

# La co-formación de la identidad doctoral: reflexiones en torno a mis vivencias<sup>1</sup> The co-formation of the doctoral identity: reflections on my experiences

Graciela Flores<sup>2</sup>

## Resumen

En este artículo expreso reflexiones en torno a mis vivencias durante el trayecto formativo correspondiente al Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Cs. de la Educación (UNR). Mi narrativa vincula vivencias personales con aportes de la filosofía, de allí emergen algunos ejes de pensamiento: la identidad doctoral como identidad narrativa que deviene como tal en una escena narrativa donde la ética es relación, la formación como co-formación donde las relaciones intersubjetivas son centrales, la patética de la formación donde intervienen las afecciones, y las peculiaridades del vínculo pedagógico entre director y doctoranda según mis apreciaciones experienciales.

**Palabras clave:** Co-formación; narratividad; identidad doctoral; vínculo pedagógico

## Summary

In this article I reflect upon my own career path as a postgraduate student in the School of Humanities and the Arts, at Rosario State University (UNR), Argentina. My narrative combines personal experience and philosophy to give birth to some core dimensions, namely, doctoral identity as the result of a narrative scene where ethics is relational, education becoming coeducation as the product of intersubjectivity, the pathos in training which implies affection, and the particular traits of the pedagogic bonds between the student and tutor.

**Keywords:** Coeducation; Narrativity; Doctoral Identity; Pedagogic Bond

Fecha de Recepción: 22/10/2019  
Primera Evaluación: 28/11/2019  
Segunda Evaluación: --  
Fecha de Aceptación: 12/12/2019

## Introducción

El presente artículo se basa en un proceso reflexivo en torno a mis vivencias como doctoranda durante el trayecto académico correspondiente al Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR), que culminara en la defensa de mi tesis doctoral titulada “Dimensión ética de la enseñanza. Un estudio interpretativo de las prácticas de profesores memorables de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata”, defendida el 23 de abril de 2018 en Rosario.

El sendero recorrido desde el inicio del doctorado hasta su defensa pública significó un tránsito singular que visto en retrospectiva me permite afirmar que el significado subjetivo de dicho sendero es múltiple: incluye pero excede ampliamente el conjunto de acciones estratégicas orientadas a la meta académica, constituye un plano vital de sinuosos y a veces laberínticos trayectos personales que entraman aprendizajes de diversa índole que en este espacio intentaré mostrar. Los aprendizajes a los que aquí me referiré no se circunscriben a la construcción de conocimiento en el sentido que se entiende habitualmente, se trata más bien de una dinámica de transformación subjetiva y por lo tanto identitaria que *altera* la identidad, es decir, la remueve, renueva, reforma, trastoca y muy específicamente conforma, siempre en la relación compleja del sí con la otredad. No existe un individuo en soledad que se convierte en doctor/a exclusivamente mediante su esfuerzo intelectual, es más, partiendo de mis vivencias y sin recurrir a aportes teóricos,

puedo afirmar que la existencia de tal sujeto aislado es especialmente imposible cuando la investigación adopta el enfoque interpretativo-narrativo en la investigación educativa.

En primer lugar es menester explicitar que mi estudio interpretativo articuló metodológicamente el enfoque biográfico-narrativo y la etnografía educativa, esto implicó mi presencia en las aulas de dos profesoras memorables (Cristina de la carrera de Letras y Cecilia de la carrera de Filosofía) durante todas las clases de un cuatrimestre y la utilización de instrumentos y técnicas variadas (registro de clases mediante grabaciones de audio, video y cuaderno de campo; entrevistas flash a estudiantes, adscriptos, profesoras, becarios; encuestas a estudiantes; grupos focales con adscriptos; varias entrevistas de focalización a las profesoras, entre otros). Puesto que existen varias publicaciones del GIEEC (Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales) que abordan en profundidad diversas dimensiones de la metodología narrativa y puesto que mi intención en este espacio se orienta a reflexionar en torno al sentido vivencial no me explayaré en las características de la mencionada articulación metodológica.

Por su sentido singular sí aludo a mi “dispositivo hermenéutico” (así denomino al marco teórico-conceptual entramado con los antecedentes investigativos) porque el mismo refleja mi pasión por la Filosofía y por la Educación, para ser más precisa, mi interés apasionado

por el filosofar y el educar. Este dispositivo hermenéutico está conformado por contribuciones de la Filosofía y de la Pedagogía, especialmente he recurrido a la Ética que como Filosofía Práctica que se ocupa del obrar humano, de las formas en que los sujetos actúan en el contexto de cierto *ethos* y contribuye a elucidar los sentidos de las tendencias y disposiciones que fundamentan el obrar y los aspectos por los cuales se aprueba o se impugna ese obrar, y también permite tematizar el lenguaje ético que se plasma en términos como “sinceridad”, “responsabilidad”, “compromiso” (entre muchísimos otros) que suelen entenderse como valores morales correspondientes a cierta moralidad. He explorado bibliográficamente en profundidad una diversidad de obras filosóficas que me permitieron bucear en un magma de significaciones que distan notablemente de lo que el sentido común entiende por “moral” o “moralidad”, esto significó un posicionamiento claro que expresó fielmente la distancia entre un enfoque moral o moralizador y un enfoque estrictamente ético, que como tal, desemboca en un enfoque ético-político de la enseñanza y una concepción ético-política del sujeto *en* la educación.

Lo anteriormente expuesto era un requisito indispensable en mi investigación, puesto que mi objetivo general era “comprender la dimensión ética de la enseñanza universitaria”.

En cuanto a la dimensión metodológica, debido a la complejidad de la investigación interpretativa la explicitación de un claro posicionamiento resultaba pertinente. Por tratarse de un estudio interpretativo

me aboqué a profundizar la dimensión epistemológica de la metodología interpretativa-narrativa, explorando desde cuestiones específicas del paradigma cualitativo hasta el estatuto epistemológico de las narrativas, incluyendo aspectos como la racionalidad, la resignificación de la objetividad en sentido crítico y en sentido hermenéutico, profundicé tópicos de la perspectiva interpretativa-narrativa en la investigación educativa, exponiendo antecedentes que inciden a modo de nexos entre hermenéutica y narratividad, enfoqué el problema de la relación entre la inteligibilidad del sentido y la reflexividad del sujeto y el problema de identificar que el acto de hacer-relato no significa una estructura estática sino una elaboración de la trama mediadora donde el acontecimiento no es una incidencia sino un componente narrativo. Entramé aportes en torno a la hermenéutica que muestran que no hay un sentido fijo ni de lo que es la interpretación ni de cómo se produce, así como no hay “una” hermenéutica. Asumí el compromiso epistemológico de mostrar en qué sentido se puede hablar de hermenéutica en la investigación educativa donde el intérprete que intenta comprender la construcción de sentido no es el simple realizador de una reconstrucción de algo dado.

Luego de esta breve alusión a mi modo filosófico de enfocar mi estudio, me referiré a mi experiencia como doctoranda. En primer lugar cabe aclarar que como docente investigadora y como ser en el mundo sostengo una convicción: es preciso recobrar el valor

de lo vivido, y el presente espacio es una oportunidad que me permite recobrar el valor de lo vivido, de lo vivido por mí con otros, durante la experiencia investigativa(3). Y esa convicción ha sido el motor de mis decisiones investigativas, en todas ellas puse en juego razón y pasión; como dicen algunos filósofos, lo racional y lo emocional son complementarios, el racionalismo a ultranza que desprecia sentimientos es tanto irracional como ilógico, la perspectiva antropológica que caracteriza al ser humano como animal racional y desprecia sus pasiones como algo negativo que debe ser dominado ya ha sido suficientemente cuestionada y superada, *logos* y *pathos* se conjugan en cada obrar, como lo hacen en la enseñanza, según he podido aprender durante mi estudio. Entonces el sentido de mis reflexiones en este artículo puede comprenderse mejor recurriendo a un filósofo de la educación cuya obra admiro: “Algo es valioso mucho más que por las razones lógicas que podamos ofrecer, por la emoción que nos provoca” (Mèlich, 2006, p. 29).

Así como en todos los niveles educativos la educación es transformación, también lo es en la formación doctoral. Me interesa destacar que es la propia identidad del tesista lo que se va transformando en la búsqueda de comprensión de los otros (los protagonistas de la investigación), de lo que esos otros creen, piensan, sienten, dicen y hacen. Ese cúmulo de “materiales” muestra vivencias que dan cuenta del modo existencial en que *se da a sí mismo* quien enseña, y es por esta entrega a la alteridad de los estudiantes que las profesoras memorables, como

dijo una alumna entrevistada, dejan una *marca* en cualquiera que asista a sus clases. Como investigadora así lo viví, fui marcada por la práctica docente de ambas profesoras. Mi estudio interpretativo me transformó como investigadora y como sujeto en situación, la resignificación dusseliana del término “sujeto”, como corporalidad viviente intersubjetiva (Dussel, 2010), expresa adecuadamente el modo en que una experiencia de aprendizaje como la vivida, *altera* lo que uno es con otros.

Las categorías *in vivo* construidas durante la tesis, que integran los hallazgos, dan cuenta de la amalgama logopática y ético-política que constituye la enseñanza; esos hallazgos me permiten afirmar rotundamente que valió la pena lo vivido: el desasosiego de algunas etapas, la sensación de estar ante una tarea interminable y a la vez inalcanzable, la inseguridad experimentada cuando costaba hilvanar y objetivar ideas, la vivencia de caos antes de arribar a la versión final de cada categoría, la infinidad de revisiones y correcciones a las que sometí cada capítulo. Valió la pena lo vivido porque el sentido no se agota en un logro académico.

El posicionamiento reflexivo, crítico, y sensible en el tratamiento de los materiales contribuyó a una práctica hermenéutica que arrojó múltiples sentidos en torno a la dimensión ética de la enseñanza, pero este posicionamiento incluyó la autocrítica y la autoexigencia, así sobreviví

la autointerpretación. Cada instancia investigativa fue oportunidad de revisión y resignificación de mis propias ideas, creencias y emociones, así la tarea como doctoranda fue removiendo sedimentos del propio espacio existencial, ya sea como sujeto vinculado con la docencia, como sujeto investigador, como sujeto que va deviniendo otro, ética y ontológicamente.

La alteridad de la población investigada se fue alojando en la identidad personal, volviendo cambiante, inestable y dinámica esa identidad doctoral.

### **Identidad doctoral y escena narrativa**

La alusión a la identidad doctoral se vincula con la noción “identidad narrativa” que se opone a la concepción sustancialista de la identidad, y es planteada por Ricoeur (1996) y por MacIntyre (2008) quienes coinciden en lo concerniente a la “unidad narrativa de una vida” como la idea de una concentración de la vida en forma de relato.

No hay ninguna mención en mi tesis a lo que denomino aquí “identidad doctoral”, se trata de un concepto que me permite mostrar el impacto que mi tránsito como doctoranda ha obrado en mi identidad, de modo tal, no se trata de ninguna etiqueta clasificatoria, universal, generalizable. Quienes realizamos investigación narrativa coincidimos en que los relatos, su comprensión e interpretación, nos permiten acercarnos a los sentidos y significados subjetivos que contribuyen a la construcción de conocimiento. En el ámbito educativo lo singular y lo colectivo se entraman, del mismo modo se entrama la alteridad en la identidad narrativa.

El enfoque narrativo de la identidad reivindica la historicidad de la subjetividad y la acción del sujeto quien construye su propio relato de sí mismo. Para la hermenéutica los seres humanos no poseen identidad sustancial, sino que están transformándose en todo momento, frente a los posicionamientos metafísicos la hermenéutica sostiene que es inevitable interpretar, comprender, traducir, recrear, como dice Mèlich (2011), si hay un estado natural en la vida humana, es este *ser en mediaciones, interpretaciones, traducciones*.

El ser humano está obligado a narrar. Cada uno de nosotros es un *homo narrans*, esto es, un ser enredado en historias, porque es un ser que vive en la tensión entre lo que hace y lo que le sucede. Solamente a través de la narración, del relato siempre dinámico y cambiante de nuestra existencia, cada ser humano puede inventar el sentido de su vida. Y es a través de las narraciones que nos cuentan y que nos contamos como configuramos nuestra identidad, una identidad siempre en devenir, siempre provisional (Mèlich, 2006:44).

Considero que la formación doctoral, por lo menos en mi caso, puede considerarse “educación narrativa” (Mèlich, 2011) porque como tal se centra en un modo de entender la razón como no exclusiva ni excluyente, sino como “razón narrativa” que es razón imaginativa, capaz de narrar e inventar sentidos en plural, porque nunca hay en la vida humana un único

sentido, sino sentidos distintos, incluso contradictorios. Destaco la *razón narrativa* porque contrasta con la “razón instrumental” y porque no es una razón que conoce la verdad *a priori*, más bien, es una razón que *padece experiencias*, que “está abierta a la sorpresa, al cambio, en una palabra, a la alteridad, al acontecimiento del otro. Por eso es una *razón ética*, atenta a la palabra del otro” (Mélích, 2006, p. 27) y así es que la ética es insoslayable, dado que los seres humanos somos *relacionales*.

La ética es relación, es el choque con la realidad del mundo y es encuentro con la realidad de los demás, presentes y ausentes, visibles e invisibilizados, en definitiva, la ética “es la experiencia del otro” (Mélích, 2006: 61). Puesto que somos lo que somos por las relaciones que creamos con los otros la memoria se sitúa en el centro de una filosofía de la educación. Una educación sin memoria además de no tener en cuenta al otro sería una educación sin responsabilidad. La etapa formativa correspondiente al doctorado es un aporte a la memoria. Afortunadamente se pudo rescatar el valor de la enseñanza de las profesoras en tiempo oportuno. *Kayrós*, podría decirse, porque en 2016 una de ellas dejó las aulas cuando obtuvo su jubilación. Rescatar el modo de enseñar de profesoras memorables así como las voces de sus alumnos, becarios, adscriptos, compañeros de cátedra, es un modo de reconocimiento.

Si bien aquí no discutiré si la ética precede a la ontología, es menester aclarar que para Lévinas (2001) la ética es anterior a la tematización del conocer y la responsabilidad por el prójimo es pre-judicial, incluso es previa al otro como

ciudadano, la obligación frente a otro es anterior a todo contrato (p. 281). En ese contexto el filósofo piensa que en la cultura occidental el *lugar del sentido* se mantiene en *el saber*, en esa relación lo Otro es despojado de su alteridad, porque se hace interior a *mi saber*. Esta “cultura del saber” es pensamiento de lo igual, en ella se garantiza la identidad, “el sujeto persiste en su identidad sin que lo otro pueda ponerle en cuestión o desconcertarle” (Lévinas, 2001, p. 211). Con satisfacción puedo afirmar que el trabajo realizado se aparta rotundamente de esto y resuena en otra dimensión, que no opera por reducción, conversión o asimilación de lo Otro a lo Mismo, más bien se acerca a lo que el mismo Lévinas (2001) propone, una “cultura ética” donde el otro no haya sido previamente reducido al Mismo, como “parecido” a mí. En esta cultura ética, en oposición con la cultura moderna del saber y de la técnica, la presencia del otro *despierta en la identidad del yo* la responsabilidad intransferible respecto de otro, que no es un dato de la experiencia que instauro el pensamiento “de”, a modo de *ego cogito cogitatum* husserliano.

Complementando lo dicho hasta aquí afirmo mi creencia en la existencia de un *ethos* doctoral o *ethos* del doctorando, que es relacional y se conforma en la cambiante relación consigo mismo y con los otros durante la con-vivencia con los sujetos que protagonizan su estudio, con el director que lo acompaña y con sus propias ideas, sentimientos, interpretaciones y juicios valorativos

sobre su propio quehacer.

Pero es con la ayuda de la filosofía spinozista que finalizo este apartado, para mostrar mejor la identidad doctoral y el *ethos* doctoral. Entramado de *philautía* (que no puede entenderse aislada de la *philia*) *conatus* y pasiones alegres caracterizan el *ethos* doctoral y el dinamismo de la identidad doctoral. La *philautía* como conciencia de un conjunto de efectos en nosotros, en los otros y en el mundo, que es ante todo reconocimiento, es sentimiento de plenitud que acompaña la capacidad de afectar en acto, conjunta el cuidado de sí y el cuidado del mundo y está en las antípodas del despojo, la alienación o el sacrificio (Tatián, 2014: 47).

Ese sentido del amor propio que está imbricado con la amistad, actualiza potencias de los modos de ser que se afectan mutuamente en relaciones de amistad que en acto son beneficiosas porque alejan las pasiones tristes que despotencian, inmovilizan y cancelan ejercicios de libertad. A su vez el *conatus* (como perseverancia en el ser, que no es mantenimiento de la vida o simple supervivencia) redundante en *deseo de comunidad*. La potencia de cada modo de ser no es poder sobre otros, Spinoza afirma una potencia instituyente que es transindividual y es capacidad de afectar *con* otros, pero además tiene algo de militancia, la “resistencia a poderes que requieren de la impotencia de los demás para su alegría, de la alienación de los cuerpos y lo que los cuerpos pueden para su dominio (Tatián, 2014:54).

En mi identidad doctoral las pasiones

tristes (continuando con la terminología spinozista), no han venido implantadas por ningún régimen de poder, sino por la fuerza de los sucesos vitales. La melancolía (pasión triste por excelencia) arremetió con furia cuando perdí a mi compañero, amigo, marido, quien compartió conmigo el inicio de mi recorrido académico doctoral. Sin embargo, *conatus*, *philautía*, *philia* y vínculos humanos terapéuticos, contribuyeron a morigerar el estado de desolación y transformarlo en escena de creación.

En esa *escena narrativa* se recupera la voz y la voluntad, porque allí la intersubjetividad es poética, permite la cura y la recuperación de la identidad doctoral aletargada. Esto es así porque en esa escena narrativa se convive, se comparte, se dialoga, se construye el verdadero *encuentro*.

En la micro-escena narrativa (las aulas que me albergaron como investigadora) fui huésped de la población que estudiaba, en la macro-escena narrativa (el grupo de investigación, el grupo del doctorado, el grupo de la cátedra donde me desempeñé como docente) fui partícipe de prácticas de hospitalidad que reconozco y valoro, porque aquello que expresan las figuras filosóficas de la viuda y del extranjero se plasmó en mi subjetividad en esos tiempos. Entonces, las peripecias de mi identidad doctoral contaron con los beneficios de la hospitalidad que como dice Innerarity (2008) “nos recuerda algo peculiar de nuestra condición: nuestra existencia quebradiza y frágil, necesitada

y dependiente (...) por eso necesitamos de los otros, buscamos su reconocimiento, aprobación o amistad” (p.38). Esa vivencia de vulnerabilidad ha quedado inscripta en mi identidad conjuntamente con la vivencia de acompañamiento.

La fragilidad del sujeto en el mundo contemporáneo es un tema abordado por algunos filósofos actuales, se habla de una fragilidad antropológica, que puede interpretarse en el marco de una antropología de la finitud, alude a la propia conciencia de la temporalidad humana como ser finito y contingente, en un mundo que parece amenazante y genera desasosiego, donde la incertidumbre es la noción clave. Como señala Bárcena (2005), el sujeto moderno es heredero de la ansiedad cartesiana, alguien que no soporta la ambigüedad, la falta de claridad, la ausencia de certeza. Considero que esta ansiedad perdura hasta el presente, si me considero como “sujeto de la educación” durante mi formación doctoral, puedo recordar esa ansiedad e incertidumbre vivida, la misma no puede circunscribirse a una parcela de la vida, o sea, no es posible delimitar el territorio de la formación doctoral como independiente de la vida vivida, de allí que hablar de identidad doctoral (o del doctorando/a) parece adecuado, el tránsito por la senda formativa de un doctorado conlleva ansiedad e incertidumbre. La sensación de no lograr arribar a una idea cerrada y final, la desazón ante las múltiples revisiones y autocorrecciones que parecen ser interminables, la incertidumbre con respecto a la factibilidad de arribar a la meta de modo acertado y aceptado por los evaluadores, configuran una *patética*

*de la formación*. Esta “patética” no es un aspecto menor, integra el mundo de la vida del sujeto en formación, doy cuenta de que así sucede en la formación doctoral propia y también de mis compañeros doctorandos según he podido advertir a partir de nuestros diálogos en torno a nuestras respectivas inquietudes.

Es posible que haya variantes en cuanto a grados de intensidad de ansiedad e incertidumbre, pero no se trata de intentar cuantificar las dimensiones constitutivas del *pathos* de las vivencias, porque los seres humanos no somos ecuaciones, como dice Bárcena (2005), somos las historias de las que estamos hechos. Y en esas historias que nos constituyen como sujetos narrativos el plano relacional es central, como intentaré mostrar a continuación.

### **Vínculo pedagógico y co-formación**

En cuanto a la patética de mi formación, en el relato (auto)biográfico de mi sendero como tesista, la mención a la figura de mi director es insoslayable. Nuestro vínculo pedagógico precede mi formación doctoral, puesto que ha sido mi director desde 2011 durante cada una de las tres Becas de Investigación que me fueron otorgadas por la UNMdP; también dirigió mi Trabajo Profesional correspondiente a la carrera de Especialización en Docencia Universitaria, y además dirige el GIEEC, grupo que integro, también desde 2011. Entonces, el vínculo académico no

se inició con la dirección de mi tesis, sin embargo, fue durante este período donde me fue posible delinear aspectos nucleares de su estilo de acompañamiento. Considero que el estilo de acompañamiento del director/a es un factor clave en la patética de la formación.

La progresiva concreción del vínculo pedagógico entre el director y el doctorando puede provocar el estallido del mito de la soledad del tesista. Si bien todo tesista está físicamente solo con su embrollo conceptual y metodológico al momento de poner en juego su creatividad en la redacción de su tesis, existen casos, como es el mío, en que el estilo de acompañamiento del director ofrece salvataje a la sensación de soledad y desborde ante la monumental empresa asumida.

Retomo el sentido del “encuentro” antes mencionado, porque el estilo de acompañamiento de mi director de tesis se caracteriza por algunos aspectos que incidieron favorablemente en mi sendero doctoral.

*a. Su apuesta por la narratividad en vinculación con su rol como director.*

Para dar sentido a la vida se necesita una narración, una articulación narrativa de la vida para configurar la identidad, porque somos seres simbólicos y narrativos. Según Mélich el ser humano es un *homo narrans* porque configura el presente en la tensión entre el pasado y el futuro, y si bien a veces no puede cambiar lo contingente, sí puede cambiar la relación que establece con su situación biográfica, es decir, puede cambiar la manera de

configurar la contingencia, y para ello es *necesario el relato* (2006:45). Es decir, si como dice Taylor (1996) la característica antropológica distintiva del hombre es que se *autointerpreta* y no hay estructura de significado para el ser humano independiente de su interpretación, considero que el relato es la puesta en acto de la misma.

El “sujeto narrativo” que es cada uno de nosotros (prefiero esta denominación a la de *homo narrans*) configura su presente y lo dota de sentidos, siempre en relación.

Un gran aprendizaje entonces, ha sido comprender el valor de la apuesta por la narratividad. Esto significó una búsqueda incansable de fuentes filosóficas que me permitieran acercarme a la comprensión del sentido epistemológico, metodológico, ético, político y antropológico de una concepción narrativa de la identidad, de la pedagogía, de la enseñanza, de la investigación; incluso de las relaciones interpersonales.

La apuesta por el enfoque narrativo democratiza la investigación, la polifonía compuesta por la pluralidad de voces constituye una fuente de conocimiento y de reconocimiento de seres y quehaceres, la polifonía a su vez involucra una escucha peculiar, consistente en advertir la emisión, la remisión y el sentido, porque como dice Nancy (2015) estar a la escucha es *estar en relación*, y existe un modo de escucha activa “dispuesta al afecto y no sólo al concepto (que no compete más que al

entender)” (p. 54). De tal modo, la apuesta por la narratividad se convierte en mucho más que un modo de saber, que concuerda con lo antes expuesto en torno a la cultura ética levinasiana.

*b. Su estilo comunicacional.*

En este aspecto la “ética de la razón cordial” (Cortina, 2007) contribuye a expresar el sentido de la comunicación entre director y doctoranda. En este aspecto no basta la alusión al vínculo lógico-discursivo de la ética discursiva, porque la comunicación contiene otras dimensiones, el vínculo comunicativo involucra virtudes dialógicas, no sólo se basa en una dimensión argumentativa, “sino que también cuenta con una dimensión cordial y compasiva, sin la que no hay comunicación”, es decir, no puede reducirse a un vínculo lógico, puesto que involucra un “reconocimiento cordial” (Cortina, 2009, p.112). Este reconocimiento cordial no significa simplemente una actitud amable, involucra muy especialmente la confianza.

Estoy convencida de que la confianza es uno de los valores del *ethos* doctoral que interviene en el vínculo pedagógico doctoral. Ya Finkel (2008) afirmaba que la confianza en el estudiante es un valor profundamente democrático y Bain (2007) consideraba la confianza como elemento constitutivo de la manera habitual en que los mejores profesores tratan a los estudiantes, pero en instancias académicas como la que aludo en este trabajo, su sentido se amplía.

La confianza favorece la construcción de un vínculo pedagógico en un sentido que imbrica sus finalidades gnoseológicas,

lo que podría entenderse como parte de lo que Buber (2013) denomina el “mundo del eso” donde la causalidad es el rasgo fundamental, pero también, y esto es lo relevante, como parte de lo que el mismo filósofo denomina el “mundo de la relación” donde lo que prima son los lazos humanos que no se limitan al registro de las relaciones de conocimiento sino que involucran la ligazón entre sujetos con finalidades antropológicas. En esta imbricación radica la posibilidad de que los sujetos involucrados conformen una trama vincular que es del orden de lo cognitivo y de lo afectivo, en tal sentido, se trata de una relación entre seres que antes de interactuar en roles preestablecidos se unen en una comunidad de pares que se encuentran en un espacio donde se va construyendo la convivialidad en el marco del registro de la libertad donde la reciprocidad no se diluye por la asimetría propia de los roles de quien dirige y de quien es “dirigido”.

Mediante la confianza el acompañamiento de mi director rupturizó la clásica figura del director como alguien alejado de la cotidianeidad, promovió un acercamiento que generó un halo de familiaridad, y esta sensación es una precondition necesaria para esa mutua confianza, cuyo valor principal como dice Luhman (1996), es que aligera la incertidumbre ante lo desconocido. Precisamente la tesis es para el doctorando el objeto generador de preocupación que pone en riesgo cualquier seguridad previamente alcanzada en el terreno académico.

La incertidumbre ante la novedad de la situación se morigera mediante oportunas apreciaciones, sugerencias y orientaciones, que operan como bienvenida a un mundo inexplorado, incluso en etapas donde ya se cuenta con algún capítulo, el fantasma de la incapacidad de lograr un buen resultado final hace tambalear la confianza en las propias posibilidades. De allí que recibir gestos de confianza de parte de quien sigue de cerca los avances, contribuye a permanecer en la senda con optimismo.

*c. Su disposición promotora de la autonomía.*

El vínculo pedagógico que favorece la autonomía da testimonio del interés del director por evitar constituirse en modelo, quien recibe su experiencia no está sujeto a una expectativa de repetición de la experiencia recibida.

Este rasgo del vínculo pedagógico doctoral es quizás el que más valoro en el presente, cuando recuerdo la cantidad de libros recomendados y prestados sin ninguna indicación de uso que pudiera aludir a una pericia técnica o a alguna adopción forzada. Las sugerencias y orientaciones nunca fueron instrucciones, las apreciaciones siempre ponderaron fortalezas y nunca apuntaron a deficiencias sino a aspectos mejorables. En definitiva, la libertad con que pude construir mi tesis es lo que más aprecio en esta mirada retrospectiva.

Finalizo este apartado explicitando que la co-formación es tal, cuando el vínculo pedagógico doctoral se construye en

### **Recapitulando sentidos**

Revisando mi narrativa puedo identificar el efecto subjetivante de la educación de manera concreta y situada, esto corrobora de modo experiencial la idea (teórica) que sostiene que la educación produce subjetividad.

El sujeto en la formación doctoral va co-formando su identidad doctoral en relación, se trata de relaciones con los protagonistas de su investigación, con sus pares, y con su director de tesis. Al respecto, me he referido a lo que he denominado “su apuesta por la narratividad” que en la actualidad continúa produciendo efectos en mis prácticas, puesto que se trata de un enfoque que posteriormente seguí estudiando y profundizando, de hecho se ha convertido en un posicionamiento epistemológico y pedagógico-didáctico. Hace unos meses vengo desempeñándome como docente en la asignatura Filosofía de la Educación, la selección bibliográfica articula obras que expresan esta opción “narrativa”, desde

la perspectiva antropológica, educativa, pedagógica, relacional, ético-política, y sobre todo, vivencial. Por lo tanto, la construcción de mi identidad doctoral (como la he denominado en este trabajo) continúa su dinámica de transformación alterando constantemente mi “identidad profesoral”.

También he destacado el estilo comunicacional de mi director y su disposición promotora de mi autonomía. Su confianza en mí y su acompañamiento me han enseñado que el vínculo pedagógico (en este caso doctoral) es logopático, esta imbricación entre intelecto y afecto ha sido un tema de interés personal que estudié en profundidad durante mi formación doctoral, pero esta imbricación ha sido experiencia vivida, más allá de todos los aportes teóricos a los que he podido acceder en sentido bibliográfico.

.La *patética de la formación* es un rasgo de la co-formación doctoral que involucra un *ethos* doctoral que es relacional y se

conforma en la cambiante relación consigo mismo y con los otros durante la con-vivencia con los sujetos que protagonizan su estudio, con el director que lo acompaña y con sus propias ideas, sentimientos, interpretaciones y juicios valorativos sobre su propio quehacer.

Esta patética de la formación podría ser abordada y profundizada en futuros trabajos, dado que se podrían construir nuevos significados y sentidos de la pedagogía doctoral. En el presente me encuentro estudiando la desafectivización del vínculo pedagógico como violencia ética, así lo interpreto. A partir de la redacción del presente artículo reconozco que ese interés viene germinando desde las etapas iniciales de mi formación doctoral. Por lo tanto, la identidad doctoral no se clausura en la defensa de la tesis.

## Notas

(1) En este artículo retomo ideas de mi ponencia titulada “Co-formación de la identidad doctoral: sendero de vivencias de aprendizaje” comunicada en el I Simposio sobre Pedagogía Doctoral en Educación. Investigación, relatos y experiencias en la formación doctoral realizado en 2018, en Mar del Plata.

(2) Doctora en Humanidades y Artes con mención en Cs. de la Educación (UNR), Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP), Prof. en Filosofía, (UNMdP), Integrante del GIEEC (Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales), Profesora en las asignaturas Filosofía de la Educación y Problemática Educativa en la Facultad de Humanidades, UNMdP.

(3) El acento en la importancia de recobrar el valor de lo vivido en la investigación educativa es una idea central en la obra de Domingo, Bolívar y Fernández (2011), *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Los autores defienden la necesidad de rescatar el valor de lo vivido en vinculación con la investigación biográfico-narrativa.

## Referencias Bibliográficas

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universidad de Valencia.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Buber, M. (2013). *Yo y tú. Y otros ensayos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial*. Oviedo: Nobel.
- Cortina, A. (2009). Una versión cordial de la ética del discurso, en Ambrosini, C. (Comp.) *Ética. Convergencias y divergencias. Homenaje a Ricardo Maliandi*. Buenos Aires: Ediciones de la UNLa. pp. 101-113
- Dussel, E. (2010). Descolonización de la filosofía política: ayer y hoy, en Cairo, H. y Grosfoguel, R. (Comps.) *Descolonizar la Modernidad. Descolonizar Europa. Un diálogo Europa-América Latina*. Madrid: Iepala.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Barcelona: Universitat De Valencia.
- Innerarity, D. (2008). *Ética de la hospitalidad*. Barcelona: Península
- Lévinas, E. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-textos.
- Luhman, N. (1996). *Confianza*. Barcelona: Anthropos.
- Macintyre, A. (2008). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Mèlich, J. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Nancy, J. L. (2015). *A la escucha*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo veintiuno.
- Tatián, D. (2014). *Spinoza. Filosofía terrena*. Buenos Aires: Colihue.
- Taylor, Ch. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós. Universidad de Valencia.