones y circunstancias personales, allá él, pero la institución tiene la obligación de hacer lo posible por atenderlo, aunque invierta más tiempo en su formación. Para esto son los programas de retención, permanencia y eficiencia terminal, sin embargo, ni todas las instituciones cuentan con ellos ni los agentes se involucran en ellos en las rutinas cotidianas, excepto cuando el problema ha crecido y se responsabiliza de la ineficiencia y de la falla al estudiante. La relación dialógica per sé es una puerta al reconocimiento de la otredad y al conocimiento que se construye en los procesos formativos. La formación de investigadores exige esta disposición de parte de las instituciones y de los agentes que las configuran.

Los ocho ejemplos expuestos no agotan, por supuesto, el análisis sobre los modos como se manifiesta la relación dialógica en la formación de investigadores. Sin embargo, como se ha mostrado, los ejes y planos que subyacen en el discurso narrativo colocan la base para situar miradas comprensivas sobre cómo la ipseidad se relaciona con la otredad y cómo la construye y la asume en la formación en y para la investigación. Si el hacer sigue al ser, bien podemos afirmar que el crear sigue al conocer que, a la vez, también sigue al ser. No hay alternativa: o los agentes dialogan en la formación o no habrá conocimiento, acción ni innovación; es decir, no producirán conocimiento.

Conclusiones

La relación dialógica en la formación de investigadores es compleja, dinámica y reveladora de los procesos formativos. Como se desprende de los análisis expuestos, la palabra del formador suele considerarse como norma a seguir por parte de los estudiantes, puesto que la confianza epistémica de éstos en el asesor-tutor cuenta con el soporte institucional y con la cultura asumida en los modos de producir conocimiento. El decir y lo dicho muestra los ejes y planos de la relación dialógica asumida por los agentes en ambos roles: en el plano axiológico-identitario los sujetos identifican el nivel de valoración del que son objeto; en el plano epistémico el saber del Otro es o no reconocido desde la ipseidad; en el plano político se impone, se somete, o se impulsa y se empodera al Otro; en el plano proxémico-praxeológico se generan actitudes y prácticas de cercanía o de distanciamiento yo-Otro; en el plano geométrico se sitúan en verticalidad o en horizontalidad respecto de la otredad; en el plano estésico-afectivo aflora la dimensión sensible como efecto del poder de las palabras emitidas y de los modos de interpretación; y, en el plano deontológico el decir indica comportamientos ético-profesionales susceptibles de valoración del compromiso profesional.

Si desde la perspectiva de Hegel se considera al ser humano como autoconciencia y, guardadas las proporciones, se hace una extrapolación de las reflexiones fenomenológicas del apartado Señor y siervo a la relación Tutor y formando en la formación de investigadores, se encontrará que si bien no hay una dialéctica explícita de la autoconciencia a partir del otro, la autoconciencia del tutor es para sí y su relación mediada al formando es su ser independiente, lo cual no ocurre en la autoconciencia del formando, puesto que la relación mediada de éste con aquél es la sujeción, la dependencia. Siendo así, es posible que la existencia del tutor esté más presente en la conciencia del formando que la existencia del formando presente en la conciencia del tutor. En su autoconciencia, el formando tiene dependencia del tutor, está sujeto a él, lo cual no suele suceder de manera inversa. Así como el señor intercala al siervo entre la cosa y él, el tutor intercala al formando entre el conocimiento y él, con lo cual el tutor goza el conocimiento, pero no goza el hacer del formando, por lo que el hacer del formando sería una acción del tutor; es decir, el tutorado trabaja para el tutor, no para sí. Sin embargo, la dependencia del siervo se transforma en la medida en que desde fuera de sí se hace conciencia para sí. De igual manera ocurriría en la conciencia del formando: “al realizarse plenamente lo contrario de lo que de un modo inmediato es; retornará a sí como conciencia repelida sobre sí misma y se convertirá en verdadera independencia” (Hegel, 1966, p. 119). De ahí la necesidad de que la relación en la formación de investigadores privilegie un encuentro en el que se acogen el uno al otro por la conciencia del Otro (Kojève, 1982), que es la conciencia de sí, y se afirmen mutuamente en lugar de anularse como en una dialéctica de amo y esclavo.

Se ha mostrado cómo en la relación formativa, la palabra del formador es considerada por parte del estudiante como principio epistémico y orientadora de la acción investigativa; en cambio, la voz de éste suele silenciarse o quedarse en un nivel de obediencia estructural enmarcada en la institucionalidad de los roles y de las prácticas formativas; el diálogo vertical en la mayoría de los casos. En el análisis del discurso narrativo de los agentes se logra identificar, además, que la relación se construye en el plano axiológico-identitario a partir del descubrimiento del rostro del Otro, de su identidad y de su reconocimiento “como Otro-Yo” en la coincidencia temporal del programa académico. La proxémica frente al Otro que el agente asume depende de la valoración de su identidad, de quién es él y de quién es el Otro.

El discurso narrativo también nos ha mostrado que el tipo de diálogo establecido entre tutores-asesores y estudiantes y la relación dialógica consecuente no son distintos de los marcos de relación que los individuos establecen en sus actos comunicativos cotidianos, los cuales contienen elementos estésico-afectivos y generan disposiciones internas de receptividad ante la otredad. La utilización de palabras atentas, cordiales, amables o motivadoras, suscitan en el oyente un marco receptivo de apertura; al contrario de lo que provoca en la relación el uso de palabras despectivas, descalificadoras o, incluso, hirientes e impositivas que obstaculizan o bloquean el diálogo y la relación.

Las disposiciones internas de receptividad ante la otredad también se generan por el reconocimiento del Otro y del saber del Otro, por la cercanía o lejanía con la que se es atendido, así como por el sentido de responsabilidad concretado en el cumplimiento formal de los acuerdos. El plano geométrico es el que genera menos indisposiciones internas ante la otredad, posiblemente debida a la asunción del carácter institucional de los roles en la relación formativa. El plano geométrico de verticalidad es asumido por la mayoría de los agentes sin cuestionamientos, quizás porque la formación de investigadores tiene su base institucional en la verticalidad institucional. En unos casos permanece en el transcurso de la relación formativa, en otros casos se reduce y se horizontaliza sin perder su carácter epistémico ni deontológico. Hay agentes a quienes les favorece la verticalidad en la relación dialógica y a quienes les ayuda la horizontalidad en los procesos formativos. Los agentes se reconocen e identifican con el rol institucional de tutores-asesores o de estudiantes y actúan en consecuencia.

En la relación dialógica, el plano deontológico profesional parece tener poca importancia en la conciencia de los agentes. Por ejemplo, el tutor puede exigir abiertamente al tutorado el cumplimiento en la entrega de avances de investigación; pero no a la inversa; si el tutor no cumple, el estudiante no exige directamente al tutor la entrega puntual de la retroalimentación, aunque en el plano horizontal sí lo exprese con sus pares, en quienes procura resonancia o alianzas de acogida. A veces, también lo habla con otros profesores, pero no directamente con su tutor, debido a la asunción incuestionada de los roles institucionalizados y a los temores reales o infundados expuestos en el plano político. Un rol institucionalizado en el plano político y geométrico vertical, referido en algunas entrevistas, es la evaluación del desempeño de los estudiantes hecha por las juntas académicas; aunque estas tienen una función relevante en la vida institucional de los programas, para los estudiantes la Junta Académica es un ente etéreo de evaluación en donde sus miembros formadores dialogan entre pares, pero no con los destinatarios directos de la formación, es decir con los formandos. Puede verse cómo la configuración de la relación dialógica es compleja, dinámica y reveladora de los procesos formativos, como se ha sostenido renglones arriba.

En la relación dialógica se pudieron obtener seis órdenes de configuración respecto de las clases, tipos y matices:

1. La relación dialógica es una relación formal, establecida en el marco institucional que la formaliza. Supone la asignación o nombramiento de un tutor-asesor para cada uno de los estudiantes por parte de la autoridad del centro de investigación o de la institución de educación superior. El nombramiento oficial es un documento realizativo (Austin, 1991) que formaliza la relación entre un tutor y un tutorado, el cual adquiere, a la vez, validez expresamente jurídica y tácitamente política.

2. La relación dialógica tiene carácter académico con sustento epistémico, en la que los sujetos comparten sus saberes teórico-metodológicos sobre los procesos para la producción del conocimiento y la poyésis.
3. La relación dialógica es una relación profesional que implica un carácter deontológico, un compromiso ético de corresponsabilidad entre los agentes participantes. El tutor-asesor y el estudiante se nutren recíprocamente y crecen cognitivamente (étimo de Alumno, Alere: nutrir). Se forman mutuamente.
4. La relación dialógica es una relación humana, antropológica, cuya onticidad constituye proxémicas de socialización (cercanía o lejanía), manifestaciones axiológicas y dimensiones estésico-afectivas psicósomáticas.
5. La relación dialógica es interpersonal, la cual se construye desde los roles asumidos por los agentes acordes con su condición en el programa. Son personas interrelacionadas con la asunción de la personalidad que constituye su identidad en relación con la otredad. El Otro (formador) está en mí (estudiante) y yo (formador) soy en el Otro (estudiante).
6. La formación de investigadores a veces adquiere un carácter vicario. La relación dialógica vicaria es una relación no formal que puede darse en el marco institucional o fuera de ahí, o, bien, puede ser formal y no ser institucional. Es la relación que se establece con un asesor investigador adscrito a la institución o, bien, con un investigador externo a la institución, que en uno u otro caso no cuenta con un nombramiento oficial como tutor de este estudiante, sin embargo lo acompaña, lo orienta, lo guía y lo dirige a la par o con mayor frecuencia que el tutor-asesor oficialmente asignado. El vínculo en la relación dialógica de índole vicaria tiene su base en la dimensión actitudinal como el aprecio, la generosidad, la amistad, la disposición o en el mero reconocimiento de la otredad (base en el plano estésico-afectivo). Esta relación vicaria suele ser más común de lo que pudiera parecer, por lo que su relevancia abre un tema de gran envergadura para futuras investigaciones sobre la tutoría investigativa,

El análisis del discurso narrativo también ha revelado que los investigadores conforman poderes no formales, alternos o paralelos, dentro de la institución, quienes por medio de sus prácticas configuran procedimientos formativos y crean la cultura organizacional en el diseño de programas curriculares y hasta criterios y requisitos técnicos para la obtención del grado académico. Estos poderes en el plano político influyen, incluso, sobre la permanencia o la exclusión de estudiantes en el programa y la invalidación de la tutoría o asesoría de los formadores vicarios. De alguna manera, el sistema tolera algunas prácticas agresivas y violentas de la relación en la formación de investigadores.

La narrativa de los agentes da cuenta de que los programas de formación de investigadores, en lo general pretenden una formación crítica de la investigación que impacte en el currículo, problematice la práctica y articule las diversas actividades formativas (Valenzuela, Gutiérrez, Peñuela, Rodríguez y Durán, 2022); sin embargo para asentar la base epistémica necesaria de ingreso a los mismos, las instituciones aún adolecen de programas estructurados de inducción, acompañamiento y permanencia de estudiantes, más allá de las actividades simples denominadas como “de inducción” previas al arranque formal de los cursos curriculares; es decir, las instituciones adolecen de programas estructurados de tutoría académica. De aquí surgen algunos cuestionamientos finales que pueden ser puntos de partida para investigaciones futuras: ¿Qué implicaciones conlleva para los individuos ingresar a estudios de posgrado o ser formador de investigadores? ¿Qué competencias conceptuales, procedimentales, actitudinales y axiológicas son necesarias para estudiantes y tutores-asesores en los procesos de inicio, trayecto y egreso del programa curricular? ¿Qué compromisos de dedicación y tiempo se requieren por parte de los estudiantes y de los tutores-asesores durante el programa? ¿Cómo acompañar la conciencia y el desarrollo de estas implicaciones, compromisos y competencias en los agentes investigadores en formación y en los investigadores consolidados para que tengan éxito? ¿Cómo el conocimiento de la configuración de la relación dialógica en cada uno de los ejes y planos puede contribuir a una mejor formación de investigadores? Estas preguntas abren vetas de investigación para el fortalecimiento curricular de los estudios de posgrado, de los procesos de formación de investigadores, de la eficiencia terminal y, por supuesto, como contribución social de la investigación tan necesaria e indispensable para el desarrollo de nuestros países.

Referencias

- Arzola, D. M. (coord.) (2019). Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias. Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C.
- Austin, J. L. (1991). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Barcelona, España: Paidós.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Bolívar, Adriana (2020). Análisis del discurso y hermenéutica como métodos en la interpretación de textos. *Interpretatio*, 5(1), 17-34. <https://doi.org/10.19130/iifl.it.2020.5.1.0003>
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.
- Buber, M. (1982). *Yo y tú*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

- Buber, M. (1985). *¿Qué es el hombre?* México: Fondo de Cultura Económica.
- De Del Castillo, Julia Carruyo (2007). Conversando con tutores y asesores de tesis. *Visión Gerencial*, (). 16-32. ISSN: 1317-8822. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=465545877006>
- Colina, A. y Díaz, A. [Coord] (2019). *Formación de investigadores. Una tarea de los posgrados en educación en México*. Barcelona, España: Gedisa.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, Jorge; Arnaus, Remei; Ferrer, Virginia, Pérez de Lara, Nuria. Connelly F. Michael, Clandinin, D. Jean y Greene, Maxine *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona, España: Laertes.
- Dussel, E. (1973). *Para una ética de la liberación latinoamericana*. Tomo II. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Bogotá, Colombia: Nueva América.
- Fernández, L. (2018). *Pedagogía de la formación doctoral*. Buenos Aires, Argentina: UAI-TESEO.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona, España: El Roure.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Garduño, E. (2010). La Conquista de América: El problema del otro. *Culturales*, 6(12), 181-197. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-11912010000200008&lng=es&tlng=es
- García-Huidobro Munita, R. (2016). La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa, *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (34), 155-178. <https://doi.org/10.5944/empiria.34.2016.16526>
- Hegel, G. W. F. (1966). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández-García, A. (2021). La experiencia como herramienta metodológica en la docencia para la investigación en temas ambientales y de región, en Contreras Tinoco Karla Alejandra [Coord]. *Metodologías, experiencias y prácticas en la enseñanza de la investigación desde la interdisciplina* (pp. 227-252). Ocotlán, México: Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de la Ciénega.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Madrid, España: Narcea.

- Kojève, A. (1982). *La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel*. Buenos Aires, Argentina: La Pléyade.
- León-León, G. (2015). La narrativa, como recurso en la investigación educativa. *Paxis investigativa ReDie*, 7(13). 85-92. http://paxisinvestigativa.mx/assets/13_7_narrativas.pdf
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, España: Sígueme.
- Levinas, E. (2003). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca, España: Sígueme.
- Melo-Hermosillo, Y. y Villalobos-Clavería, A. (2006). El proceso de formación de un investigador: vivencias y reflexiones. *Investigación y Posgrado*, 22(2). 69-101. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65821204>
- Moreno, M. G. y Torres J. (2020). *Aprender a ser tutor y director de tesis. Experiencias significativas de formadores en posgrado*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Morin, E. (1992). *El Método. Las ideas*. Madrid, España: Cátedra.
- Ortiz, V. (2010). *Los procesos de formación y desarrollo de investigadores en la Universidad de Guadalajara. Una aproximación multidimensional*. Guadalajara, México: CUSCH-UDG.
- Padrón, J. (2002). Aspectos básicos en la formación de investigadores (planteamientos esquemáticos). [Documento en línea]. Documento solicitado por los organizadores del Foro Virtual para las Jornadas de Investigación de la UPEL en san Cristóbal (Venezuela). <http://padron.entretemas.com.ve/FormacInvest/AspBasicosFormInv.htm>
- Pedraza-Longi, J.S. (2018). Experiencias de formación como investigadores educativos de estudiantes de un programa de doctorado en educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 1-33. <https://www.redalyc.org/journal/447/44758022007/html/>
- Postic, M. (2000). *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*. Madrid, España: Narcea
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. México, D. F.: Siglo XXI
- Searle, J. (1994). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Planeta-Agostini.
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: ISSUE-UNAM.
- Sañudo, L. (2016). Procesos de asesoría en programas de posgrado en educación en Latinoamérica. En Vergara, M., y Calderón, R. [Coords]. *Programas de formación y asesoría en programas de posgrado en educación en Latinoamérica* (pp. 39-45). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

- Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico, *Espacios en Blanco. Revista de educación*, 2(31). 365-379. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384566614004>
- Todorov, T. (1998). *La conquista de América. El problema del otro*. México: Siglo XXI.
- Valenzuela, C., Gutiérrez, P., Peñuela, D., Rodríguez, C., y Durán S. (2022). *La Investigación en la Facultad de Educación: Perspectivas, Itinerarios y Comprensiones*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Van Dijk, T. A. (2000). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona, España: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona, España: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2016). *Discurso y conocimiento. Una aproximación sociocognitiva*. Barcelona, España: Gedisa.
- Zapata –Castañeda, P. N. (2019). Las prácticas educativas como sistemas: el caso de la tutoría en la formación universitaria, en Vásquez Rodríguez, Fernando [Editor académico] (2019). *La tutoría de investigación. Reflexiones, prácticas y propuestas*. Volumen 14 (pp. 183-196). Bogotá, Colombia: Universidad De La Salle