Julieta Perrotti Poggio

La formación de jóvenes investigadores en Arquitectura

Saberes, vínculos y deseos

Serie Tesis del IAA

Julieta Perrotti Poggio

Arquitecta por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Especialista en Gestión del Patrimonio Cultural integrado al Planeamiento Urbano de América Latina, Centro de Conservación Integrada Urbana y Territorial (CECI), Universidad Federal de Pernambuco, Brasil. Magíster en Formación de Formadores por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (FFyL, UBA). Doctoranda de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) en el área de Ciencias de la Educación. Profesora adjunta de las materias "Introducción a la Arquitectura Contemporánea" e "Historia de la Arquitectura y el Urbanismo" Nivel III, Cátedra Martínez Nespral, ambas de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires. Docente y miembro del Consejo Académico de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires (FADU, UBA). Investigadora principal del Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas "Mario J. Buschiazzo" (IAA-FADU, UBA). Coordinadora editorial de la revista *Anales del IAA*.
Ha publicado en diversas revistas de la especialidad y ha participado en congresos y reuniones científicas nacionales e internacionales, a través de trabajos de investigación sobre educación y formación en el campo de la historia de la arquitectura y el urbanismo.

La formación de jóvenes investigadores en Arquitecura

Saberes, vínculos y deseos

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Rector
Prof. Dr. Alberto Barbieri

Vicerrector
Abg. Juan Pablo Más Vélez

FACULTAD DE ARQUITECTURA, DISEÑO Y URBANISMO

Decano
Arq. Guillermo Cabrera

Vicedecano
DG. Carlos Venancio

Secretaria de Investigaciones
Dra. Arq. Rita Laura Molinos

Subsecretario de Producción en Investigaciones
Arq. Martín Encabo

Subsecretario de Gestión en Investigaciones
Dr. Arq. Damián Sanmiguel

INSTITUTO DE ARTE AMERICANO E INVESTIGACIONES ESTÉTICAS "MARIO J. BUSCHIAZZO"

Director
Dr. Arq. Mario Sabugo

Directora Adjunta
Dra. Arq. Alicia Novick

Secretaria Técnica Administrativa
Bib. Ana María Sonzogni de Lang

UBA, FADU.
Universidad de Buenos Aires
Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo

TESIS DEL IAA

Institución editora
Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas “Mario J. Buschiazzo”

E-mail: tesisdeliaa@gmail.com

Dirección postal
Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas “Mario J. Buschiazzo”.
Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (Universidad de Buenos Aires).
Intendente Güiraldes 2160. Ciudad Universitaria, Pabellón III, Piso 4°
C1428EGA - Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
Tel.: (+54 11) 5285 9299

Dirección web
www.iaa.fadu.uba.ar

Tesis del IAA digital
www.iaa.fadu.uba.ar/?page_id=9688

Director de la serie Tesis del IAA
Dr. Arq. Mario Sabugo

Editores
Mg. Arq. David Dal Castello
Mg. Guillermina Zanzottera

Comité científico:
Dra. Arq. Bibiana Cicutti (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)
Dra. Verónica Devalle (IAA, Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Dra. Ana Esteban Maluenda (Universidad Politécnica de Madrid, España)
Dra. Arq. Rita Laura Molinos (IAA, Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Arq. Fernando Gandolfi (Universidad Nacional de La Plata, Argentina)
Mg. Arq. Julieta Perrotti Poggio (IAA, Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Dra. Marina Garone Gravier (Universidad Nacional Autónoma de México, México)
Arq. Jorge Francisco Liernur (Universidad Torcuato Di Tella, Argentina)
Dr. Arq. Mario Sabugo (IAA, Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Dra. Arq. Ruth Verde Zein (Universidad Presbiteriana Mackenzie, San Pablo, Brasil)

Corrección de textos
Aixa Rava

Coordinador de Medios
Arq. Eduardo Rodríguez Leirado

Diseño gráfico
D.G. Laura Corti

Diagramación
D.G. Vanina Farias

Perrotti Poggio, Julieta
La formación de jóvenes investigadores en Arquitectura: saberes, vínculos y deseos / Julieta Perrotti Poggio; dirigido por Mario Sebastián Sabugo; editado por David Dal Castello; Guillermina Zanzottera. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Fac. de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas Mario J. Buschiazzo, 2018.
272 p.; 20 x 14 cm. - (Serie tesis del IAA / Sabugo, Mario Sebastián)
ISBN 978-950-29-1691-0
1. Formación de Investigadores. 2. Historia de la Arquitectura. I. Sabugo, Mario Sebastián, dir. II. Dal Castello, David, ed. III. Zanzottera, Guillermina, ed. IV. Título.
CDD 720.9

ISBN 978-950-29-1691-0
Archivo Digital: descarga y online. ISBN 978-950-29-1692-7

Texto recibido: 29 de junio de 2017 / Texto aceptado: 24 de noviembre de 2017

Imagen de portada: Pixabay, sitio de fotos gratis para usos comerciales (*CCO creative commons*). Nombre de la foto: stairs 8443.

Impreso en Argentina en 2018

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723.
Todos los derechos quedan reservados.

Tesis del IAA es una publicación científica arbitrada.
La colección se compone por textos originados en tesis de maestría y doctorado defendidas y aprobadas por los investigadores del IAA. Los manuscritos se someten a un proceso de revisión interna a cargo del Comité Editorial y a una evaluación externa por medio de un sistema de arbitraje a doble ciego, que garantizan el cumplimiento de los estándares científicos. Los libros que integran la serie *Tesis del IAA* se editan en papel y, simultáneamente, en formato digital mediante la plataforma *Open Monograph Press* (OMP), de acceso abierto, libre y gratuito, bajo un licenciado *Creative Commons Attribution License* (CC BY-NC-ND 4.0).

Las opiniones vertidas en los libros de la serie *Tesis del IAA* son responsabilidad de los autores, que también son responsables de contar con los derechos y/o autorizaciones correspondientes respecto de todo el material entregado para su publicación y difusión, ya sea texto, fotografías, dibujos, gráficos, croquis y/o diseños.

Los autores ceden sus derechos al Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas “Mario J. Buschiazzo”, en tanto la serie *Tesis del IAA* no asumirá responsabilidad alguna en aspectos vinculados a reclamaciones de derechos planteados por otras publicaciones. El material publicado en *Tesis del IAA* podrá ser reproducido total o parcialmente a condición de citar la fuente original.

Julieta Perrotti Poggio

La formación de jóvenes investigadores en Arquitecura

Saberes, vínculos y deseos

Serie**Tesis**del**IAA**

2018

A mi papá, Oscar Perrotti,
cuyo amor por la arquitectura
me inspiró desde la niñez.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS 13

PRÓLOGO 15

ABREVIATURAS 19

INTRODUCCIÓN 21
1. Formación en las disciplinas proyectuales: visiones profesionalizante y social-crítica 21
2. El origen del problema en el marco de una investigación educativa . . 25
3. Etapas de la investigación y definición del objeto de estudio 31

CAPÍTULO 1
ESCENARIO EN EL CUAL SE INSERTA LA INVESTIGACIÓN: FACULTAD DE ARQUITECTURA, DISEÑO Y URBANISMO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, FADU-UBA 35
1.1. Primer acercamiento hacia la formación en investigación 35
1.2. El escenario de la investigación en el contexto de la educación superior 36
1.2.1. Recorrido sobre la enseñanza de la arquitectura 36
1.2.2. El contexto socio-político del modelo neoliberal: su influencia en el marco de la educación superior 40
1.2.3. Efectos del modelo neoliberal en la formación del arquitecto . . 51
1.2.4. Alcances del plan de estudios en la formación actual 55
1.3. La formación en investigación en el marco institucional de FADU-UBA 61
1.3.1. La sede de investigación 67

CAPÍTULO 2
PARADIGMAS Y TRADICIONES EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA:
RECORRIDO CONCEPTUAL DESDE UNA MIRADA EPISTEMOLÓGICA . 71
2.1. Investigación científica e Investigación social 71
2.1.1. Diversas miradas sobre las nociones de
'explicación' y 'comprensión' 73
2.1.1.1. Miradas desde el racionalismo crítico 77
2.1.1.2. Una mirada dialógica: los dobles juegos del
conocimiento 79
2.2. Investigación social: teoría sociológica de la educación 81
2.2.1. Émile Durkheim y una visión conservadora sobre
el papel de la educación 81
2.2.2. Paradigmas y tradiciones en la teoría sociológica de la
educación 82

CAPÍTULO 3
ANTECEDENTES Y REFERENTES TEÓRICOS PARA UN ESTUDIO
SOBRE PROCESOS DE FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN 87
3.1. Antecedentes del campo de la formación en investigación 87
3.2. Referentes teóricos 95
3.2.1. El concepto de formación 95
3.2.2. El concepto de investigación 104
3.2.2.1. Perspectivas desde las Ciencias Sociales,
ligadas al campo educativo 104
3.2.2.2. Perspectivas desde la investigación proyectual
e histórico-crítica 107
3.3. Acerca de la formación en investigación 110
3.3.1. Procesos de aprendizaje en el campo de la
formación en investigación 112
3.4. Algunas perspectivas de análisis sobre el proceso de
formación en investigación 116
3.4.1. Perspectiva pedagógica: modelos de formación en
investigación y su aplicación en la práctica 116
3.4.2. Perspectiva de la relación con el saber:
el sujeto en relación con el mundo 120

3.4.3. Perspectiva psicosocial: conductas sociales desde una mirada psicológica 122

CAPÍTULO 4
PROCESO DE CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA 127
4.1. Decisiones para el análisis de datos y unidades 130
4.2. La implicación 135
4.3. Análisis de datos 137
4.3.1. Dimensiones de análisis 137
4.3.2. Proceso de análisis: modo de generación conceptual 140
4.3.3. Interpretación de datos: análisis paradigmático de datos narrativos 141

CAPÍTULO 5
DE LOS DATOS A LA INTERPRETACIÓN. LAS VOCES DE LOS ENTREVISTADOS 143
5.1. Estrategia de análisis de las entrevistas 143
5.2. Acerca de los procesos de formación en investigación, en las voces de los sujetos formadores 144
5.3. Acerca de los procesos de formación en investigación, en las voces de los sujetos en formación 152
5.4. Proceso analítico-interpretativo de los datos obtenidos 178
5.4.1. Los rasgos significativos de la formación en investigación . . . 178
5.4.1.1. Desde los sujetos formadores 179
5.4.1.2. Desde los sujetos en formación 193
5.4.2. Categoría central de la investigación: “la formación en investigación como organizador de la identidad profesional” 236

REFLEXIONES FINALES 243
1. Nuevas perspectivas teóricas sobre la formación en investigación: una construcción identitaria 246
2. Nuevas dimensiones metodológicas para una futura investigación . 249
3. A modo de cierre 256

BIBLIOGRAFÍA 257

AGRADECIMIENTOS

La presente obra es un esfuerzo de muchos años en la que, directa o indirectamente, han colaborado varias personas.

Mi primer agradecimiento es para Alberto de Paula (+) y Clara Hendlin, quienes confiaron desde el inicio en mi formación en investigación y apostaron por ella. Sin su invalorable apoyo y confianza, no hubiera podido afrontar este apasionante desafío.

A Fernando Martínez Nespral y Marta Souto, mis directores de la Tesis de Maestría en Formación de Formadores (FFyL, UBA), por la inconmensurable paciencia, sus atinadas correcciones y el permanente apoyo que me brindaron para llevar a cabo este trabajo.

A mi gran maestro académico y de la vida, Jorge Ramos de Dios (†), quien me permitió conocer esa 'América profunda' que marcaría mi pasión por la enseñanza de la historia y la arquitectura latinoamericana.

A todos mis profesores y compañeras de la maestría, ya que gracias a ellos descubrí este sorprendente mundo de la formación, un poco lejano a la disciplina en la cual me desarrollé como profesional e investigadora.

A Virginia Baroni, Otilia Entraigues, Valeria Gigliotti, Matías Cattania, Diego Cortese, Eduardo Rodríguez Leirado, Juanjo Gutiérrez, Daniela Fernández y todos mis compañeros del Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas "Mario J. Buschiazzo", sede de investigación en la cual desarrollé esta tesis, por su constante apoyo, ánimo y por ofrecer palabras de aliento en los momentos más difíciles (que los hubo, por supuesto). Para Ana María Lang y Mario Sabugo, quienes me acompañan desde el inicio de mi formación, confiando y animándome a convertir mi tesis en un libro.

A Carola Herr, Sylvia Kornecki, Sonia Moreno, Martín Pascual, Gabriela Muzio, Florencia Chemelli, Belén Butler, Guillermo Colombo, Alexis Martin, Tomás Bottinelli y todos los colegas con los que he compartido y sigo compartiendo la tarea como docente-investigadora en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires.

A los editores de la Serie, Guillermina Zanzottera y David Dal Castello, por su invaluable paciencia y palabras de apoyo.

Un párrafo especial es para Fabián, Virginia y Joaquín Garreta, que junto a mis padres y mi familia, me acompañaron durante estos largos años en el intrincado recorrido de la maestría y el desarrollo de la tesis; y que –de forma incondicional– supieron entender mis diversos estados de ánimo.

Y a todos aquellos que, desde un principio y sobre todo en este tiempo, me han alentado para poder finalizar este largo y valioso camino.

Julieta Perrotti Poggio, diciembre del 2017.

PRÓLOGO*

UN CAMINO DE CONOCIMIENTO: FORMAR E INVESTIGAR

Significa para mí una profunda satisfacción prologar el libro de Julieta Perrotti Poggio que trata sobre un tema de interés poco investigado como es el proceso de formarse en la investigación por parte de los jóvenes profesionales de las disciplinas proyectuales en el área específica de Historia y Crítica en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la UBA.

He seguido su trayecto de formación en la investigación, en especial en el campo de la formación y junto con el arquitecto Fernando Martínez Nespral la hemos acompañado en la realización de la tesis que da lugar a esta publicación.

La preocupación por dos visiones, dos modos de abordar y de ocuparse de la arquitectura constituye un nudo que está en la base de este estudio, y se intenta abordar desde un sector y un ángulo específico. Se trata de las miradas profesionalizante, por un lado, y social-crítica, por el otro. Una apoyada en un modelo de profesión liberal, otra inserta y cuestionando el sentido social. Enfoques que se diferencian, se oponen y a la vez se entrecruzan en la historia de estudiante de la autora,

* Este libro está basado en los resultados de la tesis de maestría de la autora, que se defendió en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en diciembre del 2014. Fueron su director y codirectora, el Dr. Arq. Fernando Martínez Nespral, y la Dra. Marta Souto. La investigación de Perrotti Poggio contó con un subsidio de Beca de Maestría UBA, y se inscribió en el marco del proyecto UBACyT titulado "Archivística, Historia y Arquitectura: Los archivos arquitectónicos, su organización, conservación e interpretación. El caso del movimiento moderno en la Argentina y la obra de los arquitectos Antonio U. Vilar, Héctor Morixe y Jorge Sabaté", dirigido por el Dr. Arq. Alberto de Paula.

en el ejercicio profesional y en las tareas de investigación que la han llevado a constituir en problemática de estudio las formas que, como esa diferenciación, aparecen en la formación de los jóvenes investigadores.

La investigación misma parece ser una opción dentro del campo de la arquitectura, distinta del desempeño llamado "profesional". Podríamos preguntarnos si en realidad no es la investigación una más de las áreas de desempeño de la profesión en este campo que puede constituirse como salida única o complementaria del ser arquitecto. Es decir, el planteo de la investigación integrando las modalidades profesionales y no por fuera de ellas. En el primer caso se trataría de investigadores puros, en el segundo de la complementación entre ejercicio de la profesión de manera individual o colectiva e investigación. Esto llevaría a su vez a plantearnos el lugar de la formación en investigación en la carrera de grado como espacio de conocimiento de las primeras herramientas epistemológicas y metodológicas para tomar contacto y conocer los modos de investigar, las formas de producir conocimiento en este campo en distintos momentos históricos y desde distintas concepciones que definen, cada una de ellas, al objeto de manera peculiar.

Muchos son los atravesamientos que constituyen el campo, algunos de ellos quedan enunciados en la introducción, tales como lo histórico, lo político, lo económico, lo institucional, lo organizacional, lo experiencial, lo artístico, lo social, lo comunicacional, lo cultural, lo personal, entre otros; lo funcional, lo simbólico, lo imaginario como registros y abordajes posibles en la creación y producción del diseño y la arquitectura están incluidos.

La complejidad que un abordaje de entrecruzamientos significa enriquece las lecturas que la autora va realizando y que se circunscriben a un estudio exploratorio sobre la formación de jóvenes investigadores. Ese estudio permite captar sentidos en los saberes, vínculos y deseos que los sujetos expresan. Es decir, en cada sujeto a través del análisis de las entrevistas se van encontrando motivaciones, intereses, dificultades, saberes, conocimientos que hablan de la subjetividad y a la vez de las condiciones institucionales y sociales dadas para construirse cada uno como investigador.

La formación es definida como dinámica de cambio en la persona respecto a ciertas capacidades que hacen al ser investigador. La investigación, a su vez, constituye un proceso, proceso expresado por los entrevistados en sus vicisitudes, sostenido en el tiempo por la relación establecida y apreciable en la propia autora en el proceso registrado a lo largo del libro. En ambos, la investigación y la formación, la dimensión temporal y dinámica están presentes y se imbrican mutuamente: formación en la investigación e investigación sobre esa formación. El lugar del sujeto está presente tanto para la autora, quien sostiene el análisis de su implicación en el proceso, como para los sujetos entrevistados, investigadores y futuros investigadores. El respeto y la seriedad en el tratamiento de los temas hablan también del sujeto que enuncia y del interés por conocer al otro que porta la información necesaria para construir la tesis. De allí también la importancia otorgada a lo vincular en la formación de investigadores.

El libro puede ser objeto de distintas lecturas según los intereses del lector. Desde lo epistemológico, se destaca el capítulo donde se fundamenta la elección de un estudio cualitativo, desde una lógica comprensiva propia de las ciencias histórico-hermenéuticas; desde lo metodológico, es de interés el capítulo que presenta la estrategia general y los instrumentos específicos y metodologías de análisis; desde el análisis, el capítulo dedicado a exponer los resultados permite seguir el pensamiento de la autora en la construcción analítica y en la interpretación de los datos recogidos. La escritura ágil y clara permite al lector acompañar el proceso de investigación que despierta intereses diversos.

Para quien esté interesado por la formación en investigación, el texto contiene muchas ideas retomadas por la autora a partir de las voces de los investigadores de carrera que hablan desde su experiencia y de los sujetos en formación que actúan como pasantes y becarios. Se destaca allí la importancia de los vínculos entre formador y sujeto en formación como matriz que facilita la posibilidad de transitar un camino desconocido para este último, pero que gracias al acompañamiento se hace posible. Búsqueda del conocimiento desde el deseo, la curiosidad que plantea lo desconocido como punto de origen para iniciar un largo proceso de conocimiento.

Al mismo tiempo, la relación implica una asimetría de poder sustentada en el conocimiento del formador. Los miedos, las motivaciones, los deseos de formarse, la preparación previa y sus carencias así como las cuestiones más operativas de recursos y apoyos institucionales van siendo interpretadas con sutileza.

El interés por conocer lo institucional es otro móvil que llevará a descubrir cuestiones y plantear falencias de la formación universitaria en el área de la arquitectura, el urbanismo y los diseños, y a señalar predominios entre aquella disyuntiva planteada en el inicio entre formación profesionalizante y en investigación. Por supuesto, el caso analizado es de la FADU-UBA, pero más allá de esta especificidad, lo analizado es transferible a otras facultades y universidades y aún más allá del campo de las disciplinas proyectuales.

Los planteos realizados sobre la identidad profesional con los que concluye este libro abren nuevos capítulos y muestran una faceta de la formación de alto interés. Un arquitecto, un urbanista, un diseñador, ¿podrían al formarse en la investigación transformar su identidad profesional? ¿En qué sentidos? Preguntas apasionantes para nuevos estudios que este libro deja abiertas.

Ha sido muy grato prologar este libro, cuya autora ha sabido nutrirse de la investigación investigando, implicándose personal y profesionalmente y produciendo conocimiento sobre el campo de la investigación desde los sujetos que en la institución universitaria argentina construyen caminos del saber.

Es un libro dedicado a estudiar la formación en investigación y, desde ese ángulo, preocupado por el conocimiento, su producción en el medio universitario y en los sujetos que en la relación formativa interactúan y generan vínculos significativos. Es por ello un libro que toma el conocimiento como tema desde el ángulo particular ya enunciado. De creación, construcción, problematización, en fin, de investigar para conocer trata este libro cuya lectura, desde ya, recomiendo.

Dra. Marta Souto

ABREVIATURAS UTILIZADAS

UBA: Universidad de Buenos Aires
FADU: Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
FFyL: Facultad de Filosofía y Letras
FOINDI: Programa de Formación en Investigación de la FADU-UBA
CONICET: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
UBACYT: Proyectos de investigación de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires
FONCYT: Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica
SICyT: Secretaría de Investigaciones en Ciencia y Técnica
CD: Consejo Directivo
CS: Consejo Superior
CPAU: Consejo Profesional de Arquitectura y Urbanismo
UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México

INTRODUCCIÓN

> La formación como aventura (…) la aventura
> para mí, para el otro, como aventura común.
> Esta idea de una co-experiencia, de una
> aventura con otros.
>
> Jean Claude Filloux, *Intersubjetividad y formación.*
> *El retorno sobre sí mismo*, (1996).

Este trabajo se centra en los procesos de formación de los jóvenes investigadores en el Área de Historia y Crítica de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires (FADU-UBA).

En este apartado se hará referencia al recorrido inicial de la investigación y a los primeros interrogantes que dieron lugar a la "historia natural" del presente escrito.

1. Formación en las disciplinas proyectuales: visiones profesionalizante y social-crítica

Durante mi trayectoria académica por la carrera de Arquitectura, en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires (FADU-UBA) como estudiante, luego como profesional, docente y finalmente como becaria de investigación, me acompañó un interrogante que incansablemente intenté resolver. Esa inquietud, posteriormente convertida en problemática, se basaba en las dos visiones que impactan en la carrera: la profesionalizante y la social-crítica, y me llevó a plantear cómo dichas miradas contrapuestas influyen

en la formación de jóvenes investigadores, ligados a la Historia de la Arquitectura y el Urbanismo. [1]

Roberto Fernández, en un actual estudio sobre la investigación en arquitectura, plantea que en las escuelas de Arquitectura y Diseño se ha generado cierta crisis frente al peso de la enseñanza puramente profesional, "como (...) clase de enseñanza basada en la reproducción del ejercicio de la profesión y poco o nada dependiente de nuevo conocimiento generado por actividades de investigación".[2]

El porqué de estas dos visiones, que en mi recorrido profesional encontraba en permanente tensión, se enmarcaba en las diversas nociones que encontramos de la Arquitectura en tanto disciplina, que provienen de teorías conceptuales y coyunturas históricas diversas.

Al preguntarnos qué es la arquitectura, resulta difícil basarnos en una noción única, debiendo plantearse ésta como campo en el cual conviven varias nociones de diferente espesor histórico. Desde los tratados de Vitruvio y la tradición clásica, hasta las aproximaciones teóricas de la modernidad, la Arquitectura como disciplina ha sido abordada desde diversas perspectivas.[3] Nociones ligadas al arte de construir,[4] su concepción meramente funcional vinculada al arte utilitario,[5] hasta aquellas que la destacan como hecho colectivo, como creación inseparable de la vida y la sociedad en la cual se manifiesta.[6]

Desde mi marco de formación y mis referentes académicos, me posiciono conceptualmente en la visión propuesta por Susanne Langer

1 Modelo de formación de las disciplinas proyectuales fundado en el modelo de profesional liberal proyectista y ligado al carácter predominantemente profesionalista. Conceptos basados en los Modelos Científico y Profesionalista de la formación universitaria. Véase Cabrera (2006).

2 Fernández (2013): 88.

3 Un recorrido conceptual sobre las diversas maneras de concebir la arquitectura se encuentra desarrollado en Perez Oyarzún, Aravena y Quintanilla (2007).

4 Concepto establecido por Marco Lucio Vitruvio, arquitecto e ingeniero romano del siglo I a. C., autor del único tratado de arquitectura que se conserva de la Antigüedad.

5 Concepto utilizado por Alois Riegl, historiador del arte austrohúngaro del siglo XIX, que destaca la íntima relación entre forma y espacio.

6 Para un desarrollo más completo sobre los diversos tratados y concepciones teóricas sobre la Arquitectura, ver Patetta (1997).

de la 'arquitectura como imagen de una cultura'.[7] En sus estudios sobre el arte como actividad del hombre ligada a lo simbólico, la autora establece que "(…) Así como la escena es la abstracción básica del arte pictórico, y el volumen cinético la de la escultura, la arquitectura se mueve en un ámbito étnico".[8] En este sentido, es posible tener una lectura de la arquitectura como "(…) ambiente humano presente físicamente que expresa los característicos esquemas funcionales rítmicos que constituyen una cultura".[9] Así, se crea un vínculo entre 'cultura y arquitectura', posible de plantear como "(…) un modo de comunicación no verbal, como materialización de la cultura que la produjo"[10]; de allí se comprende el importante rol que cumple la formación al construir una postura crítica, que reconozca el papel del historiador como sujeto que actúa sobre dicho vínculo.

Si se concibe al ser humano como ser arquitectónico, pueden abordarse diversas relaciones entre el sujeto y la arquitectura.[11] Por un lado, la 'arquitectura como construcción social', la cual es abordada desde la perspectiva del habitar –lejos del tradicional análisis de los edificios como objetos– se centra en las rupturas y continuidades, en los modos en que tales edificios fueran habitados y apropiados por sus contemporáneos, y se entiende como forma de comunicación de una cultura y una sociedad a través de sus formas espaciales (tanto arquitectónicas como urbanas), por lo que resulta imprescindible comprenderla de manera integral. Por otro lado, la 'arquitectura como experiencia', como interacción entre el sujeto y el mundo de los objetos, interacción entre

7 Filósofa norteamericana del siglo XX, quien centra la investigación filosófica en lo simbólico y en aquellas simbolizaciones que derivan de las actividades humanas. Véase Langer (1953): 92-99.

8 Patteta [comp.] (1997): 39.

9 Patteta [comp.] (1997): 40.

10 Roth (2000): 3.

11 Expresión tomada de Saldarriaga Roa (2003): 39, a través de la cual se sintetiza una de las cualidades esenciales del ser humano: su facultad de construir. Desde la construcción de objetos, hasta la construcción de espacios, edificaciones y ciudades, refiere a las habilidades desarrolladas por el hombre a lo largo de su historia.

el ser y el mundo construido, en el que la memoria constituye el factor clave de dicha vivencia. [12]

La Arquitectura 'es histórica', dinámica, está en constante movimiento y en avance permanente. La relación entre el campo de la Historia y el de la Arquitectura es un tema abordado en los debates actuales de los ámbitos de investigación, lo que destaca la revalorización de la historia en la enseñanza de la Arquitectura, y su teorización.[13]

En función de lo expuesto, una de las formas de entender la Arquitectura es aquella que la toma como forma de conocimiento de una totalidad compleja que implica la ciudad y su construcción según la articulación de diferentes prácticas que varían históricamente. Así, la historia se plantea como 'herramienta' en la construcción de una identidad de carácter proyectual.[14]

La mirada que los críticos de arquitectura realizan sobre la disciplina generalmente se direcciona hacia la relación objetiva/subjetiva entre el medio ambiente y el hombre, apuntando por un lado al carácter funcional al que debe dar respuesta la arquitectura sobre las demandas de la sociedad, y por otro, al carácter simbólico de la relación ambiente-persona, donde el espacio se puede leer como lugar significativo a través de sus aspectos simbólicos. Esta articulación sujeto/objeto genera un alto compromiso social en el perfil profesional del arquitecto, tanto desde la respuesta que como actor involucrado en el 'hacer' debe dar a la demanda impuesta por la sociedad, como a su rol de 'ser' social y culturalmente situado, como sujeto determinante y determinado por la sociedad.

De estas nociones que cuestionan el rol social de la arquitectura y su conformación como imagen de una cultura, surge mi inquietud por

12 Perspectiva tomada de los estudios de John Dewey, filósofo, psicólogo y pedagogo norteamericano, quien plantea una concepción dinámica de la persona, y se centra en la experiencia estética, posible de ser abordada en la Arquitectura.

13 En relación con los debates actuales, resulta necesario destacar los Seminarios de Crítica realizados en el ámbito de la investigación histórica del Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas "Mario J. Buschiazzo", planteados como encuentros mensuales de los investigadores, y que conforman un foro de diálogo concreto sobre sus investigaciones. Consultar el sitio web del IAA en: http://www.iaa.fadu.uba.ar/?page_id=680.

14 Fernández (1998).

la formación de jóvenes estudiantes de los últimos años y graduados que deciden iniciarse en la investigación; a fin de identificar cómo las visiones profesionalizante y social/crítica – desde mis supuestos contrapuestas– influyen en dicha formación.

Al ser un tema sumamente amplio para la investigación, entendí que el estudio debía orientarse a los 'procesos de formación en investigación' y que permitiría encontrar y relacionar diversas dimensiones de análisis mediante un 'trabajo exploratorio'.[15]

El objeto de estudio se enuncia como 'el proceso de formación de jóvenes investigadores' y se circunscribe a la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se esbozan inicialmente algunas preguntas: ¿Cómo se desarrolla el proceso de formación de jóvenes investigadores de la FADU-UBA?, ¿Qué dimensiones de ese proceso son significativas?, ¿Mediante qué dispositivos se forman?, ¿Qué herramientas metodológicas se utilizan en la formación en investigación dentro de las disciplinas proyectuales? A partir de estos primeros interrogantes, se plantean algunos aspectos iniciales.

2. El origen del problema en el marco de una investigación educativa

Los aspectos aquí analizados corresponden al período 2009-2012, años en que se desarrolló la tesis de maestría que da sustento a la presente publicación.

15 Investigación exploratoria como modo de aproximación a un objeto de estudio aún no conocido por el investigador, y que no se encuentra profundamente desarrollado por el resto de la comunidad científica. Permite acercarse a fenómenos desconocidos, obtener información para realizar una investigación más completa sobre cierta problemática. Véase Sampieri (1997).

Enmarcado en el campo de la formación[16] y sobre la base de mi propia disciplina –Arquitectura–, el contexto socio-histórico que tomo de referencia se encuentra condicionado por diversos aspectos.

Desde un punto de vista socio-institucional, y tomando como dato clave los censos estudiantiles que comenzaron a difundirse a partir del inicio de la democracia como normalizadora de la vida universitaria, es posible observar diversas oscilaciones entre la cantidad de estudiantes, los niveles presupuestarios y el marco institucional.[17] Desde el año 1980 al 1984, la matrícula en la FADU aumentó de 800 a 3300 alumnos ingresantes por año, por lo que creció en más de un 300 %, dato que corresponde a los alumnos de la carrera de arquitectura.

En el año 1985 se crearon dos nuevas carreras: Diseño Gráfico y Diseño Industrial, las cuales cambiarían significativamente el número de ingresantes, que en el año 1988 fue de 12.406 estudiantes, 9000 pertenecientes a Arquitectura y el resto a los diseños. Posteriormente, se sumarían las carreras de Diseño de Imagen y Sonido, Diseño de Indumentaria y Textil y Diseño del Paisaje.

Durante el año 1992, la cantidad de ingresantes se equilibra con la de los años anteriores, la de alumnos de Arquitectura baja a 7300 y la de los diseños sube a 5000. Un importante crecimiento se genera en el año 2000, con el ingreso de 18.000 estudiantes, pero continúa un número similar a los años anteriores en cuanto a los alumnos de Arquitectura (8000) y se da un alto crecimiento en los ingresantes de los diversos diseños (10.000).

Se observa que desde el crecimiento producido entre los años 1980 y 1984 (300 %), ese número aumentó considerablemente con el ingreso de los diseños, se mantuvo luego un cierto equilibrio entre los

16 Campo disciplinar de formación de la autora de la presente publicación referido a la "Formación de Formadores", temática particularmente promovida por el Prof. Jacky Beillerot de la Universidad Paris X Nanterre y desarrollada en la Universidad de Buenos Aires a través de la Maestría en Formación de Formadores, dictada en la Facultad de Filosofía y Letras por la Dra. Marta Souto.

17 Para un mayor análisis sobre estudios de la educación superior en Argentina, véanse los escritos de Marcela Mollis, cuyo campo de investigación es la educación universitaria. Entre ellos, se destacan: Mollis (2001), (2003), (2006), (2008) y (2009).

años 90 y el último censo del 2011, lo que manifiesta un crecimiento del 110 %. No obstante estos datos, se evidenciaron ciertos picos de crecimiento del ingreso en el año 2000 con 18.000 ingresantes, y el año 2011 con 25.748. Estos datos muestran que, más allá de las consecuencias que pueda traer un crecimiento de estas características en cada unidad académica en estudio, se genera un alto impacto a nivel institucional, dado que la FADU se encuentra entre las unidades académicas que mayor crecimiento de ingresantes tiene año tras año, razón por la que ocupa un 2.° o 3.° lugar, junto con las Facultades de Ciencias Económicas, Derecho, Psicología y Filosofía y Letras.[18]

El alto costo que el crecimiento estudiantil genera (edilicio, infraestructura y plantel docente, entre otros) y el históricamente insuficiente presupuesto otorgado a esta unidad académica durante las distintas gestiones,[19] ha generado ciertas problemáticas, vinculadas mayormente a la precarización laboral de los docentes de la facultad, y de la universidad en general.[20]

Como se planteara anteriormente, las carreras ligadas al diseño, y particularmente a la arquitectura, son consideradas carreras que responden al modelo de profesión liberal proyectista, de carácter predominantemente profesionalizante. Este modelo entra en tensión con las instancias de formación académica, por cuestiones diversas, como la relación docente-alumno, los modelos de enseñanza, la sistematización y cientificidad de los conocimientos impartidos, entre otros, lo que marca aspectos que deben ser analizados en los procesos de formación en investigación, mediante la vinculación de las dos áreas que incumben a la disciplina: la formación científica y la formación profesionalizante.[21] En

18 Datos obtenidos de los documentos censales de la UBA, año 1988, 1992, 1996, 2000, 2004 y 2011. Consultados el 20 de Octubre de 2012 en http://www.uba.ar/institucional/contenidos.php?id=194.

19 Para ver el informe de gestión con el detalle de las diversas complejidades presupuestarias, véase http://www.fadu.uba.ar/cca/cca_01.pdf.

20 La precarización laboral refiere, principalmente, a la situación de 1800 docentes *ad-honorem* y a los continuos recortes presupuestarios que la UBA realiza en las altas de docentes rentados. Para una mirada actual de la problemática, véase Ortega (2014).

21 Cabrera (2006).

este marco, y desde una 'mirada socio-política' es importante destacar las medidas políticas que los diversos gobiernos latinoamericanos han implementado, pues el campo de la educación superior se encuentra aún afectado por las consecuencias de un modelo de capitalismo democrático en clave neoliberal.[22]

A esta mirada se incorporan las visiones sobre el papel de la educación pública y el rol de la UBA en ese contexto, desde una lectura sobre los sistemas educativos "en transición"[23], en función del impacto que las políticas públicas de corte neoliberal (desde un expansionismo de corte ideológico) han ejercido sobre el sistema educativo, orientado a satisfacer el mercado laboral global.

El acotado acceso de profesionales de la arquitectura dentro del ámbito académico y de investigación se articula con las amplias dificultades de ingresar a una carrera de investigador a nivel nacional en el ámbito del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), debido a las limitaciones expuestas en las condiciones de presentación (edad, exigencias de formación, publicaciones, etc.). A la visión profesionalizante, reforzada por los aspectos económicos y políticos tanto del país como de la universidad, se suman otras que apuntan a satisfacer intereses individuales y no sociales; convirtiéndose en un "acto de consumo" debido a la estimulación permanente de la idea de bienestar individual –fomentado por la sociedad de consumo– exaltando un 'neoindividualismo'.

Michael Apple propone considerar el conocimiento como una forma de capital, actuando las universidades como acumuladoras de capital cultural.[24] El rol de la universidad como ente acumulador y generador de conocimiento técnico y científico marca una cuestión crítica en su rol dentro de la economía. La industria y las ideologías han jugado, según Apple, un papel importante en la organización y reorganización de

22 Para un mayor desarrollo de las características del modelo neoliberal, sus orígenes y el impacto en el ámbito educativo, véase Ezcurra (1998) y Rigal (2004): 38.
23 Concepto tomado del texto de Mollis (2001).
24 Apple (1997): 163.

la vida universitaria (currícula e investigación), a partir de los intereses del capital y las reglas del mercado. [25]

Esta idea ayuda a reconocer que las universidades están atrapadas en una contradicción entre la misión de distribuir conocimiento y la de maximizar su producción. En este proceso, se le asigna cada vez más el aval institucional a aquello que es percibido como económicamente útil. Desde esta postura, la población es tomada como fuerza de trabajo y los trabajadores como herramientas para el progreso de las fuerzas productivas, gente como medio de servicios de un fin.[26]

Una de las características más relevantes que introduce el neoliberalismo es la competitividad, no sólo desde el significado de 'ser competente', sino desde el de 'competir'. Esto marca uno de los aspectos más influyentes en el perfil profesional del campo del diseño y, en particular, en el campo de la arquitectura. Los 'aspectos institucionales' derivan, principalmente, de los efectos sociales neoliberales antes expuestos, y se hacen visibles en la formación del arquitecto particularmente durante el período 1996/2006 (predominantemente profesionalizante, expresada en el actual plan de estudios), y en las dificultades para consolidar un espacio de producción académica y de investigación en el campo de la arquitectura.[27]

Durante el período investigado, la Facultad de Arquitectura, junto a las de Derecho, Medicina y Odontología, se encontraba entre las que desarrollan menos actividades de investigación, debido a su

25 Apple (1997): 166-167.

26 Conceptos tomados de los vastos estudios elaborados por Ana María Ezcurra (1998). Licenciada en Psicología y Doctora en Estudios Latinoamericanos, Ciencias Políticas y Sociales. Actualmente es directora general del Instituto de Estudios y Acción Social. Es una investigadora de vasta trayectoria, reconocida a nivel latinoamericano, especializada en relaciones internacionales, educación y, en particular, en estudios sobre la universidad. Ha dirigido numerosos programas y proyectos de investigación en ambos campos, y conducido equipos interdisciplinarios.

27 Hoy en día se muestra una clara intención de actualizar el plan de estudios de la carrera de Arquitectura, que se encuentra en una etapa de debate y reflexión. Los planes de estudio de las carreras de Diseño de Imagen y Sonido, y de Indumentaria y Textil fueron los primeros en ser modificados durante el período 2016-2017.

fuerte orientación a la formación de profesionales.[28] Se identifican serios obstáculos para la consolidación de una carrera de formación en investigación, entre ellas, la escasa participación de los docentes-investigadores, así como, en otro orden, en la promoción, difusión y concientización –en el ámbito docente de la FADU– de la necesidad de realizar la carrera docente, a fin de adquirir conocimientos teóricos-metodológicos en el campo de la enseñanza.

Existe, además, una clara limitación en la regularización del cuerpo docente con dedicación a la enseñanza y la investigación. De una cantidad total de 2106 docentes rentados, el 21,7 % del plantel pertenece a la categoría de profesor, mientras el 74,4 % restante pertenece a la categoría de auxiliar docente. El 61,6 % de los profesores y el 96,6 % de los auxiliares docentes tienen dedicación simple, y ejercen cargos docentes en otras universidades nacionales o se dedican a la actividad independiente. Sólo el 23 % de los docentes (profesores y auxiliares docentes) censados han declarado participar en proyectos y actividades de investigación.[29]

En este contexto de descubrimiento, el problema de mi investigación se centró en los 'procesos de formación', con el interés de indagar en la contradicción que encontrara –desde mis supuestos– entre una falta de formación metodológica y en investigación existente en la carrera de arquitectura, y la relevancia en el fortalecimiento de este campo disciplinar expuesta actualmente en el ámbito institucional de la FADU, para la formación de jóvenes investigadores. [30]

---

28 Los datos vertidos en esta sección del libro corresponden al período 2009-2012, en el cual se desarrolló la investigación.

29 Datos obtenidos del último Censo Docente UBA, año 2011. Consultado el 20/10/2012 en http://www.uba.ar/institucional/censos/Docentes2011/docentes2011-final.pdf.

30 La noción de "contexto de descubrimiento" refiere al conjunto de factores sociales, políticos, económicos, psicológicos, institucionales, teóricos, etc., que caracterizan a un contexto socio-histórico donde surge y tiene anclaje una investigación. Concepto desarrollado por la Dra. Ma. Teresa Sirvent en el Seminario de Metodología de la Investigación de la Maestría en Formación de Formadores, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, año 2007.

3. Etapas de la investigación y definición del objeto de estudio

El presente texto se plantea como un estudio exploratorio sobre la formación en investigación en el Área de Historia y Crítica de la FADU-UBA, y tiene por objetivo analizar cómo se desarrollan dichos procesos, desde la identificación de las diversas dimensiones que intervienen y las instancias por las cuales debe transitar el joven investigador en el ámbito de investigación.

Para ello, se definirán los procesos de formación con una mirada teórica que observa los conceptos de 'formación' e 'investigación' y sus relaciones. Se recorrerán los procesos de aprendizaje por los cuales transitan los jóvenes investigadores, analizando su relación con el saber, estableciendo una aproximación hacia el grado de adquisición de un 'saber hacer' e identificando el impacto que dicho proceso genera a nivel actitudinal.

El propósito es el de identificar estos procesos a partir de su impacto en el sujeto como ser socio-histórico, entendiendo la formación como 'trabajo interno' –del sujeto en sí mismo–, que en el caso de estudio se refleja en la interacción entre el sujeto y las actividades que surjan de su propio proceso.

Sobre la base del problema mencionado, el objeto de estudio se define como 'El proceso de formación de jóvenes investigadores que se desarrolla en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires'. En particular, la investigación se circunscribe a la formación en el Área de Investigación de Historia y Crítica (FADU-UBA), durante el período 2009/2012.

Dicho objeto se aborda a partir del análisis de diversas dimensiones que intervienen en el proceso de formación en investigación, las cuales permitirán describirlo y explicarlo, indagando sobre sus motivaciones y expectativas; sus saberes previos; los dispositivos y modalidades de formación; los diversos procesos de aprendizaje*;* el ámbito desde el cual va a formarse; el rol que se atribuye al joven en formación; el vínculo con el sujeto formador y su relación con el saber.

Las etapas de la investigación se organizan en diversos capítulos destinados a presentar las referencias teóricas, epistemológicas y metodológicas que guiaron su desarrollo, y el análisis de datos que permite generar una serie de interrogantes para seguir avanzando en un estudio posterior más profundo, de acuerdo con los resultados obtenidos.

En el primer capítulo se presenta el escenario en el cual se inserta la investigación, tanto en el contexto de la educación superior como en el propio marco institucional de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires.

En el segundo capítulo se plantean las referencias epistemológicas como primer abordaje hacia las lógicas de investigación en las Ciencias Sociales y la visión sobre los paradigmas científico-positivistas y hermenéuticos, los cuales constituyen material obligatorio para un recorrido teórico inicial.

El tercer capítulo establece las perspectivas teóricas sobre los conceptos de 'formación', 'investigación' y 'formación en investigación', y propone diversos análisis: una perspectiva pedagógica sobre los modelos de formación en investigación y su aplicación en la práctica; otro abordaje sobre la relación con el saber y el sujeto en vinculación con el mundo, finalizando con una perspectiva psicosocial, en base a las visiones de Erving Goffman y Vincent De Gaulejac.[31]

En el cuarto capítulo se expone el marco metodológico en el cual se desarrolla la investigación, desde la construcción metodológica, la selección de la unidad de análisis, las técnicas de recolección de datos, así como la implicación del sujeto investigador. Se establece el proceso de análisis a través del modo de 'generación conceptual' y la decisión de optar por una estrategia de interpretación de datos que permitirá realizar un análisis paradigmático de datos narrativos.

El quinto capítulo propone establecer un análisis interpretativo de los datos obtenidos, en función de los testimonios de los sujetos formadores y de los sujetos en formación, para componer un marco explicativo

31 La incorporación de estos autores permite centrar el análisis en diversos enfoques sociológicos, para lograr una mirada clínica en el marco de la interacción social.

a los interrogantes que dieron origen al presente estudio. Este marco genera nuevas preguntas, retomadas en las reflexiones finales, donde se explorarán y propondrán nuevas perspectivas de análisis.

Retomando la cita de Jean Claude Filloux, espero que a través de esta obra, el lector pueda descubrir la aventura de la formación como un trabajo sobre sí mismo.

CAPÍTULO 1

ESCENARIO EN EL CUAL SE INSERTA LA INVESTIGACIÓN: FACULTAD DE ARQUITECTURA, DISEÑO Y URBANISMO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, FADU-UBA

1.1. Primer acercamiento hacia la formación en investigación

Uno de los primeros acercamientos al campo se realizó en el "Encuentro Taller de Historia de la Arquitectura", organizado por la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de Tucumán en el mes de octubre del año 2007, que contó con la presencia de gran cantidad de representantes de las universidades de todo el país. Se expusieron diversas experiencias de cátedra y documentos individuales de investigadores universitarios en el campo de la historia y la crítica, ligados a la enseñanza de la Historia de la Arquitectura, el Urbanismo y el Patrimonio en diversas universidades nacionales, así como en programas de formación en grado y posgrado.

Dicho encuentro permitió reconocer, a través de las ponencias de los distintos centros de investigación y universidades de la región, que el concepto de formación, tanto en docencia como en investigación, adquiere una connotación propia y distinta a las compartidas durante el cursado de la Carrera de Especialización y Maestría en Formación de Formadores.

En una primera instancia, se planteó en el ámbito del encuentro el concepto de formación vinculado a las propuestas de enseñanza de grado.

Cuando se trataba el tema de formación, desde el desarrollo personal y la transformación de capacidades del sujeto, las propuestas se referían a la formación de posgrado (desde los dispositivos de formación como carreras y programas) en investigación en historia de la arquitectura. Es decir, la formación se aplicaba en el ámbito de posgrado mediante propuestas de programas y proyectos de investigación.

Por otro lado, y durante las relatorías de finalización del encuentro, se expuso que las experiencias de formación propuestas por las diversas unidades académicas se desarrollaban de dos maneras:

- en docencia, mediante la adscripción de jóvenes graduados a las cátedras;
- en investigación, mediante la participación de los estudiantes y jóvenes graduados en los proyectos en curso que les otorgaban tareas de relevamiento y trabajo de campo, a fin de aportar información a los temas establecidos como objeto de investigación.

Se marcó la formación orientada al desarrollo de las capacidades profesionales como entrenamiento en el 'saber-hacer', de acuerdo con las modalidades pedagógicas instituidas por cada grupo de docentes-investigadores. No se identificó una diferenciación entre los procesos de formación y los procesos de enseñanza.

Este acercamiento a terreno sirvió para identificar que la Formación en Investigación es entendida como campo de transferencia de conocimientos sobre cierta temática específica en el marco de los posgrados y como campo de práctica relacionado a la participación (como ayudante) en proyectos de investigación, con tareas de relevamiento y trabajo de campo.

La posibilidad de determinar las diversas nociones de formación en relación con la investigación, que se plantean en otras casas de estudios, generó un marco de referencia apto para el inicio del trabajo de campo en la FADU-UBA, durante el desarrollo de la investigación.

1.2. El escenario de la investigación en el contexto de la educación superior

1.2.1. Recorrido sobre la enseñanza de la arquitectura

Silvia Cirvini, en una detallada investigación realizada sobre la carrera de Arquitectura con su desarrollo en la universidad desde el siglo XIX hasta la creación de la Facultad de Arquitectura, se vale de diversos debates

que permiten definir el campo de estudio, entre ellos, los debates iniciales sobre ingenieros y arquitectos, arte y ciencia, y la enseñanza de la arquitectura.[32] Vincula, además, estos debates con las prácticas, marcadas en el ejercicio liberal de la profesión y en los diversos ámbitos institucionales.

Durante el siglo XIX la formación profesional del arquitecto estuvo ligada al perfil técnico, sobre la base de la figura del ingeniero, las Ciencias Exactas y las demandas de la producción industrial. Este perfil perduró hasta el ingreso de la línea *Beaux Arts*, proveniente de las escuelas francesas cuya formación de arquitecto se abordaba desde un estudio del lenguaje en términos 'estéticos'.

Desde la creación de la Universidad de Buenos Aires, en 1821, la capacitación de ingenieros-arquitectos dependería del Departamento de Ciencias Exactas, hasta su transformación en facultad en el año 1891. En 1901 se crea la Escuela de Arquitectura, que permite la generación de un perfil propio no dependiente de los estudios de ingeniería.

Es durante este período que se toma el modelo *Beaux Arts*, basado en formas de composición y lenguaje clásico. La enseñanza técnica se continuaba impartiendo en los cursos compartidos con los estudiantes de Ingeniería, y la evaluación final consistía en una tesis de investigación científica.

Tanto la reforma del plan de estudios (1914) –que incorporaba la estructura de *ateliers*-talleres bajo la guía de un maestro y la aprobación mediante concursos anuales– como la reforma universitaria (1918) –que otorga a la universidad autonomía, cogobierno docente-estudiantil, periodicidad de cargos, creación de cátedras paralelas y una nueva apertura del ámbito universitario hacia los problemas sociales– marcaron fuertemente el perfil de formación del estudiante de Arquitectura.

La influencia de la modernidad, durante las décadas de 1930 y 1940, generó cierta tensión entre esta línea de pensamiento y el modelo *Beaux Arts*, y enriqueció el debate de las corrientes neocoloniales –revalorización del Barroco Americano y la arquitectura pampeana– derivadas del 'estilo nacional'. La visita de referentes arquitectónicos

32 Cirvini (2004).

europeos, entre ellos, Le Corbusier en el año 1929, marcó tendencias dentro del campo de la arquitectura, y generó una nueva postura crítica de los jóvenes en formación.[33] Esta postura, derivada del Movimiento Moderno y su producción local, no impactaría durante ese período en el plan de estudios de la carrera.

En el año 1947, la Universidad de Buenos Aires creó la Facultad de Arquitectura, y durante el período 1956/66 –en concordancia con la generación de nuevas carreras, como Sociología y Ciencias de la Educación, junto a la modernización de los contenidos curriculares– comenzaron a producirse cambios en la carrera, como la creación del taller vertical y la incorporación de la materia Visión. Se reconoce una filosofía 'inclusiva' en la facultad, derivada de estos cambios, y de la interrelación que comienza a existir entre las áreas técnicas, proyectuales y del área de historia, en función de un modelo 'bauhausiano' de formación.

Entre los años 1960 y 1970 existe una fuerte vinculación entre la enseñanza de la Arquitectura y la línea política de carácter izquierdista, la cual promueve la creación de los Talleres TANAPO (Talleres Nacionales y Populares). Luego del período de la dictadura, que cegó todo avance en la formación y negó todo debate intelectual, junto a la desaparición y éxodo de la mayoría de sus profesores y alumnos, el período democrático se comienza a gestar desde una fuerte mirada hacia el área tecnológica.

La creación de las carreras de diseño durante el período democrático, y de varios centros e institutos de investigación, permiten contar con una Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, bajo el concepto de integralidad promovido durante el decanato del Prof. Arq. Juan Manuel Borthagaray (1986-1993).

---

33 Entre estos jóvenes arquitectos, se destacan los aportes del 'Grupo Austral', integrado por Antonio Bonet (español), Jorge Ferrari Hardoy y Juan Kurchan (argentinos), con fuerte influencia en los parámetros de la modernidad argentina durante la década del treinta. En junio de 1939 publicaron el manifiesto del Grupo, titulado *Voluntad y Acción,* en el que se planteaba la incorporación de miradas psicológicas del individuo al funcionalismo estricto del movimiento moderno, así como la integración de conceptos ligados al paisaje, las técnicas tradicionales y los materiales de cada región.

"¿Cómo establecer una relación eficaz entre una preparación necesariamente amplia, como la misma tradición del arte lo determina, y el alto grado de especialización requerido para las diversas funciones en que la forma del habitar humano debe procesarse?",[34] pregunta que nos induce al debate en torno a las especializaciones dentro y fuera de la carrera de grado, y el alto número de estudios de posgrado conformados durante el período 1996/2006. Durante ese tiempo, se marcó fuertemente la orientación 'profesionalizante' de la carrera de arquitectura, ligada particularmente a los programas provenientes de la modernización neoliberal.

Como se planteara al inicio del presente escrito, no resulta posible explicar el escenario de la investigación, sin considerar algunos aspectos del contexto socio-histórico, que afectan al carácter institucional. Tomando como dato los censos estudiantiles desde el inicio de la democracia, situación socio-política que normalizó la vida universitaria, se puede observar que de los 3300 alumnos ingresantes por año hacia principios de la década del ochenta, correspondiente sólo a alumnos de Arquitectura, en el año 2000, crece a un ingreso de 18.000 estudiantes por año (agregando en este cálculo los alumnos de los diversos diseños), número que en el 2011 sube a 25.745 ingresantes.[35]

Estos datos confirman el alto impacto a nivel institucional que llevó a un crecimiento de estas características. El alto costo que el crecimiento estudiantil genera (edilicio, infraestructura y plantel docente, entre otros), no se corresponde con el bajo presupuesto otorgado a esta unidad académica durante las distintas gestiones.

Marcela Mollis, en un estudio sobre las reformas de la educación superior en Argentina[36]; establece que según un informe internacional elaborado por la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana (2000), la Argentina invierte en investigación y desarrollo menos fondos (0,24 % del PBI) que en la década del ochenta (0,37 % del

34 Schmidt (2004): 42.
35 Datos obtenidos de los documentos censales de la UBA durante el recorte de la investigación, correspondiente al período 2009-2012.
36 Mollis (2008): 511.

PBI), en menor proporción que los vecinos Chile y Brasil, y su inversión es 189 veces menor a la de Estados Unidos. A su vez, toda América Latina invierte una cifra total en Investigación y Desarrollo menor a la de Canadá. Para los realizadores de este informe, el esfuerzo del sector público y privado en el área del desarrollo científico y tecnológico de la Argentina es insuficiente y poco sostenido.

Al mismo tiempo, las carreras relacionadas con el Diseño, y particularmente Arquitectura, son consideradas carreras que responden al modelo de profesional liberal proyectista, de carácter predominantemente profesionalizante en la formación de la disciplina.

Este carácter entra en tensión con las instancias de formación académica, por diversas cuestiones (relación docente-alumno, modelos de enseñanza, sistematización y cientificidad de los conocimientos impartidos, entre otros). Desde una mirada social, es importante destacar las medidas políticas que los diversos gobiernos latinoamericanos han implementado, pero indudablemente el campo de la educación aún se encuentra pagando las consecuencias de un modelo de capitalismo democrático en clave neoliberal.

1.2.2. El contexto socio-político del modelo neoliberal: su influencia en el marco de la educación superior

El aporte de una mirada socio-política sobre la institución universitaria actual (ligada fuertemente a la década de los noventa), plantea el complejo lugar que ocupa la política educativa, desde una perspectiva de distribución de conocimiento y de poder, para la formación de quienes se convertirán en actores competentes.

La política educativa de la década de los noventa deviene de las corrientes políticas del siglo XVIII: conservadurismo[37], liberalismo[38] y socialismo.[39] Pocas veces se presentaron en la historia en estado puro, y generalmente se han desarrollado de manera articulada.

37 Conservadurismo, y sus distintas miradas: (influencia desde lo social). La sociedad como un todo orgánico: orden social como creación divina, como cuerpo vivo compuesto por entidades o grupos intermedios: la familia, la iglesia, los sindicatos, las FFAA. La sociedad es anterior a los individuos. Lo orgánico puede ser amputado si no respeta "el orden". La sociedad conservadora es corporativa, su base son las diversas corporaciones (la iglesia, las FFAA, etc.); el Estado es garante de la paz, la seguridad, el orden y la propiedad. En la organización jerárquica de la sociedad (patriarcal- respeto a la autoridad), el Estado debe conservar ese orden. Se desconfía de la razón, dado que la confianza está puesta en la tradición, que se basa en la religión y en principios doctrinarios con respeto a la propiedad privada. La democracia no se plantea como categoría en la línea conservadora. La educación es prerrogativa de la familia, lo que permite el refuerzo de la tradición y corresponde a los grupos intermedios. Información extraída de los apuntes de clase del Seminario de Maestría "Políticas y Sistemas de Formación" a cargo de la Prof. Susana Vior, dictado en el año 2004 en el marco de la Maestría en Formación de Formadores, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

38 Liberalismo, y sus distintas miradas: (influencia desde lo económico). Fuerza progresista frente a la sociedad corporativa ligada a la libertad de mercado. Sociedad, conformada por individuos con derechos naturales inalienables. Concepción contractualista de la sociedad, nacida de un contrato con hombres, fuera del origen divino. La competencia es necesaria para que la sociedad avance. Estado, que debe tener límite en sus poderes y funciones (ej.: económicas) 'El Estado es un mal necesario'. Principios doctrinarios, ante todo respeto a la propiedad privada, la libertad y la igualdad ante la ley. La democracia se plantea como método de una concepción procedimental de elección de autoridades. La educación es responsabilidad individual (en origen), y muestra una preocupación por la alfabetización y la acción del estado frente a este tema: derecho de la sociedad y obligación del Estado (asegurar asistencia y obligatoriedad). Información extraída de los apuntes de clase del Seminario de Maestría "Políticas y Sistemas de Formación" a cargo de la Prof. Susana Vior, dictado en el año 2004 en el marco de la Maestría en Formación de Formadores, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

39 Sociedad, constituida por clases fundamentales antagónicas: ser o no ser propietario de los medios de producción. Sociedad como espacio de conflicto y de lucha entre clases. Las clases interpretadas como sujetos políticos colectivos que se constituyen en su práctica social (se construye sociedad a través de la práctica). Estado, redistribución de bienes y de poder. Principios doctrinarios, igualdad y libertad. La democracia es un valor y su concreción significa igualdad jurídica, política, social y económica. La educación, derecho social y obligación del Estado. Información extraída de los apuntes de clase del Seminario de Maestría "Políticas y Sistemas de Formación" a cargo de la Prof. Susana Vior, dictado en el año 2004 en el marco de la Maestría en Formación de Formadores, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

De estas tres concepciones filosóficas, surge –luego de la Segunda Guerra Mundial– el neoliberalismo o neoconservadurismo, que marcará la constitución de una línea de 'nueva derecha', mediante la toma de posiciones extremas de ambas corrientes: del liberalismo, el punto de vista económico, y del conservadurismo, el punto de vista social.

Ana María Ezcurra, establece la etapa fundacional en el desarrollo del neoliberalismo, como resistencia teórica contra el 'Estado de Bienestar'.[40] El neoliberalismo nace en simultáneo con la extensión de los Estados de Bienestar, como reacción del capitalismo frente a las nuevas formas de redistribución del ingreso, y como contraparte del conflicto Este/Oeste,[41] que establece un único diagnóstico como pensamiento válido.[42]

Para la ortodoxia neoliberal, el mercado es quien mejor responde para satisfacer necesidades y asignar recursos en función del buen desarrollo de la sociedad capitalista. El Estado, de carácter mínimo, debe atender a aquellos que no pueden acceder a servicios de carácter privado.

El objetivo central del neoliberalismo se orienta hacia el logro del crecimiento económico, y los organismos financieros internacionales –como el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) – son quienes generan presión para llevarlo a cabo.

El BM, desde el otorgamiento de líneas de crédito a países subdesarrollados, asesora en las políticas sociales, entre ellas las educativas (relación educación/proyecto de país).

Estos organismos internacionales ejecutan ajustes estructurales que favorecen la libre operación del mercado, a fin de reducir y limitar el campo de acción del estado (privatización de empresas estatales, desregulación de mercados internos, contención del gasto público social) y su competitividad, como impulsora de políticas salariales restrictivas.[43]

---

40 Entendemos como Estado de Bienestar el que actúa regulando la actividad económica, expandiendo derechos sociales de los asalariados e interviniendo en la reasignación secundaria del ingreso para una mayor redistribución de la riqueza que mejora las condiciones socioeconómicas y de salud de la población. (el Estado distribuye a través del seguro de desempleo, jubilación, planes sociales de vivienda, etc.). Ezcurra (1998).

41 Situación desarrollada frente a la expansión de los países socialistas, donde Europa del Este establece democracias socialistas, luego de la Segunda Guerra Mundial.

42 Ezcurra (1998).

43 Ezcurra (1998).

Hacia fines de la década de los setenta, surge en Estados Unidos un ideario neoliberal con valores democráticos, fuertemente ligado al neoconservadurismo: el capitalismo democrático. El crecimiento económico se establece como concepto propio del capitalismo y la modernidad. [44]

Durante los ochenta, ante la disputa ideológica expuesta entre la política estadounidense y la línea socialista de Europa del Este, surge la democratización global (sueño americano) como patrón nacional, y se transforma en arquetipo universal e ideal de homogeneización. Así es como el neoliberalismo presenta un expansionismo de corte ideológico. Se produce una expansión mundial de un modelo de capitalismo democrático en 'clave neoliberal',[45] que se constituye como proyecto de un tipo específico de globalización económica mediante un accionar derivado de estrategias y decisiones de las instituciones económico-financieras.

Esta globalización neoliberal potencia la 'mundialización' y provoca una restricción del poder y autoridad de los Estado-nación frente a situaciones sociales imperantes (conflictos ambientales, migraciones masivas, etc.).

En América Latina, los procesos de globalización suelen representarse como homogeneizantes, lo que genera efectos de diferenciación desde la imposición de un modelo externo que incluye la aceptación de ciertas minorías internas marcadas por una posición cuasi marginal dentro de la sociedad. En este contexto, es posible aplicar el concepto de 'sociedad dualizada',[46] desde un esquema social de ganadores y perdedores, integrados y excluidos, como normal desarrollo de una sociedad competitiva.

En esta sociedad capitalista, la homogeneización se traduce en las formas organizativas sociales de producción que crean particularismo

---

44 Capitalismo como expansión de la producción y de la acumulación privada, en el cual los trabajadores quedan como herramientas para el progreso de las fuerzas productivas: gente como medio de servicios de un fin superior: el crecimiento económico. Lo marcan tres objetivos prioritarios: promover el crecimiento económico de libre mercado y lucro del capital privado; abatir el costo de la fuerza de trabajo y cercenar el gasto público social.
45 Ezcurra (1998): 45.
46 Gentilli (1997).

en las conformaciones étnicas regionales.[47] La legitimidad y justificación de las divisiones sociales y jerarquizantes que marcan esta concepción dual se expresan en el principio del mérito, el cual marca el valor del sujeto en cuanto este sea capaz de mostrar al mercado su capacidad, de acuerdo a la mayor o menor eficiencia que demuestre en su rol de trabajador.

Así, el principio del mérito, pese a ser presentado como una norma de igualdad, dado que permitiría al sujeto moverse libremente dentro del mercado, se establece como norma de desigualdad, "(…) con algunos miembros más ciudadanos que otros".[48]

Tomando esta postura en 'clave neoliberal', es posible enmarcar al Estado como ente que suministra asistencia y ayuda a las clases desfavorecidas, pero ineficiente para actuar en el terreno económico. Anteriormente, en el Estado de Bienestar, su carácter democratizador potenciaba las acciones tendientes a mitigar las desigualdades. Los conceptos de igualdad y justicia social contradicen los principios de una estructura política neoliberal, destinados a promover la libre elección en el mercado. De allí que el papel del Estado se marque a través de acciones de asistencialismo, desde la 'esfera de la caridad', potenciando una mayor desigualdad.

Los actos como 'consumir', 'intercambiar', además de 'comprar' y 'vender', convierten a los ciudadanos en meros consumidores, pues "(…) a partir del consumo las personas se identifican y diferencian de otros, construyendo así un sentido de sí mismos".[49]

En el plano educativo, este nuevo orden cultural presenta una acción dualizante, en donde la educación debe articularse con los regímenes productivos-laborales. De este modo, la calidad educativa debe ser adquirida en el mercado de los bienes educativos como propiedad, a fin de asegurar una total integración entre el mundo laboral- productivo y el educativo: educación para el empleo.[50] Esta consigna, aplicada

47 Mato (1995).
48 Gentilli (1997): 121.
49 Lechner (2002); citado por Díaz, Godoy y Stecher (2005): 33.
50 Desarrollado por Gentilli (1997).

al sector de los excluidos sociales, profundiza dicha exclusión y genera acciones educativas que promueven el desempleo y la marginalidad.

En el discurso neoliberal, la pobreza y la exclusión dejan de ser un problema a ser resuelto por el Estado, que resuelve mediante caridad, asistencia y compensación.[51]

Existe una conversión de 'pobre' en 'necesitado', en sujeto incapaz de solventarse a sí mismo debido a su falta de capacidad y habilidad para realizar alguna tarea, debiendo posicionarse en lugar receptivo de ayudas y asistencia, ya que se lo desplaza del acceso a sus derechos como ciudadano.[52] Este modelo genera múltiples formas de pobrezas.[53] Además de pobreza económica, afecta la estabilidad laboral, que se suma a la inseguridad, y produce una mayor violencia cotidiana (pobreza de protección), limitación en la participación social de los sujetos que refuerza el individualismo (pobreza política) y una restricción a crear procesos reflexivos y construcción de conocimiento crítico (pobreza de comprensión); marcando el principio del pensamiento y discurso único que proclama al capitalismo como estado natural de la sociedad.[54]

A su vez, la globalización se expresa como uno de los referentes de la etapa capitalista: una fuerte tendencia hacia la unificación de la sociedad (a nivel mundial) y refuerzo de las desigualdades (a nivel internacional y regional).

Durante la década de los noventa, el modelo educativo en Argentina se insertó dentro de un modelo económico de país, vinculado a las agendas promovidas por las agencias de crédito internacional como el BM y el BID. Desde 1995 en adelante, en Argentina –como en México, Brasil, Bolivia, Rusia, Bulgaria y Mongolia, entre otros países de América Latina y del ex bloque socialista–, se instaló una 'agenda internacional de la modernización de los sistemas educativos superiores', promovida fundamentalmente por las agencias de crédito internacional (BM y BID).[55]

---

51 Rigal (2004).
52 Rigal (2004).
53 Concepto desarrollado por Sirvent (2003) como modelo 'neo-neo'.
54 Rigal (2004): 38.
55 Mollis (2008): 509.

En este marco, uno de los dispositivos clave se desarrolló en torno a las privatizaciones de las empresas públicas, situación que dio lugar a que la intervención estatal quede relegada de su función reguladora, la cultura se subordinó a las reglas del mercado.[56]

La Ley de Educación Superior, promulgada en el año 1995, introdujo una serie de modificaciones en lo que respecta a conceptos como autonomía, financiamiento y gobierno universitario, que hasta el día de hoy son objeto de debate. El carácter de establecer, según varias miradas, que los sistemas de educación están 'en transición' se asocia al impacto que las políticas públicas de corte neoliberal (desde un expansionismo de corte ideológico) han ejercido sobre el sistema educativo, orientado a satisfacer el mercado laboral global.

Las tendencias globales de la educación superior en el último par de décadas pueden resumirse en una frase: "los sistemas de educación superior están 'en transición' en casi todo el mundo".[57] La descripción particular que define la transición de un tipo de modelo a otro se caracteriza por el difundido eslogan: 'del Estado al mercado'. El poder económico del norte se expresa en la supremacía de un modelo de educación superior orientado a la satisfacción del mercado laboral global, que no sólo avanza en la región sino en los países postsocialistas.[58]

La situación económica y social propia del modelo neoliberal se ve altamente reflejada en el ámbito educativo: la exclusión social se observa en el abandono escolar registrado en los niveles anteriores a la educación superior. Diversos estudios permiten visualizar que la deserción escolar está vinculada con el ingreso temprano de los adolescentes en el mercado del trabajo, factor decisivo del modelo neoliberal imperante.[59]

En cuanto a la estructura funcional y organizativa de la Universidad de Buenos Aires, las bases de su Estatuto Universitario establecen que el desarrollo de la investigación y la producción científica son actividades constitutivas y estructurantes de la cultura institucional. Estas

56 Mollis (2001).
57 Forest y Altbach (2006), citado por Mollis (2008): 523.
58 Mollis (2008): 523.
59 Análisis establecido por Guillermo Jaim Etcheverry, citado por Mollis (2001): 39.

producciones y actividades académicas no han sido abarcadas ni aseguradas, en términos de presupuesto, de manera equilibrada a lo establecido, debido –en ciertos casos– a las estrategias político-clientelares en la distribución de los recursos.[60]

Bien cabe la pregunta de un ex Secretario de Cultura de la Nación,[61] aplicada a la institución universitaria: la democracia universitaria ¿es el gobierno de sus protagonistas o de las estructuras de poder en diversos contextos de negociación más política que académica?[62]

En relación con la búsqueda de un ámbito adecuado que promueva la producción académica y de investigación, no debemos dejar de hacer un recorrido sobre el perfil de los docentes. Resulta importante remarcar que en el último Censo Docente publicado por la Universidad de Buenos Aires, de una cantidad total de 28.232 docentes censados, el 23,1 % del plantel pertenece a la categoría de profesor, mientras el 76,9 % restante pertenece a la categoría de auxiliar docente. El 79,6 % de los profesores y 54,2 % de los auxiliares docentes declararon haber cursado o estar cursando algún posgrado, lo que indica que el 39,9 % de los docentes (profesores y auxiliares docentes) censados participan en proyectos y actividades de investigación. Como se marcara anteriormente, en la FADU, de una cantidad total de 2106 docentes rentados, el 21,7 % del plantel pertenece a la categoría de profesor, mientras el 74,4 % restante pertenece a la categoría de auxiliar docente. El 61,6 % de los profesores y el 96,6 % de los auxiliares docentes tienen dedicación simple y ejercen cargos docentes en otras universidades nacionales o se dedican a la actividad independiente. Sólo el 23 % de los docentes (profesores y auxiliares docentes) censados han declarado participar en proyectos y actividades de investigación.[63]

60 Mollis (2001).

61 José Nun, abogado y politólogo argentino. Se desempeñó como Secretario de Cultura de la Nación entre 2004 y 2009.

62 Mollis (2001): 60.

63 Datos obtenidos del último Censo Docente UBA, año 2011, en el marco del recorte establecido en la presente investigación (2009/2012). Consultado el 20/10/2012 en http://www.uba.ar/institucional/censos/Docentes2011/docentes2011-final.pdf.

Los diagnósticos elaborados por el Banco Mundial entre 1993 y 1994 sobre la baja calidad de los profesores universitarios en el sistema educativo público tomaron los datos institucionales menos favorables y más crudos de nuestra realidad institucional, sin rescatar que sobre un total de 20.875 docentes de la UBA (de acuerdo al Censo Docente del año 1996, cercano a la fecha del diagnóstico señalado),[64] el 57,1 % de los profesores y el 37,4 % de los auxiliares docentes cursó o estaba cursando un posgrado:

> (...) Sin embargo, la complejidad de nuestra vida universitaria hace presente otro escenario que tampoco hay que dejar de tomar en cuenta: las unidades académicas que tienen profesores con doctorados, que investigan y forman parte de la comunidad académica internacional y que tienen su lugar de trabajo en cualquiera de los institutos de investigación dentro de la universidad.[65]

Cabe destacar que la investigación, como área específica, se enmarca en una de las tres misiones prioritarias de la Universidad de Buenos Aires, según lo estipulado en el Estatuto Universitario. En una publicación del año 2001, se establece que la Facultad de Arquitectura se encuentra entre las facultades en las que menos investigación se realiza –existe una escasa participación de los docentes-investigadores en la carrera en formación en investigación– debido a su orientación a la enseñanza de áreas profesionales, junto a Derecho, Medicina y Odontología, identificando serias dificultades para la consolidación de una carrera de formación en investigación (escasa participación de los docentes – investigadores en la carrera en formación en investigación); en contraposición a las facultades de Ciencias Exactas, Farmacia y Bioquímica y Filosofía y Letras, donde sus profesores son docentes-investigadores:[66]

64 Datos obtenidos del Censo Docente UBA, año 1996. Consultado el 20/12/2012 en http://www.uba.ar/institucional/censos/CensoDocentes1996/default.htm.
65 Mollis (2001): 68.
66 Mollis (2001).

> (...) Una carrera sin tradición de investigación, orientada a la formación de profesionales; la escasez de dedicaciones exclusivas, con profesores cuya tarea principal es la del estudio profesional; la consecuente abundancia de docentes ad-honorem y, en las casas de estudio tradicionales, la masividad del estudiantado.[67]

Este modelo impacta fuertemente en la formación de futuros profesionales. Frente a la amplia oferta educativa, la decisión sobre la actividad profesional, a la que muchos saben que le dedicarán gran parte de su vida, se convierte en un 'acto de consumo'.[68] La preocupación predominante ronda en el tema del futuro laboral, "el fantasma del desempleo no deja pensar".[69]

Para poder analizar la línea de pensamiento expuesta por los jóvenes estudiantes frente a la elección de la carrera, es necesario enmarcarla en el modelo educativo que caracterizará su formación, en cuanto al planteo de que la decisión no está exclusivamente ligada al entorno familiar, frente al rol que sus integrantes le otorgan a la formación profesional "(...) sino también por el marco de representaciones sociales que le dan sentido a determinadas elecciones sobre otras".[70] La estimulación permanente de la idea de bienestar individual, fomentada por la sociedad de consumo, exalta un 'neoindividualismo'.[71]

A partir de algunas inquietudes expuestas por diferentes alumnos de distintas carreras, es posible visualizar un enfoque predominantemente individualista –ligado a la calidad de vida– frente a la profesión y los beneficios de incorporarse al mundo profesional; en contraste con la mirada de los estudiantes de otras generaciones, más cercanas a un carácter social de la profesión que permitiría aportar conocimiento a una construcción conjunta.

---

67 Schmidt (2004): 42.
68 Mollis (2001): 120.
69 Mollis (2001): 121.
70 Mollis (2001): 124.
71 Concepto desarrollado por Lipovetsky (1998), citado en Mollis (2001): 125.

Los sucesos argentinos expresan la triste dependencia de nuestra economía orientada a los 'inversores' que consumen 'información' producida en las bolsas de valores, para que los 'individuos' se apropien de sus ventajosos réditos financieros. La ciudadanía, que confía en el valor de la educación pública, no está incluida entre los benefactores de un modelo económico excluyente, por eso todavía sostiene su defensa de la inversión pública en la educación.[72] En este marco, la población es tomada como fuerza de trabajo, trabajadores como herramientas para el progreso de las fuerzas productivas, gente como medio de servicios de un fin.[73]

El modelo que impacta en nuestras políticas educativas se contrasta con la mirada filosófica que Jaques Rancière desarrolla en su libro *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, en el cual problematiza como cuestión política fundamental la igualdad. [74] El texto plantea que la educación tendría que intentar paliar o mitigar las contradicciones de clase. La investigación, iniciada a partir de la identificación de dificultades educativas vividas por la clase obrera en París, se basa en estudios que el autor aborda en torno a la vinculación entre la emancipación intelectual y la emancipación social, desde una mirada socialista sobre la educación.

Para el autor, la lógica de superiores e inferiores –relacionada a la figura del maestro como administrador de un segmento de poder– debe ser superada por una idea de igualdad, potenciada desde el ámbito de la educación. Así, la voluntad será la vuelta sobre sí del ser que razona, que se reconoce con capacidad para pensar y actuar. Se reivindica la posibilidad de establecer relaciones entre los sujetos en las que a todos sin excepción se les reconozca el poder de la palabra. Nunca se logrará la igualdad, pero el camino hacia ella es emancipador, desde su práctica.

Este postulado contrasta con la posición altamente competitiva que fomenta la sociedad capitalista actual, y disminuye cualquier posibilidad de comunión entre disciplinas.

72 Mollis (2001): 139.
73 Ezcurra (1998).
74 Rancière (2007).

Una de las características más relevantes que introduce el neoliberalismo es justamente la competitividad, no sólo en el sentido de ser competente, sino en el de competir. Este aspecto afecta duramente la formación universitaria.

De lo expuesto es posible reconocer, desde el discurso dominante, la construcción de una perspectiva educativa plenamente economicista, ligada a una idea neo-desarrollista cuya proposición se basa en la ecuación "educación + conocimiento = crecimiento + equidad", con fuerte énfasis en su carácter instrumental.[75]

1.2.3. Efectos del modelo neoliberal en la formación del arquitecto

> A partir de la elección de su carrera profesional, los jóvenes inician una búsqueda de una vida en la que el 'sentirse bien', es decir el bienestar individual y el trabajo, son los ingredientes necesarios y equilibrados para conquistar "la felicidad" anhelada.
>
> Marcela Mollis, *La Universidad Argentina en tránsito*, (2001).

A partir de una publicación desarrollada en el ámbito de la Facultad de Arquitectura, se identifican diversas posturas y opiniones sobre la formación del arquitecto durante el período 1996/2006, posibles de vincular con diversos abordajes ligados al campo de la didáctica.

Uno de ellos, y que en nuestra disciplina refiere a un tema complejo actualmente en debate[76], corresponde al *currículum.*[77] En el contexto

75 Rigal (2004): 108.

76 En el año de edición de la presente publicación, ya se habían producido las primeras reformas al plan de estudios en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires, correspondientes a las carreras de Diseño de Indumentaria y Textil, y Diseño de Imagen y Sonido.

77 Los más relevantes se compilan en las publicaciones de la Prof. Alicia Camilloni (2001) y (2006).

del período de estudio de la presente investigación, se hace referencia a la visión del 'currículum formal' (programa, sistemas de promoción, correlatividades) y al 'oculto' (el tipo de trabajo en equipo, las características espaciales del edificio –entre ellas, el patio central–, la enseñanza personalizada, etc.).

Entre los años 1990 y 1996, durante la gestión del Arq. Juan Manuel Borthagaray,[78] directores y profesores de las carreras se reunían para proponer y definir un cambio curricular: 'PIA' (Programa de Integración Académica), a fin de promover, entre otras cosas, la integración de los 'Diseños' y la articulación de las distintas especialidades.

A su vez, se reconoce la firme decisión político-académica que debe existir para afrontar estos cambios y la necesidad de la formación de cuadros docentes capacitados para poder pensar críticamente y de manera pedagógica la 'identidad social contextualizada' del profesional.

Es posible poner en discusión dos instancias presentes en el campo de enseñanza del proyecto: la simulación propuesta en los ejercicios, para aprender a hacer (es decir, a proyectar) arquitectura, y las complejidades reales presentes en el contexto profesional del graduado.

Las estrategias didácticas en los procesos de enseñanza de diseño se pueden abordar desde un análisis propuesto sobre la formación de profesionales reflexivos.[79] En ese análisis sobre los talleres de Arquitectura, se reconocen las 'zonas indeterminadas de la práctica' (ZIP) como situaciones que escapan a la resolución por medio de los criterios de la racionalidad técnica por presentar aspectos de incertidumbre, singularidad o conflicto de valores. Estas instancias, caracterizadas por variables más complejas que las instrumentales, no se presentan como 'problema', sino como situación que el profesional debe 'construir' a partir

78 Juan Manuel Borthagaray (1928-2016). Arquitecto (UBA). Profesor titular Emérito y Director del Instituto Superior de Urbanismo de dicha Institución. Formó parte del grupo Organización de Arquitectura Moderna (OAM) junto a varios representantes del Movimiento Moderno, como Francisco Bullrich, Horacio Baliero, Jorge Goldemberg y Carmen Córdova, entre otros. Véase Comisión de Arquitectura del CPAU, Moderna Buenos Aires. Consultado el 20/11/2016 en https://www.modernabuenosaires.org/arquitectos/juan-manuel-borthagaray.

79 Schön (1992).

de sus propios elementos. Estas ZIP son las que, en los últimos años, se han establecido como centrales dentro de la práctica profesional.

En diversas aproximaciones a nuestra disciplina y en intercambios que ha tenido con la autora del presente escrito, Edith Litwin destaca aquellas estrategias docentes que permiten al alumno reconocer enfoques y modos de tratamiento sobre la disciplina de estudio, las cuales favorecen los procesos comprensivos.[80] Estas estrategias –definidas como 'estrategias de integración'– permiten la conformación de una comprensión integral del concepto o campos tratados, presente en la dinámica de trabajo de los talleres de diseño. La integración posibilitaría la comprensión, por parte del estudiante, del diálogo que se genera entre el proyectista, el mundo y su representación simbólica; situación que, a comienzos de la carrera, puede generar sentimientos de confusión y desaliento. El alumno busca el conocimiento sobre un proceso de diseño cuyo significado e importancia desconoce, y sólo puede hacerlo en la medida en que comienza a comprender por sí mismo dicho proceso.

La integración de conocimientos, que muchas veces los docentes no encuentran en los ejercicios de los alumnos, es necesariamente un proceso que debe fomentar el docente, quien generalmente no hace posible un intercambio entre materias que vincule los diversos conocimientos exigidos luego en el proceso proyectual. Esta integración debe construirse mediante una mirada crítica, sobre la base del programa de cada materia y relacionada con la práctica profesional.

Se reconoce un problema básico en la carrera: ésta presenta su eje troncal en la materia Arquitectura (antiguamente denominada Diseño), lo que define a las otras materias como disciplinas de apoyo. Si bien hay un intercambio entre los grupos de talleres de Arquitectura, a través de ejercicios comunes en dos instancias clave de cursado, niveles 3 y 5; claramente no existen canales de comunicación entre materias, salvo entre la materia Materialización de Proyectos y Arquitectura 3.

Durante ese período citado se puso en debate la verdadera categoría de las denominadas disciplinas de apoyo, ya que los aspectos

80 Litwin (2008).

técnicos, históricos, críticos y morfológicos no deben ser tomados como acciones complementarias a la formación, sino vistos de manera integral, pues esa integralidad es la que otorga identidad a la profesión (marca las diferencias con otros campos, como el de la ingeniería).

En el año 1999, durante una Jornada de Arquitectura celebrada el Día Mundial del Arquitecto, el arquitecto Colombiano Laureano Forero remarcó el rol de la arquitectura en la sociedad:

> (...) La arquitectura tiene un objetivo que es satisfacer las necesidades del hombre con relación a su hábitat. Hoy, a ese hombre ni siquiera lo conocemos. A los arquitectos no nos interesa trabajar para la gente pobre. Queremos tener trabajos trascendentales de publicación, que produzcan premios y aplausos en las bienales. (...) Pero los trabajos difíciles, que se hacen con el llanto de la gente porque muere de hambre, porque faltan techos, porque necesitan de arquitectos talentosos que sean capaces de hacerlo, no. La ética significa hacer las cosas bien. Y no solamente bien sino para aquellos que los necesitan.[81]

Los modelos globalizadores impactan en las identidades locales, y la arquitectura se ve altamente involucrada en las instancias de toma de decisión. Si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional e histórico, definirá un 'no lugar'.[82] La globalización y las leyes del mercado encuentran su expresión completa en los 'no lugares'; aquellos espacios constituidos en relación con ciertos fines –transporte, comercio, ocio– y el vínculo que los individuos mantienen con esos espacios.

Según Néstor García Canclini, el mercado reordena el mundo público como escenario del consumo, y las identidades colectivas encuentran cada vez menos en la ciudad y en su historia, lejana o reciente, su

81 *Revista CPAU* N.° 4, (1999): 41.
82 Concepto desarrollado por Augé (1992): 83.

escenario constitutivo.[83] Dentro de este contexto, el arquitecto debe actuar y dar respuesta a las demandas planteadas por la sociedad, pero ¿cuál es la demanda a la que debe responder?

1.2.4. Alcances del plan de estudios en la formación actual

El plan de estudios actual tiene un predominante carácter profesionalizante.[84] Se desarrolló durante la década de los noventa, y sigue siendo en la actualidad materia de debate entre los profesores de las distintas áreas de la carrera, los alumnos y graduados. Los cambios más relevantes derivados del antiguo plan de estudios y el actual convergen en cuestiones disciplinares relativas al diseño –como área de la carrera– y a las prácticas profesionales que se proponen durante la finalización del curso.

El plan contempla 5 asignaturas anuales de 240 horas; 9 asignaturas de 120 horas y 16 asignaturas de 60 horas cada una, a las que se suman las "Áreas de profundización" (Historia y Crítica, Tecnología, Urbanismo, Diseño e Informática Aplicada) correspondientes a 20 créditos, los cuales pueden cumplimentarse mediante tres vías: materias electivas, programa de práctica profesional y programa de práctica en investigación.

Debido a las diversas posturas que se fueron generando en el ámbito de la FADU, en el año 2006 se ha propuesto establecer un espacio de intercambio académico, denominado "Foro Académico 2006: La facultad se proyecta". Allí se propuso abordar temas como la calificación y regularización de sus docentes-investigadores, la reconocida como "rígida y desarticulada" estructura curricular, a fin de recomponer la ausencia de debate de los últimos años. En este sentido, es posible tomar uno de los documentos presentados –desarrollado por el Área de Historia, Teoría y Crítica–, al cual se hará referencia por ser el área en la que se enmarca esta investigación. El documento refleja, en parte,

83 García Canclini (2005): 262-263.

84 El plan de estudios analizado corresponde al período de la investigación, años 2009/2012. Los debates vinculados a la reformulación y modificación del plan de estudios de las diversas carreras de diseño de la FADU no entran en la presente publicación.

la mirada de un sector de profesores, docentes y graduados sobre la estructura curricular actual, y reconoce ciertos aspectos que derivan de su implementación:

- Imprecisión entre formación disciplinar y profesionalizante –profesión y profesionalismo–, marcada por la visión predominantemente profesionalizante en el transcurso de las últimas tres décadas;
- Estructuración de la carrera en una materia troncal, prioritaria y en materias de apoyo;
- Falta de integración de las materias como conjunto, así como entre áreas comunes y entre las carreras de Diseño;
- Instauración del problema del proyecto como instancia resolutiva vinculada a la definición de un producto y desarticulada de la dimensión crítico-reflexiva, situación que converge con la formación de estudiantes y docentes que se focaliza en la práctica operativa y no reflexiva;
- Visión limitada respecto de la inserción social, laboral-disciplinar, y sus incumbencias;
- Controversias en los objetivos de la formación: la Arquitectura como conocimiento técnico o como disciplina humanística;
- Indecisión frente a los mecanismos de integración entre carreras;
- Carencia de un seguimiento de la carrera docente;
- Formación por repetición;
- Juicio de valor que sustituye a la construcción teórica.

Este documento basa sus propuestas, entre otros aspectos, en un estudio comparativo realizado en torno a planes de estudio de universidades latinoamericanas, entre ellos, los de la Universidad de San Pablo, la Universidad Nacional de México (UNAM) y la Universidad de Río de Janeiro.

A partir del análisis, se pudo reconocer la integración entre campos (históricos, proyectuales, sociales y morfológicos) y el predominante abordaje social dado por el perfil de las materias, tanto obligatorias como electivas, que marca el rol integrado de la disciplina desde sus aspectos proyectuales, culturales y humanísticos:

> Tal como se propone en el documento de trabajo, debe existir una (...) reformulación y revalorización del rol profesional y de su inserción social. Formación de sujeto cultural activo y comprometido con una realidad compleja y no de un mero técnico. Incorporación y desarrollo de la capacidad crítica y no de una mera respuesta a las demandas del mercado. Esta incorporación y desarrollo debe tener su verificación en una defensa del ciclo de grado y en una no reducción y simplificación de sus incumbencias y posibilidades de inserción (...) Creación de una institución integrada.[85]

Este diagnóstico debe evaluarse incorporando la opinión de los estudiantes, quienes presentaron, ante el Consejo Directivo, una propuesta de modificaciones. Entre ellas, resulta interesante identificar que las más relevantes no derivan de inquietudes sobre el contenido, sino sobre aspectos relacionados con la situación docente, la libertad de cátedras y la práctica profesional. Los aspectos refieren particularmente a una instancia evaluativa existente en el 3° año de la carrera, desde el Área de Diseño –denominada '*jury*'– y la instancia final del programa de práctica profesional. En el caso del *jury* de diseño, existen dos líneas preponderantes de opinión –tanto de alumnos como de profesores–, que han entrado en un debate más profundo durante los últimos años. Esta instancia evaluativa ubica al alumno frente a un jurado integrado por su profesor y otros dos profesores de cátedras diferentes, quienes evalúan el proyecto de final de año.

Aquellos que defienden esta instancia remarcan la posibilidad de integración e intercambio entre cátedras que genera, pues permite que un jurado, de cierto carácter imparcial, sea quien defina la evaluación final del proyecto. Esta imparcialidad es puesta en discusión, tanto por parte de los alumnos como por los profesores que proponen evaluar los alcances de esta modalidad.

---

85 Documento Historia (2006): 5-6. Documento realizado por un conjunto de Cátedras de Historia de la Arquitectura y Urbanismo de la FADU-UBA. Entregado en el marco del" Foro Académico 2006: La facultad se proyecta". Para mayor información véase https:// www .catalogosuba.sisbi.uba.ar.

La mirada crítica no refiere a la cuestión formal del ejercicio –se reconoce lo positivo de una actividad común entre cátedras– sino a la medición que esta instancia genera en la forma o la calidad de enseñanza de cada uno de los talleres; cuestión que va en contra de la libertad de cátedra, ejerce presiones ante la modalidad de evaluación, y el carácter obligatorio del ejercicio.

El segundo aspecto refiere a una de las instancias finales de la carrera, el programa de práctica profesional, encuadrado en el sistema de pasantías. Este sistema ha pasado por varias reformulaciones por parte de la Dirección de Pasantías, dado que se ha realizado un diagnóstico en el que se reevalúan los lineamientos básicos a fin de garantizar el perfil académico formativo de las prácticas educativas realizadas a través de este programa.

En una entrevista realizada a ex becarios del Consejo Profesional de Arquitectura y Urbanismo (CPAU), uno de ellos pone en tela de juicio el carácter formativo del sistema, al cual reconoce como 'trabajo fuera de la profesión':

> (...) Era una pasantía en Telecom (...) a medida que avanzaba mi carrera, la empresa me iba separando paulatinamente de mi profesión. (...) El convenio dice que cada pasante contará con el apoyo de un profesional de la universidad, que actuará como consejero. En mi caso, ese profesor nunca existió.[86]

Tanto los aspectos problemáticos expuestos por los estudiantes como aquellos reconocidos por los graduados y profesores de una de las áreas de la carrera, refieren particularmente a la dicotomía existente entre la mirada profesionalizante y la formación disciplinar, siendo la primera visión reconocida como predominante en el ámbito de formación durante las últimas tres décadas.

Para ejemplificar este perfil, cabe citar la opinión de un joven profesional entrevistado en una mesa redonda organizada por el CPAU:

86 *Revista CPAU* N.° 2, (1997): 11.

> (...) Hay un tema que tiene que ver con el profesionalismo, con la profesionalidad de la carrera. A mí me preocupó muchísimo cuando unos años atrás se abrió el espectro de nuestra facultad. Se crearon nuevas carreras de diseño (gráfico, industrial, etc.), creando camadas de egresados que no tienen el nivel de profesionalidad del arquitecto.[87]

El aspecto más preocupante de esta afirmación es que el entrevistado fue, durante varios años, docente de una materia de la carrera en esta casa de estudios.

Otro dato preocupante que derivó de la encuesta a jóvenes arquitectos sobre el ejercicio profesional es el porcentaje correspondiente a la pregunta: ¿Cuál es la forma de trabajar a la que aspirás? Estos porcentajes coinciden con la opinión general sobre el trabajo profesional, en un 55,32 %, el carácter empresarial suma un 24,11 %, mientras el campo docente-investigador marca el 0 %.[88]

El acotado acceso de profesionales del campo de la arquitectura en el ámbito académico y de investigación se articula con las amplias dificultades de acceder a una carrera de investigador a nivel nacional (CONICET), debido a las limitaciones expuestas en las condiciones de presentación (edad, exigencias de formación, publicaciones, etc.).

En el contexto de la FADU resulta necesario destacar que en las últimas gestiones, se ha encarado de manera radical la promoción de la investigación y planificación de políticas de investigación, lo que marca altos crecimientos en la cantidad de becarios y proyectos acreditados, así como la reciente creación de la Comisión Técnica Asesora dedicada a las ciencias del hábitat. Pero sigue existiendo una falta de reconocimiento de la investigación proyectual, sobre todo en grado, que explica las problemáticas en ese campo.

Desde esta perspectiva, retomamos lo considerado anteriormente en relación con el conocimiento como una forma de capital, donde las

87 *Revista CPAU* N.° 2, (1996): 23.
88 *Revista CPAU* N.° 2, (1996): 25.

universidades actúan como acumuladoras de capital cultural.[89] El rol de la universidad como ente acumulador y generador de conocimiento técnico y científico marca una cuestión crítica en su función dentro de la economía.

La industria y las ideologías han jugado un papel importante en la organización y reorganización de la vida universitaria (currícula e investigación), según los intereses del capital y las reglas del mercado.[90] Este planteo ayuda a reconocer que las universidades están atrapadas en una contradicción entre la misión de distribuir conocimiento y la de maximizar su producción. En dicho proceso, se le asigna cada vez más el aval institucional a aquello que es percibido como económicamente útil.[91]

En este marco es que debe abrirse a interpretación y debate el plan curricular, a partir de un trabajo de intercambio entre autoridades, docentes y estudiantes. Un cambio curricular es una forma de cambio socio-cultural profundo, un cambio institucional (de mentalidad y en la estructura organizacional). Por ello, es necesario revisar, en todas las disciplinas, las estrategias de enseñanza, los aprendizajes que realizan los alumnos en función de la utilización de esas estrategias y las brechas que existen entre lo que se enseña y lo que el alumno aprende.[92]

En ese cambio, y desde el interés de este análisis, se hace necesario plantear la inclusión de la investigación, hasta ahora ausente en los planes de estudio, en la formación de grado del arquitecto. La investigación constituye una rama de actividad que se debe incluir entre las modalidades profesionales de desempeño, y sus bases debieran estar presentes en la formación de grado de la carrera, tal como se encuentra establecido en el actual plan de estudios, como campos ocupacionales que refieren a sus incumbencias profesionales.

89 Apple (1997): 163.
90 Apple (1997): 166.
91 Apple (1997): 167.
92 Camilloni (2001).

1.3. La formación en investigación en el marco institucional de FADU-UBA

Una Facultad sin investigación es una facultad muerta,
porque no renueva su conocimiento.

Odilia Suárez, *Políticas de investigación: Lineamientos hacia una política de investigación en la FADU*, (1987).

En el año 1985 se crearon las carreras de Diseño Gráfico y Diseño Industrial en la Facultad de Arquitectura de la UBA, y posteriormente, se sumaron las de Diseño de Imagen y Sonido, Diseño de Indumentaria y Textil (1989), y Diseño del Paisaje (1992), que otorgaron un nuevo carácter y denominación a dicha casa de estudios: Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU).

Con la recuperación del gobierno democrático, se creó en la FADU la Secretaría de Investigación y Posgrado (SIP), que alcanzó su organización definitiva por resolución en 1986 y se ratificó ese mismo año por Resolución del Consejo Superior de la UBA. Se formó con fuerte carácter interdisciplinario, con el objetivo de fomentar y realizar investigación, dar asistencia técnica y hacer docencia en todas las temáticas de la disciplina proyectual.

La estructura organizativa de la SIP se estableció durante el período 1983/1985, e involucró sus dos áreas específicas: la Dirección de Investigaciones y la Escuela de Posgrado. La primera contaría, para noviembre del año 1996, con el 'Instituto de Investigaciones de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo', a cargo de un director que establecería los lineamientos de la programación y evaluación de las actividades académicas, apoyado por un consejo de orientación.

En el documento 'Programa de Evaluación de las actividades científicas y tecnológicas de la UBA',[93] se establece que la investigación en arquitectura puede dividirse en tres enfoques: uno disciplinar, por

93 Publicado en diciembre de 1990, UBA.

las características epistemológicas de los temas que aborda; uno dimensional (o de escala), por las dimensiones espaciales del objeto del conocimiento; y un enfoque problemático, por la particular definición del tipo de problema que se aborda. Sobre la base de estos tres enfoques, se establecen las áreas en las cuales se divide la Dirección de Investigaciones desde su creación:

- Área de Investigaciones Proyectuales,
- Área de Investigaciones Históricas,
- Área de Investigaciones Interdisciplinarias Urbanas y Regionales,
- Área de Investigaciones en Tecnología aplicada a la edilicia,
- Área de Centros y Programas.

En el informe del año 1989 se agregan dos áreas más:

- Área de Investigaciones en Diseño Industrial, y
- Área de Investigaciones en Diseño Gráfico.

Cada área temática se encontraba a cargo de un coordinador, salvo la de Investigaciones Históricas, que estaba a cargo del director del Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas "Mario J. Buschiazzo" (IAA). Las investigaciones se desarrollarían a través de tres formas básicas: centros de investigación, programas de investigación e investigaciones individuales o de equipo.

Los centros serían unidades de investigación de carácter permanente y dedicación temática específica. Actuarían bajo la tutela del Instituto, pero con una dirección propia.

Los programas se desarrollarían en períodos bi o trianuales, de carácter experimental o con especificidad temática. Cada programa contaría con un director responsable, subsidios y convenios (ej. CONICET, Banco Provincia, Municipios, Universidades del exterior).

Tradicionalmente, la investigación en la FADU ha sido tarea de pocos, por lo que uno de los objetivos principales de la SIP desde sus inicios fue su apertura hacia la misma universidad, y hacia la comunidad en general. Otro de los planteos necesarios respondía a la imposibilidad de pensar en investigación al margen de las tareas docentes, con independencia del proceso pedagógico.

En el segundo documento, 'Lineamientos hacia una política de investigación en la FAU',[94] se reconoce que, desde su iniciación como SIP, el campo de la investigación se convirtió en una nueva apertura del rol profesional, razón por la cual se tiende a reforzar las herramientas de formación de los investigadores. Se describen las líneas de investigación en curso y sugeridas por cada área temática, con un extenso y detallado desarrollo de sus acciones y propuestas de investigación.

En el año 1986 comenzaron las 'Jornadas de Investigación' (FAU 3), que contaron entre uno de sus cursos de formación superior, con el Dr. Juan Samaja para la temática de 'Formación en metodología de la Ciencia'.

La SIP se reestructuró durante el período 1994/1995, se separó de la Secretaría de Posgrado y se denominó SICyT, Secretaría de Investigaciones en Ciencia y Técnica, con gestión del Arq. Horacio Pando, 1994/1995. Se creó una comisión evaluadora a cargo del vice-decano, la Secretaría Académica y un representante del Consejo Directivo.

En el Informe Anual 1996, se recorre la historia de la investigación en la FADU, se reconoce su espacio legitimado en esa casa de estudios, logrado a partir del retorno a la democracia. La determinación de áreas como un modelo propio de la disciplina, la creación de centros y programas, la continuidad del IAA como espacio de investigación histórica, y la interconexión entre los espacios de docencia e investigación, fueron las acciones más destacadas.

En función de la creación de un espacio legítimo, en esa etapa se plantea reforzar algunos aspectos, y caracterizar el perfil específico de las investigaciones de las disciplinas proyectuales: definir el estatuto epistemológico de la investigación en ese campo. Durante el período de gestión 1995/2001, se crearon las unidades de investigación como núcleo temático o foco conceptual y operativo:

- Historia y Crítica,
- Planeamiento Urbano-Regional,
- Tecnologías en relación proyectual,
- Morfología y Comunicación; y
- Proyecto y el Habitar.

94 Publicado en octubre de 1987, FAU, UBA.

Las dos primeras, en 1996/1997, tenían dos institutos destinados a sus temáticas: IAA, creado en el año 1946, y el Instituto Superior de Urbanismo (ISU), creado en el año 1994.

La tercera y la cuarta unidad toman temas específicos pero comunes a todas las carreras de la FADU, las cuales apuntan a la interrelación entre carreras. La última unidad toma los dos temas fundacionales de la Facultad: el carácter global de las profesionalidades que se imparten (la proyectualidad) y el estudio del destino, la función en los receptores o el ámbito social según los modos en que esa proyectualidad incide (el habitar).

La constitución de estas unidades como grupos de investigación nuclearmente determinados implicaba la reorganización de los centros y programas, mediante la incorporación, unificación e interrelación, según las temáticas. A futuro, esas unidades darían marco a la realización de concursos de docentes-investigadores y becarios.

Uno de los aspectos más relevantes de la gestión citada fue la implementación de llamado a concurso para ampliar dedicaciones y cargos interinos en investigación de los profesores regulares, y el llamado a concurso para el otorgamiento de dos cargos de JTP dedicación exclusiva y cuatro de JTP dedicación semiexclusiva para ser ejercido en el ámbito de la SICyT (otorgados en el año 1998).

En 1997 se crea, por Resolución del Consejo Directivo de la FADU, el Programa de Formación e Incorporación de Docentes Investigadores –Foindi–, el cual tiene como finalidad formar e incorporar a docentes y alumnos de la Facultad para desarrollar tareas de investigación que contribuyan a fortalecer el Área de Investigaciones.

Las tareas de investigación se plantearon para ser desarrolladas dentro de los núcleos temáticos definidos en las unidades de la Secretaría de Investigaciones en Ciencia y Técnica (SICyT), y permitieron la inserción de los docentes-investigadores. El programa se constituye como un importante dispositivo de formación en investigación, con amplia convocatoria y continuidad en las diferentes gestiones (actualmente denominado Programa FI). Su estructura general contempla cuatro módulos o niveles de formación:

- Formación teórico-epistemológica,
- Formación temático-práctica,
- Formación en el desarrollo del proyecto de investigación, y
- Formación en la transferencia investigación-docencia.

Otro aspecto fundamental fue la conexión con el área de grado a través del Programa de Pasantías de Investigación (año 2000). En el año 2003, debido a la creciente demanda de profesionales y alumnos de universidades del país y del exterior que deseaban realizar tareas de investigación en el ámbito de la FADU, se solicitó por Resolución del Consejo Directivo la ampliación de modalidades de pasantía contempladas en el Módulo 2 del Programa Foindi, el cual promovió pasantías internas (de docentes investigadores y de estudiantes con crédito académico) y pasantías externas, para permitir la incorporación a los equipos de los Proyectos Acreditados de la SICyT, de docentes, profesionales y alumnos de otras facultades, así como de otras universidades del país.

A partir del año 2003, se inicia el llamado a concurso para formación de equipos jóvenes de investigadores, en las unidades de investigación de la SICyT (diez nuevos equipos, dos por cada unidad temática), el cual da lugar a un importante salto generacional para la incorporación en el ámbito formal de la producción científica a aquellos jóvenes investigadores que hubieran concluido su formación en investigación, gran parte a través de las herramientas impulsadas desde la UBA.

Durante el año 2006, fue aprobado por el Consejo Directivo de la FADU un nuevo instituto: el Instituto de la Espacialidad Humana, que pasó a instancias del Consejo Superior de la UBA. En dicha gestión, también se logró la creación de la Comisión Técnica Asesora dedicada a las ciencias del habitar, como comisión evaluadora de los Proyectos UBACyT.

La actual Secretaría de Investigaciones (SI) tiene además a su cargo el Programa de Doctorado, como instancia superior de esta formación a través de la producción de una tesis.

En cuanto a cambios estructurales que aportan a la formación científica, en el año 2008 se aprobó la creación de una nueva unidad de investigación vinculada con la Didáctica del Proyecto, y se concretó un

nuevo llamado a concurso de equipos jóvenes de investigación para 12 equipos de auxiliares docentes menores de 40 años, a los que se les aumentó la dedicación, evaluados por universidades regionales, con 40 presentaciones; y se logró la consolidación y continuidad en sus cargos de los directores jóvenes que habían pasado el límite de edad.

En la gestión iniciada en el 2010, se reforzó la promoción de la investigación y la planificación de políticas de investigación. Esto ocasionó un alto crecimiento en la cantidad de becarios y proyectos acreditados, a pesar de seguir contando con serias limitaciones en cuanto a los criterios de evaluación científica, como la condición de que los directores de proyectos de investigación fueran profesores regulares. Con respecto a las sedes de investigación, se creó el Laboratorio de Investigaciones en Diseño, el Centro de Investigaciones en Proyecto, Diseño y Desarrollo y el Laboratorio I+D (investigación y diseño).

Las dos últimas gestiones han fortalecido el área de intercambio entre becarios a través de las 'Jornadas de Becarios', un espacio abierto de interrelación y discusión de los distintos planes de investigación de los jóvenes investigadores en formación. En el último informe, se registraron 60 becas otorgadas a la FADU-UBA, que determinaron un considerable crecimiento en esa área (en el año 2010 se habían otorgado la mitad de las becas). De igual forma aumentó la cantidad de pasantes que se inscribieron en el sistema de pasantías de investigación, que actualmente cuenta con 300 pasantes, un 70 % mayor a la cantidad registrada en el año 2010.

Durante la última década, hubo un fuerte impulso desde la Secretaría de Investigaciones por fortalecer el campo de acción de los jóvenes investigadores en formación, a través de diversos encuentros propiciados por esa secretaría, en los cuales no sólo se intercambian experiencias de formación, sino que emergen nuevas situaciones de aprendizaje que nutren dicho proceso.

1.3.1. La sede de investigación

En el marco de la presente investigación, los casos seleccionados para el análisis de datos se inscriben en la misma sede: el Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas "Mario J. Buschiazzo". Esta sede fue creada el 24 de julio de 1946 por la Universidad de Buenos Aires a iniciativa del arquitecto Mario J. Buschiazzo, profesor de Historia en la Escuela de Arquitectura de la entonces Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales; y se dedica a las investigaciones y estudios históricos y críticos acerca de las manifestaciones teóricas y materiales del hábitat, el diseño, la arquitectura y la ciudad, en lo referido a Iberoamérica en especial, y la Argentina, el área bonaerense y la ciudad de Buenos Aires en particular.

Uno de sus objetivos prioritarios responde a la formación y el perfeccionamiento de investigadores (en sus diferentes categorías), a través de la organización de cursos, seminarios, jornadas y otras actividades afines; además de incluir, evaluar y supervisar los proyectos, programas y secciones de investigación inherentes a estudios históricos y críticos, manifestaciones teóricas y materiales del hábitat, el diseño, la arquitectura y la ciudad. Integran este instituto la Biblioteca "Andrés Blanqui", la cual cuenta con un catálogo de más de 5000 libros y revistas especializadas en historia, estética y patrimonio urbano, arquitectónico, artístico y cultural, especialmente en lo relativo a América Latina y Argentina. Asimismo es el ámbito de preservación de material bibliográfico de valor histórico y de colecciones o ediciones significativas reservadas para su consulta por investigadores y especialistas. Los recursos documentales de la biblioteca están destinados principalmente a la consulta por parte de sus miembros (investigadores, tesistas, becarios y personal técnico).[95]

Las actividades de investigación, difusión y transferencia se realizan a través de centros, secciones y programas de investigación, con sede en el Instituto.

95 El detalle de actividades y acceso al catálogo en línea se realiza a través de la página web del IAA. Consultado el 10/10/2017 en http://www.iaa.fadu.uba.ar/?page_id=202.

El Centro de Arqueología Urbana (CAU) fue creado en el año 1991, a partir de su precedente Programa de Arqueología Urbana, que funcionaba en el Instituto de Arte Americano desde 1987. Es el primer organismo de esta naturaleza en América Latina y basa su actividad en el registro del material proveniente de las excavaciones arqueológicas realizadas en la ciudad de Buenos Aires. Fue establecido con el objeto de estudiar arqueológicamente dicha ciudad, difundir los conocimientos de esa tarea y proteger las colecciones de materiales históricos rescatadas.[96]

La Sección de Estudios Históricos tiene como objetivos de carácter permanente reunir proyectos y programas de investigación acerca de temas y problemas en el campo del diseño, la arquitectura, la ciudad y el territorio, en lo referente al ámbito americano.

La Sección de Investigaciones Estéticas nuclea investigaciones con perfil teórico y crítico provenientes del diseño gráfico, el diseño industrial, el diseño de imagen y sonido, el diseño de indumentaria y textil y el diseño de paisaje, que se suman a la tradicional investigación histórica y crítica sobre la Arquitectura. Esta sección se destaca por el perfil multidisciplinario de sus trabajos e integrantes, así como por el interés en las producciones de diseño argentino y latinoamericano.[97]

La Sección Archivo Documental (SAD) se dedica al análisis y clasificación de los fondos escritos, gráficos, fotográficos, fílmicos y sónicos que integran el patrimonio del Instituto. El acervo documental del Instituto de Arte Americano "Mario J. Buschiazzo" es el resultado de la acumulación de materiales de búsqueda y estudio a lo largo de los cincuenta años de su existencia por parte de sus miembros.

Los Programas de investigación se enmarcan en diversos campos disciplinares, en los cuales convergen la Historia Urbana y Territorial, los Estudios Heterotópicos y la Arquitectura y construcción en tierra, entre otros. Además de las actividades desarrolladas por las secciones y programas, el Instituto cuenta con una importante fototeca, producto de los

96 Las actividades desarrolladas por el CAU se encuentran detalladas en el sitio web del IAA. Consultado el 10/10/2017 en http://www.iaa.fadu.uba.ar/cau/.
97 Consultado el 10/10/2017 en http://www.iaa.fadu.uba.ar/?page_id=1308.

trabajos de investigadores, docentes, becarios y fotógrafos profesionales. El fondo está integrado por procesos fotográficos antiguos, tales como negativos en soportes de vidrio, nitrato y acetato (una de cuyas temáticas es la obra pública nacional), diapositivas de linterna mágica (producción gráfica de las cátedras de Historia de la FADU), albúminas y ferrotipos (como retratos, paisajes e imágenes del tendido férreo del noroeste argentino y también artefactos del siglo XX, como copias en papel y negativos de poliéster (de relevamiento arquitectónico en general).

Por medio de estos espacios de investigación, el IAA promueve el intercambio de conocimientos y producción de resultados, tanto entre investigadores de la sede como con instituciones afines de diversas universidades nacionales e internacionales.

Bajo la última gestión, creció considerablemente la cantidad de integrantes del IAA (entre investigadores, becarios y personal técnico de apoyo), sumando una totalidad de 170 integrantes. Este crecimiento se encuentra vinculado a la amplia variedad de proyectos y programas en curso (44 proyectos de investigación que incluyen UBACyT, CONICET y Proyectos SI), los cuales constituyen una tercera parte de los proyectos de investigación totales que se desarrollan en la FADU-UBA.

Otra instancia significativa de intercambio científico y formación es la establecida por los Seminarios de Crítica, iniciados en el año 1988 y conformados para el intercambio, la discusión y optimización de las actividades de los investigadores del IAA. En ellos se presentan trabajos de investigación, ensayos o disertaciones sobre tesis que se someten a crítica de un comentarista externo y uno interno del Instituto, más las observaciones y aportes de los investigadores presentes. Se realizan los últimos viernes de cada mes a las 12:30 horas en la sede del IAA.

Los casos seleccionados corresponden a diferentes Proyectos UBACyT de investigación con sede en el IAA, los cuales se inscriben en la Unidad de Investigación de Historia y Crítica.

CAPÍTULO 2

PARADIGMAS Y TRADICIONES EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: RECORRIDO CONCEPTUAL DESDE UNA MIRADA EPISTEMOLÓGICA

Las referencias epistemológicas recorridas durante el presente capítulo sustentan el anterior análisis sobre el escenario en el cual se inserta la investigación, el trayecto sobre la enseñanza de la Arquitectura y los diversos aspectos que han impactado en el marco de la educación superior, particularmente en una carrera de perfil profesionalizante.

2.1. Investigación científica e investigación social

Como primer abordaje a las lógicas de investigación en las Ciencias Sociales, la visión sobre los paradigmas científicos –positivismo y hermenéutica– constituyen material obligatorio para un recorrido teórico. Desde una aproximación epistemológica, es posible plantear dos tipos de ciencia: 'de la naturaleza y del espíritu'.

Como afirma Christophe Dejours, el mundo es heterogéneo, y es el hombre quien introduce la heterogeneidad respecto de la naturaleza, dado que pertenece a ambos mundos; creando símbolos y participando en interacciones simbólicas a través del lenguaje, y marcando su carácter histórico, social y contextual.[98] El autor propone un cambio en el nivel de análisis –'ciencias de la naturaleza' vs. 'ciencias humanas'–, ya que entiende que se debe focalizar la mirada en términos de procedimientos científicos y no plantear la cuestión en función del análisis de las disciplinas. Así, distingue dos procedimientos científicos que no definen disciplinas: 'ciencias empírico-analíticas' y 'ciencias histórico-

98 Dejours (1998): 89.

hermenéuticas'. En este marco, se presenta la primera polémica de la filosofía de las Ciencias Sociales: 'positivismo' frente a 'hermenéutica'.

A partir de los cambios sociales y, especialmente, de la Revolución Francesa, la sociedad europea se enfrentó a un profundo cambio, tanto en sus aspectos organizativos como sociales e interpretativos, y fundó un camino para el abordaje de las ciencias del hombre y la sociedad.

Según José María Mardones, el positivismo reúne cuatro aspectos.[99] El monismo metodológico, a través del cual sólo se puede entender de una manera aquello que se considere como auténtica explicación científica; el modelo de las ciencias naturales exactas, que toma las ciencias físico-matemáticas como medida de la cientificidad de las ciencias del hombre; la explicación causal como explicación científica, desde la búsqueda de leyes generales hipotéticas de la naturaleza, que incluyen los casos o hechos individuales; y el interés dominador del conocimiento sobre el control y dominio de la naturaleza.

Esta postura propone llevar la Ciencia Social e Histórica hacia las leyes generales de la explicación científica. Frente a esta tradición surge la concepción antipositivista en Alemania, por medio de la hermenéutica.

Son diversos los autores que rechazan el monismo metodológico y la física-matemática como ideal regulador de toda explicación científica y la reducción de la razón a la razón instrumental. En este marco, el filósofo alemán Johann Gustav Droysen[100] fue quien, en 1858, planteara la dicotomía metodológica entre 'explicación' y 'comprensión'; fundamentando el método de la historia –comprender– en contraposición al de la física matemática –explicar– y al de la filosofía –conocer.[101]

Desde esta mirada, el objetivo de las Ciencias Naturales consiste en 'explicar'; mientras que el propósito de la Historia es 'comprender' los fenómenos que ocurren en su ámbito. Las 'Ciencias Naturales' siguen el método de la explicación y las 'Ciencias del Espíritu' el método de la comprensión. La naturaleza se explica, pero la vida espiritual se comprende.

---

99 Mardones (2003): 21.

100 Johann Gustav Droysen (1808-1884). Filósofo e historiador alemán, fue uno de los teóricos de la historia más influyentes en la tradición hermenéutica de las Ciencias del Espíritu. Para un mayor desarrollo sobre su teoría, véase Navarro Pérez, J. (2002).

101 Schuster (2004).

La idea de *verstehen* o 'comprensión' es un concepto central en la postura comprensivista, interpretativa o hermenéutica en la metodología de las Ciencias Sociales. Félix Schuster propone un recorrido histórico-conceptual a lo largo de siglo XX sobre el término de comprensión desde diversas perspectivas:[102] Wilhelm Dilthey y el origen de la comprensión; Max Weber y la comprensión de la acción; y Hans-George Gadamer y Paul Ricoeur con la interpretación y comprensión.

2.1.1. Diversas miradas sobre las nociones de 'explicación'-'comprensión'

En el paradigma positivista, los hechos sociales son los que determinan los comportamientos humanos. En el paradigma constructivista-subjetivista son los hombres –los actores– los que producen los hechos sociales con sus acciones.[103]

Dilthey[104] posiciona la mirada desde la dimensión histórica: ¿Se puede realizar una aproximación científica de la historia de las sociedades? La Historia es en función de los hombres que la hacen, y para comprenderla se debe comprender primero cómo actúa el hombre que participa en dicha construcción. Para ello, sitúa sus bases científicas en la psicología, en el conocimiento del funcionamiento del espíritu (psicología de la acción), y la psicología del hombre comprometido con la sociedad. De allí que el autor exprese como preguntas clave: ¿Qué sentido le asignan los hombres al mundo y a su situación en el mundo?; ¿Cómo tener acceso a ese sentido?[105]

---

102 Schuste (1995).

103 Dejours (1998): 90.

104 Wilhelm Dilthey (1833-1911). Filósofo alemán. Su obra más representativa, la Introducción a las Ciencias del Espíritu (1883), da inicio a su proyecto de "crítica de la razón histórica", que tenía como objetivo encontrar un fundamento epistemológico sólido para las ciencias humanas. Para un mayor desarrollo sobre su teoría, véase Vélez Upegui (2011).

105 Dejours (1998): 91.

Para responder a estas preguntas, Dilthey propone como principio metodológico de la comprensión (o enfoque comprensivo) la 'empatía',[106] mediante la cual el intérprete puede ponerse en el lugar del otro, y alcanzar así el sentido de la situación para el sujeto que la vive. Esto determina un 'enfoque comprensivo' en las Ciencias Sociales: comprender es 'comprender a otros sujetos'.

La investigación de Dilthey es, básicamente, histórico-cultural, pues intenta posicionarse en los estados mentales de los sujetos investigados, y presenta como perspectiva la idea de que todo estado mental real, en cierto sentido, produce un resultado.

Así, la mirada primaria sobre la hermenéutica, que fuera ciencia de la interpretación de textos sagrados de la Edad Media, adquiere otra dimensión y se presenta como método de las Ciencias Sociales. Se desprende de los productos culturales, de lo que se ve reflejado de una cultura, y de lo que los sujetos producen en dicho marco cultural, según sus motivaciones, intenciones y proyecciones, "(…) a través de los productos ponernos en el lugar de los productores".[107]

'Interpretación' es el término central de la hermenéutica, en cuanto a la preocupación por la construcción de sentido. En el campo de las Ciencias Sociales, la hermenéutica se plantea como perspectiva contraria a la positivista. El primer punto de ruptura con el positivismo se encuentra en que la naturaleza de las Ciencias Sociales es diferente a la naturaleza de las Ciencias Naturales, ya que plantea la sociedad como permanente constructo humano y social: 'hecho social en permanente construcción'. De este modo se desplaza la mirada del positivismo de las instituciones y lo normativo, a la mirada sobre la construcción social y sus procesos de interacción.[108] El sujeto investigador basa su acción en el entendimiento de lo que el 'otro' hace, desde su propia subjetividad.

Posteriormente, Weber postula una mirada que propone articular 'explicación' y 'comprensión', planteando que si atendemos sólo a la

106 Empatía como capacidad de poder experimentar la realidad subjetiva de otro individuo sin perder de perspectiva el propio marco de la realidad.
107 Schuster (1995): 21.
108 Rigal (2007).

singularidad histórica no podemos explicar, y desde la generalidad universal no podemos comprender, por eso debemos articular ambas cosas.[109] Captar lo causal (en busca de leyes generales) y lo significativo (ligado a lo particular, a la singularidad del fenómeno). Weber centraliza su mirada sociológica hacia la acción y no hacia los hechos. [110] El individuo, como constructor de la realidad social, produce la acción, debiendo incluirse la dimensión de la comprensión como capacidad del investigador de reconstruir los motivos que un individuo tuvo para actuar. En la medida que Weber refiere a la acción, lo hace centrándose en la conducta subjetivamente significativa, conducta que tiene un significado para el sujeto que la realiza, y por eso es 'subjetivamente significativa'.[111] Para que haya una acción, el sujeto tiene que reconocer el motivo, por lo que 'comprender' sería tratar de reconstruir el motivo que tuvo un individuo para actuar. Desde esta perspectiva, 'comprender' sigue siendo comprender estados mentales del otro. Comprender es reconstruir en la conciencia del investigador la conciencia del otro –conciencia del investigado–.

A partir de este posicionamiento de Weber y su 'sociología comprensiva',[112] perspectiva cercana a la comprensión de los fenómenos sociales por métodos diferentes a los empleados en las Ciencias Naturales, se comienza a desarrollar un rol de investigador social que comprende el significado de los datos de conducta social que observa y registra, a fin de abordarlos como hechos sociales, objeto de su investigación.

Luego del recorrido sobre las dos perspectivas anteriormente descriptas, es posible presentar una tercera que quiebra, de alguna forma, aquellas expuestas que, según ciertos autores (Schuster, Mardones, Dejours, entre otros), se enmarcan en una visión de carácter psicologista: la hermenéutica de Gadamer y Ricoeur.

---

109 Véase Weber (1904) y (1919), citado por Dejours (1998): 92.

110 'Acción' incluye cualquier comportamiento humano en tanto que el individuo le otorga un significado subjetivo.

111 Schuster (1995): 21.

112 Mardones (2003).

En Gadamer, la idea de interpretación como 'acuerdo' está presente.[113] Al abordar el texto como modelo, se lo toma y lee, y al leerlo se proyecta un sentido –desde ciertas ideas y prejuicios del autor–, derivado de sus conocimientos previos, otorgándole así un sentido al texto. Existen contenidos previos desde los cuales uno se enfrenta a un texto, a un sujeto de otra cultura.[114]

Existe un marco que ordena, desde el cual se interpreta el mundo. Gadamer enriquece el concepto de comprensión, ya que "(…) el ideal de la comprensión (que era el ideal del otro, ponerse en el lugar del otro pero tal como era el lugar del otro) es inaccesible".[115] No hay comprensión sin interpretación, siempre hay interpretaciones que suponen el acuerdo entre el investigador, su marco teórico, metodológico, etc., y el investigado. La comprensión se construye desde una teoría de la interpretación, desde una 'comprensión' como 'interpretación' e 'interpretación' como 'acuerdo'.

A partir de esta perspectiva sobre el texto y su interpretación, Ricoeur retoma el problema del vínculo entre la hermenéutica y la metodología de las Ciencias Sociales, mediante la defensa de la tesis de la hermenéutica como método.[116] Promueve la idea de 'texto' como huella escrita que da entidad a la obra, que supera la intención subjetiva de su autor. La obra es objeto de lecturas e interpretaciones que revelan el texto y le asocian significados que no estaban originalmente como propósito del autor. Pero estos significados son responsabilidad de este último, en la medida en que no habrían podido surgir sin el texto y sin él. Así, para Ricoeur, "la hermenéutica es una teoría de las operaciones de la comprensión en su relación con la interpretación de los textos".[117]

113 Véase Gadamer (1960), citado por Dejours (1998): 92.
114 Schuster (1995): 37
115 Schuster (1995): 37
116 Véase Ricoeur (1983) y (1986), citado por Dejours (1998): 93.
117 Dejours (1998): 93.

Estas miradas permiten afirmar que las Ciencias Sociales abordan principalmente la conducta humana en interacción y su interpretación en el cotidiano social, y se alejan de aquella otra del mundo objetivo para centrarse en lo que el sujeto construye, siempre determinado por ciertas objetividades (normativa, institucional, etc.). La comprensión sólo es comprensión lingüística, en tanto sólo en el contexto del habla se puede entender lo que el sujeto hace y el por qué, y sólo desde éste es posible identificar los sentidos y significados, desde las reglas del lenguaje como procesos por los cuales se construye pensamiento.

La metodología se presenta, entonces, como construcción del objeto de conocimiento desde la complejidad de la realidad, debiendo ofrecer instancias de reconocimiento del otro como activo: ser el otro escuchado, participante, reconociendo la voz del otro.

2.1.1.1. Miradas desde el racionalismo crítico

El rol de Karl Popper[118] como crítico del Círculo de Viena, grupo de pensadores ligados al neopositivismo[119] y situado en una perspectiva positivista, deja su aporte en la filosofía de la ciencia desde una posición crítica que marca la racionalidad propia de la ciencia.[120]

---

118 Karl Raimund Popper (1902-1994). Filósofo austríaco. Estudió filosofía en la Universidad de Viena y ejerció la docencia en la de Canterbury (1937-1945) y en la London School of Economics de Londres (1949-1969).

119 Movimiento científico y filosófico formado en Viena, Austria, en el año 1922, por Moritz Schlick y disuelto definitivamente en 1936. Heredan de la visión positivista que la ciencia es el paradigma de la objetividad y de la racionalidad. El Círculo de Viena se considera heredero del positivismo lógico creado por Comte. Este grupo de científicos afirma que la observación se realiza a través de los sentidos para captar hechos y realidades. El objetivo del Círculo de Viena es unificar el conocimiento que se consigue a partir de la reducción de todas las disciplinas del conocimiento científico a fórmulas lógico-matemáticas y por ello debemos crear un metalenguaje mediante el cual se puedan entender entre ellas. Los enunciados pueden ser de dos tipos: observacionales (se obtienen a través de la observación neutral e inmediata de la realidad) y universales.

120 Mardones (2003).

En las Ciencias Sociales, Popper se ubica como figura de la 'disputa positivista' de la sociología alemana.[121] Según este autor, los enunciados científicos, como bosquejo, trazado, necesitan una comprobación posterior. Pero como no es posible comprobar todos los casos posibles incluidos en una hipótesis científica, no es posible utilizar la verificación, sino la falsificación. "(…) lo que podemos hacer no será verificar si todos los cisnes son blancos, sino comprobar si algún cisne no es blanco, por ejemplo, negro. Si encontramos algún caso que contradiga nuestra hipótesis, ésta quedará falsificada".[122]

Las posturas a las que se ha hecho referencia en los puntos anteriores proponen la explicación como medio para producir comprensión. Según Popper, el objetivo de la ciencia es la explicación, es encontrar explicaciones satisfactorias, tomando la comprensión como algo psicológico, subjetivo, que puede variar de un individuo a otro y que no es susceptible de caracterización objetiva.

Posteriormente, Popper revisará esta posición[123] y desarrollará la noción de 'lógica situacional' desde la conciencia de que la conducta es objetivamente adecuada a la situación, sirve de base en la construcción de explicaciones nomológico-deductivas de la acción humana y se presenta como 'comprensión objetiva'. Refiere al posicionamiento del sujeto frente a una situación sobre la que hace su propia apreciación.[124]

En este mismo marco, el científico puede preguntarse sobre las causas de ciertos fenómenos, pues la realidad puede no ser interrogada desde una explicación causal, sino abordada desde diversas 'situaciones-problemas'. Aquí es posible indagar sobre otro abordaje metodológico que, según la postura de Popper, podría denominarse 'principio de racionalidad' o 'principio de adecuación a las acciones'. [125]

Este modelo propone un análisis más detallado de la lógica de las situaciones que permite explicar de manera objetiva lo subjetivo; mé-

121 Véase Popper, Adorno *et al* (1973).
122 Mardones (2003): 36.
123 Caponi (2006).
124 Popper (1973): 117.
125 Caponi (2006).

todo a través del cual todo actor social obra de manera situacional, conforme a la situación en que se encuentra:

> Si los positivistas entendieran que en las ciencias históricas y sociales el verdadero interés es comprender los fines y motivos por los que acontece un hecho, lo cual es distinto de una explicación causal, estaríamos en el camino de la complementariedad de los métodos.[126]

Jürgen Habermas[127] y Karl-Otto Apel,[128] pertenecientes al grupo de intelectuales de la Escuela de Frankfurt,[129] desde una teoría social-crítica coinciden en que es posible hacer ciencia social crítico-hermenéutica con un método que utilice tanto la interpretación como la explicación por causas. Estas alternativas antipositivistas sostienen, a veces, posturas que difieren. No son puramente metodológicas, sino que dependen de la concepción de sociedad y de historia. "(…) Tras la teoría de la ciencia se lucha por diversos modelos de hombre y sociedad".[130]

2.1.1.2. Una mirada dialógica: los dobles juegos del conocimiento

Como conclusión a este recorrido por las diversas lógicas de conocimiento sobre las posturas científicas que han marcado el siglo XX,

126 Mardones (2003): 48.
127 Véase Habermas (1987) y (1989).
128 Véase Apel ([1973] 1985) y (1989).
129 La Teoría Crítica, como "ruptura epistemológica" con la ciencia tradicional de Europa de los años 20/30, se encuentra representada por Max Horkheimer, Theodor Adorno, Jürgen Habermas, Herbert Marcuse y Walter Benjamin. Los aportes teóricos de esta corriente de pensamiento, también conocida como "Escuela de Frankfurt", consistían en la renovación de la teoría marxista de la época, y hacían hincapié en el desarrollo interdisciplinario y en la reflexión filosófica sobre la práctica científica. Actualmente se considera a Jürgen Habermas el último miembro destacado de esta Escuela.
130 Mardones (2003): 57.

es posible exponer los 'dobles juegos del conocimiento' desarrollados por Edgard Morin, que plantean el diálogo permanente que debe estar presente entre las nociones de 'explicación' y 'comprensión'. El autor afirma que la 'comprensión' es el modo fundamental de conocimiento para cualquier situación humana que implique subjetividad. Desde este punto de vista, la 'explicación' comprendería un conocimiento aplicable a los seres vivos cuando éstos son percibidos y estudiados como objetos.[131]

La 'comprensión' se conforma mediante una proyección (de uno hacia los demás) y una identificación (de los demás con uno), desde ese doble movimiento: proyección-identificación, en la conformación de las relaciones humanas. Así, se puede comprender lo que sienten los demás por proyección, de acuerdo a lo que cada uno sentiría. El autor afirma que nuestra actividad cognitiva cotidiana funciona según la dialógica de comprensión/explicación, valiendo como modo de conocimiento tanto psicológico como sociológico. Retomando la línea de Dilthey, el conocimiento sociológico necesita una dimensión comprensiva para conocer las significaciones de las situaciones y acciones vividas, y la comprensión permitiría captar características como necesidades, deseos, y su relación con los valores. Mientras que 'comprender' es captar las significaciones de una situación o de un fenómeno, 'explicar' es situar un objeto en relación con su origen, su constitución, su utilidad y su finalidad.[132] Desde esta perspectiva, 'comprensión' y 'explicación' deben estar en diálogo permanente (dialógicamente unidas), para controlarse y complementarse mutuamente. Mientras que la 'explicación' introduce en todos los fenómenos las reglas, modelos y estructuras, la 'comprensión' incluye la visión subjetiva sobre los individuos, los sujetos y la sociedad.[133]

En la metodología de las Ciencias Sociales sigue abierto el debate sobre estas dos nociones, marcando, según las posturas de diversos autores, la elección por una o por otra, o el sostenimiento de que am-

131 Morin (1999).
132 Schalenger (1983). Citado por Morin (1999): 163
133 Morin (1999): 166.

bas concepciones deben ser consideradas incluyentes y no excluyentes, complementarias y no opuestas; postura a la cual se adhiere, tanto desde el campo de las disciplinas proyectuales como desde el campo de la formación.[134]

2.2. Investigación social: teoría sociológica de la educación

2.2.1. Émile Durkheim y una visión conservadora sobre el papel de la educación

El concepto de educación planteado por Émile Durkheim centra su papel como espacio de socialización metódica de la nueva generación. Articula el 'ser individual' (vida personal) con el 'ser social', desde un sistema de ideas, sentimientos y hábitos del grupo al que uno pertenece. La propia sociedad, a medida que se va formando y consolidando, va construyendo ese sentimiento, pues "(…) el hombre, en efecto, no es un hombre sino porque vive en sociedad".[135] Esta perspectiva histórica muestra un grado de complejidad creciente de la división del trabajo. Desde el pasaje de una sociedad simple a compleja, con nuevas normativas ligadas a lo contractual.

Es allí donde ubica a la educación en el rol de 'aseguradora de normas', en la que el sujeto va incorporando las normas de la sociedad donde vive y se va adaptando funcionalmente a las necesidades de la sociedad. Esta postura se encuentra ampliamente vinculada a los valores políticos y económicos que impactan en la sociedad.

Plantea la preocupación por que el capitalismo llegue a su mayor y mejor desarrollo, ligado a la preservación de un orden. Tiene una visión pesimista sobre la naturaleza humana y marca un sólido pensamiento

134 Ideas y conceptos tomados del Seminario "La dimensión epistemológica en la investigación sobre la formación" (2007), dictado por los Profesores Manuel Comesaña y Cecilia Hidalgo, en el marco de la Maestría en Formación de Formadores, Facultad de Filosofía y letras, Universidad de Buenos Aires.

135 Durkheim (1974): 21.

conservador: sin leyes y sin normas el sujeto se destruye a sí mismo y al otro. Por esto, los sistemas educativos se encuentran disciplinados para civilizar, mediante una educación autoritaria, que lleva al orden a su máxima expresión.

¿Cómo se plantea la socialización del sujeto? Desde el ser normado y restringiendo su autonomía, mediante el papel del maestro activo y alumno pasivo que recibe la norma, sin lógica de confrontación. De esta manera, se marca el papel de la educación en la asignación de roles, la sociedad es la que determina la forma de la disciplina y ve a la institución educativa desde una perspectiva modelizadora.

La disciplina se establece como forma de dominación que 'construye conducta', y que lleva a "(…) neutralizar las resistencias que surjan (…) se neutraliza normalizando".[136]

Esta mirada permite "(…) entender el lado oscuro de la integración, que aparece como sometimiento".[137]

2.2.2. Paradigmas y tradiciones en la teoría sociológica de la educación

Como inicio de un abordaje que permita comprender los paradigmas en la teoría sociológica de la educación, Henry Giroux propone un análisis desde tres tradiciones:

- El enfoque 'estructural-funcionalista', en el cual el interés se encuentra puesto en el carácter normativo y de transmisión de normas dentro del ámbito educativo.[138] Este enfoque marca una mirada apolítica, ya que no toma en cuenta las diversas situaciones culturales, y no da lugar a la crítica ni a la confrontación. Establece la existencia de receptores pasivos y falla en la socialización, su tarea es adaptarse y no confrontar. Nociones

136 Rigal (2004): 123.
137 Tiramonti (2003), citado por Rigal (2004): 123.
138 Giroux (1990).

de conductismo y pasividad predominan en este modelo de carácter positivista. Desde este enfoque, la escuela socializa a los estudiantes en ciertos valores, normas y creencias de manera que éstos no sean cuestionados, dado que son parte de la sociedad, se "(…) rechaza la idea de que el desarrollo se produce a partir del conflicto y acentúa la importancia del consenso y la estabilidad más que la del movimiento".[139]

- El enfoque 'social-fenomenológico' encuadra su teoría en la interacción de los estudiantes en el aula, y los significados creados en esa dinámica, como parte de la construcción de la realidad social. Está ligado a una postura hermenéutica, que centra la mirada en la conducta de los sujetos, por lo que un mismo fenómeno puede tener diversos significados en función de quien lo perciba o experimente. Establece una mirada constructivista, en la que lo social se construye en la acción. El autor resalta, como punto débil dentro de este enfoque, que éste representa una forma de idealismo subjetivo, desde la influencia de la ideología en la construcción del mundo de los estudiantes. La visión del estudiante como actor pasivo es reemplazada por una visión dinámica de su conducta, que lo posiciona en constructor de su idea de mundo.
- El enfoque 'neo-marxista sobre la socialización y cambio social' articula las nociones de teoría, ideología y práctica social, desde una perspectiva crítica. Considera la escuela como 'aparato ideológico' del cual el conflicto forma parte y no se puede eliminar. Esta postura va más allá del idealismo subjetivo del anterior enfoque (nueva sociología), y permite conectar las fuerzas macrosociales (intereses de la sociedad derivados de la reproducción económica) con las interacciones en el aula, a fin de producir un cambio en el marco educativo desde su perspectiva mecanicista y reduccionista.[140]

139 Giroux (1990): 67.
140 Giroux (1990): 69.

Es posible tomar lo planteado en el segundo enfoque como idea que sustenta a la sociología crítica. Esta es la base de la nueva sociología de la educación[141] –surgida de la propia sociología crítica marxista– desde la cual diversos autores han trabajado sobre el concepto de "teoría de la resistencia",[142] según el cual, a pesar de que el sistema escolar represente parte de los intereses integrales de la cultura dominante, el proceso educativo presenta fisuras que pueden permitir alternativas de confrontación a lo dominante. Este concepto de resistencia es un concepto que posibilita el trabajo sobre las contradicciones que se generan en la cultura escolar cuando se reconocen las tensiones que surgen en relación con el discurso de la cultura dominante.

La resistencia tiene que ver con los procesos de cada sujeto. Al apartarse de la mirada conductista de estímulo-respuesta, se abre el complejo campo de las incertidumbres y se pone el énfasis en la 'pedagogía crítica' que permite el diálogo, esa necesidad del otro de preguntarse sobre el fenómeno y no de simplemente asimilarlo. La resistencia pone en juego la pedagogía de la pregunta, que a su vez lleva a usar la respuesta para formular una pregunta más compleja. El éxito pedagógico es tener la capacidad de generar nuevas preguntas.

María De Ibarrola realiza una clasificación, dentro de la sociología de la educación, que indica tres grandes corrientes. La 'sociología dominante', asociada a la cosmovisión de la burguesía; la 'sociología crítica', que cuestiona, principalmente, la posición de clase de la sociología dominante; y la 'sociología emergente', destinada a generar alternativas para el uso de la educación para el cambio social.[143] A fin de entender el escenario actual y las perspectivas de cambio que la sociedad puede ofrecer como parte de un proceso de transformación, es necesario repasar las características que conforman la corriente de la sociología dominante. La autora señala una diferenciación entre su aplicación en la metrópolis o en los países dependientes. En la metrópolis, esta corriente se encuentra ligada a la mirada de Durkheim anteriormente

141 Rigal (2007).
142 Véase Apple y King (1986) y Giroux (1990).
143 De Ibarrola (1981).

desarrollada, sobre el proceso productivo de la sociedad industrial como respuesta a la división social del trabajo, de la cual deriva la jerarquización social.[144] Los criterios de selección de los empleados refieren a aspectos relacionados con el 'mérito, rendimiento y eficiencia' que los mismos empleados muestran en el manejo de sus actividades: perspectiva racional de la sociedad. De allí surgen los parámetros que rigen en la educación, como la 'eficiencia' y la 'calidad', tan presentes en las propuestas de reformas educativas caracterizadas por "(…) la planificación educativa, la racionalización de la administración escolar, la tecnología educativa, la sistematización de la enseñanza".[145]

Es en los países dependientes donde la sociología de la educación está representada por el concepto de "subdesarrollo" como parámetro social. Estas sociedades presentan una baja tasa de productividad, estructura agraria tradicional, baja industrialización; indicadores que expresan bajos niveles de ingreso y de calidad de vida (en lo que respecta a educación, salud y alimentación) y un aparato gubernamental ineficiente.[146]

El sistema educativo resulta entonces el propulsor de la formación de mano de obra apta para las tareas industriales, además de capacitar y seleccionar a los grupos con capacidad directiva para desarrollar dichas tareas, y refuerza así las fragmentaciones sociales en la división social del trabajo, ya que marca el distinto grado de capacidades y habilidades para el desempeño de las diversas funciones. Esta conceptualización de sociología dominante es la que, actualmente, se transmite a las clases dirigentes de los países dependientes.

Como una premisa epistemológica a desarrollar para una nueva construcción teórica sobre la educación, Luis Rigal sugiere el reconocimiento de la complejidad estructural de la realidad actual.[147] Debe ser posible establecer una visión crítica que permita volver la mirada sobre el sujeto, para recuperar su participación activa; pudiendo tomar los siguientes ejes teóricos para pensar la educación:

144 De Ibarrola (1981): 13.
145 De Ibarrola (1981): 15.
146 De Ibarrola (1981): 18.
147 Rigal (2004): 13.

- Repensar el sujeto;
- Evaluar la identidad del sujeto desde su posición de género, de etnia, desde un dispositivo teórico más complejo, multideterminado por su realidad compleja;
- Repensar la categoría de clase social;
- Ver la lógica de las diferencias y la pedagogía de la diversidad.

Desde lo pedagógico, los desafíos deberán estar puestos en cómo hacer una educación para la diversidad y contra la desigualdad, que remita a la complejidad cultural y de corte social, y que incluya el concepto de igualdad como derecho de otras personas a sentirse diferentes. La educación debe volver al sujeto, reforzar la construcción de su identidad y resignificar las relaciones sociales entre los diversos sectores de la sociedad mediante la búsqueda del sentido del lugar en la historia.[148]

148 Ideas y conceptos tomados del seminario "Teoría Sociológica y Formación" (2007), dictado por el Prof. Luis Rigal, en el marco de la Maestría en Formación de Formadores, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

CAPÍTULO 3

ANTECEDENTES Y REFERENTES TEÓRICOS PARA UN ESTUDIO SOBRE PROCESOS DE FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN

Toda investigación conlleva un primer acceso a los antecedentes y referentes teóricos sobre el objeto de estudio.[149] En este caso, la búsqueda de antecedentes sobre los procesos de formación en investigación se realizó sobre una serie de fuentes de información a partir de dos entradas: bases de datos o sitios institucionales que actualizan permanentemente el ingreso de información sobre textos académicos (tesis, artículos científicos, etc.) relativos a la investigación en las disciplinas proyectuales; y en relación con los autores y referentes teóricos que marcan una línea de investigación desde la cual proponer las dimensiones a abordar, se examinaron distintas corrientes vinculadas a las perspectivas pedagógica, psicosocial y la relación con el saber.

3.1. Antecedentes del campo de la formación en investigación

En una primera entrada de búsqueda sobre el concepto de 'formación', se han encontrado diversas tesis de distintas unidades académicas relacionadas con su abordaje sobre el concepto de formación para docentes universitarios: investigaciones vinculadas a la medición de la inserción de los titulados universitarios y los estudiantes de educación superior en el mercado de trabajo; el eje teoría-práctica en cátedras

149 En el caso de las investigaciones sociales, esa búsqueda de antecedentes refiere al 'Estado del arte' o 'Estado de la cuestión', que en este escrito se desarrollará de forma breve, sin detallar aspectos que refieren a cuestiones más específicas del corpus de la tesis de maestría.

universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctica curricular; los trayectos de la formación para la enseñanza en profesores universitarios sin formación docente de grado; el perfil ocupacional de jóvenes profesionales y estrategias de enseñanza universitaria; así como diversas exploraciones sobre la formación en el campo de la Ingeniería (formación cultural en las carreras de Ingeniería) y de las Ciencias Económicas (la formación del contador público en la Universidad de Buenos Aires). Se destaca un avance de investigación sobre la formación del arquitecto y la práctica profesional (Ecole d' Architecture de La Défense, Nanterre, Université de Paris X, Francia). [150]

Con respecto a 'formación en investigación', la búsqueda da como resultado distintas tesis relacionadas con producción docente o profesional. Estos trabajos se vinculan con la formación como capacitación laboral en diversas disciplinas (Ciencias Económicas, Ciencias Sociales, Administración), o desarrollos de posgrado. A dichos enfoques se suma el de tesis sobre estudios cognitivos que se relacionan con la formación en diversos campos profesionales y la enseñanza de ciertas disciplinas en la universidad (ej.: abordaje de la enseñanza de la sociología en la UBA desde sus comienzos).

Es importante reconocer la identificación de un corpus de tesis de doctorado desarrolladas en la FADU-UBA, sobre diversas aproximaciones a la problemática proyectual. Una de ellas fue desarrollada en torno a la investigación proyectual como forma de conocimiento en arquitectura, aunque responde a una mirada más epistemológica que formativa. [151] Otras refieren a la enseñanza de diferentes disciplinas proyectuales, pero la problemática es abordada desde la relación enseñanza-aprendizaje,[152] y no desde la noción de formación.

Se estableció otro canal de búsqueda a través del catálogo de publicaciones de la FADU-UBA, en el cual surgieron aquellas ligadas a la

150 Búsqueda de investigaciones en la red Sisbi de la UBA, realizada durante el período de escritura de la tesis, años 2012/2013. Consultado el 20 de Noviembre de 2012] en http://catalogosuba.sisbi.uba.ar/vufind/.

151 Sarquís (2003a).

152 Mazzeo (2013), Londoño Niño (2013) y Romano (2013).

enseñanza, la formación y la investigación proyectual. Publicaciones relacionadas con la formación profesional,[153] el debate sobre la enseñanza del proyecto[154] y experiencias metodológicas de diseño[155] forman parte de estos escritos.

Se pueden identificar artículos que analizan, desde un encuadre teórico, ciertas estrategias de enseñanza. Un estudio reciente sobre la enseñanza de las disciplinas proyectuales[156] propone un recorrido por las metodologías de transmisión y estrategias de evaluación del aprendizaje y de la enseñanza, desde una perspectiva didáctica, que marca un aporte conceptual significativo hacia la didáctica de las disciplinas proyectuales. Desde una epistemología del diseño, cabe destacar la publicación de Jorge Sarquis, en dos volúmenes, sobre *Itinerarios del proyecto: la investigación proyectual como forma de conocimiento en arquitectura*.

Del campo de la didáctica, se destaca el aporte de la Dra. María Ledesma, en el Área de Diseño de la FADU, quien dicta un Seminario de Doctorado vinculado con las disciplinas proyectuales, que plantea la relación entre la didáctica general y las didácticas especiales. [157]

En cuanto a la enseñanza, es posible encontrar investigaciones referentes a la selección de contenidos en la dimensión histórica de la Arquitectura y el Urbanismo, que reflejan el carácter complejo y problemático del campo de estudio, y se desprenden de la identificación del saber erudito y el saber a enseñar. Pueden identificarse ciertos aspectos derivados de estudios temáticos que se desarrollan en su mayoría como material didáctico de las cátedras de universidades nacionales e internacionales, los cuales merecen un mayor tratamiento en su estudio, pero que no dejan de ser material vinculado a cada modelo o forma de enseñar de una propuesta de cátedra.

---

153 Bekinschtein y Aldasoro (2000), (1997) y San Sebastián (1994).

154 Fiorito (2009).

155 Frigerio, Pescio y Piatelli (2007).

156 Mazzeo y Romano (2007).

157 Seminario "Hacia una didáctica del proyecto", dictado en el marco del Doctorado de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, año 2006.

Cabe destacar la figura del Arq. Rafael Iglesia[158] y sus trabajos sobre la enseñanza de la Historia de la Arquitectura, con una marcada vinculación al campo de la didáctica y estudios sobre autores referentes desde la perspectiva cognitivista; así como los aportes del Dr. Arq. Mario Sabugo[159] en sus escritos sobre criterios y procedimientos didácticos en el campo de la Historia de la Arquitectura, entre otros de su autoría como profesor titular de la materia. El concepto de formación se encuentra fuertemente ligado al dispositivo de taller, idea tomada por las escuelas de arquitectura desde el modelo de los talleres de artesanos de la Edad Media.

En la búsqueda sobre 'formación en investigación', se hallaron documentos sobre el Programa FI, 'Formación en investigación', desarrollado desde la Secretaría de Investigaciones de la FADU-UBA. Este programa tiene por objetivo formar e incorporar alumnos y docentes en el desarrollo de tareas de investigación en Arquitectura y Diseño. Fomenta y asesora la presentación de estudiantes y graduados a los concursos de becas estímulo, de maestría y doctorado que se realizan todos los años en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires. Se organiza en cuatro módulos, cada uno de los cuales posee objetivos e implementaciones propios. El Módulo I corresponde a la Formación Teórico Epistemológica; el Módulo II, a la Formación Temático Práctica; el Módulo III, al Desarrollo de un Proyecto de Investigación Propio y el Módulo IV, a la Formación en Transferencia.

158 Arquitecto (UBA), profesor consulto de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires y director de la Maestría en Historia y Crítica de la Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Ha sido docente en la FADU, desde 1954, en Historia de la Arquitectura y Diseño arquitectónico. Ha escrito numerosos artículos en revistas especializadas y publicado varios libros. Como desarrollo de su investigación sobre el campo didáctico, Véase Iglesia (1988).

159 Dr. Arq. (UBA) y profesor titular de Historia de la Arquitectura y el Urbanismo I-II-III (FADU-UBA). Profesor del Curso de Posgrado en Gestión Socio-Urbana (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Flacso). Ha publicado varios libros y capítulos de libros, y más de doscientos artículos sobre arquitectura, historia y ciudad. Para un mayor desarrollo sobre el campo didáctico, véase: Sabugo (2004).

Además del programa de formación, implementado en el año 1997, surgen otros resultados relacionados con dispositivos de formación, como la Maestría en Historia y Crítica de la Arquitectura, dirigida por el Arq. Rafael Iglesia, que se dicta desde el año 1986 en la FADU-UBA, similar a uno que se dicta en la Universidad Nacional de Tucumán. Cabe destacar la realización de la 'I Jornada de Investigadores en Formación', realizada en mayo del 2013, la cual surge como iniciativa de becarios de investigación con sede en la FADU y de la Secretaría de Investigaciones, ante la inquietud de generar un espacio de encuentro al creciente número de investigadores en formación en esa casa de estudios. Esta jornada, de vital importancia en el ámbito de la formación, y fuertemente vinculada a los diversos encuentros de jóvenes investigadores propiciados por esa secretaría, se estableció como disparador en la conformación de un espacio de intercambio, que permitiría fortalecer el campo de la formación en investigación en jóvenes investigadores.

La búsqueda en la web académica brindó resultados similares a los de la Biblioteca FADU, con la diferencia de que los trabajos sobre 'formación' trataban el tema como concepto en sí mismo, y no articulado a ninguna disciplina en particular. Las investigaciones referidas a 'Arquitectura' nuevamente mostraban la articulación 'formación-enseñanza', y sobre todo la articulación 'enseñanza-investigación', especialmente en grado, tomando como referencia una ponencia de la Dra. Marta Souto sobre 'formación, enseñanza y dispositivos' como marco conceptual en el que se basa esta investigación.[160]

Uno de los puntos centrales que derivaron de esta búsqueda es el del acceso a algunos avances de investigación de universidades latinoamericanas, en los que se observa un importante trabajo desarrollado sobre formación en investigación en el marco de las Ciencias de la Educación, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Colombia y Cuba, entre otras.

160 Souto (1999).

Desde allí se pudo tener acceso a las redes de publicaciones de diversos centros e institutos de investigación que muestran una variada e interesante serie de artículos que exponen los avances de investigaciones en curso. Hay valiosos artículos como los del Dr. Ángel Díaz Barriga sobre la formación del pedagogo,[161] la formación docente en diversos niveles (medio y universitario),[162] la formación profesional[163] y los modelos didácticos para la formación en diversas disciplinas junto a otros textos, también de investigadores de la UNAM, sobre formación en la docencia desde el análisis de los modelos de formación predominantes en cada disciplina y los procesos de investigación y desarrollo profesional.[164]

En la colección *La investigación Educativa en México 1992-2002*, Volumen 8: *Sujetos Actores y procesos de formación*, la investigadora Patricia Ducoing Watty[165] realiza una recopilación de artículos realizados por un equipo de trabajo que coordinara el proceso de elaboración de los estados de conocimiento correspondientes a la década de los noventa, con el propósito de producir conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo sobre la producción de la investigación educativa. Los capítulos referidos al concepto de formación, formación para la investigación y algunas categorizaciones sobre los conceptos de sujeto formador y sujeto en formación constituyen un material altamente valioso para establecer el marco de referencia de la investigación.

Se consultaron otras publicaciones científicas, como la *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (REDIE) de México, que publicó un artículo sobre formación sistemática en investigación educativa,[166] la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* donde se vinculan los

161 Díaz Barriga (1997a).

162 Díaz Barriga y Espinosa Inclán (2001). Díaz Barriga (1997a) y (2001).

163 Díaz Barriga (2005b) y (1997).

164 Investigaciones publicadas por el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la UNAM, actualmente convertido en Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Entre ellos se destacan Díaz Barriga, Villamil Pérez, Pacheco Méndez y Sánchez Puentes (1993), Mingo, Wuest, Martínez, y Arredondo (1989).

165 Ducoing Watty, P. (Coord.) (2003).

166 Entre ellos sobresalen Figueroa Rubalcava, Gilio Medina y Gutiérrez Marfileño (2008); Fernández (2001) y Fernández Pérez (1999).

procesos de formación con la investigación[167] y la publicación de la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia),[168] en la cual se analizan dos estrategias implementadas durante un período de diez años en la Universidad del Norte, para la formación de jóvenes universitarios en investigación: los programas Semillero de Investigadores y Jóvenes Investigadores.[169]

Asimismo, la *Revista Iberoamericana de Educación* contiene una serie de artículos referidos al desarrollo de habilidades para la investigación (DHIN), desde un estudio de Perú, la formación de investigadores en educación y la formación pedagógica de los profesores universitarios. Por otro lado, se encuentran nuevamente trabajos que vinculan la investigación con la enseñanza desde un "enseñar a investigar" que establece una didáctica de la investigación y el rol de la investigación en la enseñanza de las disciplinas (por ejemplo, Ciencias Sociales).

Otro dato interesante que surge de la búsqueda de antecedentes es, en el marco de las universidades europeas (Francia y España), el amplio desarrollo que existe sobre el concepto de 'laboratorio de investigación' como dispositivo de formación de excelencia, en el ámbito de los estudios de doctorado y la conformación de redes de formación en investigación dentro del marco de proyectos de colaboración interuniversitaria (por ejemplo, Liga de Universidades de Investigación Europeas).[170]

Cabe destacar la realización de la 'II Jornada sobre Formación Avanzada e Investigación en Arquitectura', organizada por el Instituto de Arquitectura y Ciencias de la Construcción de la Universidad de

167 Véase Números *Formación de Formadores*, 33, XII, abril-junio 2007; y *La problemática de la investigación sobre cambio educativo*, 47, XV, octubre-diciembre 2010.

168 Véase Abello Llanos, y Baeza Dager (2007).

169 Desde Dialnet (Sistema abierto de información de revistas publicadas en castellano), fue posible acceder a la consulta de una tesis doctoral sobre un programa de formación orientado a la investigación. Véase Martín Perez, A. (2003).

170 La Liga de Universidades Europeas de Investigación (LERU), fundada en el año 2002, es una asociación formada por veintiuna universidades activas en cuanto a actividades de investigación científica que comparten los valores de la enseñanza de alta calidad en un entorno de investigación internacionalmente competitivo. Consultado el 20/01/2016 en http://www.leru.org/index.php/public/home/.

Sevilla, desarrolladas en febrero del 2013. La actividad estaba dirigida a estudiantes de los últimos cursos de Arquitectura y recién egresados, con el fin de orientarlos e iniciarlos en la formación avanzada y la investigación en Arquitectura a través de las maestrías y el doctorado. El principal objetivo era que el estudiante tuviera amplio conocimiento de las posibilidades que se ofrecen para complementar su formación a través de maestrías y doctorados e iniciar la actividad investigadora. No se cuenta aún con los resultados de dicha jornada.

En el contexto de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU-UBA), en el año 2006 se desarrolló un espacio de intercambio académico denominado 'Foro Académico 2006: la facultad se proyecta'. Allí se propuso abordar temas como la calificación y regularización de sus docentes-investigadores, la reconocida como 'rígida y desarticulada' estructura curricular, para poder recomponer la ausencia de debate presente en estos últimos años. En este sentido, es posible tomar fragmentos de uno de los documentos presentados – desarrollado por el Área de Historia, Teoría y Crítica–, el cual refleja, en parte, la mirada de un sector de profesores, docentes y graduados sobre la estructura curricular actual en la que se reconocen ciertos aspectos que derivan de su implementación.

Se recorren temas relacionados con la falta de integración entre áreas comunes, las carreras de Diseño y entre asignaturas; la instauración del problema del proyecto como instancia resolutiva desarticulada de la dimensión crítica y reflexiva; la visión limitada respecto de la inserción social, las incumbencias y la inserción laboral- disciplinar y las controversias en los objetivos de la formación, desde la concepción de la arquitectura como conocimiento técnico o como disciplina humanística, entre otras. Este diagnóstico debe evaluarse teniendo en cuenta la opinión de los estudiantes, quienes presentaron ante el Consejo Directivo una propuesta de modificaciones.[171]

Desde el análisis del registro de antecedentes, se ha verificado que el campo de la 'formación en investigación' en la disciplina en estudio

171 Véase http://www.fadu.uba.ar/institucional/con-ses.html. Sesión del 16-12-05.

no ha sido un tema encarado en profundidad.[172] Existen aproximaciones hacia actividades de investigación ligadas a la enseñanza, sobre todo desde el marco de transferencia de contenidos, en el ámbito de grado y posgrado. El concepto de 'formación' es encarado como dispositivo de taller, y el de 'investigación' desde prácticas dentro de proyectos, dirigido a un mayor conocimiento sobre ciertas temáticas de campos específicos vinculados al habitar (historia, tecnología, proyecto, morfología, etc.).

3.2. Referentes teóricos

A fin de encarar un estudio más profundo en la búsqueda de antecedentes, se propuso acceder desde una segunda entrada, correspondiente a los escritos de autores o referentes teóricos que marcan una línea de investigación desde la cual partir hacia el planteo de las dimensiones propuestas. Esta indagación permitirá establecer el corpus teórico de referencia que se utilizó para el análisis de los resultados de la investigación.

3.2.1. El concepto de formación

El abordaje del concepto de 'formación', se enmarca en el campo disciplinar referido a la 'formación de formadores', problemática particularmente promovida por el Dr. Jacky Beillerot de la Universidad Paris X Nanterre y desarrollada en la Universidad de Buenos Aires a través de la Carrera de Especialización y Maestría en Formación de Formadores, dictada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

La línea de estudio de esta investigación se basa en las producciones escritas de autores referentes en dicho campo, como Gilles Ferry,[173]

172 A diferencia de la noción de enseñanza, ampliamente abordada por profesores de la FADU-UBA, en las diversas asignaturas dictadas en las carreras de diseño.
173 Ferry (1991) y (1997).

Jean Marie Barbier,[174] Jacky Beillerot,[175] Nicole Mosconí,[176] Claudine Blanchard Laville,[177] Jean Claude Filloux[178] y Jacques Ardoino,[179] en las cuales se indaga el rol del investigador, su figura y vínculo con el sujeto en formación, así como la relación con el saber y diversos enfoques que incluyen una mirada psicosocial sobre el objeto de estudio.

Barbier identifica tres mundos en el campo de la educación, basados cada uno de ellos en hipótesis diferentes:

DE LA 'ENSEÑANZA'	DE LA 'FORMACIÓN'	DE LA 'PROFESIONALIZACIÓN'
Apropiación del conocimiento y los saberes	Transformación de capacidades	Desarrollo de competencias

El mundo de la 'enseñanza' se basa en la hipótesis de la 'transmisión' y la 'apropiación' del conocimiento. El 'saber' (su transmisión, enunciación y apropiación) y su relación con el alumno se ponen en el centro de la enseñanza. Mediante sus distintas prácticas es posible reconocer cómo se realiza la transmisión de conocimiento o cómo se da dicho proceso. La enseñanza se entiende como 'mediación' entre los estudiantes y determinados saberes. El mundo de la 'formación' se centra en la hipótesis de 'transferencia de capacidades'. Aquí la noción principal ronda en torno al desarrollo y la transferencia de capacidades, las cuales se despliegan en el sujeto dentro del contexto de la formación. El mundo de la 'profesionalización' se basa en la hipótesis del desarrollo de competencias. En el mundo de la 'formación', el foco está puesto en la dinámica del desarrollo personal, a través de la transformación de capacidades y el entrenamiento vinculado a actividades y acciones.[180] Las capacidades se desarrollan en el contexto de formación y pertenecen al sujeto. De esta forma, la noción principal no es la de 'apropiación', sino

174 Barbier (1999); (2000); (2005).
175 Beillerot (1996).
176 Mosconi (1998).
177 Blanchard Laville (1996).
178 Filloux (1996); (2000).
179 Ardoino (2001); (2005).
180 Souto (2005).

la de 'transferencia', la formación se centra en los sujetos aprendices con la intención de generar aptitudes (o capacidades iniciales) y habilidades que puedan ser transferidas a la resolución de problemas.

Los saberes y el conocimiento, en la enseñanza, se refieren al desarrollo cognitivo; mientras que las capacidades se desarrollan en la acción, pudiendo ser transferidas a diversas situaciones.[181]

> En los planteamientos psicoanalíticos de René Kaës (1978) y psicosociológicos de Gilles Ferry (1991), la formación (…) alude principalmente a la movilización de procesos psíquicos subjetivos[182]; es decir, a la movilización de afectos, deseos, fantasías, vínculos, etc. que están presentes en las relaciones interpersonales de toda práctica social para la que se forma a un sujeto. [183]

Jean Marie Barbier define las situaciones de formación como "un espacio caracterizado por una intención de producción de nuevas capacidades susceptibles de ser transferidas a otras situaciones".[184]

Gilles Ferry reconoce diversas acepciones al término en estudio: los 'dispositivos', que son los soportes de la formación, y la implementación de 'programas y contenidos', que siguen refiriendo a su soporte y condiciones, entendiendo que formarse es "(…) adquirir cierta forma".[185]

De lo expuesto puede reconocerse la diferencia entre la enseñanza y el aprendizaje, estas instancias entran en la formación como 'soportes' dado que la dinámica como desarrollo personal se relaciona con "(…) encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo".[186]

El rol del formador, y la puesta en acción de sus prácticas, conforma un tema clave en dicho análisis, dado que el sujeto se forma, pero no se

181 Souto (2005).
182 Käes (1978): 12.
183 Anzaldúa Arce (2009): 363.
184 Barbier y Galatanu (2005b): 11.
185 Ferry (1997): 53.
186 Ferry (1997): 54.

forma solo, sino por mediación. Y esa mediación es la que facilitan los formadores (como mediación humana) y los dispositivos y contenidos de aprendizaje como su soporte.

Tal como señala Ferry, "(…) la formación, implica un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y conductas (…) Lejos de limitarse a lo profesional, la formación invade todos los dominios (…)".[187] Ésta no se reduce a la acción ejercida por un sujeto sobre otro, de acuerdo al fantasma del animador,[188] donde el sujeto en formación se relaciona de manera pasiva con el formador, sino que tiene sentido cuando se inscribe en una acción reflexiva, "(…) formarse es reflexionar sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas".[189]

En el análisis propuesto sobre los procesos de formación, se trata de identificar cómo se conjuga la dimensión académica o científica con la dimensión profesional, como 'formación doble'. Allí entran las motivaciones, fantasmas, prohibiciones, ideales profesionales y sus imágenes, y el objeto deseado.

> La formación supone una separación con respecto a la vida profesional, cuyo curso suspende o difiere. (…) La separación formación – vida profesional se objetiva en el espacio tiempo de la formación con límites bien definidos (...) El espacio-tiempo de la formación (…) sitúa a la formación en radical exterioridad con respecto a la realidad profesional (…) el objeto que implica la formación no es la realidad profesional misma, sino la realidad simbolizada, reconstruida en la perspectiva y en el marco de la formación.[190]

Ferry, en *El trayecto de la formación*, profundiza el análisis sobre la 'tarea' de formarse, indaga diversas miradas sobre dicho concepto, y plantea que "(…) se puede contemplar la formación como un proceso

187 Ferry (1991): 45.
188 Noción que desarrolla Ferry (1991) vinculada a la recepción pasiva por parte del sujeto en formación.
189 Ferry (1991): 54.
190 Ferry (1991): 81.

de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias".[191]

Entre esas miradas, el autor refiere a otra que la establece como institución. "Una institución es un dispositivo organizacional que (…) está hecho de programas, de planes de estudio, de certificaciones, de construcciones"[192], reconociendo que una institución es también un lugar de práctica.

Finalmente, Ferry precisa el sentido que ha decidido utilizar para el término, expresa que entiende la formación como "(…) un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo (…)."[193]

En este abordaje, resulta necesario acudir a dicho concepto como trabajo sobre sí mismo (formación como trayectoria), abordado por Estela Cols (2008), y como dinámica que deviene de un proceso que articula diversos aprendizajes, llevados a cabo en distintas instancias y contextos. El profesional que se forma se prepara para una práctica relacionada no sólo con los saberes eruditos, sino también con prácticas sociales y aquellos elementos constitutivos de esas prácticas (sistemas de valoración, destrezas y modos de pensar).

Desde lo etimológico, el término Trayectoria se vincula con el recorrido, con atravesar, arrojar más allá. A partir de la obra de Pierre Bourdieu,[194] desde la cual se plantea la imposibilidad de vincular lo social como sumatoria de individualidades y la estructura social como esquema determinado por las acciones individuales, la noción de Trayectoria se posiciona como articulación entre el sujeto y el campo social[195] donde se encuentra inserto. Trayectoria supone cambios, y conlleva la figura del sujeto en sus complejas relaciones que derivan de su campo social.

---

191 Ferry (1991): 50.

192 Ferry (1991): 51.

193 Ferry (1991): 52.

194 Bourdieu (1997).

195 Campo social como espacios en juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias. Bourdieu (1993 a).

Jacques Ardoino propone hablar de Trayecto y no de Trayectoria, término que refiere al proceso dinámico de toda instancia de formación:

> El par 'camino-caminante', camino que un caminante va haciendo, camino que se está haciendo. Trayecto que requiere tiempo para ser andado –un tiempo pensado no sólo como cronología sino como duración, como cambio, alteración–, y la presencia de partenaires que puedan brindar acompañamiento.[196]

Pensar la formación en tanto Trayectoria, permite posicionar la mirada en el sujeto, y en el camino que se lleva a cabo en cierto marco institucional y programático que, de alguna manera, define un proyecto y da sentido a la formación en marcha. Al centrar la mirada en el sujeto, deben tenerse en cuenta los diversos recorridos e instancias transitadas por éste, para lo que resulta necesario vincular las diversas experiencias por las que transita el sujeto en formación que posibiliten el trabajo sobre sí, es decir, focalizar el estudio en las relaciones entre experiencia y búsqueda de sentido.[197]

Dicha construcción de sentido refiere a ubicar ese algo en un marco de experiencias previas, en algo que ya tiene sentido para el sujeto. Atribución que depende del vínculo que el sujeto pueda hacer con otras experiencias. Según Barbier,[198] se trata de un trabajo con 'representaciones'.[199]

---

196 Ardoino (2005), citado por Cols (2008): 6.

197 Construcción de sentido, desde lo social, es la articulación entre las condiciones histórico-sociales objetivas y las condiciones de una transubjetividad social, histórica y cultural. "El abordaje de los diferentes dominios y procesos de formación de sentido en la vida social -como sentidos de realidad en los mundos de la vida- permite reconciliar la escisión entre el saber y la acción, entre el sujeto como 'observador' de la realidad y el sujeto como actor y constructor de su(s) realidad(es)". Vizer (2003).

198 Barbier (2000).

199 Los sentidos que los sujetos construyen en torno a sus actos (representaciones para sí y afectos asociados) y las significaciones que desean proponer a otros, que son más bien del orden de las comunicaciones. Por otra parte se correlacionan con componentes identitarios diferentes (representación de sí para sí, imagen de sí propuesta a otro o representación de la imagen que otro se hace de uno). Concepto desarrollado en Barbier (2011).

Desde esta perspectiva, se plantea que los sistemas de representación social que comparten los sujetos sobre la profesión, orientan y condicionan su formación: "(…) La representación nos pone en condiciones de captar la dinámica del pensamiento social. (…) Interviene en la formación de nuevas representaciones en calidad de "preconstituido" y "ya-ahí" pensado o permanece en calidad de rasgo o elemento estructurante".[200]

Las representaciones sociales son determinadas por las condiciones en que son pensadas y construidas, y el contexto socio-histórico es clave en esta construcción. En tanto representaciones ligadas a la formación, Anahí Mastache analiza cómo éstas inciden en los procesos de formación. Profundiza la perspectiva de representación planteada por Serge Moscovici,[201] a la que agrega que en toda organización existen representaciones compartidas, donde "(…) El conjunto de representaciones compartidas actúa como un marco de referencia en función del cual los individuos y grupos definen los objetos, comprenden las situaciones, planifican sus acciones, etc. Funcionan como organizadores del pensamiento y la acción (…)".[202]

Jacky Beillerot[203] reconoce la compleja relación existente entre enseñanza y formación, posible de ser reflejada en una representación gráfica que define un triángulo de relaciones como complejo sistema de enlaces, el cual permite visualizar los distintos componentes que entran en juego en la situación pedagógica. El triángulo que define los procesos se basa en la relación de tres actores (saber, docente y alumno) que interactúan en función de tres ejes (enseñar, aprender y formar).[204] El eje 'enseñar' privilegia la relación docente-saber, el eje 'aprender' privilegia la relación alumno-saber, mientras que el eje 'formar' privilegia la relación docente-alumno.

---

200 Jodelet (2003), citada por Schiavoni (2003): 9.

201 Moscovici (1979).

202 Mastache (1993 a); citada por Schiavoni (2003): 10.

203 Beillerot (1996).

204 Modelo desarrollado por el Prof. Jean Pierre Astolfi, posible de ser abordado con más profundidad en Astolfi (2001).

Un estudio actual sobre la enseñanza de las disciplinas proyectuales refleja esta compleja relación entre el alumno, el docente y el saber en el campo proyectual, e identifica diversos tipos de saberes que impactan en dicho sistema didáctico.[205] Se identifica un saber disciplinar, teórico; una relación entre el saber a enseñar y el saber enseñado, con sus múltiples resultados; y un saber aprendido, construcción del alumno que continúa transformándose y articulándose con otros saberes durante el proceso de formación.

Estos vínculos nos introducen en aquellas cuestiones que no deben dejar de abordarse dentro de los estudios sobre formación. En el camino transformador del saber actúa la 'transposición didáctica', noción que refiere al proceso por el cual un saber erudito se convierte en objeto de enseñanza y da lugar así a una transformación del contenido.[206] Debido a estas transformaciones, se generan situaciones que implican un alto compromiso del docente frente a las adaptaciones que se realicen de los contenidos a la hora de enseñarlos, debiendo tener en cuenta el fuerte impacto que genera la esfera subjetiva en las prácticas de enseñanza.[207]

Ante esta situación, resulta necesario introducir el concepto de 'vigilancia epistemológica', por el cual se alude a la observación que debe hacerse respecto de la posible brecha existente entre el saber erudito y el saber a enseñar.[208]

Otro fenómeno complejo se relaciona con los saberes que los alumnos poseen al iniciar su formación, fenómeno que puede analizarse desde las nociones de 'concepciones alternativas' (desde sus creencias, sentido común y experiencia previa) y los 'obstáculos epistemológicos' (como trabas hacia la construcción de conceptos).[209]

---

205 Mazzeo y Romano (2007).

206 Concepto desarrollado en Chevallard (2005).

207 Para un mayor desarrollo del carácter subjetivo en las prácticas docentes, véase: Feldman (1995) y (1996).

208 Chavellard (2005).

209 Para un mayor desarrollo del concepto de obstáculo epistemológico, véase Bachellard (1976).

Dichas nociones comprenden situaciones complejas existentes en la relación didáctica que aún deben ser investigadas con mayor profundidad. En el ámbito de la formación pre-profesional del nivel universitario, resulta altamente significativo profundizar dichos estudios y establecer una vinculación entre los conceptos desarrollados anteriormente, a fin de indagar sobre las prácticas de enseñanza, desde las teorías de la transferencia en el campo didáctico, y cómo éstas dan soporte a los procesos formativos de los alumnos que marcarán la construcción de componentes identitarios relativos a la práctica profesional.

Por último, otro aspecto relevante al abordar el concepto de formación, refiere al lugar de la intersubjetividad en la relación sujeto formador-sujeto en formación, vínculo en el cual surgen relaciones transferenciales.[210]

Hay sujeto formador, mientras haya un trabajo de 'retorno sobre sí mismo', el cual se encuentra marcado por pensamientos, sensaciones y todo lo percibido sobre uno mismo que se realiza a través de la mediación del otro. En el análisis, surge la pregunta sobre el lugar de la formación como diálogo entre sujetos capaces de realizar un retorno sobre sí mismos. Este retorno, trazado por huellas de la infancia, implica deseos que nos movilizan hacia la creación de nuevas acciones y planteos, así como a luchas y tensiones con las relaciones de poder y el dominio sobre el otro. El retorno sobre sí requiere la presencia de la intersubjetividad, concepto que se estará aplicando particularmente al análisis de datos en el marco metodológico de la investigación.

210 Filloux (1996).

3.2.2 El concepto de investigación

3.2.2.1. Perspectivas desde las Ciencias Sociales ligadas al campo educativo

En el presente trabajo se indaga sobre el concepto de investigación desde un abordaje que plantea la 'investigación como proceso'.

> La investigación científica puede presentarse (…) como un modo particular del proceso entre el científico y sus creencias. (…) Descubre y expone respuestas a cuestiones que él cree relevantes o que le formulan en su medio académico, y que ponen en cuestión sus creencias básicas.[211]

De acuerdo a lo expresado por Raúl Rojas Soriano, la investigación científica es

> (…) un conjunto de procesos específicos que se apoyan en conocimientos teóricos y empíricos para poder elaborar correctamente los objetivos y el problema de investigación, establecer hipótesis, seleccionar las técnicas así como diseñar y aplicar los instrumentos de recolección y análisis de datos; de esta forma se dispondrá de información objetiva que sirva para formular conclusiones concordantes con la perspectiva teórico-metodológica desde la cual se aborda el problema.[212]

Así, se presenta la investigación científica como 'proceso' mediante el cual el autor identifica cada una de las etapas, poniendo énfasis en su conformación y marcando las características de la formación integral de los investigadores. "La investigación no es un conjunto de etapas ligadas mecánicamente sino un conjunto de procesos específicos

211 Samaja (2005): 24.
212 Rojas Soriano (1986): 67.

vinculados dialécticamente".[213] Esta mirada dialéctica, desde un ida y vuelta en permanente construcción, es identificada y reconocida por los autores como parte de los cambios, rupturas y dinámicas que se desarrollan durante la etapa investigativa.

Juan Samaja plantea las diversas fases (no necesariamente establecidas de manera secuencial), por las cuales el investigador esboza su trayecto de investigación; fases que presentan diversos 'momentos', representados por las distintas tareas específicas que se deben ir ejecutando, durante el proceso de investigación.[214] Como ejemplo, el autor explica el caso del investigador que, dentro de una fase de investigación, establece nuevas preguntas sobre el objeto de estudio, que le exigen realizar una nueva búsqueda teórica, que le permita un mejor acercamiento al problema en investigación. Estas acciones o 'momentos' pueden darse de manera simultánea, sin que sea necesario resolver uno para poder seguir con el siguiente.[215] Rojas Soriano refiere a procesos específicos dentro del proceso dialéctico general de toda investigación,[216] mientras que Carlos Sabino recorre cuatro momentos que muestran, desde un punto de vista abstracto, las sucesivas acciones que va desarrollando el investigador mientras investiga.[217] No obstante, aclara que dichos momentos se diferencian sólo para dar orden a las decisiones y acciones que se vayan efectuando, sin dejar de tener en cuenta que "(…) todo proceso de investigación se desarrolla como experiencia creativa en el cual no deben excluirse ni la intuición ni la subjetividad".[218] En este marco, la investigación, como práctica compleja, conlleva cierta diversidad en su análisis.

Es posible establecer, ligado al campo de la formación, la noción de investigación como 'práctica', donde el sujeto pone en ejercicio sus propias capacidades y aptitudes; definiendo como noción de práctica

213 Rojas Soriano, s/f.
214 Samaja (2005).
215 Samaja (2005): 213.
216 Rojas Soriano (1986).
217 Sabino (1996).
218 Sabino (1996): 38.

una transformación de la realidad en otra realidad, que implica la actividad de un sujeto humano. Esto es la puesta en práctica de una idea. El saber aparece como soporte en diferentes tipos de prácticas.[219]

Un enfoque esquemático y lineal de los procesos de investigación, los conciben como

> conjunto de pasos y etapas que deben seguirse de manera mecánica para alcanzar (…) la verdad científica" "(…) es preciso cambiar los términos "etapa" o "paso" de la investigación, por el de "proceso específico" a fin de mostrar la dialéctica inherente al proceso de adquisición del conocimiento.[220]

La práctica en investigación es una práctica determinada social e históricamente y es contextualizada institucionalmente. El proceso de problematización de la realidad conduce, según Rojas Soriano, a un proceso de toma de conciencia. Este proceso puede llevar al investigador en formación a asumir una posición crítica frente a su contexto socio-histórico e institucional. Como sujeto socio-histórico, posee deseos, prejuicios y valores, así como exigencias sociales e institucionales. "Es un proceso en donde se dan rupturas y desajustes que alteran concepciones del mundo y de la vida".[221]

La investigación puede plantearse como proceso objetivo-subjetivo, realizado a través de teorías, métodos y técnicas, pero implementado por un sujeto socio-histórico que las aplica y exterioriza su subjetividad en dicha acción. En este sentido, María Teresa Sirvent define la 'investigación científica como práctica social' anclada en un determinado contexto socio-histórico, cuya intencionalidad esencial es la construcción de conocimiento científico sobre la realidad social, en respuesta a problematizaciones sobre los hechos sociales que la componen.[222]

---

219 Barbier (1999).
220 Rojas Soriano (1992): 65.
221 Rojas Soriano (1992): 182.
222 Sirvent (2010).

No es posible encarar una investigación si no hay una pregunta sobre la que se busca respuesta, y la culminación de una investigación no es sólo una respuesta, sino la posibilidad de formular una nueva pregunta en términos más complejos.[223]

3.2.2.2 Perspectivas desde la investigación proyectual e histórico-crítica

En el plan de estudios de Arquitectura, tanto el proyecto, la dirección y construcción del espacio público y privado, los edificios y su equipamiento, como la investigación, la teoría y la crítica del hábitat humano, la tecnología y el medio ambiente, son campos ocupacionales que refieren a sus incumbencias profesionales.

De acuerdo a la diversidad que éstas presentan, la investigación en Arquitectura no puede plantearse desde un solo campo, por lo que se establecen diversas áreas que permiten abordar de manera integral los distintos canales de investigación.

Por ello, durante las gestiones de gobierno de la FADU-UBA, desde la recuperación de la democracia, en el organismo encargado de planificar y ejecutar las políticas de investigación de dicha casa de estudios, se ha ido reforzando el carácter diverso de la carrera, en referencia a los múltiples aspectos que influyen en su desarrollo, para determinar áreas de investigación que incluyan dicha diversidad. Así, la investigación en FADU se encuentra organizada en varias unidades de investigación: Historia y Crítica, Planeamiento urbano-regional, Tecnologías en relación proyectual, Morfología y Comunicación, Proyecto y el Habitar, y Didáctica del proyecto.[224]

Fernández distingue una serie de temas-problemas de investigación en los campos de la Arquitectura y el Diseño, posibles de enmarcar

223 Bachelard (1976).

224 Una descripción más detallada sobre el contexto donde se inserta la presente investigación, y la formación en investigación en el marco institucional, se encuentra desarrollada en el punto 3 del Capítulo I del presente libro.

el nuevo conocimiento generado en las prácticas de investigación.[225] Se refiere a 'qué investigar', en cuanto a temas-problemas emergentes del presente contexto de conocimiento de la Arquitectura y el Diseño; 'cómo investigar', en cuanto a marcos o criterios metodológicos que estructuren dicha forma de construcción de conocimiento; y 'para qué investigar' (o para quién), considerando que

> (…) la investigación a desarrollarse en Arquitectura no necesariamente debe definirse como 'investigación científica', o sea aportación de nuevo saber verdadero legitimado por paradigmas epistemológicos de tal campo, sino que puede relacionarse con otras formas de investigación tales como la artística o la proyectual.[226]

El autor identifica que, en la gran mayoría de las investigaciones que se realizan en el medio académico de las universidades argentinas, los trabajos se caracterizan por ser aplicaciones a situaciones, casos y problemas locales, entendiendo que dicha prioridad se establece al poder tener acceso a fuentes y actores cercanos al campo de investigación.

Pueden situarse los inicios de la historia de la investigación en los campos de la Arquitectura y el Diseño a través de los tratados y manuales de arquitectura escritos entre los siglos XV y XIX, tomando como antecedentes los tratados de Vitrubio en el siglo I (reeditado en el siglo XV) y el cuaderno de viajes de Villard d´Honnecourt en el siglo XIII. En estos escritos es posible identificar un trabajo investigativo a cargo de los autores, a manera de registro de saberes previos, los cuales conformarían un marco conceptual que serviría como guía teórica en las investigaciones posteriores.

En dicho marco conceptual, se plantea la relación teoría-práctica, en la cual la teoría serviría para enmarcar el tipo de práctica proyectual, a modo de norma o regla, a través de un 'marco canónico'[227] derivado

225 Fernández (2013).
226 Fernández (2013): 81.
227 Fernández (2013): 85.

de la investigación precedente como forma de aplicación en las prácticas proyectuales.

Durante el Iluminismo (siglo XVIII), la relación entre teoría-práctica sigue siendo planteada en el campo de la Arquitectura y el Diseño, ya de forma más enciclopédica; pero cambia en el período de la Revolución Industrial, en el cual emergen nuevas problemáticas alejadas de los cánones conceptuales, y más ligadas a la modernidad urbana y los cambios socio-culturales imperantes. En ese contexto, la arquitectura se vería más impactada por los cambios en las formas de trabajo, la tecnología y los nuevos usos derivados de la industrialización; problemáticas vinculadas a la idea de progreso y la técnica.

Así, la producción de conocimiento se vería marcada por dichas complejidades, lo que haría prevalecer una visión empírica y desvirtuaría el anterior foco existente en la relación teoría-práctica, dando comienzo a una visión predominantemente profesionalizante, que definiría el perfil de las escuelas de arquitectura de la modernidad.

En la actualidad, el campo de la investigación en Arquitectura y Diseño ha ido abordando temas complejos referidos a la vivienda social, la indagación de nuevas tecnologías, la sustentabilidad, como otros relacionados con el hábitat popular y la arquitectura vernácula, problemáticas que van surgiendo en cada contexto y de acuerdo a la estructura programática de cada escuela de arquitectura.

En el campo del diseño industrial, gráfico y textil, los inicios en dichas disciplinas fueron marcados por el campo de la Arquitectura (varios arquitectos modernos fueron a su vez diseñadores), pero actualmente se ha construido un campo de conocimiento específico, en función de las complejidades propias de cada disciplina del diseño.

Tal como se expresara en la introducción, actualmente en las escuelas de arquitectura y diseño se advierte cierta crisis frente al peso de la enseñanza predominantemente profesionalizante, ligada a la reproducción del ejercicio como un 'saber hacer', la cual ignora la necesidad de desarrollar actividades de investigación que establezcan un corpus teórico que permita afrontar las complejidades de la disciplina, situación que se encuentra en vías de modificación en la mayoría de las casas de estudio.

3.3. Acerca de la formación en investigación

Retomando las perspectivas planteadas en los puntos anteriores, la formación integral de investigadores se enmarca en la idea de 'investigación como proceso dialéctico'[228], ya que toma una realidad objetiva que no se desarrolla de manera lineal, sino dialécticamente, desde el intercambio con los sujetos, los autores, las teorías, y toda aquella fuente de conocimiento con la cual se debe 'dialogar' en el proceso de investigación y construcción de conocimiento. "La formación integral de investigadores es un proceso que se da tanto de manera formal (en las universidades y otras instituciones) como de modo informal (en la vida familiar y social)".[229]

Uno de los aspectos prioritarios que Rojas Soriano identifica en la formación de investigadores refiere al cambio de actitud frente a la vida, como forma de trascender, planteando la idea de 'observar' donde otros sólo se dedican a 'ver'. "La formación integral de investigadores requiere considerar al individuo como un sujeto socio-histórico y, a la vez, como un ser humano que tiene necesidades, motivaciones y exigencias personales que le llevan a adoptar ciertas actitudes".[230]

La formación de investigadores es un proceso complejo que involucra diversas situaciones socio-históricas e institucionales. Por ello, no debe tomarse como supuesto que 'quien sabe investigar, sabe formar investigadores'.[231]

> (…) La formación para la investigación es una tarea compleja, no sólo por la complejidad propia del oficio, sino porque no existen formas únicas y probadas de enseñar a investigar. Ni siquiera es posible afirmar que diversos sujetos que participen en las mismas

228 Rojas Soriano (1992): 95.
229 Rojas Soriano (1992): 117.
230 Rojas Soriano (1992): 117.
231 Moreno Bayardo (2007): 562.

> experiencias de formación, (…), transitarán por una ruta igual en su camino hacia el aprendizaje del oficio o llegarán a las mismas metas.[232]

José de la Cruz Torres Frías aporta una visión sobre el investigador como sujeto que aborda la investigación desde diversas complejidades (trabaja con problemas, piensa en términos de investigación, transforma las problemáticas en objetos de estudio científicos, los define, los confronta con la realidad, los explica a través de procesos metodológicos rigurosos, los niega), y que reflexiona sobre las decisiones tomadas en el transcurso de la investigación. Así, el investigador convive con el problema, y su actividad se caracteriza por el 'ser' y el 'saber hacer'.[233]

En función de lo indagado en los diferentes autores citados, y entendiendo que el concepto de formación implica "(…) un proceso de incorporación, internalización, apropiación y modelamiento de conductas y saberes, que a través de la acción o puesta en práctica configuran el ser y saber hacer de un individuo"[234], es posible identificar la existencia de un vínculo entre ambos conceptos, vínculo que no sólo define al proceso de formación en investigación como el desarrollo de habilidades, sino que implica una formación crítico-reflexiva del sujeto, a través de diversas prácticas y mediante la participación de distintos actores.

Beillerot propone la investigación como producción de conocimientos; y la formación para la investigación consiste en aprender una serie de habilidades particulares para ejercer el oficio de investigador.[235]

232 Moreno Bayardo (2007): 562.
233 Torres Frías (2006).
234 Torres Frías (2006): 73.
235 Beillerot (1996).

3.3.1. Procesos de aprendizaje en el campo de la formación en investigación

Para analizar los procesos de aprendizaje que actúan en la formación en investigación, es posible partir de un enfoque que permita analizar dichos procesos desde una mirada 'ausubeliana', basada en la teoría del aprendizaje significativo.[236] A su vez, como enfoque integrador para analizar el grado de complejidad presente en el objeto de estudio, se incluye el análisis de dos teorías de corriente constructivista: la teoría del aprendizaje situado y la teoría del aprendizaje experiencial.[237]

La teoría del aprendizaje situado, basada en la resolución de problemas reales, concibe la tarea de formación mediante un contenido material que tiene 'significado'. La situación es parte integral de lo que es aprendido y depende de la cultura en la que se inserta. El conocimiento es una herramienta cuyo significado sólo se comprende a través del uso, y éste se construye dentro de la cultura de una comunidad. Sin esa cultura, su significado podría ser totalmente diferente. Actividad, concepto y cultura son interdependientes y el aprendizaje comprende a los tres. Si no se aprende a resolver situaciones 'auténticas', no hay seguridad de que el conocimiento se transfiera a la vida.

---

236 David Ausubel, psicólogo estadounidense que establece el importante papel que juegan los conceptos, en el campo del aprendizaje y la psicología cognitiva. La teoría de Ausubel, expuesta en su libro *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, en su primera edición en inglés de 1968, constituye un modelo de aprendizaje que indaga sobre "(…) el significado potencial de ideas nuevas, en conjunto, puede relacionarse con los significados establecidos (conceptos, hechos, principios), también en conjunto, para producir nuevos significados. (…) la única manera en que es posible emplear las ideas previamente aprendidas en el procesamiento (internalización) de ideas nuevas consiste en relacionarlos intencionadamente con las primeras. Las ideas nuevas, que se convierten en significativas, expanden también la base de la matriz de aprendizaje". (Ausubel, 1968, citado en Novak, 1990). Esta idea central de la teoría de Ausubel se define como 'aprendizaje significativo'. Véase Novak, J. (1990).

237 Conceptos desarrollados en el marco del Seminario de Doctorado "Didáctica General", dictado por la Profesora Alicia R. W. de Camilloni, FADU-UBA, 1.° Cuatrimestre del 2006. Véase: Brown, Collins y Duguid (1989); y Torp y Sage (1999).

La teoría del aprendizaje experiencial[238] considera que para aprender algo es necesario procesar la información que se recibe desde una experiencia directa y concreta (alumno activo) o desde una experiencia abstracta, tomada de la lectura sobre algo (alumno teórico).

Estas experiencias –concretas o abstractas– se transforman en conocimiento cuando el alumno 'reflexiona' y piensa sobre ellas (alumno reflexivo), o cuando el alumno 'experimenta' de forma activa con la información recibida (alumno pragmático). Según este modelo, el aprendizaje logra su objetivo cuando es trabajado desde estas cuatro fases. Sugiere una rueda cíclica de aprendizaje –dado que no es posible homogeneizar sus rutas–, donde cada sujeto puede mostrar preferencia por alguno de los momentos del ciclo. El modelo, que ofrece diversas entradas al conocimiento, permite el diseño de acciones formativas ligadas a una perspectiva integral de construcción del conocimiento.

En el marco del proceso enseñanza-aprendizaje, las diferencias entre modalidad técnica y modalidad práctica permiten explorar la 'reconceptualización didáctica'.[239] En su análisis se reconocen ciertas características respecto a las ideas de enseñanza y la función del profesor, y concebir la acción como 'formas de ayudar a enseñar' en el marco de dos miradas.

Desde una 'modalidad técnica', en la cual la acción se desprende como la realización de un plan trazado, regido por un sistema de reglas, tomado del modelo deductivo de las Ciencias Naturales. Esta 'racionalidad instrumental'[240] constituye una forma de pensamiento dirigida a establecer los mejores medios para el logro de fines, permite llegar así a una similitud entre el producto y el modelo. Esta línea caracteriza los procesos productivos y considera el resultado como un objeto conocido previamente a la acción. Como modalidad fue cuestionada

238 Teoría desarrollada en estilos de aprendizaje planteados por Kolb (1984), citado por Pons (2003).

239 Conceptos desarrollados por Feldman (1999).

240 Concepto criticado por Jürgen Habermas, debido a la reducción del término de racionalidad a una dimensión científico-instrumental. Plantea la necesidad de contar con dos tipos de abordaje, uno cognitivo instrumental y otro comunicativo. Véase Habermas (1987).

en el ámbito de la educación, debido a la influencia que otros factores pueden ejercer sobre el sistema de reglas a través del proceso de construcción significativa.[241]

La otra mirada, desde una modalidad práctica, refiere a la 'praxis' a partir del obrar – ligado a un hábito práctico– y no del hacer –ligado a un hábito productivo–, que permite incorporar un proceso de deliberación y reflexión.

Mediante diferentes procesos de pensamiento, es posible identificar que el objetivo de la modalidad práctica no es sino una toma de decisión que guíe la acción, en articulación con el valor de la situación, su tiempo y contexto.[242] Desde este análisis, se puede retomar la visión crítica que se produjo durante la década de los setenta hacia la perspectiva técnica en educación, entendiendo que "(...) la educación es una actividad práctica que recurre a la teoría en función de los problemas prácticos que se le plantean".[243]

Visiones como ésta convergen en que "(...) las decisiones prácticas se toman con relación a problemas prácticos y se caracterizan por ser analizadas, desarrolladas y utilizadas en el contexto en que surgieron y por parte de los agentes involucrados".[244]

En este contexto, Alicia Camilloni establece que "formar un profesional universitario, un investigador o un docente es formar a una persona con capacidad de autonomía. Se requiere capacidad para el manejo de la información en la detección y la resolución de problemas".[245]

En el campo de la investigación, las prácticas cualitativas de investigación social son aquellas que permiten abordar el conocimiento sobre la realidad social desde una perspectiva integradora del binomio 'sujeto-objeto', para posibilitar la comprensión de sus vínculos e interacciones.

241 Feldman (1999).
242 Feldman (1999): 56-57.
243 Schwab (1974), citado en Feldman (1999): 57.
244 Feldman (1999): 57.
245 Camilloni (2001): 45.

La investigación-acción tiene, como práctica cualitativa, una posición preferencial en los estudios realizados por Kurt Lewin,[246] a partir del análisis del comportamiento y la actitud de los individuos y grupos sociales, en donde se evidencia un alto grado de implicación de los participantes. En este campo existe una fuerte relación entre el sujeto y la investigación, en la cual predomina la influencia del contexto sociohistórico del sujeto implicado.

Un estudio sobre el tema, distingue diversos lenguajes epistemológicos dentro de la investigación-acción, en torno a 3 categorías[247]:

- desde el punto de vista del objeto: qué,
- desde el punto de vista de la metodología: cómo, y
- desde el punto de vista del investigador: quién.

El objeto no se posiciona fuera de los sujetos insertos en la situación problemática que se investiga, por lo que se dan diversos grados de implicación de los sujetos-actores. "El propio investigador es un sujeto en proceso, que en la perspectiva dialéctica de la Investigación-Acción se encuentra implicado a nivel psico-afectivo, a nivel histórico-existencial y a nivel estructural con lo que está investigando".[248]

El análisis de la conducta, postulado por Lewin, plantea el modo en que la persona y su ambiente se mueven e interactúan, y desarrolla una idea de 'organización' y no de 'asociación entre elementos' como

246 Doctor de la Universidad de Berlín (1890-1947), considerado una figura representativa en el campo de la psicología social, que extendió la *Gestalt Theorie* al campo de la personalidad. Uno de los principales conceptos que desarrolló fue el de espacio vital , definido como el ambiente total que existe para el individuo, tal como él lo percibe. Su interés por la psicología social lo llevó a ser pionero en el estudio de la dinámica de grupos: En sus estudios sobre "Teoría de campo", establece que la explicación de la condición del individuo no debe buscarse en determinantes internos, sino en el campo total de fuerzas que actúan en el individuo en el momento en que realiza una acción. La condición del individuo es el resultado de la persona y de su ambiente. El reconocimiento de las consecuencias de la psicología social a nivel de los individuos le llevó a desarrollar por primera vez la investigación acción. Para un estudio sobre la dinámica de grupos véase Lewin (1978).
247 Goyette y Lessard-Hébert (1988).
248 Rizo y Romeu (2008): 6.

totalidad unificada, y la percepción de 'unidad' y no de 'elementos aislados'. Desde este concepto se enmarca la acción de la investigación y su aplicación como metodología crítica y reflexiva en el campo de la investigación social.

3.4. Algunas perspectivas de análisis sobre el proceso de formación en investigación

3.4.1. Perspectiva pedagógica: modelos de formación en investigación y su aplicación en la práctica

Desde el análisis de los modelos de formación y su articulación en el campo de la investigación, la obra de Gilles Ferry[249] aporta conceptos que pueden aplicarse a la formación en investigación en el campo de las disciplinas proyectuales. Durante un seminario dictado en la Argentina,[250] Ferry expuso diferentes niveles de teorización que son útiles para pensar desde dónde emprender una investigación.

El 'nivel de la práctica' o 'nivel del hacer', que refiere a aquellos que no tienen necesidad de tomar distancia con su práctica; el 'nivel técnico' (cómo hacer), que refiere a un pasaje del hacer al cómo hacer, mostrando un desligue de la práctica; y el 'nivel praxiológico' (qué hacer y para qué hacer), que refiere a la praxis como reflexión y puesta en práctica de diversas operaciones en cierto contexto socio-cultural, para resolver problemas de la práctica..

Cuando el sujeto se hace preguntas que no tienen que ver sólo con la técnica, sino que involucran diversos aspectos de su práctica (sociales, culturales, históricos, etc.), se encuentra entonces en un nivel 'praxiológico',

249 Diplomado en Psicología Pedagógica en el Instituto de Psicología de París, estudios superiores de Filosofía en La Sorbona y Doctor en Letras y Ciencias Humanas en la Universidad de Nanterre, cuya tesis se desarrolló en torno a la formación docente. Desde 1965 fue profesor en la Universidad de París X, Nanterre, y realizó allí su carrera como docente e investigador universitario.

250 Material editado en Ferry (1997).

> la palabra praxis nos llama la atención sobre la necesidad de mirar en las prácticas no solamente el aspecto operativo de las acciones técnicas sino todas sus implicancias sociales y todas sus significaciones personales para los individuos y para el grupo. Emprender una investigación en este nivel sería entonces, (...) una investigación que tiene una finalidad con respecto a la actividad docente. Es una investigación que deriva de las preguntas que se hacen con respecto a la acción y trata de buscar respuestas directamente en este nivel.[251]

Este nivel permite indagar sobre el papel que cumple la investigación como parte de la práctica dentro de una carrera de formación, porque es el que marca que la praxis no sea sólo la práctica: el 'qué hacer' y el 'para qué hacer', sino que posibilita la entrada en un nivel de análisis que necesariamente se dará en un contexto dado, mediante la toma de decisiones.

Mejorar una acción –el lugar del docente que está en investigación–, y producir nuevos saberes –desde la práctica del docente que hace investigación sobre una temática– refieren a conceptos diferentes. Pero existe una modalidad intermedia, entre 'entrar en la acción' y 'distanciarse de la acción a fin de producir saberes'. Esta actitud es la ejercida por el docente práctico y reflexivo: aquel que dentro de su disciplina toma distancia para observar su práctica, reconoce los efectos de su acción y vuelve con otra mirada, más profunda para continuar su práctica. La actitud reflexiva necesita el marco de la investigación para poder mejorar el conocimiento del sujeto sobre los procesos a través de los cuales está desarrollando su práctica.[252]

Desde esta perspectiva, se establecen tres modelos de prácticas de formación.[253] El primero se centra en las 'adquisiciones', y se refleja en

---

251 Ferry (1997): 115.

252 El autor remite al ejemplo de la universidad francesa, en donde los docentes universitarios son 'docentes- investigadores'. El nombre reconoce dos funciones simultáneas en su actividad: enseñar en la universidad y ser investigador de su especialidad.

253 Ferry (1991).

los modelos de formación tradicional donde la práctica es una aplicación de la teoría. El segundo se centra en el 'proceso', pone el foco sobre los dispositivos que proporcionan experiencia a los estudiantes, donde la formación y la práctica del oficio no se enmarcan en el orden de la aplicación sino en el orden de la transferencia. Esta modalidad exhibe un carácter activo en el proceso de formación, tanto para estudiantes como para docentes, ya que refleja las experiencias "(...) sociales e intelectuales, individual o colectivamente, dentro del campo profesional o totalmente fuera de él, con sus grandes placeres y sufrimientos, sus esfuerzos y fatigas, sus inconveniencias o sus descubrimientos".[254] El tercer modelo se centra en el 'análisis' desde la vivencia de 'lo inesperado', lo imprevisible y lo no dominable. Refiere a una formación continua del sujeto sobre sí mismo basada en la singularidad de la situación por la que puede atravesar. 'Saber analizar' comprende un aprendizaje sobre 'qué conviene enseñar'. Este análisis otorga algunas respuestas sobre la articulación entre teoría y práctica en la formación universitaria: "Solamente con el ejercicio del análisis comienza el trabajo de la formación, porque el análisis es conjuntamente interrogación de la realidad, del origen, de la legitimidad de este interrogante y de la perspectiva de la cual surge".[255]

Resulta poco viable pensar que alguien pueda 'ser formado' por otro. Pensar en un ser activo que da y otro pasivo, que recibe, no condice con los procesos de formación en los cuales se destaca la relevancia del propio sujeto en dicho proceso.

Ferry señala que uno se forma a sí mismo a través de mediadores de diverso tipo, tanto humanos –como los formadores– como también a través de otro tipo de mediación, ligada a la situación en la cual se está formando, la relación con los otros, las lecturas, etc.

Por esto, se puede encuadrar la formación en investigación en un proceso que supone una intencionalidad, pero no en un período temporal definido,

254 Ferry (1991): 73.
255 Ferry (1991): 79.

> (…) sino que también (…) se accede a dicha formación durante la realización de la investigación y desde luego, en forma continua a lo largo de toda la trayectoria del sujeto como aprendiz dentro y fuera del sistema escolar y desde luego, como investigador.[256]

Se trata de un proceso de doble dimensión: personal e institucional, dimensión que toma preponderancia gracias a diversos estudios sobre formación en investigación como objeto de estudio, los cuales detallan una transición en las formas de concebir la formación para la investigación.[257]

Se reconoce el paso de la 'lógica de dominio de ciertos contenidos', hacia una 'lógica de desarrollo de habilidades'[258]; comenzando por identificar una serie de rasgos en los sujetos en formación, que expresan "(…) una mayor conciencia de que es la totalidad de la persona la que se compromete en una práctica como la de la investigación." [259]

Las aproximaciones teóricas muestran que el proceso de formación en investigación es un proceso complejo, en el cual interactúan una serie de 'mediadores' diversos –tanto actores como prácticas– que ponen en juego el rol del sujeto en formación, no sólo a nivel personal (como proceso evolutivo) sino también a nivel institucional, de carácter situacional y contextualizado.

256 Moreno Bayardo (2005): 521.
257 Moreno Bayardo (2000); (2002); (2005) y Sánchez Puentes (1991); (1993); (1995).
258 Según una investigación realizada mediante análisis de entrevistas en profundidad, se pudieron establecer una serie de habilidades investigativas (habilidades de percepción, habilidades instrumentales, habilidades de pensamiento, habilidades de construcción conceptual, habilidades de construcción metodológica, habilidades de construcción social del conocimiento y habilidades metacognitivas); las cuales fueron desarrolladas en el texto *Trece versiones de la formación para la investigación*, publicado en el año 2000. Véase Moreno Bayardo, (2000).
259 Moreno Bayardo (2005): 526.

3.4.2. Perspectiva de la relación con el saber: el sujeto en relación con el mundo

La 'relación con el saber' puede ser vinculada con una forma singular de relación con el mundo, que comprende la relación que el ser humano mantiene consigo mismo y con los demás.

> La relación con el saber puede definirse como una relación con los procesos (el acto de aprender), las situaciones de aprendizaje y los productos (los saberes como competencias adquiridas y como objetos institucionales, culturales y sociales). Es una relación de sentido y de valor: el individuo valoriza o desvaloriza los saberes, en función del sentido que les confiere.[260]

Así, esta relación puede ser incorporada según dos registros principales,

> (…) El registro de identidad incluye la relación con el saber en la historia del sujeto y en las representaciones que tal sujeto tiene de sí mismo. El registro epistémico define la relación que el individuo mantiene con el aprendizaje y con el saber (…)[261]

Bernard Charlot se refiere a un sujeto de estudio (sujeto en formación) en relación con el saber, sujeto que se define a partir de un conjunto de relaciones consigo mismo, con los otros y con el mundo, que pueden articularse conceptualmente.[262]

Charlot determina las diferencias entre información, conocimiento y saber. La información es un dato exterior al sujeto (se puede almacenar); el conocimiento constituye el resultado de una experiencia personal (conocimiento propio) vinculado con la actividad del sujeto en cierta situación afectivo-cognitiva, mientras que el saber, es también

260 Bautier y Rochex (1998), citado por Delory-Montberger (2007): 133.
261 Delory-Montberger (2007): 134.
262 Charlot (2008).

conocimiento, pero producido por el sujeto confrontado a otros sujetos y constituido en cierto marco metodológico. Los otros co-construyen, controlan, validan y comparten ese saber.

El saber no es una cosa en sí, sino una 'relación' (sujeto/mundo), un 'producto' (interacción sujeto/mundo) y un 'resultado' (de esa interacción). Es una forma de relación con el mundo.

El saber cobra sentido en relación con la historia del sujeto, sus experiencias, expectativas, su relación con los otros, su idea sobre la vida, la imagen que ha conformado sobre sí mismo y la que quiere dar a los otros. Constituye la imagen que quiere 'construir' de sí mismo.

> Comprender un teorema matemático es apropiarse de un saber (relación con el mundo), sentirse inteligente (relación consigo mismo) y comprender algo que no todo el mundo comprende, y que sólo comparte con algunos expertos colegas, participando y siendo miembro de cierta comunidad científica (relación con los otros).[263]

Desde la postura de Beillerot, la relación con el saber puede remitirse a diversos escritos de Freud[264] relacionados con la pulsión de saber, la cual nace del deseo de apoderamiento y del deseo de observar. Las definiciones de estos autores[265] sobre la relación con el saber refieren a

> (…) un proceso por el cual un sujeto, a partir de saberes adquiridos, produce nuevos saberes singulares que le permiten pensar, transformar y sentir el mundo natural y social (…); así como a (…)

263 Charlot (2008): 118.

264 La referencia sobre los escritos de Freud fue tomada de un seminario dictado por el Dr. Jacky Beillerot en noviembre de 1993, como inicio de las actividades de la Carrera de Formación de Formadores, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Dicho seminario fue publicado en formato libro de la serie *Los Documentos* como primer ejemplar. De los textos referidos por el autor, es posible citar el de Freud (1910), citado por Beillerot (1996): 109.

265 Beillerot (1996) y Charlot (2008).

> la relación de sentido, de valor, entre un individuo y los procesos o productos del saber.[266]

La relación con el saber implica un vínculo entre el sujeto y el otro, y es algo que se construye con respecto al primero. Los saberes son producidos en cierto contexto cultural, histórico y social, expresan nuestro modo de socialización y de apropiación.[267] A su vez, "el hombre no es lo biológico más lo cultural, es cultural con una base biológica, y es quizás así como se pueda uno representar la manera de elaborar una relación con el saber".[268]

Se toma la concepción de saber como proceso, para tratar de identificar en los sujetos analizados las formas de apropiación y de construcción de los saberes a partir de su deseo de saber. El saber es una acción que transforma al sujeto, no es poseer algo, sino poder hacer. Saber ligado al poder, al actuar, al hacer, en donde el contexto social define qué saber es legítimo (desde lo institucional, lo cultural, lo político y lo social).[269]

3.4.3. Perspectiva psicosocial: conductas sociales desde una mirada psicológica

A las perspectivas propuestas, desde una mirada pedagógica y relacionada con el saber, resulta pertinente agregar una mirada psicosocial, tanto para el marco teórico inicial como para el análisis de resultados. Como referente se tomarán aspectos teóricos de dos autores que incorporan dicha óptica sobre el objeto de estudio: Erving Goffman y Vincent De Gaulejac.

266 Beillerot, (1996): 111.
267 Beillerot (1996) y Beillerot, Blanchard-Laville, y Mosconi (1998).
268 Beillerot, (1996): 115.
269 Beillerot (1996).

Erving Goffman[270] concibe la acción social como 'ejercicio escénico', e incorpora el concepto de 'fachada' como parte de la actuación que el individuo pone en acto, y que define la situación con respecto a aquellos que observan dicha actuación. En sus escritos, pueden encontrarse algunos aspectos característicos de su sociología, a través de la cual observa las interacciones como 'representaciones teatrales', prestando especial atención al medio en el que se mueven los actuantes, a la 'máscara' que llevan y al 'rol' que desempeñan, de acuerdo a las impresiones que quieran causar en su 'público' (el otro).[271]

Para Goffman, lo representado en estas interacciones se concibe como real durante la representación. Para la representación, los actores emplean máscaras, entendidas por Goffman como "tipificaciones estereotipadas de los roles sociales, lo que supone la preexistencia de normas y pautas de acción a las que los individuos deben adecuarse en su actuación".[272]

> El modo en el que el individuo interpreta las reacciones de su entorno está sujeto al tipo de valores que mantiene su grupo de interacción primario, esto es, al conjunto de personas a los que

270 Erving Goffman, eminente sociólogo, nació en Manville, Canadá, en 1922. Estudió química en la Universidad de Manitoba, continuó sus estudios en la Universidad de Toronto, donde obtuvo un Máster en Arte en junio de 1945. Durante esta etapa, conoció al antropólogo social Charles William Norton Hart, discípulo de Radcliffe Brown, quien le transmitió la importancia del funcionalismo de Émile Durkheim y la idea de que "todo está determinado socialmente" (Goffman, 1991: 21). Este es el principio que determinó los estudios y aportes de Erving Goffman, tanto a la sociología como a la antropología social y es el pilar fundamental de la sociología goffmaniana para explicar el orden interaccional. Tiene influencias teóricas determinadas por las estructuras sociales, cuya interesante fusión de postulados teóricos da lugar a lo que se ha denominado microfuncionalismo y, posteriormente, a los estudios microsociológicos. En su preparación teórico-académica adquirida en Toronto, se vio influido por Ray Birdwhistell y Liz Bott cuando ingresó a la Universidad de Chicago. Ahí, su preparación comenzó a inclinarse hacia la fenomenología, influenciado por Gustav Ichheiser. Con esta combinación de conocimientos e influencias teóricas logró generar por vez primera un modelo "dramático" de las relaciones humanas. Datos biográficos tomados de Mercado Maldonado y Zaragoza Contreras (2011).

271 Goffman (1995) y (2009).

272 Mercado Maldonado y Zaragoza Contreras (2011): 161.

> considera afectiva o intelectualmente fundamentales y que moldean su naturaleza social.[273]

George Mead, para el desarrollo de su teoría social sobre el espíritu y la persona –base de la sociología de Goffman–, parte de los procesos cognitivos que hacen posible la emergencia del 'sí mismo' en el individuo. Desde esta perspectiva, la noción del 'sí mismo' se compone de tres elementos:[274] 1) Imaginamos nuestra apariencia en los ojos de otro; 2) Imaginamos algún juicio sobre esta apariencia y 3) Experimentamos –según el juicio imaginado–, algún tipo de sentimiento como orgullo o mortificación.[275]

En una de sus obras, Mead[276] establece los fundamentos del 'interaccionismo simbólico':

> El 'yo' es la reacción del organismo a las actitudes de los otros; el 'mí' es la serie de actitudes organizadas de los otros que adopta uno mismo. Las actitudes de los otros constituyen el 'mí' organizado, y luego uno reacciona hacia ellas como un 'yo'.[277]

Estos conceptos ('yo' y 'mí') serán los que retomará Goffman al conceptualizar las nociones de actor y personaje –identidad personal y social–.

Vincent De Gaulejac,[278] en uno de sus escritos, se pregunta cómo pensar las relaciones entre el sujeto y la sociedad, y cuáles son los

---

273 Mercado Maldonado y Zaragoza Contreras (2011): 163.
274 Mead (1973).
275 Mercado Maldonado y Zaragoza Contreras (2011): 163.
276 Mead (1973).
277 Mead (1973): 202.
278 Sociólogo, profesor de Sociología en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de París – Diderot. Es autor de veinte libros y creador de la colección de la sociología de conductas clínicas ÉRÈS. Dirigió el Laboratorio de Cambio Social (Changement Social) desde 1981. Fundador del Instituto Internacional de Sociología Clínica del cual es miembro, es uno de los principales iniciadores de la orientación científica que se centra en la dimensión existencial de las relaciones sociales. Desarrolló grupos de investigación y la participación en quince países de Europa, América del Norte y América del Sur. Su investigación lo llevó a explorar la neurosis de clase, las fuentes de la vergüenza, la lucha

vínculos entre el dominio de lo psíquico y de lo social.[279] Enmarca estas articulaciones en la relación del sujeto desde el cruce de varios universos teóricos de diversos campos.[280] Por un lado, el universo de la ley, las normas, el lenguaje y lo simbólico, propone un 'sujeto de Ley'. Un segundo universo teórico, que remite al nivel del inconsciente, las pulsiones y lo imaginario, sugiere un 'sujeto de deseo' que confronta sus propios deseos con los deseos del otro. Y un tercer universo, de la sociedad, la cultura y las instituciones, impone el rol del 'sujeto socio-histórico', ligado al contexto donde se inserta.

La intersección de estos tres universos nos permite encuadrar la pregunta sobre el sujeto y su relación con la sociedad, y por ende, trabajar la idea de una construcción colectiva de la historia individual. Partiendo de la idea de "(…) una dialéctica existencial que restituye al sujeto tanto el contexto socio-histórico en el cual está localizado como el deseo y la singularidad que lo constituyen en productor de la afirmación de su individualidad y su historicidad";[281] resulta interesante el recorrido que el autor propone sobre la noción de deseo, el cual se manifiesta como 'deseo de maneras de ser', como trama compleja de diversos deseos que conforman nuestra historia.

Esta complementariedad dinámica que el autor expresa, entre lo psíquico y lo social, manifiesta una dialéctica existencial entre

> (…) 'el individuo producido' -producto de las relaciones sociales, producto del deseo del otro, producto de la historia- y 'el individuo productor' -productor de su futuro, de una identidad que le sea propia, trabajo de un sujeto que intenta acceder a la autonomía. El individuo es actuado por un cierto número de determinismos y al mismo tiempo actuante en la medida en que 'su deseo de ser' lo impulsa a explorar otras posibilidades, a encontrar el goce y la

---

por los lugares, el costo de la excelencia, la empresa de gestión de pacientes y las causas de malestar en el trabajo.

279 De Gaulejac (2011).

280 De Gaulejac (2011): 108.

281 De Gaulejac (2002): 49.

> completud dentro de las formas de realización de sí que lo impulsan a crear y a afirmar su singularidad.[282]

En estas interrelaciones que De Gaulejac propone entre lo psíquico y lo social, se exhibe una doble complejidad en la conformación del sujeto; planteos teóricos que serán abordados en el análisis de las dimensiones propuestas.

A partir del análisis de estas perspectivas y enfoques teóricos, derivados de la relación con el saber, el rol de la investigación, las teorías sobre procesos de formación y procesos de aprendizaje –todas aplicadas al análisis del proceso de formación en investigación–, se construyó el marco de estudio de los conceptos de formación e investigación. Este marco no limita el abordaje desde una postura ligada al 'deber ser' –de carácter evaluativo–, sino que se plantea en un continuo 'ida y vuelta' con los conceptos derivados del análisis de las diversas dimensiones de la investigación,[283] en función de los cuales se proponen otros marcos de referencia sobre los mismos conceptos.

282 De Gaulejac (2002): 67.

283 Para un mayor desarrollo de este enfoque, se recomienda consultar los escritos de Donald Schön sobre formación de profesionales reflexivos, libro referente en las investigaciones en arquitectura. Véase Schön (1992).

CAPÍTULO 4

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

El análisis es la interacción entre los investigadores y los datos**.**

Strauss y Corbin*, Bases de la investigación cualitativa,* Medellín, (2002).

En este capítulo se hace un breve resumen de las decisiones metodológicas que enmarcaron la investigación. Tomando como paradigma, de acuerdo a lo ya señalado, la tradición hermenéutica desde la cual "(…) se busca comprender lo que piensan del mundo social los que viven en él", esta investigación constituye un 'modo de generación de conceptos' como proceso de construcción de conocimiento científico desde una lógica cualitativa. [284]

Esta lógica resulta la más apropiada para la comprensión del objeto de estudio, dado que permite utilizar sus resultados para construir nuevos instrumentos de investigación en función de la construcción de categorías conceptuales, así como para guiar las prácticas profesionales en el ámbito de la investigación en el campo de la Arquitectura: "La búsqueda de la comprensión implica pensar en una dialéctica metodológica de interacción sujeto-objeto, que permita la comprensión desde dentro de los fenómenos históricos, sociales y humanos".[285]

Investigar es interrogar la realidad, por lo tanto, requiere de una mirada problematizadora. [286] La interrogación sobre la realidad es necesaria para plantear el problema y constituir el objeto de estudio. Así, las

284 Sirvent (2006): 41.
285 Sirvent (2006): 22.
286 Concepto elaborado por María Teresa Sirvent, en sus textos sobre metodología de la investigación. Véase Sirvent y Rigal (2010).

situaciones problemáticas son el conjunto de cuestiones que a un investigador le preocupa, fascina, asombra, angustia, lo enfrenta con su ignorancia y lo motiva a investigar. Es la situación de la realidad la que preocupa al investigador. Es lo que 'no se sabe' y busca saber. Para el proceso de focalización, se han considerado los siguientes criterios:

- La mirada teórica del investigador
- El interés del investigador
- El vacío de conocimiento
- El pararse desde las incertezas, tomar decisiones sobre lo que no se sabe y por lo cual se requiere hacer una investigación.

En el proceso de construcción metodológica, se incorpora el concepto de 'contexto de descubrimiento', el cual hace referencia al conjunto de factores sociales, políticos, económicos, psicológicos, institucionales, teóricos y académicos, entre otros, que caracterizan socio-históricamente un fenómeno y en el que surge y tiene anclaje una investigación.

La diferencia entre conocimiento científico y sentido común se establece desde la teorización, sistematización, validación y rigurosidad de los estudios. El conocimiento científico no se basa en la descalificación del conocimiento del sentido común, sino en su 'superación', para lo cual lo primero que se hace es 'interrogar y cuestionar'. El conocimiento científico implica la producción de alguna 'ruptura con lo existente'.[287]

Las decisiones tomadas frente al 'marco teórico' (*corpus* teórico) o 'marco de referencia' (corpus de referencia) se expresan en función del lugar desde donde el investigador se 'posiciona' para abordar ese tema y desde qué mirada se plantea. A su vez, el 'estado de la cuestión' o 'estado del arte' se plantea en función de 'con quiénes se entra en diálogo o no' sobre el tema, desde dónde se diferencia y propone su originalidad según otra mirada.

El 'problema' se constituye como conjunto de interrogaciones que se hacen sobre algún aspecto de la realidad, es algo que 'no se conoce'

287 Los puntos concernientes a la construcción del marco metodológico fueron tomados de los apuntes del seminario "Metodología de la Formación" a cargo de la Dra. María Teresa Sirvent, en el marco de la Maestría en Formación de Formadores, Facultad de Filosofía y Letras de la universidad de Buenos Aires, año 2007.

y sobre lo que se formulan preguntas. Roberto Hernández Sampieri considera que plantear el problema de investigación es 'afinar y estructurar' más formalmente la idea (o tema) de investigación a partir del desarrollo de tres puntos:[288] los objetivos (lo que se espera llegar a conocer y qué se va a analizar: qué pretende la investigación); las preguntas de investigación (qué respuestas se deben encontrar mediante la investigación) y su justificación (por qué es importante el planteo propuesto, y por qué debe hacerse, qué aporte de conocimiento se establece por medio de la investigación).

Algunos aspectos que definen la estrategia general metodológica de la presente investigación refieren a: [289]

- La teoría tiene un rol orientador, enfoca un aspecto de la realidad, no se deducen de ella hipótesis a ser verificadas;
- La teoría focaliza un sector de la empiria y los conceptos se generan en un proceso inductivo. Se trata de un proceso en espiral: se obtiene información empírica, se la analiza y a partir de los primeros conceptos que se generan, se formulan nuevas preguntas que dan lugar a un nuevo proceso de obtención de información. En este proceso de ida y vuelta entre la teoría y la empiria, los conceptos se van complejizando y especificando cada vez más;
- Constituye un 'proceso de abstracción creciente': en tanto se van generando conceptos de mayor nivel de abstracción.

Se trata de captar la singularidad, comprendiendo una situación particular. Los conceptos que se generan pueden ayudar a comprender otra situación.

Al recorrer los diversos tipos de investigación, es posible reconocer los siguientes:[290] por un lado, la investigación de tipo 'exploratoria', la cual tiene por objetivo analizar un problema poco estudiado o abordado

288 Hernández Sampieri (1997).

289 Sirvent (2005).

290 Extraído del Seminario de Doctorado *Taller de Tesis*, dictado por la Dra. Arq. Alicia Novick, FADU-UBA, noviembre del 2009.

previamente mediante un acercamiento a fenómenos desconocidos, para obtener información para futuras investigaciones, identificar conceptos clave y sugerir hipótesis a verificar. En la investigación de tipo 'descriptiva' se busca especificar de manera independiente las propiedades de personas, grupos, organizaciones o cualquier otro fenómeno (cómo es, qué características tiene, dónde se manifiesta, cómo se manifiesta). A diferencia de los estudios exploratorios, la investigación descriptiva requiere considerable conocimiento del área investigada para formular la pregunta que se busca responder. Finalmente, las investigaciones de tipo 'explicativas' están dirigidas a dar cuenta de por qué ocurre un fenómeno, o de qué manera dos o más conceptos están relacionados.

Así como los estudios exploratorios sirven para preparar el terreno y anteceden a los otros dos tipos, los estudios descriptivos proporcionan información para realizar estudios explicativos, los cuales son más estructurados e implican contrastar hipótesis sobre el fenómeno tratado.

4.1. Decisiones para el análisis de datos y unidades

Mediante el método de 'muestreo intencional',[291] fue posible seleccionar los casos característicos de los sujetos investigados, a fin de hacer un recorte apropiado como muestra de casos. Como técnica de recolección de datos, se decidió generar una 'entrevista semiestructurada' para los sujetos en formación, y 'abierta' para los sujetos formadores, por medio de un 'protocolo' (guía de entrevista). Luego de la selección de la técnica (entrevista), se procedió a la elaboración de los protocolos para recoger la información.

291 El muestreo intencional es un procedimiento que permite seleccionar los casos característicos de la población limitando la muestra a estos casos. Se utiliza en situaciones en las que la población es muy variable y, en consecuencia, la muestra es muy pequeña.
En este método todos los elementos muestrales de la población serán seleccionados bajo estricto juicio personal del investigador, que tiene previo conocimiento de los elementos poblacionales. Aunque este muestreo es subjetivo, requiere que el investigador conozca los elementos muestrales, para que el muestreo sea representativo. Véase Namakforoosh (2000).

La entrevista se puede definir como "una interacción verbal cara a cara, construida por preguntas y respuestas orientadas a una temática u objetivos específicos".[292]

A su vez, es posible establecer la entrevista como

> (…) un diálogo iniciado por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación y enfocado por él sobre el contenido especificado por los objetivos de investigación de descripción, de predicción o de explicación sistemáticas. (…) comprende la reunión de datos a través de una interacción oral directa entre individuos.[293]

Para aplicar la técnica de la entrevista (semiestructurada y abierta), se priorizó el establecimiento de una relación adecuada con el informante, o rapport, teniendo en cuenta el lugar donde se realizaría la entrevista, el tiempo y los contactos previos. Las entrevistas semiestructuradas son

> aquellas entrevistas en las que el entrevistador parte de un plan general –en el que tiene en cuenta el tema o los temas que desea encarar durante la entrevista– pero deja que sea el entrevistado quien, durante la conversación, vaya desarrollando cada uno de los temas, con la dirección, profundidad y método que le resulte más atractivo.[294]

Este tipo de entrevistas deben parecerse lo más posible a una charla y en ellas se destacan las siguientes ventajas:

- Permiten la aparición de lo imprevisto;
- posibilitan la exploración de un universo poco conocido;
- permiten la co-investigación; es decir, la búsqueda, en colabo-

292 Oxman (1998): 9.
293 Cohen y Manion (1990): 378.
294 Saltalamacchia (1992): 55.

ración con el entrevistado, de la información o de la interpretación más adecuada para comprender los procesos evaluados;
- estructuran menos el proceso de asociación y memorización del entrevistado con lo que se logra una mayor autenticidad en la articulación de las respuestas;
- permiten que el entrevistado exprese sus opiniones de la manera que le parezca más adecuada;
- permiten que se despliegue un contexto expositivo que aclarará las respuestas del entrevistado, lo que posibilita una comprensión más profunda sobre temas complejos.

La entrevista abierta tiene mayor libertad, y los temas se plantean de manera general y amplia. "Toda interacción comunicativa resulta de una construcción cooperativa de sentidos entre sus participantes (…) son reglas presupuestas".[295] "Lo que en la interacción verbal aparece como dado o natural, en realidad son operaciones o contratos".[296]

La guía de la entrevista se basa en los objetivos de la investigación y en las dimensiones propuestas para indagar los procesos de formación de jóvenes investigadores. Para organizar los diversos momentos, se tomaron en cuenta los siguientes factores: el objeto acerca del cual se busca la información; los sujetos, entrevistador y entrevistado; el protocolo o temario, previamente preparado; y la forma, que es, en este caso, una conversación directa, 'cara a cara', que se lleva a cabo de una manera metódica y planificada **(Figura 1)**.

Como sujeto fuertemente implicado en la problemática objeto de la investigación (desde lo institucional y formativo),[297] se revisaron particularmente algunos aspectos que pudieran impactar o interferir en el desarrollo de la investigación.

295 Oxman (1998): 51.
296 Oxman (1998): 53.
297 La autora de la presente publicación es miembro del Instituto de investigación que es sede de los entrevistados, investigadora en la misma casa de estudios de los entrevistados, becaria de investigación en proyectos anteriores al período de la toma de datos.

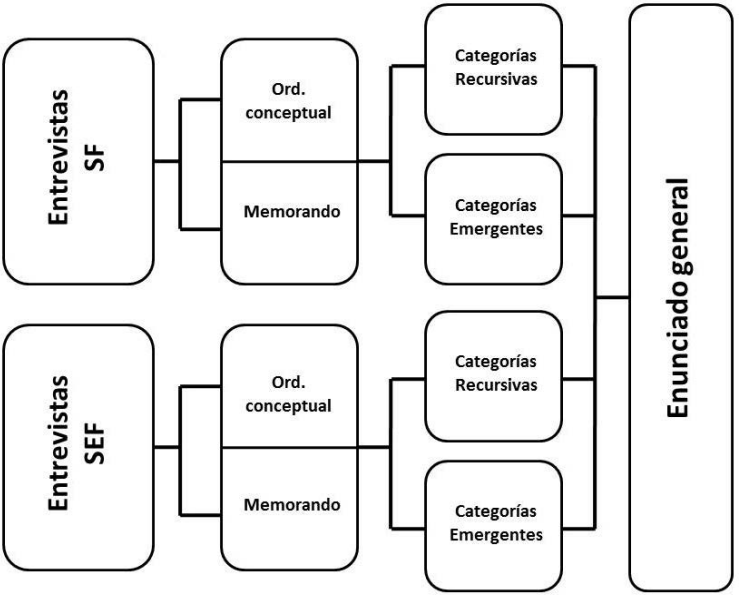


Figura 1: Las entrevistas a los Sujetos Formados (SF) y los Sujetos en Formación (SEF) se estructuran a través de un ordenamiento conceptual que permite desarrollar un 'Memorando', el cual derivó en el reconocimiento de categorías recursivas y emergentes que permitieron plantear el enunciado general de la investigación. Fuente: elaboración propia.

Se trabajó la implicación, tanto con el director como con la co-directora, para tratar de mantener una distancia que permitiera la aproximación a los datos sin que la propia experiencia del investigador interfiriera en dicha tarea. En este caso, se retomaron aspectos referidos a qué refleja un proceso de implicación, mediante el rol del sujeto que 'mira', 'analiza', 'interpreta' y desde el rol de investigador con su tarea, conocimientos, trayectoria previa vinculada a la institución del caso.

La selección de los sujetos a entrevistar se realizó de manera que no hubiera conocimiento previo con el investigador, para priorizar el respeto a la privacidad y a la 'no invasión' sobre el otro.

El 'sentirse autorizada' como entrevistadora, y tener en cuenta hasta dónde indagar en cada entrevista, fueron aspectos que hubo que analizar y cuidar durante la elaboración del protocolo.

A la vez, como sujeto involucrado en el área (como investigadora en formación), se decidió afrontar (y no evitar) a los sujetos formadores, desde otra perspectiva, ligada al objeto de estudio y no a la propia experiencia de la investigadora.

En este sentido, se plantea el término 'autorización' desde la mirada de Jacques Ardoino, como derivación de autorizar, de autorizar a alguien a hacer algo, conceder a alguien la facultad, el permiso de hacer algo. El 'ser autorizado' se toma bajo la lectura de 'otorgar permiso'. Esta acepción puede esconder una problemática: el carácter de 'autoridad', ligado a la figura de poder.[298]

En el caso de la presente investigación, interesa desprender del término el carácter vinculado al poder sobre sí mismo, con el objeto de enmarcarlo en un 'autorizar-se' a entrar en los procesos de formación de pares. Para ello fue necesario fundar el análisis de la implicación desde lo funcional, lo imaginario y lo simbólico. De esta forma, el desafío consistiría en analizar la manera en que el sujeto investigador se implica en una realidad que ya conoce, y con la cual ya tiene un vínculo, originando así un nuevo rol como investigador, que se agrega al anterior.

El universo de análisis lo constituye el conjunto de jóvenes investigadores de FADU-UBA, en un rango de edad de 25 a 40 años, cuyo campo de investigación es el Área de Historia y Crítica. Esta unidad se analiza desde dos fuentes de información, mediante las cuales es posible indagar sobre los procesos de formación en investigación. Por un lado, el 'Programa de Formación en Investigación' desarrollado por la Secretaría de Investigaciones y, por otro, los proyectos de investigación en el campo de historia y crítica (Proyectos H+T+C), ambos dentro de la FADU-UBA.

298 Ardoino (2001).

Para el estudio, se seleccionaron siete casos correspondientes a las fuentes mencionadas: tres casos de jóvenes investigadores en formación que se encuentran cursando el Programa FI y cuatro casos de jóvenes investigadores en formación que participan en proyectos de investigación correspondientes al Área de Historia y Critica, dirigidos por investigadores formados y que están en su etapa final de desarrollo.

4.2. La implicación

En la presente investigación, resulta central la cuestión de la implicación del sujeto investigador, dado que posiblemente 'pondrá en crisis' algunas concepciones generales y legitimadas académicamente sobre el concepto de formación y su aplicabilidad en la investigación.

Souto explica que etimológicamente la palabra implicar deriva del latín *'im-plicare', '*im-plico', que significa enlazar, entrelazar, envolver dentro. *'Implicatio'* es enlace, entrecruzamiento, desorden, desconcierto. Otras acepciones agregan: contener, llevar en sí, significar.[299] En el campo institucional, es posible definir la implicación como "el conjunto de relaciones conscientes o no que existen entre el actor y el sistema institucional".[300]

> Jean Marie Barbier se refiere a la implicación en ciencias humanas (…) como un compromiso personal y colectivo del investigador (dado su praxis científica) en función de su historia familiar y libidinal, de sus posiciones pasadas y actuales en las relaciones de producción de clases y de su proyecto sociopolítico en acto de tal suerte que la inversión necesariamente resultante es parte integrante y dinámica de toda actividad del conocimiento.[301]
> "(…) la implicación no es buena ni mala, simplemente existe.

299 Souto (1996): 83.
300 Loureau (1975), citado por Souto (1996): 83.
301 Citado por Souto (1996): 84.

> No se trata de eliminarla, sino de analizarla, y ahí está el desafío del investigador",[302] desafío en el cual uno se encuentra involucrado. Implicación no es sinónimo de compromiso, se activa en el encuentro con el objeto. En el caso de esta investigación, la implicación ya estaba presente en el planteo de la problemática y construcción del objeto de estudio. Debe ser interpretada como un fenómeno natural, que surge en la relación de un sujeto con los sucesos humanos. Asimismo, es un recurso metodológico que se establece a partir de procesos de distanciamiento, objetivación y subjetivación, que hacen a la complejidad de la problemática de investigación.

Ante esta complejidad, resulta necesaria una aproximación multirreferencial desde la teoría, entendiendo este enfoque como

> aquel que se propone una lectura plural de sus objetos (prácticos o teóricos), bajo diferentes ángulos, que implican tantas miradas específicas como lenguajes apropiados a las descripciones requeridas y en función de sistemas de referencia distintos, que suponen y reconocen explícitamente como no reductibles los unos a los otros, es decir heterogéneos.[303]

De aquí, la decisión de aplicar múltiples lecturas para el análisis de los datos obtenidos, sobre la base de diversas miradas teóricas que permitan una mejor comprensión del objeto de estudio.

Anselm Strauss y Juliet Corbin, sin especificar el grado de implicación del investigador, remiten al grado de objetividad y sensibilidad en la metodología utilizada. Establecen que existe una interacción constante entre el investigador y el acto de investigación, dado que el análisis es lo que impulsa la recolección de datos. "Como esta interacción requiere que se esté inmerso en los datos, al final de la investigación el

302 Loureau (1978), citado por Acevedo (2002): 9.
303 Ardoino (1992), citado por Souto (1996): 109.

investigador está moldeado por los datos, al igual que los datos están moldeados por el investigador".[304]

En este punto es donde se debe tener especial cuidado en mantener un equilibrio entre la objetividad y la sensibilidad, que en el caso de la presente investigación se manifiesta de manera más vivencial por la situación contextual de la investigadora.[305]

4.3. Análisis de datos

4.3.1. Dimensiones de análisis

Como inicio del registro de datos y elaboración de entrevistas, se definieron 'dimensiones' que permiten indagar sobre diversos aspectos en los procesos de formación de jóvenes investigadores. Las dimensiones de indagación sobre el objeto de estudio se establecieron de la siguiente forma:

- Las motivaciones y expectativas que llevan al joven en formación a formarse como investigador, focalizando el análisis desde el concepto de 'deseo'. Las áreas de indagación se plantean desde los aspectos que lo motivaron a iniciarse en el campo de la investigación; una descripción del inicio en su formación en investigación y las expectativas puestas en ella;
- Los 'saberes y experiencia previa', que el joven en formación presenta en el campo profesional y en la docencia. Las áreas de indagación se plantean desde la descripción de experiencias previas en investigación (como historia desde los primeros contactos durante la carrera); la descripción de las tareas que desarrolla desde el campo profesional y en investigación; la identificación de posibles aplicaciones de los conocimien-

304 Strauss y Corbin (2002): 47.

305 La autora de esta publicación ha sido Becaria UBA e investigadora en formación, y participó de diversos proyectos de investigación en la casa de estudios que es objeto de investigación.

tos adquiridos en investigación hacia la práctica profesional, y la relación teoría/empiria;

- Los 'dispositivos y modalidades de formación' como mediadores en dicho proceso (instancias de formación de posgrado y otorgamiento de becas de iniciación y perfeccionamiento, etc.). Las áreas de indagación se plantean desde la descripción de los dispositivos de formación en investigación, sus aportes, su trayecto, así como otras instancias que hayan aportado a su proceso;
- Los 'procesos de aprendizaje' por los cuales debe pasar el joven investigador desde que da inicio a su proceso de formación. Las áreas de indagación se plantean desde las instancias que el entrevistado considere claves en su proceso de aprendizaje y la descripción del proceso de aprendizaje en la investigación, desde diversos referentes: intercambio sujeto formador/sujeto en formación, intercambio de avances de investigación y/o divulgación en eventos científicos, la identificación de ese proceso desde un carácter crítico-reflexivo o técnico, acceso a documentos sobre temáticas que han influenciado en dicho proceso, transmisión de contenidos acordes al proceso de formación en investigación, actividades que favorezcan el aprendizaje y la identificación de estrategias de enseñanza desde el ámbito de formación;
- La búsqueda del 'ámbito' desde el cual va a formarse, partiendo del interés que se genera desde una sede de investigación, una temática en particular, o la actividad desarrollada por un sujeto formador. Las áreas de indagación se plantean desde la sede o ámbito académico donde desarrolla su investigación (centro, instituto, programa); los motivos que determinaron la elección de dicho ámbito; y las expectativas puestas en la actividad a seguir;
- El 'rol' que se le atribuye al joven en formación, dentro del equipo de investigación. Las áreas de indagación se plantean desde la temática desarrollada y la descripción de las tareas

que el equipo de investigación lleva a cabo, la distribución de las tareas, la composición del grupo (formadores y en formación) y una breve descripción del rol del investigador en formación dentro del equipo;

- El 'vínculo' que se genera con el sujeto formador que interviene en su proceso de formación. Las áreas de indagación se plantean desde una breve descripción de su vínculo con el sujeto formador (cómo lo conoció, cuándo comenzó su tarea junto a él, proyecciones de trabajo conjunto a futuro, comparte algún otro ámbito de investigación o académico, ej.: docencia, estudio profesional, etc.) y la indagación sobre el lugar que el sujeto formador cumple en su formación y cómo describiría su vínculo con él;
- La 'relación con el saber' que experimenta el joven investigador en formación, desde una dimensión psíquica y otra socio-institucional, que ubica al sujeto en determinada situación socio-histórica.[306] Las áreas de indagación se plantean desde la identificación de su relación con el saber en su entorno psico-familiar, institucional (escuela, universidad) y profesional, y las instancias que hayan marcado esa relación en cada una de las tres etapas. (Es pertinente hacer un detalle más preciso de cada una de las instancias y las diversas sensaciones que en cada una de ellas puede haber sentido. Por ejemplo, en la escuela: opresión, imposición, apoderamiento; en la universidad: libertad, apropiación, construcción y las sensaciones que acompañan dicho proceso desde su búsqueda del saber).

306 Conceptos desarrollados sobre relación con el saber y sus diversas etapas en Mosconi (1998).

4.3.2. Proceso de análisis: modo de generación conceptual

De las decisiones tomadas en el proceso de construcción metodológica, y en función de los referentes epistemológicos recorridos durante el primer capítulo, se definió realizar un análisis categorial basado en el Método Comparativo Constante (MCC), que permite trazar un cuadro interpretativo de los datos y analizarlos a partir de la construcción de dimensiones y categorías.

El MCC, método de investigación cualitativa elaborado por los sociólogos Strauss y Corbin,[307] constituye un riguroso y sistemático procedimiento analítico para generar teoría construida (*Grounded Theory*) desde los datos, derivada de manera inductiva a partir de los fenómenos que pretende comprender. El énfasis se coloca en el cambio, el proceso, la complejidad y variabilidad de los fenómenos sociales.

Mediante un análisis inductivo, se establecen categorías propuestas en la investigación para agrupar los datos y encontrar relaciones entre las categorías. El objetivo es generar un conocimiento sustantivo a partir de un conjunto de historias particulares.

El MCC permite entrelazar los momentos de recolección de datos, su análisis e interpretación. Trabaja de manera espiralada, a través de comparaciones sucesivas entre la realidad, el campo, el terreno y la teoría.[308]

Para la construcción de teoría, se trata de describir (contar la historia), de ordenar conceptualmente, mediante la clasificación de los acontecimientos (en este caso a través de las diversas dimensiones propuestas), y de teorizar, como acto de construcción a partir de los datos, un marco que integre diversos conceptos y relaciones.

307 Para el marco epistemológico se consultó la siguiente bibliografía: Strauss y Corbin (2002); y Krippendorff (1990).
308 Strauss y Corbin (2002).

4.3.3. Interpretación de datos: análisis paradigmático de datos narrativos

Dado que la instancia de toma de entrevista se desarrolló a través de un relato más abierto entre el entrevistado y el entrevistador,[309] se decidió optar por una estrategia de análisis que permitiera potenciar el carácter narrativo de los datos obtenidos, producto del intercambio.

En este caso, las relaciones entre quien informa y analiza la información no se limitó a ser sólo una toma de datos, sino que se trató de descifrar significativamente las dimensiones, reconstruyendo la información obtenida de forma tal que marcase las categorías relevantes y permitiera "(…) lograr un equilibrio entre una interpretación que no se limite, desde dentro, a los discursos de los entrevistados, ni tampoco una interpretación, desde fuera, que prescinda de los matices y modulaciones del discurso narrado".[310]

Por ello, se optó por un tipo de investigación narrativa, a través del 'análisis paradigmático de datos narrativos', por el cual es posible tomar la narrativa del sujeto de manera sistematizada y ordenada, a fin de crear agrupaciones para el análisis de datos. Este tipo de análisis no transgrede las voces de los sujetos investigados, dado que se basa en el análisis de las entrevistas como datos narrativos.

> Un enfoque narrativo prioriza un YO dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialéctico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento.[311]

309 Durante la toma de entrevistas, los sujetos indagados, a pesar de seguir los criterios establecidos en la entrevista semiestructurada, mostraron un relato de cada una de las dimensiones de manera menos formal, integrando al discurso apreciaciones y observaciones que estaban por fuera de las preguntas formuladas en cada caso.

310 Bolivar (2002): 55.

311 Bolívar y Domingo (2006): 32.

La investigación narrativa permite incorporar una serie de dimensiones de la experiencia que son relevantes y que no siempre son integradas al análisis de datos (sentimientos, deseos, etc.). De esta forma, las dimensiones se integran en el conocimiento, "(…) y se defiende que al contar y escribir un caso, se produce un mayor grado de concienciación y elaboración del mismo".[312]

Se ha decidido establecer en la presente investigación, el rol del investigador como analista de relatos, el cual analiza la narración y piensa 'sobre' los relatos–que se toman como hechos sociales–, desde el planteo de un análisis riguroso y sistemático, a través de las técnicas de análisis anteriormente descriptas.

Así, la implicación del investigador se desarrolla desde una postura metodológica que analiza los datos en búsqueda de categorías o patrones y tomando distancia del rol de los entrevistados. El análisis paradigmático de datos narrativos se establece a través de categorías que se cruzan, para identificar temas comunes en los relatos con el fin de llegar a determinados resultados comunes. "(…) De lo que se trata es de reorganizar las categorías de un modo tal que puedan divulgarse más allá de los contextos en los que se gestaron y adquirieron sentido originalmente con el fin de encontrar afinidades y señalar diferencias".[313]

312 Bolívar y Domingo (2006): 32.
313 Geertz (1994), citado por Bolívar (2002): 57.

CAPÍTULO 5

DE LOS DATOS A LA INTERPRETACIÓN. LAS VOCES DE LOS ENTREVISTADOS

5.1. Estrategia de análisis de las entrevistas

Dado el carácter de 'relato' que se ha presentado en gran parte de las entrevistas,[314] se decidió optar por una estrategia de análisis que permitiera potenciar la estructura narrativa de los datos obtenidos, a través del 'análisis paradigmático de datos narrativos',[315] de manera sistematizada y ordenada.

Para poder abordar toda la información en profundidad, se comenzó por el 'ordenamiento conceptual', mediante la clasificación de los datos o fenómenos identificados. Se desgrabaron y transcribieron las 10 entrevistas, y cada una se pasó a un informe desarrollado según dos vías de entrada: una rotulación o denominación de 'categorías', como ordenamiento conceptual (conceptualización); y un 'memorando', como registro del proceso analítico, por medio del registro de los análisis, pensamientos, interpretaciones, preguntas e instrucciones para la recolección adicional de datos.[316]

Durante el procedimiento de codificación, se realizó un 'análisis línea por línea', el cual indicó cómo el sujeto en análisis usó ciertas palabras, frases u oraciones particulares que permiten llevar a un microanálisis de los datos. En la instancia de 'codificación abierta', se identificaron los conceptos (memorandos). La denominación de conceptos dio lugar a la generación de categorías.

---

314 El protocolo de entrevista semiestructurada para los sujetos en formación y abierta para los sujetos formadores forma parte de la Tesis de Maestría de la autora, no siendo necesaria su reproducción en el presente libro.

315 Bolívar (2002).

316 Strauss y Corbin (2002): 237.

Las 'categorías' como fenómenos (¿Qué está sucediendo aquí?), problemas, asuntos, acontecimientos o sucesos que se definen como significativos para los entrevistados y que tienen la capacidad de explicar lo que sucede fueron identificadas, relacionadas y cruzadas en cada una de las dos vías de análisis (sujetos formadores y sujetos en formación).

A través del registro en el formato memorando, se pudo encarar el análisis desde dos dimensiones: el discurso de los entrevistados y las conceptualizaciones hechas por el investigador.

En la instancia de 'codificación selectiva', la teoría se focalizó en técnicas que facilitan la integración, como el descubrimiento de una 'categoría central', a través de la relectura de las entrevistas, habiendo establecido preguntas como ¿Cuál es el asunto o problema principal que tienen los sujetos investigados? ¿Qué se percibe aunque no se esté diciendo de manera directa?

5.2. Acerca de los procesos de formación en investigación, en las voces de los sujetos formadores

Los testimonios correspondientes a los sujetos formadores, directores de becarios y pasantes seleccionados, conforman los casos 1, 2 y 3.

Los tres sujetos formadores son investigadores de carrera y dirigen proyectos de investigación UBACyT en la FADU-UBA, con sede en el Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas "Mario J. Buschiazzo".

En el caso 1, el sujeto formador comienza diferenciando qué tipo de investigación se está indagando, y cuáles son las variantes en su planteo:

> Hay una primera distinción, y es sobre qué tipo de investigación se está hablando. El becario CONICET hace investigación científica con la metodología de la ciencia, de manera muy pautada, y los pasantes hacen otro tipo de tarea. Ambos tipos de formación son diferentes en cuanto a exigencia, metodología y tiempos de investigación.[317]

317 Caso 1.

A su vez marca cuál es, a su parecer, el problema clave en la formación en investigación de los graduados en Arquitectura. La falta de formación metodológica en grado afecta fuertemente al sujeto en formación, y destaca que aquellos que pueden acceder a una beca CONICET, pueden llenar ese vacío formativo en cuestiones epistemológicas y metodológicas; a diferencia de aquellos pasantes o becarios que acceden directamente a un proyecto de investigación de la Universidad de Buenos Aires (Programa UBACyT).

> En grado hay serias falencias de formación, cómo obtener la información, cómo procesarla y cómo sistematizarla. El dato no es lo mismo que la información. En el caso de los becarios de Arquitectura, hay un trabajo exigente para los directores. Hay una fragmentación del conocimiento, y una falta de diseño curricular. La investigación científica no se hace porque no se conoce.[318]

Esas falencias son claves a la hora de tomar una dirección de pasante o becario, y allí reside el problema central para el entrevistado. Las falencias metodológicas, la falta de sistematización en la búsqueda de datos y la falta de conocimiento de las lógicas de investigación generan la diferencia a la hora de establecer el compromiso mutuo entre formador y sujeto en formación, la cual impacta también en el vínculo que se crea entre ambos.

> Se establecen vínculos personales, yo trato de establecer un compromiso mutuo, a través del respeto. No pueden dejarse de establecer vínculos personales, en algunos casos de amistad y afecto, que son totalmente saludables y no están reñidos con la calidad de la producción en investigación. El vínculo es de persona a persona, se comparten angustias, problemas, felicidades.[319]

318 Caso 1.
319 Caso 1.

Dicho vínculo, además de ser académico, es personal, y determina que el compromiso establecido es importante en el proceso de formación. Refiere, asimismo, a las condiciones implícitas que se presentan, relacionadas con el respeto y el compromiso mutuo; condiciones que no sólo van asociadas al afecto personal y lo compartido con el sujeto en formación, sino también al tipo de trabajo y exigencia que se acuerde. Así, el grado de compromiso refiere al grado de exigencia que se plantea, a la función del sujeto en formación en dicho trabajo, y qué se espera a cambio.

Establecer un vínculo de afecto y amistad, según el entrevistado, no implica desvirtuar el grado de seriedad y responsabilidad frente al trabajo que se debe desarrollar ("pensar que porque hay una relación de amistad, te exijo menos"). Este vínculo no es sólo académico-científico, sino que a través de las diversas experiencias personales compartidas durante el proceso de formación, se construye una relación más personal que no interfiere en la producción científica.

Se nota en el entrevistado cierta incomodidad generada por la falta de formación científica en los sujetos en formación, debido a que dicha falencia dificulta, en tiempo, reglas y pautas, la planificación de las tareas que es preciso realizar:

> Es preferible menos gente, mejor formada y en función del tiempo, como parte del compromiso a tomar. El cambio no es en la capacidad, sino en la perspectiva que tienen frente a la carrera.[320]

Al relacionar los procesos de formación con la metodología adoptada por las distintas cátedras de grado, el foco cambió hacia las temáticas que fragmentan el acceso al conocimiento científico, dirigido y establecido por cada cátedra, y puso de manifiesto una debilidad estructural frente al currículum de la carrera en materia de investigación. Las temáticas planteadas se orientan a la visión profesionalizante de la carrera, y no hacia aquellas que el entrevistado considera relevantes

320 Caso 1.

y necesarias a la hora de hacer investigación, como las relacionadas con el hábitat social y la sustentabilidad.

En el caso 2, la formadora coincide en que existe una falta de formación metodológica en grado, y que esta incide fuertemente en el proceso de formación en investigación de becarios y pasantes. Además identifica que en grado tampoco se explica la orientación en investigación que puede tomar un profesional del diseño, que sí está expuesta como una de las incumbencias profesionales descriptas en el plan de estudios de Arquitectura:

> (…) no se sabe que hay una orientación en investigación, es una falla del grado. No hay una carrera de investigación, y el vínculo con el CONICET es difícil… No tenés una materia (en la FADU), aunque sea optativa, que te introduzca en el tema de la investigación, en cómo presentar un plan de trabajo, cómo formular los objetivos generales y específicos, cómo se plantea una hipótesis, cómo tenés que hacer un recorte.[321]

La entrevistada marca fuertemente esta falencia de la formación de grado. Establece que, más allá de que estos vacíos impacten en los procesos de formación de los becarios y pasantes, conforman una debilidad en la estructura curricular de la carrera, pues no existe una materia que introduzca a los alumnos en las lógicas de la investigación.

Luego de analizar la situación de grado, se refiere al vínculo con el sujeto en formación:

> (…) soy muy madraza, soy una guía, no sólo los apoyos en las investigaciones sino en sus distintas orientaciones (…) yo venía haciendo investigaciones sin director. Por eso me interesa formar pasantes y becarios, por mi propia experiencia.[322]

321 Caso 2.
322 Caso 2.

Al igual que en la entrevista anterior, reconoce que el vínculo que se genera es algo más profundo, que la relación supera la instancia meramente laboral o académica.

En el caso 3, la entrevistada comienza su relato con las dificultades que identifica en los sujetos en formación que se inician en la investigación.

> Hay mucha dificultad para entender en qué consiste investigar, que no es recoger información. En términos proyectuales, Arquitectura tiene una muy buena formación de grado, tiene un déficit en cuestiones de reflexión y análisis que posibilitaría que la gente no pensara que la investigación es un área de marcianos (…) creo que en grado le falta un área de problematización de lo dado, como inicio en la trayectoria hacia la investigación.[323]

En coincidencia con el resto de las entrevistas, afirma que la falencia en la formación se encuentra en grado, y aclara que la carrera como tal presenta una buena formación (en términos proyectuales), pero el déficit está en las herramientas a la hora de formar en investigación. El prejuicio hacia la investigación lo ubica dentro de esta situación problemática, pues plantea que si se establecieran dispositivos que apuntaran a una formación más reflexiva y crítica, los sujetos en formación no verían tan distante la posibilidad de incluir la formación en investigación como una disciplina más de la carrera.

> Posgrado se está armando, tiene las tareas de cualquier carrera profesionalista, confunde éxito profesional con capacidad académica, que a veces van de la mano y a veces no.[324]

Aquí relaciona lo expuesto anteriormente con el perfil profesionalizante presente en la carrera de Arquitectura, que se vincula con una de las características más reconocidas que introduce el neoliberalismo en la

323 Caso 3.
324 Caso 3.

formación universitaria: la de la competitividad, no sólo en el sentido de ser competente, sino en el de competir.

En cuanto a la dimensión del vínculo con el sujeto en formación, describe diversas situaciones que se le fueron presentando en distintas instancias de formación:

> Hay becarios que se angustian y paralizan (…) hay que ser muy cuidadosos, porque quizás decís cosas al pasar y todo eso queda, marca.
> [refiriéndose a los becarios] Hay que tener en cuenta qué capital cultural (tiene), qué conocimientos, cómo es la persona, un montón de cosas… si la presionás, no funciona, y otros que necesitan presión, me obligan a un desgaste energético que no tengo ganas.[325]

Nuevamente, la relación se describe como más profunda que una relación meramente académica. La entrevistada observa las particularidades de cada sujeto en formación, no sólo respecto a sus saberes previos, sino también a cómo impactan los intercambios, de acuerdo a las presiones y las marcas que estos puedan generar.

> El tema del equipo es muy importante, desde lo grupal. La gente tiene miedo a discutir el trabajo del otro, porque tiene miedo a lastimarlo y eso es un error.[326].

El intercambio grupal y la mirada del otro son características que la entrevistada destaca de su experiencia como directora de becarios y pasantes. El miedo a la exposición y a la evaluación sobre la relación con el saber, desde la mirada del otro, se muestra como un punto importante en los espacios de intercambio.

Volviendo al vínculo con el sujeto en formación, la entrevistada explica:

325 Caso 3.
326 Caso 3.

> (…) depende de la persona, y la situación en la que esté (…) hay instancias en las que se comparte mucho, es muy personal [hablando sobre una tesista que viajó y finalizó su tesis en otro país] Cuando vi la tesis se me aflojó el corazón, me sentí super orgullosa…[327]

Resalta la importancia de dicho vínculo durante el proceso de formación y explica que difiere según las distintas situaciones en las que está cada uno de sus becarios (embarazadas, en el exterior, etc.). Los casos que expone denotan el fuerte compromiso que articula la relación, pues se atraviesan circunstancias que la refuerzan.

Los testimonios coinciden en el reconocimiento de la falta de formación en investigación en grado, la falta de conocimiento sobre lo que significa la investigación científica en la formación y de problematización en la disciplina, todo lo que conlleva la falta de herramientas metodológicas, conceptuales y teóricas en los sujetos en formación.

Más allá del rigor científico (tanto como búsqueda del sujeto en formación, como de propuesta brindada de forma implícita por el sujeto formador), el vínculo personal no sólo se da, sino que resulta beneficioso para la formación.

Se evidencia notoriamente, en los distintos testimonios, que existen diversas percepciones de la carga administrativa, la cuestión burocrática y las normas del sistema, pero en todos se identifica que el perfil profesionalizante reconocido por los entrevistados en la carrera de grado limita las herramientas de formación en investigación. Se plantea la opción de crear dispositivos que apunten a un desarrollo más reflexivo y crítico, a fin de que los sujetos puedan incluir la formación en investigación como un campo más dentro de las incumbencias profesionales.

En función de los memorandos realizados de cada entrevista, y de la conceptualización u ordenamiento conceptual como instancia de denominación de categorías, se reconocieron las siguientes categorías en los tres casos analizados de sujetos formadores.

---

327 Caso 3.

Caso 1

- Falta de formación metodológica en grado (relación con el saber);
- vacío curricular y perfil profesionalizante de la carrera;
- diferencia en los conocimientos de las lógicas de investigación según el rol del sujeto en formación (relación con el saber);
- generación de vínculos personales (vínculo entre sujeto formador y sujeto en formación);
- responsabilidad en el vínculo y en el proceso de formación (vínculo entre sujeto formador y sujeto en formación);
- prejuicio hacia la investigación.

Caso 2

- Falta de formación metodológica en grado;
- diferencia en los conocimientos de las lógicas de investigación según la carrera (relación con el saber);
- rol (sujeto formador) altamente complejo y comprometido;
- vínculo entre sujeto formador y sujeto en formación.

Caso 3

- Falta de formación metodológica en grado (relación con el saber);
- problemas estructurales institucionales;
- vínculo entre sujeto formador y sujeto en formación;
- vacío de presencia de jóvenes investigadores en institutos de investigación;
- prejuicio hacia la investigación;
- falta de recursos para investigación.

En una instancia posterior de análisis, se reconocieron una serie de 'categorías recursivas' –como elementos narrativos que aparecen con reiteración en las entrevistas–, y 'categorías emergentes', surgidas de manera inductiva del análisis de datos.

5.3. Acerca de los procesos de formación en investigación, en las voces de los sujetos en formación

Los testimonios correspondientes a los sujetos en formación conforman los casos A, B, C, D, E, F y G, y responden a tres casos de pasantes que se encuentran cursando el Programa FI y cuatro casos de becarios de maestría y doctorado, que están participando en proyectos de investigación correspondientes al Área de Historia y Critica, con sede en el Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas "Mario J. Buschiazzo".

En el caso A, el sujeto en formación es un becario de maestría, y en todo momento se mostró a gusto en la entrevista. En el inicio, recordó lo 'altamente proyectual' que fue su carrera, y que buscaba (a manera de búsqueda personal) algún dispositivo de formación en investigación que le permitiera 'sistematizar' los conocimientos, tanto adquiridos como aquellos deseados a la hora de iniciarse en el campo de la investigación. Esto le generó la necesidad de recurrir a otros saberes (mediante nuevos dispositivos) como complemento para su formación.

> Fue por una decepción frente a mi búsqueda del tema (…) en grado, el formato de la carrera era altamente proyectual (…) mi mujer me empujó a que siga… [risas]. Me sirvió mucho acceder a un tipo de pensamiento más ordenado, desde un pensamiento filosófico o sociológico (…) la carrera fue altamente proyectual.[328]

En la descripción del vínculo con el formador reconoce el rol del sujeto formador como guía, acompañante y referente en cuanto a la rigurosidad que el nivel científico exige en un sujeto en formación.

> Todo lo que me dice [nombra al director] me sirve, soy como una esponja que absorbe todo lo que me dice sobre mi tesis y mi tema. Me ayuda a ordenarme (…). Me cuesta ser ordenado y metodológico, en eso [nombra al director] me ayudó mucho.[329]

328 Caso A.
329 Caso A.

Explica la tensión que se produce al implicarse en una carrera de investigación y continuar en la práctica profesional, dado que los tiempos y las exigencias se superponen, y resulta muy difícil cumplir con las diversas demandas (propias y ajenas).

> En sí yo tengo un interés que tiene que ver con el desarrollo profesional, llevar a la práctica, que es algo que me tengo que olvidar porque los tiempos de investigación no te permiten es , ni siquiera se equiparan a los tiempos de tener una familia… [risas] Entonces, eso es donde yo veo una demanda desde adentro mío. Veo ese conflicto entre el alumno, el que quiere terminar y tener el título y esa tensión que veo acá en muchos profesores, que no se resuelve. No sé cómo se puede modificar.[330]

Al indagar sobre sus expectativas frente al proceso de formación en investigación, se refiere a los temores y fantasmas que notaba como algo recurrente entre sus colegas, compañeros de maestría y profesores, frente al 'no saber'.

> Yo veo que, más allá que estoy fascinado por el nivel de discusión, conocimiento y profundidad que hay acá, lo que veo que se repite es el temor en quedar en evidencia que uno no sabe. Veo que se repite en discusiones informales, no sólo en clase, no es algo sólo argentino sino lo veo en América Latina, no poder admitir que no sé, entonces me callo, me quedo con la duda y entonces los conocimientos entran como un pedazo de materia que no me sirve para nada. Por ejemplo, si estamos en un recreo y querés discutir eso, te dicen, no… eso queda para el aula… estamos en una maestría… eso me obliga a callarme… entran otros formatos de 'charla' como qué hiciste el sábado. Y también profesores que, cuando yo planteo una pregunta ellos lo toman como que yo lo intento destruir. De hecho me pasó en Mendoza con un profesor [lo nombra].

330 Caso A.

> Mis compañeros (…) no participan en la reflexión, tienen miedo a dejar en evidencia que no saben (…) está el fantasma del intelectual preparado [risas]; es tan complejo… cuando intento ir a una discusión, aparece el fantasma de quién es intelectualoide y quién no…[331]

El 'dejar al descubierto' alguna falencia en el saber académico, o dar la imagen del 'intelectual preparado', son algunos de los aspectos que el entrevistado reconoce como recurrentes en los intercambios de investigación.

En el caso B, el sujeto en formación es un becario de doctorado, y durante la entrevista, se muestra cómodo e interesado ante lo planteado. Su inicio en investigación derivó de una 'búsqueda personal', resalta que esa búsqueda no fue gestada desde la carrera de grado, sino que nació como 'propia', de su entorno personal.

> El interés surgió por la propia búsqueda de mi actual director a través de referencias de amigos y de la investigación sobre la problemática.
> Me interesaba el tema, y busqué la forma de acercarme a mi director, fue por una búsqueda propia; tuve mucho interés, fuerte, no fue por las posibilidades de la facultad sino por búsqueda propia.[332]

Cuando se aborda la temática del vínculo con el formador, el entrevistado aclara que, al dedicarse a un trabajo más individual que en equipo, el vínculo que se genera es más cercano.

> Con [nombra al director] pasa que cuando necesito consultarle si estoy haciendo bien las cosas, nos sentamos, me escucha y después cada uno sigue con su trabajo. No es que tengo un profesor, sino que es un diálogo con alguien que me va guiando (…) es algo

331 Caso A.
332 Caso B.

> que en la carrera de grado no existe, no hay tutorías. Es una relación de compromiso mutuo, me dio mucha ayuda para la presentación. Se establece un diálogo con alguien que me va ayudando. Eso en la carrera de grado no existe (…). Fue un impacto positivo, se formó un vínculo serio. De él aprendí la parte del planteo de la problemática desde lo metodológico, observando, sabe cómo abordarla. Lo bueno también es poder compartir el ámbito de trabajo y no reunirse tipo profesor-alumno.[333]

Conceptos como 'compromiso mutuo', 'diálogo', 'ayuda', 'escucha', 'guía' refuerzan la diferencia que el entrevistado establece con una situación de aprendizaje, ya que reconoce que en su situación de formación, el director no se comporta como profesor ante un alumno, sino como guía que lo va acompañando en todo el proceso.

'Impacto positivo' y 'vínculo serio' son dos conceptos relevantes en el análisis. Por un lado, porque la palabra 'impacto' indica que este proceso de formación en investigación se transita como un cambio importante en la dinámica personal y académica de los entrevistados; es un proceso que genera cortes, quiebres, replanteos, que no sólo afectan al ámbito profesional, sino también al personal.

Por otro lado, remarcar que se formó un vínculo serio significa reconocer en el formador un compromiso frente a la tarea asumida, que no toma el proceso como algo curricular o meramente académico, sino como algo estrechamente conectado con la importancia que este proceso tiene en el sujeto en formación. El entrevistado expone después de este concepto que la seriedad del vínculo no sólo se traduce en la rigurosidad metodológica transmitida por el formador, sino también en una relación de respeto, y no de disminución frente a los roles asumidos.

Destaca la falta de formación en investigación durante la carrera de grado y la necesidad de recurrir a otros saberes (mediante nuevos dispositivos), como complemento en su formación.

---

333 Caso B.

> En la Facu[334] estamos dentro de una disciplina en la cual la persona es el primer implicado en la problemática, pero en la formación no es así, te das cuenta de esos desajustes, se plantea lo que uno recibe de la profesión y lo que la persona recibe o necesita.[335]

El entrevistado reconoce los desajustes que existen en la carrera de Arquitectura con respecto a la formación en investigación; marcando que en esta disciplina, el sujeto es el primer implicado, identificando la dimensión social de la profesión.

El poder 'apropiarse' y 'construir' un saber, desde el acceso a nuevos dispositivos de formación en investigación, son aspectos identificados en la entrevista:

> Empezar con el doctorado me dio la posibilidad de ponerme en contacto con gente que hace investigación. Es un todo, con cada cosa que vas haciendo, vas modificando tu punto de vista de lo que vas haciendo.[336]

Aspectos relacionados con 'la mirada del otro, el vínculo con el otro y el sentirse condicionado por lo que dicen los pares' son también manifestados por el entrevistado.

> Sensaciones, mucha curiosidad y satisfacción al encontrar respuestas. Mucha solidaridad con gente de la profesión y colegas que van compartiendo sus conocimientos. Es muy importante transmitir conocimientos y el vínculo con los otros. No es un trabajo solitario. Todo va muy condicionado a lo que dicen los pares.[337]

Se evidencia un fuerte impacto en la relación con los otros, en cuanto a opiniones, miradas y juicios sobre el resultado de la investigación, lo

334 Refiriéndose a la FADU.
335 Caso B.
336 Caso B.
337 Caso B.

que demuestra una especie de control y evaluación del producto, que debe satisfacer a cierto núcleo del ámbito de la investigación.[338]

'Satisfacción al encontrar respuestas' y 'solidaridad con gente de la profesión' son conceptos significativos para el análisis, relacionados con el 'vínculo con el otro'.

Los casos C, D y E corresponden a sujetos en formación que cursan el Programa FI y participan de distintos proyectos UBACyT. En el caso C, desde el inicio de la entrevista, el sujeto en formación muestra interés e inquietud por las dimensiones a abordar.

> (…) no tenía ni idea de que a esto se podía dedicar un arquitecto. Cuando tuve que desarrollar un trabajo de investigación [en una materia de grado], tuve la oportunidad de cuestionarme un montón de aspectos sobre la arquitectura. Creo que siempre me interesó toda la carga simbólica o significante que tiene la arquitectura para el resto de la gente.[339]

La búsqueda personal y el interés desde grado marcaron la indagación de un dispositivo que pudiera dar respuesta a las inquietudes surgidas durante la carrera, razón por la cual se inserta en el programa de formación

---

338 Las relaciones interinstitucionales de los intelectuales en la universidad son analizadas en profundidad en Follari (2008). En el apartado que da nombre a su libro, se inserta en la vida intrauniversitaria, indaga sobre los intelectuales y su accionar dentro de un pensamiento ideal de "izquierda divina", según Baudrillard, más preocupada por la coherencia ideal de sus afirmaciones que por alguna capacidad de transformar el mundo. Así se muestra el pensador desinteresado, de ideas puras, percibido como aristocracia del pensamiento; ubica al académico como sujeto "invisible". En los últimos capítulos, referidos al vínculo entre ética e ideología, marca las homologías y diferencias entre la condición de los intelectuales latinoamericanos y europeos, que derivan en las figuras de Portantiero y Baudrillard como referentes intelectuales de Latinoamérica y Europa. El autor plantea una mirada punzante: el vínculo entre lo ético y lo ideológico, "la ética no puede reemplazarse por lo ideológico". Lo ético se sostiene desde la convicción respecto a los valores sostenidos. El último capítulo se centra en la universidad como ámbito de prácticas de los intelectuales, relacionado a los procesos estructurales de privatización y mercantilización de la vida universitaria.

339 Caso C.

en investigación para participar de un proyecto UBACyT. Luego establece que el contacto con especialistas en el tema (a través del intercambio en congresos y encuentros científicos) contribuye a su proceso:

> (…) poder conocer cómo otros investigadores llevan a cabo su investigación (bibliografía que consultan, metodología de trabajo, si realizan trabajo de campo, cómo) y poder ponerse en contacto con gente nueva, de alguna manera siempre aportan.[340]

Ese contacto con los especialistas, entre los que se incluye su director, refuerza la idea que expone sobre las identificaciones con los modelos, las voces del otro en los procesos de formación y el intercambio de un 'saber hacer' frente a la investigación. El intercambio y el vínculo con el formador son aspectos clave en su relato:

> Lo que me parece más interesantes es cuando puedo tener intercambio con otros investigadores. Creo que es el intercambio con otros investigadores o con mi director, son los momentos claves para poder seguir avanzando".[341]

Sumado a la curiosidad e intriga que siente por las temáticas abordadas, se advierte el cuestionamiento sobre cuestiones cotidianas:

> Creo que siempre me cuestioné muchas cosas cotidianas. Por ejemplo, cómo en verdad somos producto de una sociedad y consumimos ciertas imágenes, nos apropiamos de ciertos pensamientos u opiniones, o compramos sueños. Creo que esas son las cosas que me cuestiono que hago yo y que hacen otros.[342]

El caso D se notaba un poco más incómodo con la figura de la entrevista y el abordaje de ciertas dimensiones, por lo cual se llegó al consenso

340 Caso C.
341 Caso C.
342 Caso C.

de establecer la entrevista a modo de relato, y sobre aquellas temáticas que al entrevistado le interesara desarrollar. Luego de algunos minutos, su actitud cambió y se mostró más distendido durante el intercambio.

A pesar de ese cambio de actitud, los datos obtenidos son relativamente menores que en el resto de las entrevistas, dado el poco interés que la temática generaba en el entrevistado.

El motor para iniciarse en la investigación fue el cursado de una materia electiva en grado. Relacionando lo aprendido hasta el momento con sus saberes previos, explica:

> Si tuviera que arrancar un trabajo [investigación] así ahora, ya sabría cómo empezar y desde dónde buscar la información. (…) si quiero encontrar algo [se refiere a los datos] ya sé cómo ir a buscarlo. Antes se me cerraba una puerta y hasta ahí llegaba, ahora tengo otro camino.[343]

Se refiere a la formación del proceso de investigación como 'camino', camino que se está haciendo y que conlleva cambios y transformaciones, además de un acompañante, que en este caso sería el director de su formación.

En cuanto a la relación con los otros, con sus pares, no ve que esa interacción aporte a su formación, sino que la percibe como instancias de evaluación, la mirada del otro es evaluadora [lo relaciona con la materia de grado a través de la cual se enteró del sistema de pasantías]. Sí destaca el vínculo con el formador como importante y necesario para el proceso:

> Es una guía metodológica, estamos en permanente intercambio. No le daba importancia a lo que mostraban los otros equipos [colegas]. [con el director] Se crea un vínculo personal, es inevitable, son muchas horas… [risas][344]

343 Caso D.
344 Caso D.

Luego deja de lado el tema del vínculo y se refiere al tema del tiempo que debe dedicarle a la investigación:

> Me interesa la formación en investigación, pero la verdad es que no tengo tiempo. Esto lleva muchas horas. No encuentro relación con el ejercicio profesional, lo veo como dos cosas separadas.[345]

También incluye la falta de tiempo para dedicar a dicha formación (o la cantidad de tiempo que ésta demanda), la separación con la práctica profesional y la imposibilidad de verlo como un camino más de la práctica.

El caso E, pese a demostrar bastante timidez al inicio de la entrevista, se mostró interesado y participativo una vez comenzado el intercambio.

El inicio en investigación como búsqueda personal, como búsqueda propia, generada en su entorno personal, fue uno de los aspectos remarcados al comienzo de la entrevista:

> (…) la formación que estaba recibiendo en la Facultad no era lo que quería, y trataba de buscar algo que tuviera más que ver con el tema que me gustaba [nombra la temática que refiere al proyecto de investigación de la pasantía]. Después de un tiempo, tomé contacto con el director del proyecto y, estando acá, me di cuenta que la carrera no abordaba la temática que era de mi interés.[346]

Nuevamente, se cuestiona la falta de formación en investigación en la carrera de Arquitectura, y el vacío metodológico y epistemológico que encuentra como estudiante interesado en la investigación. Ve al formador como guía y acompañante, y señala la importancia del vínculo:

> A mí lo que más me sirve son las charlas con el director del proyecto, yo podía leer todo por Internet, o en textos pero las dudas que tenía las podía intercambiar con él.[347]

345 Caso D.
346 Caso E.
347 Caso E.

A su vez, hace referencia a poner en crisis el interés por ser aceptado y reconocido, y por cumplir las expectativas del sujeto formador:

> Sensaciones… lo veo como más pasional, porque una vez leí a este arquitecto uruguayo, Eladio Dieste, que decía que consciente o inconsciente, hay siempre algo de salto al vacío, no para caer sino para volar, y eso me parece que es también la investigación. En grado, es como que hay que cumplir con el interés del docente, y con su gusto, más que nada eso, responde a una persona en particular; en cambio en investigación es distinto.[348]

El proceso de formación es visto, en este caso, como un proceso 'transformador' que le va a permitir acceder a nuevas herramientas para así sostener precisamente dicho proceso.

> (…) que uno tiene la posibilidad de transformar, que las cosas que existen uno tiene que tener la posibilidad de transformarlas, como un desafío, eso me parece interesante; y acá en la Facultad es como que tenés que saber las recetas, se repite y ahí sale. En la investigación es interesante eso, yo en los trabajos que leía, se reflexiona, tratar de ver cuáles son las posibilidades del tema, o cuales ya están agotadas.[349]

Para un estudiante que se inicia, la posibilidad de tener herramientas de 'transformación de la realidad' se plantea como un gran desafío que no sólo es vivido a través del ejercicio profesional, sino también, como en este caso, a través del proceso de formación en investigación.

En el caso F, el sujeto en formación es una becaria de maestría que participa en un proyecto UBACyT con sede en el IAA. Cuando se le explican las dimensiones e instancias a recorrer antes del inicio de la entrevista, se muestra interesada, pero a la vez inquieta por el nivel de profundización sobre cada temática. Se percibe cierta incomodidad

348 Caso E.
349 Caso E.

que, luego de iniciada la entrevista, se podrá relacionar con incertidumbres y replanteos que se le fueron presentando durante su formación en investigación, y que son resaltados en el recorrido del memorando.

Previo a las preguntas, se generó un intercambio más informal en el que se describieron algunas situaciones que a la entrevistada le interesaba exponer en ese marco:

> (…) Esto no es algo continuo (…) Estoy en un momento (…) el sistema mismo pretende que uno continúe (…) La beca doctoral (…) el año pasado tuve una charla con [directora de beca] porque se terminaba mi beca y me propuso anotarme en el doctorado, y ahí fue donde yo venía (…) y, dejámelo ver (...) como que yo venía en una instancia muy inercial , y necesité parar un poco la pelota; por eso ahora dije necesito plantearme un primer objetivo para terminar esto y como en realidad yo tengo también mi formación profesional en diseño y trabajo de eso, era como un conflicto entre cuánto le dedico a la formación y cuanto a mi trabajo profesional que me gusta, y como que no me sentía cómoda aceptando el compromiso, sentía que iba a estar atrás con respecto a los tiempos, son negociaciones que uno hace, un poco más genuina.
> (…) Fue una decisión interna y adecuada para el momento que estás pasando, pero necesitaba pasar la experiencia (…)
> (…) Era medio conflictivo meterme en la beca de doctorado, sentía que era demasiado para mí (…) Necesitaba cerrar este ciclo [maestría] y ver qué pasa con los otros, me siento más contenta ya que me apropié un poco más de los temas (…)
> En la maestría [la realiza en otra unidad académica UBA], el conflicto fue ubicarme, cerrar los temas más generales, son cuestiones que tienen que ver más con la historia personal. Quizás por mi formación y por tener que formarme con gente con otro tipo de trayectoria [refiriéndose a sus compañeros de maestría, la mayoría egresados de Ciencias Sociales] Ya su vida profesional se plantea en términos de insertarse en investigación, pero yo tengo otra formación, por el tema del apoyo económico (…) mi cabeza se arma

> de otra manera, prefiero tomarme mi tiempo (…)
> Mi directora (…) lo quiere por mi bien y es muy generosa (…) pero también hay que diferenciar los tiempos de cada uno, no estamos todos en la misma rueda (…) Es un esfuerzo y le cuesta asumir eso (…) me siento como que la voy a traicionar (…)
> Reconozco que en parte de mi trayectoria hubo elecciones más a conciencia, y otras que hice por curiosidad, yo soy muy curiosa, de meterme, pero cuando tenés que sostener algo, ahí ya es más difícil (…)
> A veces siento que tengo que tomar decisiones más genuinas, y otras las tomé porque se dio el momento, por ejemplo, el pedir una beca, tuve que elegir (…)
> Siento que a lo largo de estos años estuve siempre replanteándome cada momento, como en cualquier trabajo (…) cuando no es algo genuino, me cuesta mucho laburar (…)[350]
> Es una tarea complicada, te genera presión, viendo lo que el otro espera de uno (…) hay negociaciones en el camino, puedo dar esto hasta acá, o no.[351]

Se decidió conservar y analizar este intercambio surgido antes de comenzar con la entrevista, por considerar que contiene datos relevantes para el posterior análisis.

La entrevistada plantea las dudas, incertidumbres y presiones que sintió durante el transcurso de su formación. Expresiones ambivalentes y 'negociaciones' frente a tiempos y responsabilidades marcan el desarrollo del relato. Se cuestiona lo que el sistema de becas genera en el sujeto que se inicia, las reglas a cumplir, el poder hacerse preguntas durante el proceso, el cumplimiento de tiempos y etapas, hasta el mismo vínculo que se establece con el sujeto formador, en relación a un 'deber ser'.

Al mismo tiempo, detalla el replanteo frente a la necesidad de 'sistematizar' el conocimiento, organizar etapas, el poder (o no) dar un

350 Forma de referirse al trabajo.
351 Caso F.

corte al proceso para repensar el método, y el cruce con la formación profesional, en cuanto a tiempos y dedicación.

Se refiere también a las negociaciones y valoraciones que se ponen en juego, a los momentos de decisión de cada etapa, que se vinculan con la historia personal. Valora, además, la apropiación de un saber en un nuevo campo de formación como desafío acompañado por la mirada del otro frente a esa búsqueda y el vínculo con el sujeto formador, marcado por las tensiones, presiones, obligaciones –tanto planteadas por el sujeto como por el sistema–, y las proyecciones y transferencias establecidas por ese sujeto formador sobre el sujeto en formación. Todo esto atravesado por un 'deber ser', ligado a la traición y los deseos genuinos del inicio del proceso de formación.

'Ganas de', pero me 'aconsejan que', y 'esto es por tu bien', se conjugan con lo que 'el otro espera de uno', las 'negociaciones', replanteos y evaluaciones sobre el proceso.

En esta instancia inicial de la entrevista, afloran sentimientos de ambivalencia frente a la formación, a lo requerido por el sistema y por el formador, junto con cierta incertidumbre por las decisiones tomadas. Al retomar la primera de las dimensiones abordadas, respecto al concepto de deseo de formarse, se describen situaciones referidas a la trayectoria de la formación que incluyen etapas, diversos dispositivos y el intercambio con profesionales de otras disciplinas.

> Empecé en el 2003, con el primer proyecto UBACyT de [nombra al director del proyecto], la propuesta vino de su parte. Empecé como docente, y de ahí seguí con la investigación. Empecé porque me interesaba trabajar en el equipo del proyecto.
> Cuando me recibí, me metí en la carrera de Artes, pero me enganché poco con la carrera. Mis motivaciones tenían más que ver con el Diseño, el Arte y la Imagen; desde chica me gustaron esos temas, y también me gustaba la Historia del Arte. En el grado, veía poca teoría y mucho de lo proyectual, y cuando terminé no había oferta desde la teoría, sino más desde la técnica.
> Cuando me metí en la otra carrera, iba más relajada, como algo

> que me gustaba y no como una obligación. Además, estaba trabajando como Diseñadora, que es mi actividad profesional.
> Era todo poco sistemático, lo que me interesaba lo hacía, no lo hacía como una carrera.
> En las materias, como mis compañeros eran de sociales [campo disciplinar diferente al de la entrevistada], sentía la necesidad de estudiar y formarme más en otras áreas, y eso no me ayudaba.
> En el compartir, empecé a entender las diferencias y la imagen que tiene uno del otro.[352]

En cuanto a sus inicios en la investigación, fueron sus motivaciones sobre construir un nuevo saber, su historia personal y el interés identificado en la niñez los que la llevaron a tomar ese camino. El inicio en investigación, junto con la exploración en una carrera diferente, generaron sensaciones de satisfacción y disfrute por los diversos intereses derivados del proceso, desde compartir saberes, conocer colegas y ciertas lógicas de investigación en otro campo.

> Al principio, pensaba que me gustaría formarme más para sentirme más cómoda acá también [en Ciencias Sociales] (…) haber empezado la beca, significó otro compromiso, empezar a presentar trabajos en congresos, cosas nuevas, y después me vi obligada por ser integrante del equipo.
> Siento que la experiencia es distinta a la de producir los textos [que en años anteriores], sentía que hay que producir, 'ahora la que produce sos vos' me decía [nombra a su director]. Ahí se me generaban más conflictos y no me sentía tan cómoda, creo que tiene que ver con algo de inseguridad.[353]

Nuevamente se reconocen presiones, reacomodamientos y apropiaciones de otra disciplina, las cuales cumplimentan normas y reglas,

352 Caso F.
353 Caso F.

además de establecer las actividades a partir de nuevas lógicas del 'pensar' y el 'hacer' (desde las directrices de la investigación).

> Siento que yo no vi cosas, como las formas de pensar, sólo el pasar por Puan [nombre informal con que se identifica a la FFyL, UBA] te cambia, y es algo muy valioso, me siento más contenta, es como apropiarme un poco más de las cosas, sentir que yo estoy acá, puedo decir esto, y no tener ese complejo de inferioridad porque soy diseñadora. Dejar de ser un espectador.
> Por un lado, siento que esos lugares por los que transité fueron lugares que se vinculan con esos deseos que yo tuve desde siempre, vinculados con mi historia, el tema de la imagen, la semiótica y el lenguaje; reconozco que son los temas que a mí me llaman, al mismo tiempo lo siento lejano, porque le doy demasiada importancia al marco del posgrado, la cosa disciplinar me impactó mucho.[354]

Los deseos reconocidos desde el inicio van encontrando un camino a través del cual se pueden cumplir, pero que también muestra ciertas 'trabas' que inciden en las decisiones de la entrevistada. El marco sistemático e institucional de las lógicas de investigación producen incertidumbre frente al camino elegido.

> En Filo[355] [donde cursaba la carrera de grado de Artes] me sentí cómoda en cuanto yo me propuse algo mucho más liviano que era disfrutar de las materias que yo hacía y no meterme presión de otro tipo, en Sociales [donde cursaba la maestría] me sentía quizás más cómoda con la gente, porque era gente con la que estaba más acostumbrada a tratar, pero tenía la otra presión que era 'dar cuenta de lo que sé', me ayudó mucho esto de pensar en la tesis, voy a hacer algo, aprovechar el instante en que yo elija [remarcado

354 Caso F.
355 Refiriéndose a la FFyL, UBA.

en el discurso] qué hacer. Lo que estaba trabajando en el grupo era otro tema y, de alguna manera, sentía como que era 'prestado', aportaba pero no era mío, yo no me hice esas preguntas que se hizo mi directora [como problemática del proyecto] en ese momento, yo las adopté.
Cuando empecé a preguntarme qué iba a hacer yo –lo del proyecto te suma pero no es propio– era una época de replanteo en muchos sentidos: mi vida profesional, mi vida económica, fue un momento que dije "soy profesional, qué hago con mi vida, tengo 24 años". Uno tiene una idea de que apenas uno termina la carrera dice "ya está" y de repente ponerse a cursar de manera intensiva, quizás tenía una idea de tener las cosas más claras y no era tan lineal el camino (…) y que se me abrían otras opciones y tener que decidir para dónde (…) Quiero seguir el doctorado, no quiero seguir, quiero dedicarme a lo profesional o a lo docente, me cuesta decir que no a los compromisos que estoy adoptando, me cuesta poder decir no, me repliego de esto y hago otra cosa, porque siento que en algún punto estoy traicionando y a la vez uno no sabe si le gusta o no, si no lo empieza.
Varios me dijeron que siga con la beca [de investigación], pero yo no puedo resignar lo profesional, asumí que si voy a hacer investigación, lo voy a hacer en sincronía con mi vida profesional. No estás del todo metido, y eso es complicado. También depende del nivel de exigencia que uno se ponga, siempre pensando que lo que hago tiene que estar bien (…).
Es parte de la naturaleza de uno, no me gusta sentirme como condenada a un camino, necesito parar un poco la pelota, porque hice la carrera muy rápido y de golpe perdí un poco la dimensión de que ahora la formación que viene es algo que yo tengo que decidir, definir cuánto le voy a dedicar y qué es lo que espero, no? Porque a veces hay gente que espera los logros académicos y eso es muy importante, tantas becas, tantas publicaciones, y siento que eso a mí no me convoca, no siento que me enriquezca, más allá que estés dentro de un sistema y que el hecho de que vos

> produzcas está bien, pero también tengo colegas diseñadores que lo hacen con gusto, como que están dedicados a eso full time, y yo reconozco que no tengo esa personalidad, soy más de hacer las cosas que tengo ganas y de pensar qué es lo que quiero porque no funciono atraída por esos logros y esos méritos.[356]

Siguiendo la indagación sobre sus inicios, su formación en investigación sucede en paralelo a su formación de posgrado, y despierta diversas sensaciones relacionadas con la elección, la toma de decisiones y la respuesta a la mirada del otro a partir de los pedidos derivados de las lógicas del sistema de investigación. Las motivaciones conviven con las dificultades.

Expresiones como 'dar cuenta de lo que sé', 'yo elija', 'lo que estaba trabajando en el grupo era otro tema (…) sentía como que era 'prestado', 'no era mío', remarcan las presiones e incertidumbres que generan las tareas asumidas con el grupo de investigación. A su vez, la apropiación y valoración de nuevos saberes provoca un sentimiento de bienestar ('sentirse bien'), de seguridad y confianza frente a la nueva instancia de formación, vinculado con sus deseos y su historia personal.

Las elecciones y la dicotomía entre presiones y disfrute se enlazan no sólo a los desafíos latentes en el proceso de formación y al vínculo con el formador, sino también a la mirada del otro y la elección del 'hacer' (cuándo y cómo), a los intereses propios (y no propios) surgidos dentro del proyecto. El surgimiento de dudas e incertidumbres durante el proceso, colabora con la 'puesta en crisis' del planteo de tiempos y quiebres, que hacen posible cierta distancia frente a la problemática.

El vínculo con el formador emerge en todo momento en la entrevista, descripto como un acompañamiento recibido desde el inicio y como proyección hacia sus procesos de formación, un 'deber ser' vinculado a obligaciones, compromisos y sentimientos de 'traición' por no cumplir las expectativas puestas en su figura.

356 Caso F.

En alguna instancia del proceso, sintió que debía resignar 'lo profesional' para asumir nuevas responsabilidades, sin el total convencimiento de que fuera una elección genuina, sino más bien una consecuencia de la situación institucional que enmarcaba su formación. De allí la necesidad de 'detener', 'parar la pelota' para reflexionar sobre el proceso y replantearse las formas, los tiempos y la dedicación a la actividad.

> (…) me di cuenta en estos años y a través de estas preguntas, que una de las cosas que más me cuesta de insertarme en la carrera de investigación es como el tipo de actividad que se pretende (…) yo siento que me cuesta mucho como dedicarme a una actividad muy solitaria, de muchas horas en la computadora, siento que a mí lo que más me motiva es estar con otra gente y me enriquece mucho más el intercambio, pero algo más desde el trabajo grupal, lo cotidiano. Es como que el trabajo del investigador no tiene instancias que conversa con otros y donde se supone que el trabajo trasciende (…) Cuando preparo un *paper* siento que lo va a leer la gente que conoce el tema y siento que vivo en un *tupper*[357] (…) Como que estás permanentemente en evaluación, relajada, sino que estás permanentemente esperando los palos, esperando las miradas críticas. Es difícil (…) me sirve obviamente, pero en algunos ámbitos el intercambio es entre eruditos y siento que cuando querés hablar de algo con alguien que no es de la Academia, terminan como diciendo 'en qué idioma me estás hablando' y a mí eso me genera conflicto, no me gratifica que me digan aprobaste la monografía.
> Sí formarme, porque es la única manera de, como todo, de crecer, pero no me termina de convencer la lógica del mundo académico en algunos aspectos, o esas dinámicas de la categorización, veo que todos lo hacen, es parte de esto, pero eso me quita energía, me aburre, siento que es energía que estoy desperdiciando, por decirlo de alguna manera, y sé que es parte de las reglas. Si vos

357 Refiriéndose al *tupperware*, línea de contenedores herméticos de alimentos.

> estás acá, (me decía la directora) tenés que seguir estas reglas, sino salís. Y veo que hay gente que está hace años en esto, y siguen pasando cosas agobiantes y siguen despotricando contra esto [el sistema de normas de investigación científica], que es un tema burocrático, y yo digo… no me veo haciendo esto…
> Siento que me frena un poco para poder proyectarme yo, en ese ámbito, a largo plazo, el formato atenta contra las ganas más genuinas, evidentemente la forma no me termina de gratificar, no coincide con la forma en que yo querría que se diera. Tal vez uno tiene otras vías para poder canalizarlo, no sé, abrir un taller, no sé… crear espacios… Pasa que también tenés una imagen de [lo que es] la investigación, y querés, o no, pasar por eso.
> (…) Siento que tengo que cumplir y cumplir, y ya pasé por varias instancias de escolarización, quizás ahora tengo ganas de hacer otras cosas.[358]

El acceso a diversos marcos teóricos le aportó mucho a su formación. Durante el proceso, surgen también dudas frente a cómo insertarse en el ámbito de la investigación y qué tipo de actividades se pretenden desde la figura del investigador en formación (el investigador solitario versus el intercambio con los pares).

Otras dudas se relacionan con las exigencias del sistema, y cómo transmitir los resultados, no sólo a la comunidad académica, sino también al público en general. El sentirse evaluado por la comunidad científica, la mirada crítica y la mirada del otro, se consideran referentes importantes en el proceso.

Identifica la necesidad de formarse para crecimiento personal, sin encontrarse muy a gusto con las lógicas del mundo académico en el ámbito de la investigación. Las dinámicas de categorización, de jerarquización, no son de su interés, pero son parte de las reglas. Por esto, se cuestiona si pertenecer o no al mundo de la investigación y objeta los parámetros que miden esa entrada y actúan como freno en su carrera,

358 Caso F.

pues le hacen perder el interés genuino. El luchar por 'estar' en cierto lugar lleva a una imagen de la práctica ligada más a las obligaciones en el cumplimiento de las normas, que a las 'ganas de hacer' investigación.

El deseo antes manifestado se contrapone al tipo de 'formato' y al nivel de exigencia por el que está transitando (dentro del sistema de becas), lo que la hace sentir no muy conforme con las 'vivencias' del investigador, tanto desde su propia experiencia como de la de sus referentes.

> La docencia es una instancia que me gratifica, pero esta instancia [la investigación] me genera otra cosa, por sentirte evaluado en la maestría, etc.
> En el intercambio académico está esa cosa de que, bueno somos todos profesionales, y tenemos que demostrar que está a la altura de las circunstancias y siempre como docente estás en otro lugar… te da como una instancia de poder frente a los alumnos y eso no te bloquea, siento que en ese punto tal vez es más fácil, estar frente a gente que no sabe…Estás más relajado porque no te sentís evaluado.
> (…) Quizás mi relación con la docencia y con los alumnos tiene que ver con eso de transmitir experiencias, materias que trabajan con la reflexión y la crítica, y esto de desnaturalizar un poco las miradas, frente a estos objetos de estudio que se dan como natural y planteárselo desde otro lugar, no desde el lugar de 'yo sé más que vos' sino 'bueno, empecemos por esto', y guiar esa reflexión, eso me encanta, uno pone sus propias preguntas ahí y eso me encanta… Más que a transmitir conocimiento, me gusta ayudar a pensar… [refiriéndose a su directora] el tema es, qué me estás proponiendo como investigadora, una circulación más amena de los trabajos de investigación, porque de última las producís para la sociedad, entonces, quizás no tenés acceso a la carrera de investigación pero sí a lo que se está trabajando en el equipo, y eso de ser un conector entre el mundo de la investigación y los demás.[359]

359 Caso F.

En esta instancia, el discurso plantea un paralelismo entre la experiencia docente y su formación en curso, compara diversas herramientas relacionadas sobre todo con el saber. Las diferencias marcan que una de esas actividades sea más gratificante –el intercambio de conocimiento con los alumnos–, mientras que la otra se caracteriza por su carácter evaluativo (sentirse evaluado, juzgado, reconocido, demostrar saberes).

La reflexión desde su rol docente le permite cuestionarse situaciones ligadas a su formación en investigación, particularmente en cuanto a la relación con el saber y la mirada del otro.

> Estoy en un momento con un poco de incertidumbre, planteándome si sigo o no con una formación tan sistemática. No me imagino desconectándome del mundo académico, pero quiero salir de ese 'sistema' de beca, de doctorado, de investigación formal. (…) Igual, no lo tengo tan claro, la verdad (…) en un momento necesité parar la rueda, si hubiera cursado la maestría a tiempo, todo perfecto con la primera beca, quizás… pero ahora me sentía que venía atrasada, a pulmón, y sentí que iba a tener de nuevo la presión de decir 'otros dos años más…' y la verdad que tengo ganas de sentirme un poco más libre (…) El doctorado lo puedo hacer de acá a cinco años… siento que soy una persona que tiene bastante optimismo y siempre pude encontrar la manera de subsistir económicamente, hacer las cosas que quise, y no quiero entrar en eso, siento que yo puedo seguir desarrollándome, entonces no me da miedo no tener la beca, no quiero entrar en doctorado porque agarré la beca, y la agarré porque seguí en la rueda (…) Es difícil, en este ambiente, plantearlo así… 'yo no quiero ser como vos, no quiero tener esa vida', es difícil decir eso, plantearlo así… no lo quiero para mí, para mi vida… Yo ya estoy adentro, metida en esto, pero tampoco tengo tan en claro la alternativa, si me voy del sistema, voy por acá, voy por allá, no sé, parece que se generara un vacío de adónde…. [ir]
>
> Es un trabajo interno muy importante, por eso, no es que yo arranqué la maestría o el posgrado pensando 'yo quiero esto', fue más

> una exploración, obviamente guiada por motivaciones que tenían que ver con eso, con la formación en ciertos temas. No tenía tan claro hacia dónde, más allá de tener un título de posgrado. No me arrepiento, es parte del aprendizaje y de las cosas que te hacen crecer.[360]

Al cierre de la entrevista, se refiere a un tema que fue recurrente durante toda la charla: las reglas del sistema. Muestra cierta incertidumbre sobre el camino a seguir, surgen replanteos sobre las presiones y obligaciones que generan las normas, y las compara con la práctica docente, en la cual ese manejo es gratificante y otorga una ampliación en los campos de conocimiento.

En toda la entrevista, es fuerte la ambivalencia de la entrevistada respecto a qué la gratifica y qué no, con qué está de acuerdo y con qué no, etc.; de la que se presume que su decisión por insertarse en la carrera de investigación no está asegurada. Aparecen continuamente los opuestos: investigación/docencia; el sistema/la libertad en el hacer y elegir; deseo/exigencias y formato; lo profesional/la investigación; tema prestado/mi tema, y la relación con los otros/la actividad del investigador solitario; entre otros.

Otro tema que retoma es el de las proyecciones y transferencias en el vínculo con el sujeto formador (ser como, vivir como), replantea el sentido de pertenencia a partir de las negociaciones en juego. Allí se marca un fuerte proceso de reflexión personal, de trabajo interno, un retorno sobre sí, que hace foco en el crecimiento personal y en la formación como un camino de exploración.

El último caso, G, corresponde a una becaria estímulo, la cual se muestra muy cómoda e interesada en las temáticas desde el inicio de la entrevista. A la hora de relatar su interés inicial por insertarse en el campo de la investigación, apela a recuerdos de su niñez.

360 Caso F.

> (…) no quisiera remontarme aún más lejos en el tiempo, pero recuerdo en este momento que en segundo grado de mi escuela primaria, fui al Instituto Leloir y vi 'gente investigando' y quedé maravillada. En la carrera, me hacía preguntas como ¿Es posible que un arquitecto se dedique a estudiar estos aspectos de la Arquitectura? ¿Cómo y dónde se aprende? ¿Hay arquitectos que investigan?[361]

Preguntas que surgen desde la formación de grado, altamente significativas y ligadas a la historia personal, se vinculan también con los 'vacíos' encontrados durante el cursado de la carrera, con respecto a la formación metodológica en investigación. Refiere a la relación con el saber en la historia del sujeto y en las representaciones que éste tiene de sí mismo.

> (…) Más allá de que mis intereses se hayan consolidado durante la carrera, no puedo dejar de mencionar a mis padres, que se dedican a la educación y a la investigación. El aporte de ellos y mi formación en la escuela secundaria fueron aportes importantísimos para mí. (…) Creo que el entorno en el que crecí 'se dedicaba a investigar' pero tardé en darme cuenta que un arquitecto, además de construir, también puede investigar.[362]

La mirada del otro surge como un punto importante, tanto en el vínculo con el formador como con el resto de la comunidad académica:

> Nunca me imaginé los 'pormenores de la vida de investigación en la FADU', como las relaciones con el director o con los investigadores de otros proyectos, y con la institución misma. ¡Existe un mundo de relaciones que no conocía dentro de la facultad, y eso ha sido una sorpresa jamás imaginada![363]

361 Caso G.
362 Caso G.
363 Caso G.

Otro de los temas enunciados como contrapuestos en la formación tiene que ver con la falta de vinculación de los avances de investigación con la práctica profesional, lo que lleva a una reflexión sobre el 'ser investigador' y el 'ser profesional':

> No lo he vivido personalmente aún porque mi práctica profesional no se relaciona con mi investigación.[364]

Hacia el final de la entrevista, las expectativas sobre la formación en investigación refieren a la difusión y extensión de los resultados y avances de investigación al resto de la comunidad, como una 'devolución' a la institución que la formó. Sentimientos de 'gratitud' y 'restitución' frente a los conocimientos brindados como parte de su proceso de formación.

> Aunque suene un poco 'romántica', investigar sobre ciertos temas me hace sentir comprometida con la sociedad, 'devolviendo' conocimiento al sistema académico en el que fui formada. Creo que este es el aspecto que más me interesa de la investigación.[365]

A partir de los memorandos de cada entrevista, y de la conceptualización u ordenamiento conceptual como instancia de denominación de categorías, se han reconocido las siguientes categorías en los siete casos analizados de sujetos en formación:

Caso A
- Relación con el saber;
- formación como búsqueda personal;
- deseo de formarse;
- vinculación social con la investigación;
- relación con el otro (con connotación positiva);
- relación con el grupo;

364 Caso G.
365 Caso G.

- vínculo con el formador;
- relación teoría-práctica;
- relación con la práctica profesional.

Caso B
- Trayecto de formación;
- formación como búsqueda personal;
- deseo de formarse;
- falta de formación metodológica en grado;
- relación con el saber;
- búsqueda de una temática propia;
- dispositivos y modalidades de formación como disparadores;
- vínculo con el formador;
- relación con el otro (con connotación positiva);
- relación teoría-práctica.

Caso C
- Formación como búsqueda personal;
- deseo de formarse;
- aprendizaje metodológico en investigación;
- dispositivos de aprendizaje como proceso;
- vínculo con el formador;
- relación con el saber;
- relación con el otro (con connotación positiva);
- relación entre conocimientos adquiridos y práctica profesional.

Caso D
- Deseo de formarse;
- aprendizaje metodológico en investigación;
- formación como camino;
- vínculo con el formador;
- relación con el saber;
- relación con el otro (con connotación negativa).

Caso E
- Deseo de formarse;
- falta de formación metodológica en grado;
- formación como transformación;
- aprender a sistematizar la información;
- vínculo con el formador;
- relación con el saber;
- relación con el otro (con connotación positiva).

Caso F
- Trayecto de formación;
- deseo de formarse;
- vínculo con el formador;
- relación con el saber;
- relación con el otro (con connotación negativa).

Caso G
- Relación entre Arquitectura e investigación;
- formación como búsqueda personal;
- deseo de formarse;
- formación como 'construcción guiada' de conocimientos;
- trayecto de formación;
- vínculo con el formador;
- relación con el saber;
- relación con el otro (con connotación positiva);
- relación con la práctica profesional.

En una instancia posterior de análisis, se reconocen una serie de 'categorías recursivas' –elementos narrativos que aparecen como recurrentes en las entrevistas–, y 'categorías emergentes', surgidas de manera inductiva del análisis de datos **(Figura 2)**.

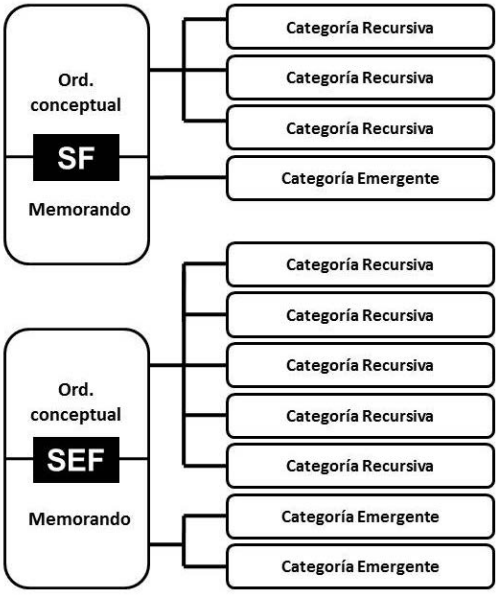


Figura 2: Gráfico que representa las categorizaciones establecidas a partir del ordenamiento conceptual y memorando de los datos obtenidos en las entrevistas. Fuente: elaboración propia.

5.4. Proceso analítico-interpretativo de los datos obtenidos

5.4.1. Los rasgos significativos de la formación en investigación

A partir de los datos obtenidos de las entrevistas y del ordenamiento conceptual propio del marco teórico, se identificaron una serie de categorías que permiten darles significatividad.

Así, fue posible reconocer tres categorías recursivas en las entrevistas de los sujetos formadores:

- Carencias en la preparación previa metodológica de los jóvenes investigadores;
- la relación con el saber;
- el vínculo entre sujeto formador y sujeto en formación.

Y una categoría emergente:

- El rol del formador y su papel como transmisor del saber científico.

En cuanto a los sujetos en formación, se encontraron cinco categorías recursivas:

- El deseo de formarse;
- la relación con el saber;
- el trayecto de formación;
- el vínculo con el sujeto formador;
- la relación con el otro.

Y dos categorías emergentes:

- Proyección del sujeto (impresiones que quiere dar o da acerca de sí mismo): evaluación de sí y el ideal de sí desde la mirada del otro; y
- la construcción identitaria.

5.4.1.1. Desde los sujetos formadores

Se identificaron ciertos rasgos comunes y centrales derivados de los datos obtenidos de las entrevistas de los sujetos formadores en relación con los procesos de formación en investigación.

Carencias en la preparación previa metodológica de los jóvenes investigadores (Figura 3).

Una característica común identificada en lo que respecta a la formación en investigación de los graduados en las disciplinas proyectuales es la falta de formación metodológica en grado. Las falencias metodológicas y epistemológicas, la falta de sistematización en la búsqueda de datos, y de conocimiento de las lógicas de investigación, plantean

condiciones para asumir la formación de los graduados y generan diferencias a la hora de establecer el compromiso mutuo entre formador y sujeto en formación, el cual impacta también en el vínculo que construyen:

> En grado hay serias falencias de formación, cómo obtener la información, cómo procesarla y cómo sistematizarla. En el caso de los becarios de arquitectura, hay un trabajo exigente para los directores.[366]

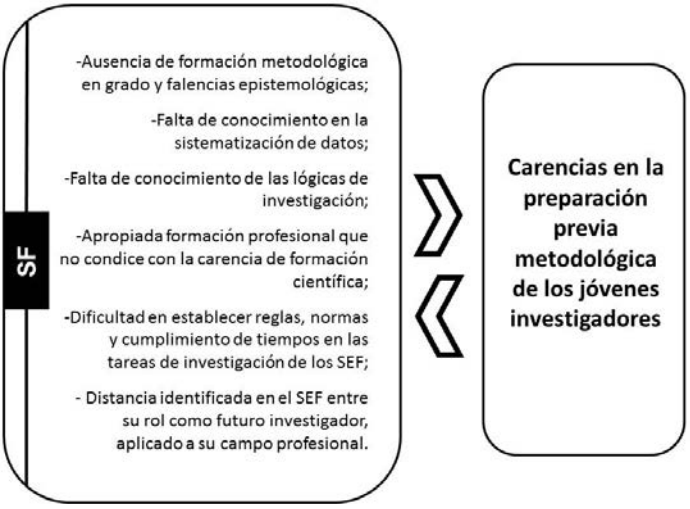


Figura 3: Primera categoría recursiva identificada en el análisis de datos de las entrevistas de los sujetos formadores. Fuente: elaboración propia.

Dichas falencias están relacionadas con la dificultad de poder establecer —a la hora de tomar la dirección de un becario o pasante— tiempos, reglas y pautas, para una óptima planificación de las tareas.

366 Caso 1.

Según los datos, la falta de formación metodológica en grado, que marca una fuerte debilidad en la estructura curricular de la carrera, pues no establece dispositivos apropiados que introduzcan a los alumnos en las lógicas de la investigación,[367] impacta en el proceso de formación en investigación de becarios y pasantes.

Se reconoce que las carreras de Arquitectura y Diseño brindan una correcta formación profesionalizante en términos proyectuales, pero el déficit se encuentra en la falta de herramientas apropiadas para la formación en investigación. Esto se asocia al prejuicio que, a criterio de los entrevistados, existe en la FADU hacia la investigación, que obstaculiza la incorporación de herramientas que permitan una actividad más reflexiva y crítica, y por ello entienden que los sujetos en formación ven de manera distante la posibilidad de pensar la investigación como un campo más de acción dentro de la profesión.

> Un problema serio tiene que ver con el prejuicio que hay, en la FADU, sobre la investigación. Siento que hay una mirada reacia hacia los que hacen investigación científica, y hacia los investigadores CONICET.[368]
>
> A nosotros nadie nos entiende porque somos distintos [refiriéndose a los investigadores de carrera de CONICET].[369]

Ante estas carencias metodológicas y epistemológicas, el sujeto formador adquiere un papel protagónico en la transmisión del saber científico y las lógicas de la investigación:

> [refiriéndose a la carrera de Arquitectura] tiene un déficit en cuestiones de reflexión y análisis que posibilitaría que la gente no pensara que la investigación es un área de marcianos (…).[370]

367 En las entrevistas, se describen algunas propuestas de ciertas cátedras que incluyen ejercicios de investigación en su programa de la materia, pero no dejan de ser experiencias muy focalizadas que dependen de la propuesta de cada titular de cátedra.
368 Caso 1.
369 Caso 3.
370 Caso 3.

Este rol de formador como 'transmisor' del saber científico, reconocido en los casos analizados, y adoptado por el sujeto formador ante el sujeto en formación, va a tener fuerte relación con las dos categorías siguientes en el análisis, ligadas a la relación con el saber *y* el vínculo establecido entre ambos sujetos.

Relación con el saber (Figuras 4 y 5).

Esta mirada sobre el modelo del formador, relacionada con una formación como transmisión del saber,[371] establece la semejanza con los espacios de enseñanza, en los cuales el maestro debe transferir cierto conocimiento al alumno, porque éste 'no sabe, sabe poco o sabe mal'. Por su saber, el maestro se representa como dominante, y la situación evidencia un poder asimétrico.

El dominio y la autoridad otorgados por el conocimiento en los espacios de formación en investigación, se vincula a su representación como espacio o comunidad restringida, en la cual cierto grupo de investigadores manejan ciertas reglas rigurosas de la investigación científica: "La investigación científica no se hace porque no se conoce".[372]

Este modelo, centrado en las adquisiciones –según los modelos establecidos por Ferry–, refleja una postura tradicional de la formación en investigación.[373]

Es posible vincular esta imagen del sujeto formador, en relación a la institución, la cual fue descripta por sus debilidades como espacio de formación en investigación debido a la falta de dispositivos apropiados de formación en investigación en grado, que introduzcan a los alumnos en las lógicas de la investigación.

> Hay una fragmentación del conocimiento, y una falta de diseño curricular.[374]

371 Mastache (1993 b): 58.
372 Caso 1.
373 Ferry (1991).
374 Caso 1.

> No hay una carrera de investigación, y el vínculo con el CONICET es difícil…[375]
> Hay mucha dificultad para entender en qué consiste investigar, que no es recoger información. Posgrado se está armando, tiene las tareas de cualquier carrera profesionalista, confunde éxito profesional con capacidad académica, que a veces van de la mano y a veces no.[376]

Eugene Enriquez, establece el fuerte compromiso que tiene el sujeto formador con la institución, el grado de adhesión a sus valores, siendo consciente de qué lo une a ella y qué no.

> ¿Se siente lo suficientemente bien para poder desarrollar con quienes trabaja una relación positiva dentro de la institución y permitirles plantearse preguntas sobre su vida en ella? Pues es así como los ayuda a saber mejor lo que quieren ser y a saber hasta qué punto pueden, o no, adherir a los valores institucionales.[377]

El sujeto que desarrolla una tarea de formación es en cierta medida un portavoz de la institución, y ese vínculo influye sobre la transformación que experimenta el sujeto en formación. Según los datos obtenidos de las entrevistas, esta relación no es clara, sino ambigua, y es necesario que cada sujeto formador pueda esclarecer su relación con la institución, que de alguna forma impacta en la relación con el sujeto en formación.

> En grado, existe una fragmentación del conocimiento, debido a la ausencia de formación metodológica, y sesgado a los temas que cada cátedra considera importante para dar. (…) Falta una política y un diseño curricular.

375 Caso 2.
376 Caso 3.
377 Enriquez (2009): 100.

> Son dos formaciones complementarias [Arquitectura como profesión e investigación], necesitando un diseño más integrador.[378] Posgrado se está armando, tiene las tareas de cualquier carrera profesionalista, confunde éxito profesional con capacidad académica, que a veces van de la mano y a veces no.[379]

En los casos analizados, también es notorio el papel de 'referencia' en el cual se posicionan los entrevistados, rol que no se vincula individualmente con la persona que ejerce esa función, sino con el modo en que concibe su actividad, y la manera en que los demás pueden apropiarse de su 'forma' de hacer investigación.

> Si el formador tiene una relación dinámica con el saber, (…) si puede sentir y ver que hay pasión en lo que hace, emoción en lo que dice, que aquello de lo que habla todavía lo hace vibrar y que están con una verdadera persona, (…) con conflictos, entusiasmos, amores, prejuicios a veces, cosas que le gustan y cosas que no, (…) entonces sienten que ellos también pueden tener ganas de tener pasión, emoción, de estar ahí completamente.[380]

378 Caso 1.
379 Caso 3.
380 Enriquez (2009): 95.

Figura 4: Segunda categoría recursiva identificada en el análisis de datos de las entrevistas de los sujetos formadores. Fuente: elaboración propia.

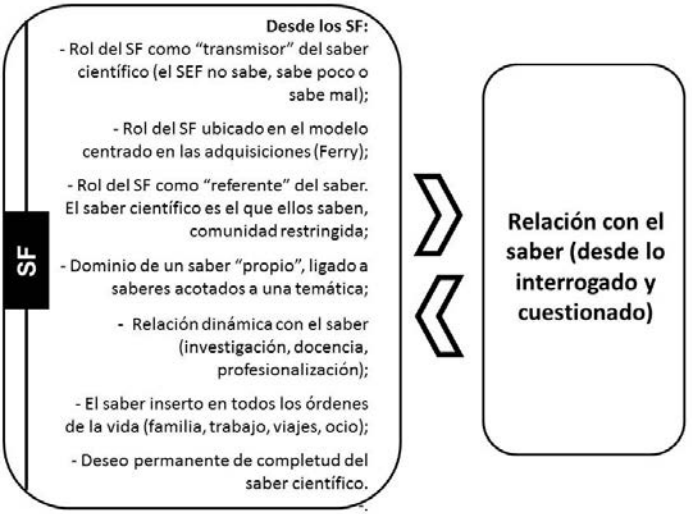


Figura 5: Segunda categoría recursiva identificada en el análisis de datos de las entrevistas de los sujetos formadores. Fuente: elaboración propia.

Vínculo entre el sujeto formador y el sujeto en formación (Figura 6). En el caso de los sujetos formadores, se coincide en que, más allá del rigor científico, tanto como búsqueda del sujeto en formación como propuesta brindada de forma implícita por el sujeto formador, el vínculo personal no sólo se da, sino que resulta beneficioso para el proceso:

> Se establecen vínculos personales, yo trato de establecer un compromiso mutuo, a través del respeto. No pueden dejarse de establecer vínculos personales, en algunos casos de amistad y afecto, que son totalmente saludables y no están reñidos con la calidad de la producción en investigación. El vínculo es de persona a persona, se comparten angustias, problemas, felicidades.[381]
> (…) soy muy madraza, soy una guía, no sólo los apoyo en las investigaciones sino en sus distintas orientaciones. (…) yo venía haciendo investigaciones sin director. Por eso me interesa formar pasantes y becarios, por mi propia experiencia.[382]
> Hay becarios que se angustian y paralizan (…) hay que ser muy cuidadosos, porque quizás decís cosas al pasar y todo eso queda, marca. Depende de la persona, y la situación en la que esté (…) hay instancias en las que se comparte mucho, es muy personal. [hablando sobre una tesista que viajó y finalizó su tesis en otro país] Cuando vi la tesis se me aflojó el corazón, me sentí super orgullosa…[383]

En las entrevistas se describen sensaciones de 'confianza', 'compromiso', 'respeto', 'vínculo de afecto y amistad' y 'orgullo', que ponen en evidencia que dicho lazo va más allá de la mera relación académica. Estas miradas frente al vínculo muestran la necesidad de establecer una alianza positiva, así como del deseo de 'amar' y 'ser amado'.[384]

381 Caso 1.
382 Caso 2.
383 Caso 3.
384 Enriquez (2009).

La 'alianza positiva' no descarta la posibilidad de que se presenten tensiones y conflictos, sino que refiere al nivel de confianza que se construye al iniciar dicha relación, a fin de que el formador pueda actuar como garante de una experiencia exitosa en el proceso de formación en investigación.[385] El formador debe ser 'garante de la experiencia', entendiendo que el saber no está en el formador ni en los demás, sino que está en otro lugar y es esta relación con algo que no se posee lo que va a hacer que se genere una experiencia de aprendizaje conjunta.

A eso se suma el reconocimiento que se desea tener del otro, ya que el trabajo de formación debe hacer surgir en el otro deseo del deseo de otro.[386] Sentir deseo del otro significa reconocer que en cierta medida yo me siento incompleto, que necesito al otro también para poder existir.

> [alude a] la idea de que no puedo existir sin el reconocimiento amoroso del otro. Necesito al otro para existir. Y diría, esta es la base misma de la reacción amistosa y amorosa. Decir que hay deseo del deseo del otro, es decir que lo que yo deseo es que el otro me desee también, que tenga ganas de entrar en relaciones de reciprocidad, que tenga ganas de reconocerme plenamente como soy.[387]

El reconocimiento como formador, como investigador, como alguien que puede orientar al otro y, al mismo tiempo, el reconocimiento del formador en el formado al ver la producción realizada bajo su dirección ponen de manifiesto la reciprocidad en la relación.

En las entrevistas también se identificaron relaciones de poder, de dominación, y la creación de 'reglas' para organizar las actividades a emprender. Los vínculos se ven marcados por el tipo de trabajo y la exigencia que se acuerda, por lo cual el grado de compromiso refiere al grado de exigencia que se plantea, a la función del sujeto en formación en dicho trabajo, y a qué se espera a cambio.

385 Enriquez (2009): 104.
386 Enriquez (2009).
387 Enriquez (2009): 92.

> (…) pensar que porque hay una relación de amistad, te exijo menos. Es preferible menos gente, mejor formada y en función del tiempo, como parte del compromiso a tomar.[388]
> Hay becarios que se angustian y paralizan (…) hay que ser muy cuidadosos, porque quizás decís cosas al pasar y todo eso queda, marca.
> [refiriéndose a los becarios] Hay que tener en cuenta qué capital cultural [tiene], qué conocimientos, cómo es la persona, un montón de cosas… si la presionás, no funciona, y otros que necesitan presión, me obligan a un desgaste energético que no tengo ganas.[389]

El poder provoca identificación, no desde la imitación, sino desde la incorporación de los rasgos del otro. El poder marca 'lo prohibido' y 'lo permitido', y genera una especie de control en la relación formativa.

> (…) el momento en que se dice: estamos efectivamente ahí para trabajar juntos, para tener placer con este trabajo juntos, pero no para hacer cualquier cosa; es decir que cualquier palabra no está autorizada, que las palabras no están rígidamente enmarcadas pero tampoco pueden ir en cualquier sentido. No sólo las palabras sino también, en la misma línea los actos, en la medida en que si ellos fueran en todos los sentidos serían destructivos para el conjunto. Hay un desarrollo de la autoexigencia necesaria que queda planteado como lo que es indispensable para formarse.[390]

En la noción de 'formación como control',[391] formar desde el cambio incluye el control y el dominio por parte del sujeto formador durante el proceso. En los casos analizados, esta direccionalidad tiene que ver con los saberes puestos en juego, y las reglas marcadas del contexto

388 Caso 1.
389 Caso 3.
390 Enriquez (2009): 93.
391 Desarrollado por Mastache (1993 b).

en el cual se inserta el proceso de formación. La posesión del saber por parte del sujeto formador (en este caso, el saber científico) es la que genera el poder.

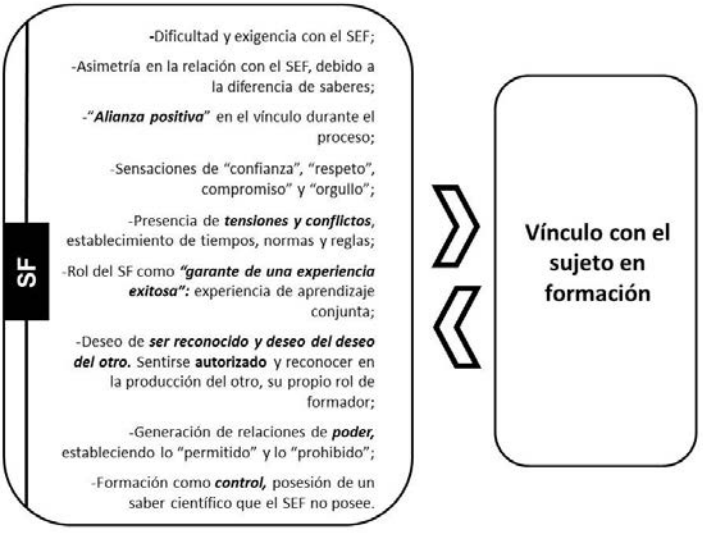


Figura 6: Tercera categoría recursiva identificada en el análisis de datos de las entrevistas de los sujetos formadores. Fuente: elaboración propia.

Del estudio de las categorías de los tres casos analizados surge de manera inductiva una 'categoría emergente', relacionada con **el rol del formador y su papel como transmisor del saber científico (Figura 7)**. Como se planteara en el análisis de las categorías recursivas, frente a las carencias metodológicas y epistemológicas identificadas, el sujeto formador adquiere un papel protagónico en la transmisión del saber científico y las lógicas de la investigación.

(…) no se sabe que hay una orientación en investigación, es una falla del grado.[392]

En términos proyectuales, Arquitectura tiene una muy buena formación de grado, tiene un déficit en cuestiones de reflexión y análisis que posibilitaría que la gente no pensara que la investigación es un área de marcianos (…) creo que en grado le falta un área de problematización de lo dado, como inicio en la trayectoria hacia la investigación.[393]

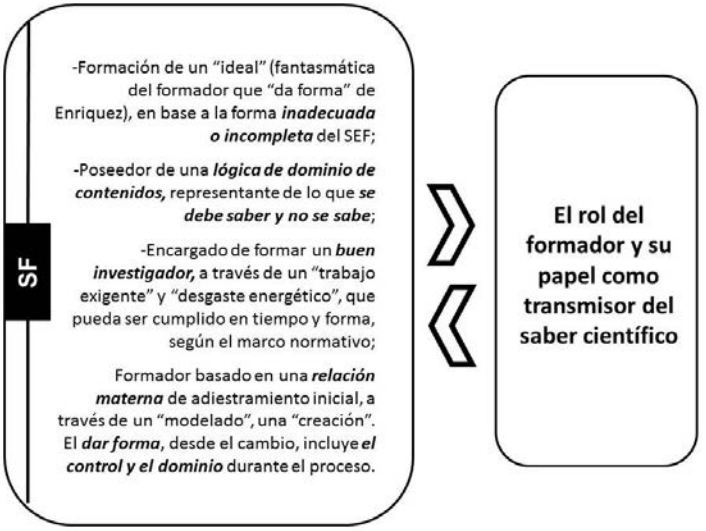


Figura 7: Categoría emergente identificada en el análisis de datos de las entrevistas de los sujetos formadores. Fuente: elaboración propia.

392 Caso 2.
393 Caso 3.

Esta imagen se liga a uno de los modelos y fantasmas presentes en los actos de formación: el caso del formador como aquel que 'da buena forma', que se atribuye el rol de dar una forma 'ideal'.[394] El formador como aquel que 'de-forma', 're-forma' y 'trans-forma' la forma inadecuada o incompleta que presenta el sujeto en formación. El sujeto formador como representante de 'lo que se debe saber y no se sabe', toma una posición de poder frente al saber que debe ser transmitido, desde una lógica de dominio de ciertos contenidos.[395] Esta lógica, durante el proceso de formación en investigación, debiera pasar a ser una lógica de desarrollo de habilidades, a través de una mayor conciencia de la transformación que está experimentando el sujeto en formación en dicho proceso.

Los testimonios muestran ciertos rasgos presentes en el sujeto formador, que de manera inductiva permiten comprender el rol que se atribuye como hacedor de una formación 'no dada' en la que debe ubicar al sujeto en formación en una 'forma ideal' (el buen investigador o investigador formado), que no siempre se condice y toma en cuenta en las historias personales de cada sujeto.

> En el caso de los becarios de Arquitectura [se refiere a los becarios FADU-UBA, de los proyectos UBACyT] que tienen muy poca formación epistemológica y metodológica, hay un trabajo exigente para los directores.[396]
> [refiriéndose a los becarios] Hay que tener en cuenta qué capital cultural [tiene], qué conocimientos, cómo es la persona, un montón de cosas… si la presionás, no funciona, y otros que necesitan presión, me obligan a un desgaste energético que no tengo ganas. Por eso, la gente que viene del área proyectual, la mando a hacer una maestría en Sociales, en Filo [refiriéndose a Filosofía y Letras, UBA]… para que los pongan en órbita.[397]

394 Enriquez (2009).
395 Moreno Bayardo (2005).
396 Caso 1.
397 Caso 3.

El 'desgaste energético', junto al 'trabajo exigente' para los directores, refuerzan la idea del modelo de formador del 'tipo platónico',[398] a través del cual el formador debe 'trabajar' para lograr una forma ideal (buen investigador, serio, en función de las reglas y cumpliendo con los tiempos que exige el sistema). Este modelo deja de lado la diversidad de cada sujeto, su historia personal y las incertidumbres, inquietudes y presiones que van emergiendo a medida que se desarrolla el proceso de formación en investigación.

> (…) soy muy madraza, soy una guía, no sólo los apoyo en las investigaciones sino en sus distintas orientaciones (…)[399]
> (…) soy maestra ciruela, quiero que entregue los seminarios en tiempo y forma y que le vaya bien, y si saca todo eso, le queda tiempo para la elaboración del trabajo, palo y a la bolsa, y que le quede tiempo para la tesis.[400]

Estos últimos datos caracterizan la idea de formación como relación materna,[401] en la cual la fantasmática materna se representa como un adiestramiento inicial (debido a la 'falta de saber' de las lógicas de investigación), y la formación resulta en un 'traer al mundo', 'creación' o 'modelado'. A su vez opera la formación como cuestión de control, dado que formar, desde el cambio, incluye el control y el dominio por parte del sujeto formador durante el proceso.

Es evidente que la formación de investigadores es un proceso complejo que involucra diversas situaciones socio-históricas e institucionales, y por ello, no debe tomarse como supuesto que quien sabe investigar, sabe formar investigadores.[402]

---

398 Enriquez (1994).
399 Caso 2.
400 Caso 3.
401 Mastache (1993 b).
402 Moreno Bayardo (2007).

5.4.1.2. Desde los sujetos en formación

De los registros elaborados a partir del trabajo de campo, es posible identificar ciertos rasgos comunes y centrales derivados de los datos obtenidos de las entrevistas de los sujetos en formación, en relación con los procesos de formación en investigación.

Deseo de formarse (Figura 8).
Los testimonios analizados aportan información sobre la necesidad de completar la formación de grado (finalizada o en curso), mediante algún dispositivo de formación en investigación que permita sistematizar los conocimientos, tanto adquiridos como deseados a la hora de iniciarse en el campo de la investigación.

> [Pregunta: ¿Cuáles fueron los temas y/o figuras referentes que te motivaron a iniciarte en investigación? ¿Hubo un desencadenante, cuál?] Respuesta: Fue por una decepción frente a mi búsqueda del tema (…) en grado, el formato de la carrera era altamente proyectual (…) mi mujer me empujó a que siga… [risas][403]
> Empecé con cosas poco sistemáticas, por curiosidad y lo que me interesaba lo hacía. Ella [la directora] me aconsejó darle mayor sistematización a mi formación. Era como algo nuevo, en otra disciplina, un posgrado en sociales…[404]

En la mayoría de los casos, se observa que el interés por comenzar un proceso de formación en investigación surge como una búsqueda personal. Se resalta que dicha búsqueda nace como búsqueda propia, del entorno personal o por consejo de un profesor.

> (…) Más allá de que mis intereses se hayan consolidado durante la carrera, no puedo dejar de mencionar a mis padres, que se

403 Caso A.
404 Caso F.

> dedican a la educación y a la investigación. El aporte de ellos y mi formación en la escuela secundaria fueron aportes importantísimos para mí.[405]

Los estudios sobre la pulsión del saber, en la obra de Melanie Klein (pulsión del saber entendida como pulsión epistemofílica),[406] refieren a una pulsión del yo relacionada con la curiosidad sexual infantil que marca la relación del niño con el mundo externo.

Freud establece que la pulsión del saber se inicia cuando el niño comienza a preguntarse sobre sus orígenes, con la llegada de sus hermanos, pero Klein la ubica en una etapa anterior, más precoz, en el momento en que el niño quiere explorar el interior del cuerpo materno.[407] Estas observaciones son fundamentales para reconocer el propio deseo de saber o curiosidad científica.

La pulsión puede tomarse como vínculo, diferenciando los de amor, odio y conocimiento, donde el aprendizaje emocional se hace a través de la experiencia.[408] En los testimonios de los sujetos en formación, la experiencia emocional vivida en este proceso refiere a la búsqueda personal en función de sus deseos, que entran en crisis al cruzarse con lo institucional, lo interpersonal, el vínculo con el sujeto formador y la situación real (y no la deseada).

> (…) la formación que estaba recibiendo en la Facultad no era lo que quería, y trataba de buscar algo que tuviera más que ver con el tema que me gustaba [nombra la temática que refiere al proyecto de investigación de la pasantía]. Después de un tiempo, tomé contacto con el director del proyecto y, estando acá, me di cuenta que la carrera no abordaba la temática que era de mi interés.[409]

405 Caso G.
406 Anzieu (1993).
407 Blanchard Laville (1996).
408 Blanchard Laville (1996).
409 Caso E.

Refiere también a un deseo insatisfecho durante la carrera de grado que abre un camino hacia la investigación.

> (…) en principio más que por un deseo personal de seguir aprendiendo cosas y en realidad lo que me pasó, haber empezado la beca, significó otro compromiso, empezar a presentar trabajos en congresos, cosas nuevas, y después me vi obligada por ser integrante del equipo.[410]

Y a un deseo personal, y la beca obtenida que trae compromisos académicos nuevos.

Los cruces y puesta en crisis surgen una vez que el sujeto en formación se encuentra dentro del sistema de becas o pasantías, y dan lugar al quiebre que se produce entre lo imaginado y lo real, el deseo de saber sobre el deseo del otro, así como a la necesidad de amar y ser amado y reconocido.[411]

> (…) "ahora la que produce [producción científica: artículos, *papers*, presentaciones en congresos] sos vos" me decía [nombra a su director]. Ahí se me generaban más conflictos y no me sentía tan cómoda, creo que tiene que ver con algo de inseguridad.[412]

El 'deseo de formarse' empieza a ser cuestionado en cuanto el sujeto se enfrenta a las reglas y condiciones institucionales, representadas en la figura del sujeto formador, en tanto él es el encargado de establecer las limitaciones, tiempos y rigurosidad en el proceso.

> Por un lado, siento que esos lugares por los que transité fueron lugares que se vinculan con esos deseos que yo tuve desde siempre, vinculados con mi historia, el tema de la imagen, la semiótica

410 Caso F.
411 Filloux (2000).
412 Caso F.

> y el lenguaje; reconozco que son los temas que a mí me llaman, al mismo tiempo lo siento lejano, porque le doy demasiada importancia al marco del posgrado, la cosa disciplinar me impactó mucho. (…) no es que yo arranqué la maestría o el posgrado pensando "yo quiero esto", fue más una exploración, obviamente guiada por motivaciones que tenían que ver con eso, con la formación en ciertos temas. No tenía tan claro hacia dónde, más allá de tener un título de posgrado. No me arrepiento, es parte del aprendizaje y de las cosas que te hacen crecer.[413]

La formación alude principalmente a la movilización de procesos psíquicos subjetivos,[414] en la cual entra la movilización de los deseos. Es posible también reconocer las relaciones de deseo que operan en el campo pedagógico, entre el deseo de aprender (sujeto en formación) y el de instruir (sujeto formador), juego de deseos que se desarrolla en el plano inconsciente.[415]

> En la dinámica de Freud, deseo es uno de los polos del conflicto defensivo: el deseo inconsciente tiende a realizarse restableciendo, según las leyes del proceso primario, los signos ligados a las primeras experiencias de satisfacción. El deseo aparece también como transacción.[416]

Evoca a un movimiento de apetencia, donde el deseo tiende a restablecer la situación de la primera satisfacción. El deseo remite siempre a un supuesto momento de satisfacción plena, pero que deja un resto insatisfecho. En uno de sus escritos, Freud propone los sueños como representaciones de deseos insatisfechos: los sueños son realizaciones 'representadas' de deseos reprimidos.[417]

---

413 Caso F.
414 Käes (1978): 12.
415 Filloux (2000).
416 Laplanche y Pontalis (1974): 95.
417 Freud ([1900] 2013).

En el campo de la formación, autores como Filloux[418], Mosconi[419] y Blanchard Laville[420] plantean el deseo en el marco de la relación con el saber.

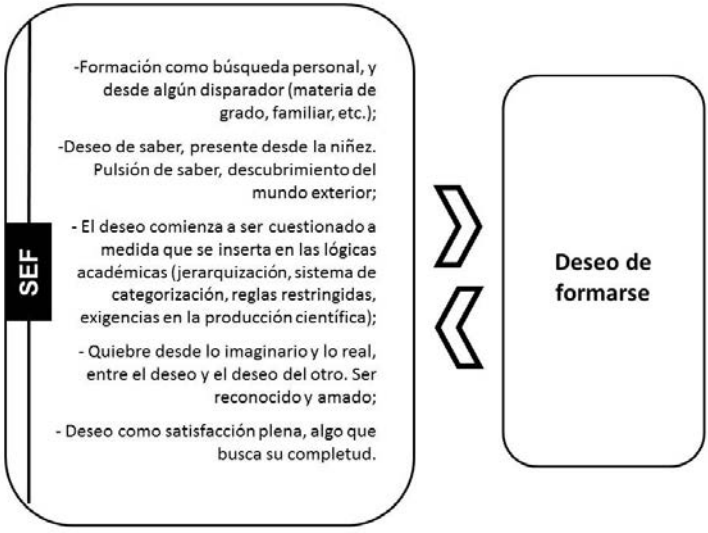


Figura 8: Primera categoría recursiva identificada en el análisis de datos de las entrevistas de los sujetos en formación. Fuente: elaboración propia.

Relación con el saber (Figuras 9 y 10).

Los testimonios analizados de los sujetos en formación (tanto los cursantes como los graduados que son becarios) coinciden con los de los formadores en cuanto a la falta de formación en investigación durante la carrera de grado, la cual impone la necesidad de recurrir a otros saberes como complemento:

418 Filloux (2000).
419 Mosconi (1998).
420 Blanchard Laville (1996).

> Me sirvió mucho acceder a un tipo de pensamiento más ordenado, desde un pensamiento filosófico o sociológico (…) la carrera fue altamente proyectual.[421]
> En la Facu[422] estamos dentro de una disciplina en la cual la persona es el primer implicado en la problemática, pero en la formación no es así, te das cuenta de esos desajustes, se plantea lo que uno recibe de la profesión y lo que la persona recibe o necesita.[423]
> (…) que uno tiene la posibilidad de transformar, que las cosas que existen uno tiene que tener la posibilidad de transformarlas, como un desafío, eso me parece interesante; y acá en la Facultad es como que tenés que saber las recetas, se repite y ahí sale. En la investigación es interesante eso, yo en los trabajos que leía, se reflexiona, tratar de ver cuáles son las posibilidades del tema, o cuáles ya están agotadas.[424]

Los sujetos entrevistados reconocen ciertos 'vacíos' en su saber, desde un pensamiento más ordenado, distinto del saber proyectual, con menor implicación del sujeto y desafío de transformar, reflexionar y buscar posibilidades de un tema, hasta aspectos que hacen a la relación con el saber, y que la investigación les propone a los jóvenes investigadores en formación. Esta relación no sólo se incorpora mediante un registro epistémico (relación del individuo con el aprendizaje y el saber), sino también mediante un registro de identidad, el cual incluye la relación con el saber en la historia del sujeto y en las representaciones que éste tiene de sí mismo:[425]

> (…) Creo que el entorno en el que crecí 'se dedicaba a investigar' pero tardé en darme cuenta que un arquitecto, además de construir, también puede investigar.[426]

---

421 Caso A.
422 Refiriéndose a la FADU.
423 Caso B.
424 Caso E.
425 Delory-Montberger (2007).
426 Caso G.

El saber tiene sentido en referencia a la historia del sujeto, sus deseos e historia de vida, su relación con los otros, la imagen que tiene de sí mismo y aquella que quiere dar a los otros, todo lo que lo ayuda a constituir la imagen que quiere construir de sí mismo.[427] Esa imagen a su vez puede ser reconocida o no por la comunidad académica, y allí entran los temores y fantasmas sobre el 'no saber':

> Mis compañeros (…) no participan en la reflexión, tienen miedo a dejar en evidencia que no saben (…) está el fantasma del intelectual preparado [risas]; es tan complejo… cuando intento ir a una discusión, aparece el fantasma de quién es intelectualoide y quién no…[428]
> Igual, me siento más contenta porque me apropié un poco más de los temas; la docencia es una instancia que me gratifica (…) estás más relajada porque no te sentís evaluado.[429]

La relación con el saber se vincula con la pulsión de saber –el deseo de apoderamiento y el deseo de observar– y permite identificar las formas de apropiación y construcción de los saberes que nacen de su deseo de saber:

> Empezar con el doctorado me dio la posibilidad de ponerme en contacto con gente que hace investigación. Es un todo, con cada cosa que vas haciendo, vas modificando tu punto de vista de lo que vas haciendo.[430]
> (…) es como apropiarme un poco más de las cosas, sentir que yo estoy acá, puedo decir esto, y no tener ese complejo de inferioridad porque soy diseñadora. Dejar de ser un espectador. (…) me sentía quizás más cómoda con la gente, porque era gente con la que estaba más acostumbrada a tratar, pero tenía la otra presión

427 Charlot (2008).
428 Caso A.
429 Caso F.
430 Caso B.

> que era “dar cuenta de lo que sé” (…) El poder formarme con otros marcos teóricos, eso me aportó mucho.[431]

Aquí se vuelve al cruce con la anterior categoría, correspondiente al deseo de formarse: en la medida en que es complacido y satisfecho, genera un estado de bienestar (‘sentirse bien’), de seguridad y confianza frente a la nueva instancia de formación, vinculado con sus deseos y su historia personal.

Las elecciones y la dicotomía entre presiones y disfrute se relacionan no sólo con los nuevos desafíos latentes en el proceso de formación, sino también con la mirada del otro y la elección del ‘hacer’ (cuándo y cómo), en función de los intereses propios (y no propios) surgidos dentro del proyecto de investigación.

> Lo que estaba trabajando en el grupo era otro tema y, de alguna manera, sentía como que era prestado, aportaba pero no era mío, yo no me hice esas preguntas que se hizo mi directora [como problemática del proyecto] en ese momento, yo las adopté. (…) lo del proyecto te suma pero no es propio (…) Siento que tengo que cumplir y cumplir, y ya pasé por varias instancias de escolarización, quizás ahora tengo ganas de hacer otras cosas.[432]

Las dudas, incertidumbres y ambivalencias durante el proceso colaboran en la ‘puesta en crisis’ del planteo de tiempos y quiebres que permiten distanciarse de la problemática. Formar parte de un proyecto pone al sujeto en relación con ‘lo propio’ y ‘lo ajeno’, y genera la necesidad de autonomía:“Todo saber individual es, por ende, parcial y se inscribe en la historia psíquica y social del sujeto, sobre el horizonte fantasmático de un saber absoluto”.[433]

---

431 Caso F.
432 Caso F.
433 Beillerot (1996): 89.

El deseo de saber se relaciona con la necesidad de amar y ser amado y reconocido. Al mismo tiempo, en la relación pedagógica, se dan situaciones de conflicto que refieren a la transferencia de deseos por parte del sujeto formador, la cual puede llevar a que el sujeto en formación se identifique con proyectos que no le son propios y lo viva como un 'no ser'. Este deseo de dominación del otro puede provocar que el sujeto en formación se revele.[434]

El saber está ligado al poder, al actuar, al hacer. La sociedad es la que define qué saber es legítimo; y la legitimidad universitaria es científica, pero también institucional, social y política.[435] Aquí es donde se vuelven a cruzar significados, a través de un 'juego de deseos',[436] presente entre el rol del sujeto formador, que 'da forma' como representante de 'lo que se debe saber y no se sabe', tomando una posición de poder frente al saber que debe ser transmitido, desde una lógica de dominio de ciertos contenidos; y el sujeto en formación enmarcado en el fantasma del 'no saber, saber poco o saber mal'.

Como se describe en los párrafos anteriores, el deseo de saber aparece muy temprano en la vida psíquica del niño, y es originariamente deseo de saber sobre el deseo del otro. [437]

El fantasma del 'no saber', el ser 'juzgado y evaluado', conforma una de las características comunes en los testimonios, contrapuesta al rol docente (que la mayoría de los entrevistados ejerce), en el cual sienten que 'no son evaluados'. Esta característica, ligada a la mirada del otro, constituye un fuerte determinante en el proceso de formación, mirada que descubre que el individuo informa acerca de lo que 'es' y de lo que el otro 'debería' ver en ese 'es'. A su vez, la inserción en el campo de la investigación produce cambios en el 'saber hacer' (que influyen en el 'saber ser'), y que establece un 'deber ser' generado a partir de las normas establecidas en el sistema de formación en investigación.

434 Filloux (2000).
435 Beillerot (1996).
436 Filloux (2000).
437 Filloux (2000).

Según los entrevistados, el sujeto en formación se enfrenta a diversos deseos: por un lado, la necesidad de amar y ser amado y reconocido; por otro, el deseo de saber, que es a la vez un deseo de no saber, ya que saber demasiado crea culpa. En este sentido, estos vínculos con el deseo se reflejan en cada uno de los testimonio tomados, desde diversas perspectivas, incluidos en relaciones de transferencia y contra transferencia, ligados a la pulsión de poder, a conflictos frente al saber (puedo o no puedo saber, cómo se legitima mi relación con el saber), o en la identificación y posterior transformación del sujeto.

> [refiriéndose a sus compañeros de maestría, la mayoría egresados de Ciencias Sociales] Ya su vida profesional se plantea en términos de insertarse en investigación, pero yo tengo otra formación, por el tema del apoyo económico (…) mi cabeza se arma de otra manera, prefiero tomarme mi tiempo (…). Mi directora (…) lo quiere por mi bien y es muy generosa (…) pero también hay que diferenciar los tiempos de cada uno, no estamos todos en la misma rueda (…) Es un esfuerzo y le cuesta asumir eso (…) me siento como que la voy a traicionar (…).[438]

La relación con el saber, que implica una relación entre el sujeto y el otro, es algo que se construye con respecto al sujeto; proceso dialógico que se marca en varios de los casos analizados; a través del deseo de apoderamiento y del deseo de ver.

> (…) en Sociales [donde cursaba la maestría] me sentía quizás más cómoda con la gente, porque era gente con la que estaba más acostumbrada a tratar, pero tenía la otra presión que era 'dar cuenta de lo que sé', me ayudó mucho esto de pensar en la tesis, voy a hacer algo, aprovechar el instante en que yo elija [remarcado en el discurso] qué hacer. Lo que estaba trabajando en el grupo era otro tema y, de alguna manera, sentía como que era 'prestado',

438 Caso F.

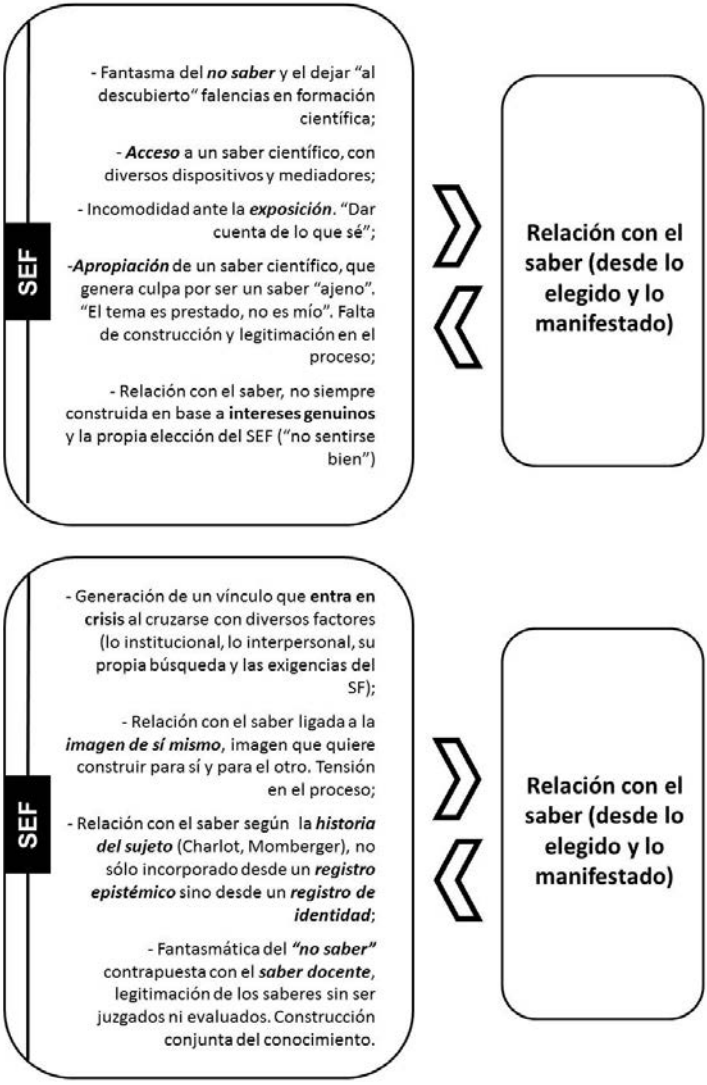
> aportaba pero no era mío, yo no me hice esas preguntas que se hizo mi directora [como problemática del proyecto] en ese momento, yo las adopté.[439]

Las características comunes que van emergiendo del análisis de la categoría de relación con el saber plantean una visión de la problemática sobre la formación en investigación de acuerdo a dos miradas: una autobiográfica (en función de la historia personal), y una socio-institucional (en función del sistema en el cual se encuentran insertos como sujetos en formación). La apertura hacia otras disciplinas (sociología, antropología, artes) y el vínculo con el ámbito de la investigación son factores que enriquecen dicha relación. Se genera un *'*sentimiento de pertenencia, sentirse parte de*'*, puesto que dicha relación es una construcción propia. El saber es un objeto distinto al sujeto, pero a la vez es parte de él.

> Apropiarse de un saber nuevo es acceder a un objeto exterior al sujeto, transmitido por un docente, por un libro o por algún otro medio y, al mismo tiempo, el aprendizaje es la incorporación, por parte del sujeto, del objeto de saber en esa apropiación. (…) aprender un saber es transformarlo en objeto interno.[440]

La iniciación en investigación como 'exploración*'*, sin tener muy en claro los condicionantes que surgen de las normas; la búsqueda personal, desde un interés propio; un vacío de formación en investigación en la carrera de grado; una decepción frente a la falta de problematización en la carrera de grado; el descubrimiento de un pensamiento alternativo que permite entender la investigación como alternativa de desarrollo de la carrera profesional y una visión, desde diversas miradas, de la formación en investigación como camino personal, introducen en la siguiente categoría recursiva, ligada al trayecto.

439 Caso F.
440 Mosconi (1998): 23.



Figuras 9 y 10: Segunda categoría recursiva identificada en el análisis de datos de las entrevistas de los sujetos en formación. Fuente: elaboración propia.

Trayecto de formación (Figura 11).

Los datos que dan lugar a la construcción de esta categoría remiten a una de las dimensiones de análisis planteada en el protocolo de la entrevista: los dispositivos y modalidades de formación, los cuales son mediadores en dicho proceso.

Si se considera a la formación como una institución, resulta pertinente señalar que "(…) una institución es un dispositivo organizacional que (…) está hecho de programas, de planes de estudio, de certificaciones, de construcciones (…) reconociendo que una institución, es también un lugar de práctica".[441]

En este marco, los dispositivos de formación en investigación en la FADU-UBA, son mencionados como parte del trayecto de formación de los entrevistados y se visualizan en los diversos acercamientos hacia el campo de la investigación.

Un primer acercamiento es aquel que se realiza desde las materias de grado con un perfil más crítico y reflexivo (Historia, Teoría, materias electivas), que permiten el conocimiento de cierto material bibliográfico o estudios de casos presentados como material didáctico que, junto con el intercambio con docentes-investigadores, dan a conocer las actividades desarrolladas en los institutos y centros de investigación.

Otro acercamiento es el que se basa en algún disparador (tanto desde la carrera de grado como desde una búsqueda personal), que genere el interés por la investigación, y a través del cual el sujeto en formación se inserta dentro del sistema de pasantías de investigación, para poder así integrar un proyecto de investigación con crédito académico.

El último acercamiento refiere a la decisión que toma el sujeto en formación de iniciar una carrera de investigación a través de una formación de posgrado (especialización, maestría o doctorado), y su posibilidad de acceder al sistema de becas de investigación que brinda tanto la Universidad como diversos organismos científicos (CONICET, FONCyT, etc.). Esta actividad le asegura al estudiante una formación enmarcada en un plan de trabajo específico, bajo la dirección de un

441 Ferry (1991): 51.

investigador, y la posibilidad de acceder a eventos científicos y participar de publicaciones de su área temática de interés.

Las 'pasantías con crédito académico', equivalentes a las materias optativas cuatrimestrales, responden a un sistema de incorporación de estudiantes que estén finalizando la carrera, como integrantes de un equipo de investigación. Se realizan en el ámbito de la Secretaría de Investigaciones y su objetivo primordial es que los alumnos participen en un proyecto de investigación, se acerquen a conceptos metodológicos y epistemológicos de la investigación proyectual, y realicen tareas junto a investigadores formadores. Asimismo, sirven como antecedente para acceder al sistema de becas de la Universidad e iniciar la carrera de docente-investigador. La duración de cada pasantía es de 60 horas, y se desarrollan bajo la tutoría de un investigador formado. La evaluación está a cargo del director del proyecto.

Las 'becas de investigación UBA' son aquellas que otorga anualmente la UBA a través de la Secretaría de Ciencia y Técnica a estudiantes de la UBA y graduados de universidades nacionales de la República Argentina que cumplan con los requisitos de la correspondiente Convocatoria y los establecidos por el Reglamento de Becas. Mediante este mecanismo, en sus diferentes categorías se promueve el desarrollo de tareas de investigación a fin de sostener la actividad científica.

Las 'becas de estímulo' promueven la iniciación del estudiante en la investigación científica y tecnológica en todas las áreas de conocimiento que se desarrollan en la FADU-UBA. Se otorgan a estudiantes de la Universidad de Buenos Aires que a la fecha de la convocatoria no excedan los siete (7) años (incluido el CBC) de haber iniciado su carrera de grado y hayan aprobado las asignaturas correspondientes a los años comprendidos entre el 50 % y el 90 % de la totalidad de las asignaturas de la carrera por la que se postulan a la beca.

Las 'becas de maestría' fomentan el desarrollo de tareas de investigación para los graduados de universidades nacionales de la República Argentina, orientadas a la elaboración de tesis de maestría. Las

maestrías a las que se postulen los aspirantes deben estar dentro de las ofertas de maestrías de la Universidad de Buenos Aires.

Las 'becas de doctorado' impulsan el desarrollo de tareas de investigación para los graduados de universidades nacionales que se orientan a la prosecución de estudios de doctorado en la Universidad de Buenos Aires. El objetivo es la elaboración de tesis de doctorado acreditadas por la Universidad de Buenos Aires.

A través del Programa de Doctorado, el de Arquitectura de la FADU-UBA, grado académico máximo que concede la Universidad, es otorgado a quienes efectúan aportes originales al desarrollo de la disciplina, fruto tanto de una formación *ad-hoc* como específica. Es central el desarrollo de un proyecto de investigación que determine la producción de una tesis original. Para ello se ofrecen una serie de cursos aptos para complementar la formación del doctorando, junto a un mecanismo tutorial individualizado a partir del cual pueda escogerse el tema de tesis y la programación de la metodología de la investigación.

En este contexto, el concepto de 'dispositivo' se plantea como una instancia institucional diseñada para favorecer la formación en investigación. Es un modo de abordar la acción pedagógica, que responde a la complejidad de las situaciones de enseñanza.[442]

De las diversas nociones de dispositivo, el técnico-pedagógico es el que describe las instancias enunciadas por los entrevistados en relación con su trayecto de formación.

Una de sus características, expuestas teóricamente, refiere al dispositivo como 'organizador técnico', dado que organiza las condiciones necesarias para su realización (espacios, tiempos, recursos materiales y humanos, ambientes propicios) y ordena acciones desde la complejidad y la no linealidad. Hace un seguimiento del propio funcionamiento y de las transformaciones en las personas y en la institución y se modifica en función de los resultados. El carácter organizador es el que garantiza la intencionalidad de cambio y la eficacia del dispositivo según la transformación buscada (la enseñanza y la formación).[443]

442 Souto (1999).
443 Souto (1999): 107.

Por ello, cursar una maestría o hacer una pasantía significan un conjunto de situaciones de formación que el dispositivo mismo plantea. Así, el dispositivo es un 'provocador de transformaciones', las cuales pueden identificarse en los datos obtenidos de las entrevistas, ya que se reconoce que la formación no se recibe, sino que es el sujeto quien encuentra su forma.[444]

En los casos analizados, el 90 % de los entrevistados comenzó su formación en investigación a raíz de la necesidad de completar su formación de grado (finalizada o en curso) a través de una pasantía en un proyecto de investigación –dispositivo que permitía sistematizar los conocimientos adquiridos y deseados–, salvo en los casos en que ingresaron directamente como integrantes del proyecto, sin estar insertos en el sistema de pasantías, por diversas razones (conocimiento del director en otro ámbito, interés propio por el proyecto, etc.).

Los disparadores se ubican dentro de las diversas experiencias de cátedra mediante las cuales los sujetos en formación comienzan a conocer las lógicas de investigación y a aproximarse desde diversos encuadres (monografías, trabajos prácticos, estudios de campo):

> Me inicié a través de pasantías académicas para hacer trabajos de investigación, una de la FADU y otra tutoría para el final de una materia de grado (C3). La pasantía nació como primer trabajo de investigación, como búsqueda personal. Empezar con el doctorado fue lo que más me aportó a la formación. Es un todo, un proceso continuo, con cada cosa que vas haciendo vas modificando tu punto de vista de lo que vas haciendo, las distintas tareas.[445]
>
> La pasantía la estoy haciendo ahora, y es mi primer acercamiento hacia la investigación.[446]
>
> Me empecé a interesar una vez que entré a la materia de historia como ayudante. Antes, no tenía ni idea de que uno podía también dedicarse a eso siendo arquitecto.[447]

444 Ferry (1997).
445 Caso B.
446 Caso E.
447 Caso C.

En las entrevistas, es posible identificar los diversos dispositivos como provocadores de transformaciones desde un proceso dialéctico en el cual se trabaja a partir del problema de la falta de formación en investigación identificada en su propio trayecto:

> La cursada de Historia III tenía un práctico que consistía en desarrollar un trabajo de investigación, así que en ese momento tuve la oportunidad de cuestionarme un montón de aspectos sobre la arquitectura.[448]
> (…) cursar la materia de Historia II me permitió conocer a un docente que se dedicaba a la investigación y, naturalmente, me fui interesando en sus proyectos. Fue ahí cuando descubrí que existían arquitectos que se dedicaban a la investigación. Fui invitada a formar parte del proyecto y así me 'inicié' en el mundo de la investigación.[449]

El dispositivo también se considera transformador de pensamientos, reflexiones, relaciones nuevas con el conocimiento que generan nuevos sentidos y significados, a la vez que resignifican el proceso de formación.

El imaginario en la formación.
Otro aspecto de interés en los trayectos de formación refiere al nivel de lo imaginario y la circulación fantasmática, tanto en lo individual como en lo institucional.

> (…) la cosa disciplinar me impactó mucho. (…) Es parte de la naturaleza de uno, no me gusta sentirme como condenada a un camino, necesito parar un poco la pelota, porque hice la carrera muy rápido y de golpe perdí un poco la dimensión de que ahora la formación que viene es algo que yo tengo que decidir, definir cuánto le voy a dedicar y qué es lo que espero, ¿no?[450]

448 Caso C.
449 Caso G.
450 Caso F.

Los significados manifiestos y los ocultos o latentes de la escena pedagógica se enlazan en las entrevistas desde los estereotipos, las distintas miradas sobre la formación y las tensiones que derivan de dicho vínculo.

En el cruce con lo institucional, se identifican diversas sensaciones en lo que respecta a tener que elegir, tomar decisiones y responder a la mirada del otro. Las motivaciones conviven con las dificultades, en cuanto a las expectativas sobre la formación y las presiones por el tiempo y la dedicación exigida.

El dispositivo de formación se plantea también como la toma de conciencia de lo que significa estar iniciándose en la práctica de la investigación, y lo que propone dicha acción. Conciencia de estar en el camino elegido, en base a los deseos que se ponen en juego, o si se está alejando de los mismos. Los dispositivos permiten evaluar estos procesos, reformularlos y replantearlos en función de las metas establecidas:

> Yo me fui dando cuenta de algunas cosas cuando, siendo alumna, lo que más me había impactado de la materia [se refiere a la materia de grado en la cual ella es docente] era la reflexión que se planteaba sobre la práctica, al revés que otras materias que se bajaba como doctrina, esa materia, cuando cursé me había abierto mucho la cabeza, y a la vez genera conflicto también en el interior de la carrera, qué es lo que quiero aprender acá, cómo me voy a formar, cómo entiendo la carrera, y todo eso. El poder formarme con otros marcos teóricos, eso me aportó mucho. Sí formarme, porque es la única manera de, como todo, de crecer, pero no me termina de convencer la lógica del mundo académico en algunos aspectos (…)[451]

Las experiencias en el trayecto de la formación que se desprenden de las siete entrevistas muestran posiciones diversas y hasta contrapuestas. Por un lado, se reconocen casos en los que la certeza en la elección de iniciar una carrera en investigación se tiene desde el principio:

451 Caso F.

> El interés surgió por la propia búsqueda. Tuve mucho interés, fuerte, no fue por las posibilidades de la facultad sino por búsqueda propia. (…) me di cuenta de que no era el tipo de investigación que yo quería. Empezar con el doctorado fue lo que más me aportó a la formación.[452]

Por otro lado, se presentan casos que muestran ambivalencia, incertidumbre e indecisión frente al trayecto elegido, situaciones que se fueron presentando a medida que se iba transitando el camino de la formación.

> Reconozco que en parte de mi trayectoria hubo elecciones más a conciencia, y otras que hice por curiosidad, yo soy muy curiosa, de meterme, pero cuando tenés que sostener algo, ahí ya es más difícil (…). A veces siento que tengo que tomar decisiones más genuinas, y otras las tomé porque se dio el momento, por ejemplo, el pedir una beca, tuve que elegir (…) Siento que a lo largo de estos años estuve siempre replanteándome cada momento, como en cualquier trabajo (…) cuando no es algo genuino, me cuesta mucho laburar (…) Es una tarea complicada, te genera presión, viendo lo que el otro espera de uno (…) hay negociaciones en el camino, puedo dar esto hasta acá, o no. (…) Quiero seguir el doctorado, no quiero seguir, quiero dedicarme a lo profesional o a lo docente, me cuesta decir que no a los compromisos que estoy adoptando, me cuesta poder decir no, me repliego de esto y hago otra cosa, porque siento que en algún punto estoy traicionando y a la vez uno no sabe si le gusta o no, si no lo empieza.[453]

No obstante, en la mayoría de los casos no se mostraba tanta seguridad en las decisiones del inicio, aunque se reconocía que en el trayecto mismo, los diversos dispositivos habían provocado transformaciones en la comprensión, tanto en las lógicas de investigación como en el camino

452 Caso B.
453 Caso F.

exploratorio recorrido para entender esas lógicas y en la certeza de emprender un proceso de formación en investigación que pudiera aplicarse a la profesión. En ese camino exploratorio, también se reconocen tensiones y frustraciones, alegría y satisfacción:

> Es interesante, es una forma de aportar algo nuevo, una reflexión hacia las cuestiones sociales que tengan que ver con la arquitectura. Voy a tomar las palabras de un arquitecto que dice que uno tiene la posibilidad de transformar, que las cosas que existen uno tiene que tener la posibilidad de transformarlas, como un desafío, eso me parece interesante; y acá en la Facultad es como que tenés que saber las recetas, se repite y ahí sale. En la investigación es interesante eso, yo en los trabajos que leía, se reflexiona, tratar de ver cuáles son las posibilidades del tema, o cuales ya están agotadas.[454]
>
> Aunque suene un poco 'romántica', investigar sobre ciertos temas me hace sentir comprometida con la sociedad, 'devolviendo' conocimiento al sistema académico en el que fui formada. Creo que este es el aspecto que más me interesa de la investigación. Creo que más allá de los conocimientos técnicos o científicos que he adquirido en la investigación, que entran totalmente en las expectativas que tenía al inicio, nunca me imaginé los 'pormenores de la vida de investigación en la FADU', como las relaciones con el director o con los investigadores de otros proyectos, y con la institución misma. ¡Existe un mundo de relaciones que no conocía dentro de la facultad, y eso ha sido una sorpresa jamás imaginada! En lo inmediato, frente a mi carrera de formación, seguramente me incline por temas más afines a lo que quiero hacer (aunque todavía me falta definir bien esto último…). Las expectativas básicas siguen siendo similares: investigar algo que me guste, con aportes para la comunidad, que me despierte pasión y entretenimiento.[455]

454 Caso E.
455 Caso G.

A partir de estos testimonios, es factible encuadrar los procesos de formación en investigación desde el modelo centrado en el proceso, en el cual formarse significa siempre adquirir, aprender.[456]

Más allá de los aprendizajes sistemáticos, en este modelo se valoran las experiencias que movilizan al sujeto en formación, en cuanto a liberación y sensibilización que el mismo proceso le proporciona, a veces sin reconocerlo hasta después de haberlo experimentado. Se refuerza el concepto de formación como trabajo que atañe más al proceso y sus vivencias, que a la adquisición de conocimientos esperada.

Las experiencias se relacionan con placeres, sufrimientos, tensiones, sacrificios y nuevas reglas puestas en juego, lo que hace más variado el trayecto y lleva a entender la formación como "un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo (…)".[457]

En el proceso de formación en investigación es posible reconocer que el profesional que se forma, se prepara para una práctica relacionada no sólo con los saberes eruditos, sino también con prácticas sociales y aquellos elementos constitutivos de esas prácticas (sistemas de valoración, destrezas y modos de pensar). Por lo que resulta necesario, además, acudir al concepto de formación como trayectoria, como trabajo sobre sí mismo,[458] y como dinámica que deviene de un proceso que articula diversos aprendizajes llevados a cabo en distintas instancias y contextos.

Desde lo etimológico, la noción de Trayectoria se vincula con el recorrido, con atravesar, arrojar más allá. En la obra de Pierre Bourdieu, desde la cual se plantea la imposibilidad de vincular lo social como sumatoria de individualidades y la estructura social como esquema determinado por las acciones individuales, la noción de Trayectoria se define como articulación entre el sujeto y el campo social donde se encuentra

456 Ferry (1991): 73.
457 Ferry (1991): 52.
458 Cols (2008).

inserto.[459] Dicha articulación supone cambios y una figura del sujeto en sus complejas relaciones, derivadas de su campo social.

Ardoino propone nuevas relaciones ligadas al concepto de Trayecto, que demuestran de igual forma el proceso dinámico de toda instancia de formación.

> "El par 'camino-caminante', camino que un caminante va haciendo, camino que se está haciendo. Trayecto que requiere tiempo para ser andado –un tiempo pensado no sólo como cronología sino como duración, como cambio, alteración–, y la presencia de partenaires que puedan brindar acompañamiento".[460]

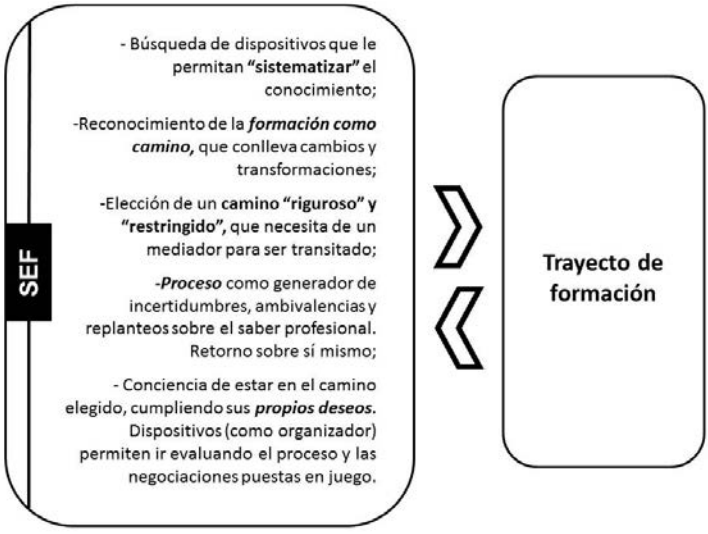


Figura 11: Tercera categoría recursiva identificada en el análisis de datos de las entrevistas de los sujetos en formación. Fuente: elaboración propia.

459 Campo social como espacios en juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias. Bourdieu (1993 a).
460 Ardoino (2005), citado por Cols (2008): 6.

Pensar la formación en tanto Trayecto (Ardoino) o Trayectoria (Bourdieu) permite posicionar la mirada en los casos analizados, en los sujetos en formación, teniendo en cuenta un camino que se lleva a cabo en el marco de una institución y de un currículum que, de alguna manera, definen un proyecto y le dan sentido. Este marco ayuda a comprender las diversas perspectivas y experiencias de los sujetos en formación a la hora de describir su camino y hace posible 'dar sentido' a la formación en marcha, en la que actúan diversos mediadores que no sólo refieren a la institución y al currículum, sino a los agentes que participan en dicha formación, entre ellos, el vínculo con el sujeto formador y la relación con el otro.

Vínculo con el sujeto formador y la relación con el otro (Figuras 12 y 13). Los testimonios de los sujetos en formación manifiestan cierta dicotomía en cuanto al vínculo. Por un lado, se reconoce el rol del sujeto formador como guía, acompañante, y referente sobre la rigurosidad que el nivel científico exige en un sujeto en formación:

> Todo lo que me dice [nombra al director] me sirve, soy como una esponja que absorbe todo lo que me dice sobre mi tesis y mi tema. Me ayuda a ordenarme. (…) Me cuesta ser ordenado y metodológico, en eso [nombra al director] me ayudó mucho.[461]
> Con [nombra al director] pasa que cuando necesito consultarle si estoy haciendo bien las cosas, nos sentamos, me escucha y después cada uno sigue con su trabajo. No es que tengo un profesor, sino que es un diálogo con alguien que me va guiando (…) es algo que en la carrera de grado no existe, no hay tutorías. Es una relación de compromiso mutuo, me dio mucha ayuda para la presentación. Se establece un diálogo con alguien que me va ayudando. Eso en la carrera de grado no existe (…). Fue un impacto positivo, se formó un vínculo serio. De él aprendí la parte del planteo de la problemática desde lo metodológico, observando, sabe cómo

461 Caso A.

> abordarla. Lo bueno también es poder compartir el ámbito de trabajo y no reunirse tipo profesor-alumno.[462]
>
> A mí lo que más me sirve son las charlas con el director del proyecto, yo podía leer todo por Internet, o en textos pero las dudas que tenía las podía intercambiar con él.[463]

El compromiso de ambos sujetos fue reconocido en todos los casos mediante términos como 'compromiso mutuo', 'diálogo', 'ayuda', 'escucha', 'guía', lo que marca la diferencia con una situación de aprendizaje en la que el director no se comporta como profesor ante un alumno, sino como un interlocutor o guía que lo asiste en todo el proceso.

Conceptos como 'impacto positivo' y 'vínculo serio' son relevantes en el análisis, ligados al cambio personal vivido por el sujeto en formación a raíz de la creación del vínculo citado. También evidencian que el proceso produce fuertes cambios, entre ellos, cortes, quiebres, replanteos, en la dinámica y ámbito personal y académico de los entrevistados.

La dicotomía se presenta cuando los cortes, quiebres y replanteos identificados dificultan el vínculo. Se hace referencia a la presencia de tensiones, presiones, obligaciones –tanto planteadas por el sujeto como por el sistema–, y las proyecciones y transferencias establecidas por el sujeto formador en el sujeto en formación (un 'deber ser' ligado a la 'traición' y los 'deseos genuinos') del inicio del proceso de formación. 'Tengo ganas de, pero me aconsejan que, y esto es por tu bien', se conjugan con lo que 'el otro espera de uno', las negociaciones y evaluaciones sobre el proceso.

> (…) ella quiere [que siga en la carrera de investigación] por el bien mío y es muy generosa, pero hay diferencia en los tiempos de cada uno, no estamos todos en la misma rueda, pero me cuesta asumir eso, siento que la voy a traicionar. Cuando no es algo genuino, me cuesta mucho más laburar, pienso en que se me genera

462 Caso B.
463 Caso E.

> presión, lo que el otro espera de mí… (…) no me gusta sentirme condenada a un camino.[464]

Preguntas como ¿Qué soy? ¿Cómo me mira? ¿Quién soy para el otro? ¿Qué quiere de mí? tienen que ver con tratar de controlar la impresión que los otros tendrán de uno desde una 'imagen idealizada de sí mismos'.[465] Este juego de representaciones sobre la mirada del otro se identifica tanto con la categoría de relación con el saber como con la del vínculo con el formador y la relación con el otro.

La mirada del otro y la elección del 'hacer' (cuándo y cómo), ligadas a los intereses propios (y no propios) surgidos del proceso de formación a través del sistema (becas o pasantía), junto al hecho de sentirse evaluado por la comunidad científica desde una mirada crítica se consideran, en los testimonios, referentes importantes en el proceso (tanto desde una mirada positiva como negativa):

> (…) mucha solidaridad con gente de la profesión y colegas que van compartiendo sus conocimientos. Es muy importante transmitir conocimientos y el vínculo con los otros. No es un trabajo solitario.[466]
> (…) una de las cosas que más me cuesta de insertarme en la carrera de investigación es como el tipo de actividad que se pretende (…) yo siento que me cuesta mucho como dedicarme a una actividad muy solitaria, de muchas horas en la computadora, siento que a mí lo que más me motiva es estar con otra gente y me enriquece mucho más el intercambio, pero algo más desde el trabajo grupal, lo cotidiano. Es como que el trabajo del investigador no tiene instancias que conversa con otros y donde se supone que el trabajo trasciende. Es difícil (…) me sirve obviamente, pero en algunos ámbitos el intercambio es entre eruditos y siento que cuando querés hablar de algo con alguien que no es de la Academia, terminan como diciendo 'en qué idioma me estás hablando' y a mí eso me genera conflicto,

464 Caso F.
465 Goffman (2009).
466 Caso B.

> no me gratifica que me digan aprobaste la monografía.[467]
> Creo que es el intercambio con otros investigadores o con mi director, son los momentos claves para poder seguir avanzando.[468]

Las situaciones más difíciles de asumir frente al vínculo, destacadas en las entrevistas, correspondían a la alta implicación en los tiempos personales, la sensación de traición (la ingratitud por parte del sujeto en formación sobre la valoración del rol que está ocupando frente a sus pares), al 'no cumplir con las expectativas' del sujeto formador, la presión frente a tareas que no satisfacen, la 'libertad' en cuanto a la selección de la problemática a trabajar, pero condicionada por las limitaciones, los tiempos y la rigurosidad establecidas.

En las categorías de la relación con el saber y el vínculo con el formador, hay cruces entre lo identificado por los sujetos en formación y los sujetos formadores. Filloux aporta la imagen del sujeto formador en búsqueda de su doble en el sujeto en formación:

> 'Querer que sea como yo, pero a la vez diferente a mí', una conversión del sujeto en formación en una imagen ideal del sujeto formador, 'otro yo'. El apoderamiento como voluntad de grabar su huella, una neutralización del deseo del otro.[469]

Este vínculo se relaciona con el papel de 'referencia' que toma el sujeto formador frente a 'cómo' concibe su actividad y la forma en que los sujetos en formación pueden 'apropiarse' de eso, junto con los rasgos de poder que provocan identificación, no desde la imitación, sino desde la incorporación de los rasgos del otro.[470] El control señala 'lo 'prohibido' y lo 'permitido' en la relación formativa:

467 Caso F.
468 Caso G.
469 Filloux (2000): 37.
470 Enriquez (2009).

> Por eso, la gente que viene del área proyectual, la mando a hacer una Maestría en Sociales, en Filo [refiriéndose a la FFyL, UBA] para que los pongan en órbita. (…) soy maestra ciruela, quiero que entregue los seminarios en tiempo y forma y que le vaya bien, y si saca todo eso, le queda tiempo para la elaboración del trabajo, palo y a la bolsa, y que le quede tiempo para la tesis.[471]

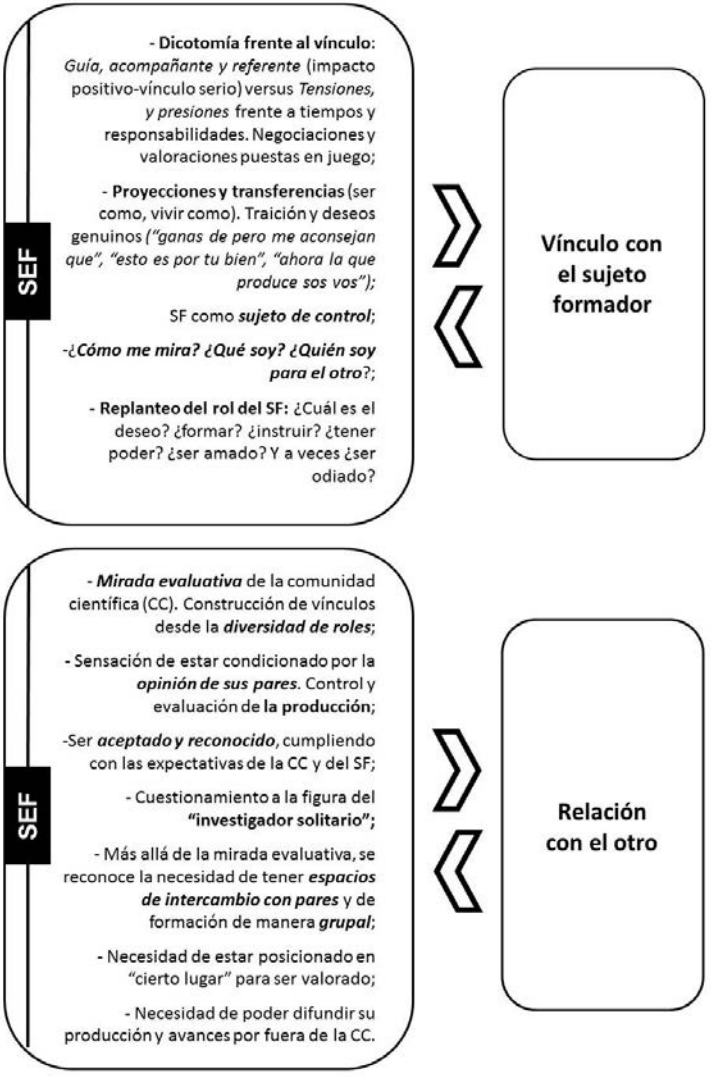
En los datos obtenidos de los sujetos en formación, el 'regir el deseo del otro', desde la fantasía del engendramiento, de la paternidad cultural, de un poder de engendrar en el saber (imponer su marca en los otros), son rasgos que ellos identifican en su vínculo con el formador. Querer regir el deseo del sujeto en formación es pedirle, de manera indirecta, 'no ser'.[472] Ese apoderamiento juega sobre el deseo (o placer) de dominación:

> Mi directora (…) lo quiere por mi bien y es muy generosa (…) pero también hay que diferenciar los tiempos de cada uno, no estamos todos en la misma rueda (…) Es un esfuerzo y le cuesta asumir eso (…) me siento como que la voy a traicionar (…) Es difícil, en este ambiente, plantearlo así… 'yo no quiero ser como vos, no quiero tener esa vida', es difícil decir eso, plantearlo así… no lo quiero para mí, para mi vida…
> (…) sentía que hay que producir, 'ahora la que produce sos vos' me decía [nombra a su director]. Ahí se me generaban más conflictos y no me sentía tan cómoda, creo que tiene que ver con algo de inseguridad.[473]

De los casos analizados, algunos remitían al rol de guía y acompañamiento en la formación, pero cabe agregar las preguntas propuestas por Filloux sobre ese rol: ¿Cuál es el deseo? ¿Qué es lo que realmente quiere hacer? ¿Es formar? ¿Instruir? ¿Tener poder? ¿Ser importante? ¿Ser amado? Y a veces ¿Ser odiado?[474]

---

471 Caso 3.
472 Enriquez (2009): 37.
473 Caso F.
474 Filloux (1996).



Figuras 12 y 13: Cuarta y quinta categoría recursiva identificada en el análisis de datos de las entrevistas de los sujetos en formación. Fuente: elaboración propia.

Los rasgos centrales registrados en esta categoría refieren a espacios de diálogo e intercambio, reflexión y ayuda en la sistematización de la información. Guía, pero a la vez control, de los caminos y decisiones personales, un aprender a investigar, a través del orden y el método. A la vez, se genera una transformación de sí a partir del vínculo, y una puesta en crisis de la imagen previa (supuestos) sobre el papel del investigador (cerrado y poco generoso).

En las relaciones formativas emergen diversos fantasmas, como elementos del inconsciente, generalmente ligados a relaciones parentales, de poder o de aceptación.

Los fantasmas 'dan forma' a la acción de todo sujeto, pero no siempre son adecuados para la relación que se establece con el sujeto en formación, por lo que el sujeto formador debe trabajar sobre esos fantasmas, a fin de regularlos y controlarlos a la hora de establecer una relación de formación. Es fundamental, en este proceso, sostener el retorno sobre sí mismo.[475]

Resulta factible preguntarse si las interacciones son, en sí mismas, formadoras.[476] En este aspecto, tanto el nivel formador de las interacciones como el retorno sobre sí mismo estarán marcados por la acción del sujeto formador.

Desde la toma de conciencia sobre cómo se construye y desarrolla esa relación con el sujeto en formación, se podrá hacer un retorno reflexivo sobre sí mismo. De allí la pregunta que se hace Filloux respecto de la intersubjetividad de la formación, en la que el sujeto analiza lo que siente, lo que causa ese sentimiento (aceptación, rechazo), para luego pensar sobre su propia experiencia.

La intersubjetividad está signada por luchas y tensiones, por el encuentro, el reconocimiento, la dominación, el poder, y sobre todo, la lucha por el reconocimiento, no sólo en el plano de la realidad, sino también en el de lo imaginario, de las fantasías sobre lo que se 'puede ser' (con relación al otro): noción de reconocimiento social.

475 Filloux (1996).
476 Filloux (1996).

En la relación dialógica entre el sujeto en formación y el sujeto formador, el intercambio puede apuntar a facilitar en el sujeto en formación un retorno sobre sí mismo, para así comprender su propio proceso y tomar en cuenta el nivel de sus propios deseos.

La mirada socio-institucional se hace necesaria para la comprensión de las categorías recursivas identificadas. Se retoma lo planteado por De Gaulejac en cuanto al cruce de diversos universos teóricos que interaccionan entre el sujeto y la sociedad.[477]

La relación entre el 'sujeto de Ley' (normas, lenguaje, lo simbólico), el 'sujeto de deseo' (el inconsciente, las pulsiones y lo imaginario, donde se confrontan los propios deseos con los del otro) y el 'sujeto socio-histórico' (marcado por la cultura y las instituciones), se identifica continuamente en los testimonios analizados, en las tensiones, confrontaciones y dicotomías de dichas relaciones.

En el presente abordaje de carácter exploratorio sobre los procesos de formación en investigación, es posible reconocer la doble dimensión del proceso: 'personal' e 'institucional';[478] y el paso del dominio de contenidos al desarrollo de habilidades. El sujeto no concibe el proceso de formación sólo como una adquisición de herramientas metodológicas para aproximarse a cierto conocimiento científico, sino como una práctica que impacta sobre la totalidad de sujeto.

Hacia el final de las entrevistas, surgieron algunas características comunes que permitieron organizar las categorías emergentes.

En cuanto a las expectativas sobre la formación en investigación, los entrevistados plantearon la necesidad de incorporar espacios de intercambio, reflexión y discusión entre pares, así como la importancia de la incorporación de diversos campos en dichos intercambios, a través del trabajo interdisciplinar. La difusión y extensión de los resultados y avances de investigación al resto de la comunidad, sin cerrarse sólo a sus pares o al resto de la comunidad académica, también fue un tema común en los testimonios, y acarreó sentimientos específicos vinculados a la evaluación:

477 De Gaulejac (2002).
478 Moreno Bayardo (2005).

> (…) Cuando preparo un *paper* siento que lo va a leer la gente que conoce el tema y siento que vivo en un *tupper*[479] (…) Como que estás permanentemente en evaluación, relajada, sino que estás permanentemente esperando los palos, esperando las miradas críticas. Es difícil (…) me sirve obviamente, pero en algunos ámbitos el intercambio es entre eruditos y siento que cuando querés hablar de algo con alguien que no es de la Academia, terminan como diciendo 'en qué idioma me estás hablando' y a mí eso me genera conflicto, no me gratifica que me digan aprobaste la monografía.[480]
> Aunque suene un poco 'romántica', investigar sobre ciertos temas me hace sentir comprometida con la sociedad, 'devolviendo' conocimiento al sistema académico en el que fui formada. Creo que este es el aspecto que más me interesa de la investigación.

Con frecuencia se hizo referencia a la imagen del investigador solitario y la necesidad de tratar las problemáticas de manera grupal como una situación que evitaría la formación de carácter individualista. Pero uno de los temas que más mencionaban los entrevistados, tenía que ver con la falta de vinculación de los avances de investigación con la práctica profesional; y la confrontación que, de diversas maneras, cada uno de ellos sentía entre el 'ser investigador' *y* el 'ser profesional', aspectos que derivan en la identificación de las categorías emergentes.

> En sí yo tengo un interés que tiene que ver con el desarrollo profesional, llevar a la práctica, que es algo que me tengo que olvidar porque los tiempos de investigación no te permiten eso, ni siquiera se equiparan a los tiempos de tener una familia… [risas] Entonces, eso es donde yo veo una demanda desde adentro mío. Veo ese conflicto entre el alumno, el que quiere terminar y tener el título y esa tensión que veo acá en muchos profesores, que no se resuelve. No sé cómo se puede modificar.[481]

479 Refiriéndose al *tupperware*, línea de contenedores herméticos de alimentos.
480 Caso F.
481 Caso A.

> El sistema mismo plantea la formación continua, mi directora me ofreció entrar al doctorado (…) necesité parar la pelota (…) se me generan esos conflictos, cuánto le dedico a la formación y cuánto a mi trabajo profesional.[482]
>
> No lo he vivido personalmente aún porque mi práctica profesional no se relaciona con mi investigación.[483]

Estos debates sobre el 'ser investigador' y 'ser profesional', como parte del proceso, pueden analizarse desde la concepción de formación como retorno sobre sí mismo, en el cual se retoman pensamientos, sentimientos y percepciones sobre uno mismo.[484]

Dicho proceso también puede relacionarse con la formación como cuestionamiento, búsqueda en lo profundo del ser, en los deseos y en las fantasías, búsqueda en la que emergen nuevos aspectos internos, necesarios para la 'dinámica de transformación'.

Lo expuesto permite establecer que "los cambios integrales del sujeto requieren de una movilización de las emociones y de un trabajo sobre ellas",[485] por lo que la formación se define como un proceso personal, pero a la vez se desarrolla en función de la interacción con otros sujetos.

La interacción descripta, junto a las miradas sobre el vínculo entre la formación profesional y la científica ('ser investigador' y 'ser profesional'), posibilitan generar las 'categorías emergentes', ligadas a la 'proyección del sujeto' y la 'construcción identitaria' **(Figuras 14 y 15)**.[486]

---

482 Caso F.

483 Caso G.

484 Filloux (1996).

485 Souto (1999): 47.

486 Se utiliza el término proyección desde la mirada psicoanalítica, para referir a la operación por medio de la cual el sujeto expulsa de sí y localiza en el otro (persona o cosa) cualidades, sentimientos, deseos, incluso "objetos", que no reconoce o que rechaza en sí mismo. En esta definición, se plantea la bipartición en el seno de la persona, que arroja sobre otro la parte de sí mismo que ha sido rechazada. (Laplanche y Pontalis, 1974). Desde la mirada de Goffman (autor que se toma como referencia) se analiza la proyección del sujeto en el escenario de la actuación social, en el cual el individuo proyecta una definición de la situación al presentarse ante otros, teniendo en cuenta que los otros proyectarán a su vez una definición de la situación en virtud de su respuesta al individuo y de cualquier línea de acción que inicien hacia él. Véase Goffman (2009).

Proyección del sujeto.
Impresiones que quiere dar o da acerca de sí mismo: evaluación de sí y el ideal de sí desde la mirada del otro.

La contribución del psicoanálisis en el campo pedagógico es reconocida por Filloux que entiende el aporte desde 'otro discurso', en el cual opera la noción de inconsciente.

En este marco, la noción de transferencia –desplazamiento hacia el analista de los deseos o emociones inconscientes que el sujeto estableció en su infancia, y que se repiten en actitudes y reacciones con el analista–, ayuda a comprender al sujeto en relación con el otro (amor, rechazo, odio, violencia, etc.).[487]

Tanto el vínculo con el formador como la relación con el otro, pueden ser objeto de transferencias y proyecciones como las que se reconocen en los datos, desde un 'deber ser', ligado a la traición y los deseos genuinos, un 'tengo ganas de', pero 'me aconsejan que', y 'esto es por tu bien', se conjugan con lo que el otro espera de uno, las negociaciones, replanteos y evaluaciones sobre el proceso:

> Mi directora (…) lo quiere por mi bien y es muy generosa (…) pero también hay que diferenciar los tiempos de cada uno, no estamos todos en la misma rueda (…) Es un esfuerzo y le cuesta asumir eso (…) me siento como que la voy a traicionar (…)
> Siento que a lo largo de estos años estuve siempre replanteándome cada momento, como en cualquier trabajo (…) cuando no es algo genuino, me cuesta mucho laburar[488] (…)
> Es una tarea complicada, te genera presión, viendo lo que el otro espera de uno (…) hay negociaciones en el camino, puedo dar esto hasta acá, o no.
> (…) me cuesta decir que no a los compromisos que estoy adoptando, me cuesta poder decir no, me repliego de esto y hago otra cosa, porque siento que en algún punto estoy traicionando.[489]

487 Filloux (2000): 43.
488 Refiere al término 'trabajar'.
489 Caso F.

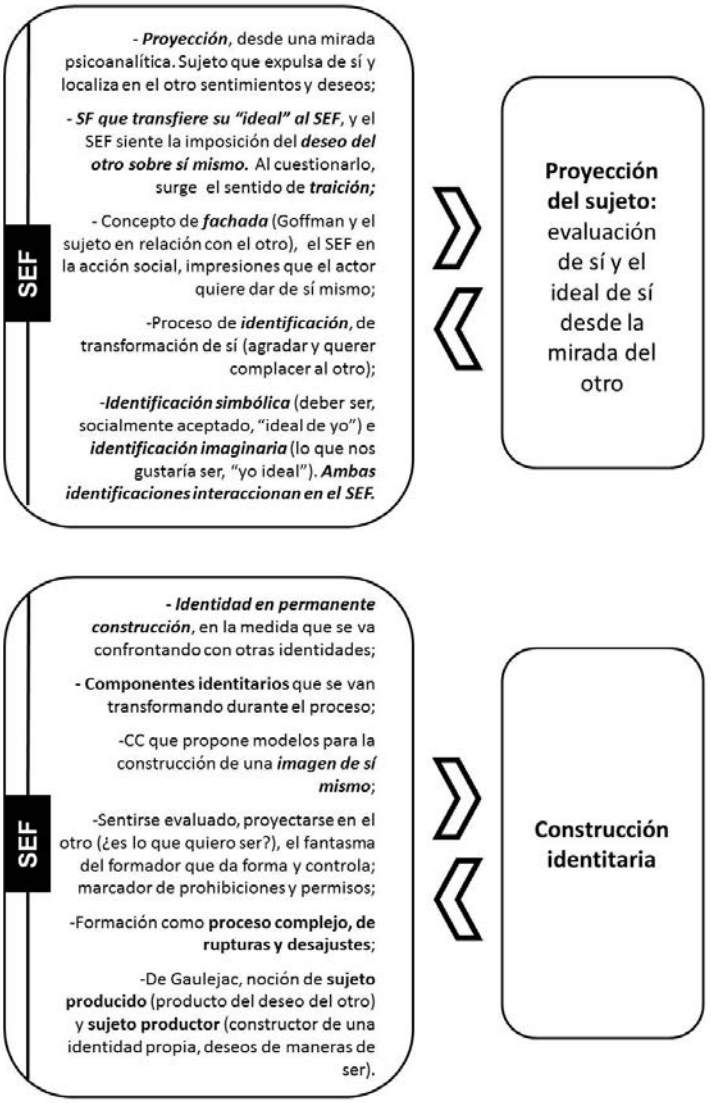
En la relación intersubjetiva, el formador transfiere su ideal al investigador en formación y éste siente como imposición ese deseo del otro sobre sí mismo, por lo que al correrse aparece el sentimiento de traición.

Partiendo del concepto de 'fachada'[490] como forma en que el sujeto acciona para relacionarse con el mundo, es posible analizar la categoría emergente desde una visión de la acción social como ejercicio escénico que permite a los sujetos definir qué son y qué no son. Proyección del sujeto como impresiones que la persona (el actor) quiere dar o da acerca de sí mismo. Goffman analiza la proyección del sujeto en el escenario de la actuación social, en el cual el individuo proyecta una definición de la situación al presentarse ante otros, teniendo en cuenta que los otros proyectarán a su vez una definición de la situación en virtud de su respuesta al individuo y de cualquier línea de acción que inicien hacia él.

Los estudios de interacción social,[491] que se basan en la acción social y su conformación como 'presentación de sí mismo', facilitan el análisis de las experiencias humanas vividas, y de la construcción de la imagen de sí ideal, que puede llevar al sujeto a un proceso de identificación. Mead lo define como 'proceso de identificación a otra personalidad conocida', la cual termina por apropiarse de sus actitudes y elecciones, y conduce a una transformación de sí, caracterizada por sus diversas relaciones, continuidades y rupturas (lo que quiero ser/lo que quiero no ser).

Esta 'idealización' refiere a características socialmente aceptadas que cuentan con la aprobación del núcleo social con el cual interacciona el individuo, lo que genera una representación de fachada como imagen que ofrece el individuo a los otros.

490 Goffman (2009).
491 Mead (1973), Dubar (1991) y Goffman (1995) y (2009).



Figuras 14 y 15: Categorías emergentes identificadas en el análisis de datos de las entrevistas de los sujetos en formación. Fuente: elaboración propia.

Pueden aplicarse en este punto las observaciones de Martha Tostado Gutiérrez sobre los procesos de identificación simbólicos e imaginarios.[492]

Lo simbólico, desde una mirada lacaniana, responde a un orden externo al individuo, el cual marca lo socialmente instituido, e indican a los sujetos el 'deber ser', los mandatos, reglamentos, tradiciones, etc.

> (…) en Sociales[493] [donde cursaba la maestría] me sentía quizás más cómoda con la gente, porque era gente con la que estaba más acostumbrada a tratar, pero tenía la otra presión que era "dar cuenta de lo que sé", me ayudó mucho esto de pensar en la tesis, voy a hacer algo, aprovechar el instante en que yo elija [remarcado en el discurso] qué hacer.
> Cuando empecé a preguntarme qué iba a hacer yo –lo del proyecto te suma pero no es propio– era una época de replanteo en muchos sentidos.
> Siento que tengo que cumplir y cumplir, y ya pasé por varias instancias de escolarización, quizás ahora tengo ganas de hacer otras cosas.[494]

La identificación simbólica se expresa a través de un 'debo ser así', reflejado en el individuo por medio de cómo es observado, del intento de agradar y complacer la mirada del otro. Si el sujeto asume los modelos imperantes, contará con el reconocimiento y la aceptación social. Mediante este proceso, el sujeto construye su 'ideal de yo'.

La identificación imaginaria representa 'lo que nos gustaría ser', apunta a la construcción de un 'yo ideal', regida por el principio de placer y direccionada hacia una instancia de realización plena.[495] Ambas identificaciones interaccionan, entendiendo que "(…) el punto o la mirada desde la cual somos observados, determina la imagen desde la cual nos resultamos amables a nosotros mismos".[496]

---

492 Tostado Gutierrez (1998).
493 Refiere a la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.
494 Caso F.
495 Tostado Gutiérrez (1998): 292-293.
496 Tostado Gutiérrez (1998): 293.

En los testimonios se evidencia esta interacción, y las tensiones y dicotomías dentro del proceso de formación en cuanto a la relación con el otro, las miradas evaluativas y críticas frente a su relación con el saber y, particularmente, en diversas etapas del vínculo con el formador.

En relación a la mirada del otro, resulta muy notoria en los testimonios la incidencia que tiene en la presentación de sí mismo y la transformación de sí, por la constante referencia a hechos de la historia personal. Las proyecciones y transferencias en el vínculo con el sujeto formador (ser como, vivir como), llevan al replanteo frente al sentido de pertenencia, en función de las negociaciones en juego. Se manifiestan profundos procesos de reflexión personal, de trabajo interno, un retorno sobre sí mismo, que hace foco en el crecimiento personal y en la formación como camino de exploración.[497]

> Lo de trabajar con la gente me dio pánico, porque lo desconocía. Todo va muy condicionado a lo que dicen los pares.[498]
>
> En el compartir, empecé a entender las diferencias y la imagen que tiene uno del otro. (…) Como que estás permanentemente en evaluación, relajada, sino que estás permanentemente esperando los palos, esperando las miradas críticas.[499]
>
> Nunca me imaginé los pormenores de la vida de investigación en la FADU, como las relaciones con el director o con los investigadores de otros proyectos, y con la institución misma. ¡Existe un mundo de relaciones que no conocía dentro de la facultad, y eso ha sido una sorpresa jamás imaginada![500]
>
> La gente tiene miedo a discutir el trabajo del otro, porque tiene miedo a lastimarlo y eso es un error.[501]

497 Filloux (1996).
498 Caso B.
499 Caso F.
500 Caso G.
501 Caso 3.

Los rasgos centrales que van emergiendo del análisis de la mirada del otro y la proyección del sujeto, según la evaluación de sí y el ideal de sí se relacionan con,

- el saber y no saber:

Yo veo que, más allá que estoy fascinado por el nivel de discusión, conocimiento y profundidad que hay acá, lo que veo que se repite es el temor en quedar en evidencia que uno no sabe. Veo que se repite en discusiones informales, no sólo en clase, no es algo sólo argentino sino lo veo en América Latina, no poder admitir que no sé, entonces me callo, me quedo con la duda y entonces los conocimientos entran como un pedazo de materia que no me sirve para nada. Por ejemplo, si estamos en un recreo y querés discutir eso, te dicen, no… eso queda para el aula… estamos en una maestría… eso me obliga a callarme… entran otros formatos de 'charla' como qué hiciste el sábado. Y también profesores que, cuando yo planteo una pregunta ellos lo toman como que yo lo intento destruir. De hecho me pasó en Mendoza con un profesor [lo nombra][502]

El no saber aparece como una fantasía que genera ansiedades persecutorias por el mostrarse, quedar en evidencia ante otros.

-las identificaciones:

Creo que siempre me cuestioné muchas cosas cotidianas. Por ejemplo, cómo en verdad somos producto de una sociedad y consumimos ciertas imágenes, nos apropiamos de ciertos pensamientos o opiniones, o compramos sueños. Creo que esas son las cosas que me cuestiono que hago yo y que hacen otros.[503]

-el ser aceptado y reconocido:

Sensaciones… lo veo como más pasional, porque una vez leí a este arquitecto uruguayo, Eladio Dieste, que decía que consciente o inconsciente, hay siempre algo de salto al vacío, no para caer sino para volar, y eso me parece que es también la investigación.

502 Caso A.
503 Caso C.

> En grado, es como que hay que cumplir con el interés del docente, y con su gusto, más que nada eso, responde a una persona en particular; en cambio en investigación es distinto.[504]

Salto al vacío para crecer, para investigar, sentimiento que abre nuevas posibilidades. Rasgos que conducen a la segunda categoría emergente que surge de manera inductiva del análisis de datos, referida a la construcción identitaria.

Construcción identitaria.

La categoría emergente que hace referencia a la construcción identitaria se determina desde la articulación de una atribución de identidad dada por agentes e instituciones (sujetos formadores actuando como directores, dentro de la institución FADU-UBA), en interacción directa con el sujeto en formación y una interiorización de la identidad por parte de los propios individuos a partir de su historia de vida.

La problemática sobre diversos componentes identitarios va surgiendo en todas las categorías recursivas analizadas, junto con la primer categoría emergente referida a la proyección del sujeto y las impresiones que la persona (el actor) quiere dar o da acerca de sí mismo. Todas las categorías desprenden, de diferente forma, cuestiones ligadas a la construcción identitaria.[505]

La mirada del otro juega un papel determinante durante el proceso de construcción de la identidad. La sociedad (y en este caso, la comunidad académica) le propone modelos al individuo, quien los toma, se identifica con ellos y, en función de esa apropiación, construye una imagen o representación de sí. Luego, a través de las relaciones que establece con otros individuos, se reconoce, legitima, o cuestiona dicha construcción identitaria, todo lo cual demuestra que la identidad

504 Caso E.

505 El concepto de identidad conforma una noción en permanente debate. Las miradas teóricas sobre el concepto de identidad han sido abordadas por diversas disciplinas; para esta investigación, se tomaron aquellas ligadas a las miradas psicopedagógica y psicosocial. Esta noción está desarrollada en las reflexiones finales del presente libro.

está en permanente construcción y transformación, en la medida en que se confronta con otras identidades.[506]

Otros aspectos que también definen la conformación de los componentes identitarios de los datos relevados tienen que ver con el 'ser investigador' en relación al 'ser profesional', ya reconocido en las categorías recursivas, desde la falta de vinculación de los avances de investigación con la práctica profesional.

> En sí yo tengo un interés que tiene que ver con el desarrollo profesional, llevar a la práctica, que es algo que me tengo que olvidar porque los tiempos de investigación no te permiten eso, ni siquiera se equiparan a los tiempos de tener una familia… [risas] Entonces, eso es donde yo veo una demanda desde adentro mío. Veo ese conflicto entre el alumno, el que quiere terminar y tener el título y esa tensión que veo acá en muchos profesores, que no se resuelve. No sé cómo se puede modificar.[507]
>
> Me interesa la formación en investigación, pero la verdad es que no tengo tiempo. (…) Esto lleva muchas horas (…) No encuentro relación con el ejercicio profesional, lo veo como dos cosas separadas.[508]
>
> (…) pero yo no puedo resignar lo profesional, asumí que si voy a hacer investigación, lo voy a hacer en sincronía con mi vida profesional. No estás del todo metido, y eso es complicado. (…) Estoy en un momento un poco de incertidumbre, planteándome si sigo o no con una formación tan sistemática. No me imagino desconectándome del mundo académico, pero quiero salir de ese 'sistema' de beca, de doctorado, de investigación formal; [sobre tiempos y responsabilidades] (…) no me gusta sentirme como condenada a un camino, necesito parar un poco la pelota, porque hice la carrera muy rápido y de golpe perdí un poco la dimensión de que

506 Tostado Gutierrez (1998): 295.
507 Caso A.
508 Caso D.

> ahora la formación que viene es algo que yo tengo que decidir, definir cuánto le voy a dedicar y qué es lo que espero, ¿no? (…) aprovechar el instante en que yo elija [remarcado en el discurso] qué hacer. Lo que estaba trabajando en el grupo era otro tema y, de alguna manera, sentía como que era 'prestado', aportaba pero no era mío, yo no me hice esas preguntas que se hizo mi directora [como problemática del proyecto] en ese momento, yo las adopté; y las proyecciones, (…) Siento que me frena un poco para poder proyectarme yo, en ese ámbito, a largo plazo, el formato atenta contra las ganas más genuinas, evidentemente la forma no me termina de gratificar, no coincide con la forma en que yo querría que se diera. (…) Pasa que también tenés una imagen de [lo que es] la investigación, y querés, o no, pasar por eso.[509]

Las presiones del sistema son una característica común que todos los entrevistados reconocen, en diversas formas: cuestionamientos frente a lo que el 'sistema de becas' produce en el sujeto que se inicia, las reglas a cumplir, el poder hacerse preguntas durante el proceso, el cumplimiento de tiempos y etapas, hasta el mismo vínculo con el sujeto formador, en relación con un 'deber ser'. Así como el replanteo frente a la necesidad de 'sistematizar' el conocimiento, organizar etapas, el poder (o no) dar un corte al proceso para repensar el método, y el cruce con la formación profesional, en cuanto a tiempos y dedicación.

Se enuncian también las negociaciones y valoraciones que se ponen en juego, los momentos de decisión de cada etapa, el sentirse evaluado por la comunidad científica, la mirada crítica y la mirada del otro, que constituyen referentes importantes en el proceso.

El 'yo elijo qué hacer', 'proyectarme yo', las ganas genuinas desde uno mismo, cómo 'yo querría que se diera', 'mi interés propio', demandas desde 'adentro mío'; la sincronía con la vida profesional como decisión, las dudas acerca de seguir o no seguir, son manifestaciones que revelan que dedicarse a la investigación pone en juego componentes identitarios.

509 Caso F.

La necesidad de formarse se vincula más con una forma de crecimiento personal, la cual cuestiona las lógicas del mundo académico en el ámbito de la investigación, y sus reglas en cuanto a las dinámicas de categorización, jerarquización y roles. El 'pertenecer' o no al mundo de la investigación se debate en función de los parámetros que miden dicho nivel de pertenencia, y del deseo y la elección personal.

> Sí formarme, porque es la única manera de, como todo, de crecer, pero no me termina de convencer la lógica del mundo académico en algunos aspectos, o esas dinámicas de la categorización, veo que todos lo hacen, es parte de esto (…) y sé que es parte de las reglas. Si vos estás acá, (me decía la directora) tenés que seguir estas reglas, sino salís. Y veo que hay gente que está hace años en esto, y siguen pasando cosas agobiantes y siguen despotricando contra esto [el sistema de normas de investigación científica], que es un tema burocrático, y yo digo (…) no me veo haciendo esto…[510]

La formación, cercana a un modo de crecimiento personal, entra en crisis cuando dicho proceso (a través de sus lógicas de funcionamiento) actúa como freno para los diversos intereses genuinos que dieron inicio a la carrera de investigación, marcando más un carácter de lucha por 'estar' en cierto lugar, que lleva a una imagen de la práctica ligada a las obligaciones en el cumplimiento de las normas, que a los deseos e inquietudes que llevaron al joven investigador a iniciarse en dicho campo.

Así, la formación en investigación se conforma como un proceso complejo en el que se involucran diversas situaciones contextuales, socio-históricas e institucionales.[511]

El proceso de problematización de la realidad lleva a la toma de conciencia, la cual puede dirigir al investigador en formación hacia una puesta en crisis del sistema institucional que lo acoge. En paralelo, como sujeto socio-histórico, convive con sus deseos, prejuicios y valores, y con las exigencias sociales e institucionales.

---

510 Caso F.

511 Rojas Soriano (1992): 120.

De esta manera, el proceso de formación en investigación es una instancia en la que se dan rupturas y desajustes que alteran concepciones del mundo y de la vida.[512]

> Creo que siempre me cuestioné muchas cosas cotidianas. Por ejemplo, cómo en verdad somos producto de una sociedad y consumimos ciertas imágenes, nos apropiamos de ciertos pensamientos u opiniones, o compramos sueños. Creo que esas son las cosas que me cuestiono que hago yo y que hacen otros.[513]
> Siento que me frena un poco para poder proyectarme yo, en ese ámbito, a largo plazo, el formato atenta contra las ganas más genuinas, evidentemente la forma no me termina de gratificar, no coincide con la forma en que yo querría que se diera.
> Es difícil, en este ambiente, plantearlo así… 'yo no quiero ser como vos, no quiero tener esa vida', es difícil decir eso, plantearlo así… no lo quiero para mí, para mi vida…Yo ya estoy adentro, metida en esto, pero tampoco tengo tan en claro la alternativa, si me voy del sistema, voy por acá, voy por allá, no sé, parece que se generara un vacío de adónde… [ir]. [514]
> Aunque suene un poco 'romántica', investigar sobre ciertos temas me hace sentir comprometida con la sociedad, 'devolviendo' conocimiento al sistema académico en el que fui formada. Creo que este es el aspecto que más me interesa de la investigación.[515]

En este contexto, resulta interesante aplicar lo planteado por De Gaulejac tanto en relación con la noción de deseo manifestada como 'deseo de maneras de ser' como con la dialéctica entre individuo producido e individuo productor.[516] Esta última idea refiere a una complementariedad entre lo psíquico y lo social, que alude a la conformación de un

512 Rojas Soriano (1992): 182.
513 Caso C.
514 Caso F.
515 Caso G.
516 De Gaulejac (2002) y (2011) y De Gaulejac y Ochoa (2002).

'individuo producido' –como producto de las relaciones sociales, del deseo del otro y de su contexto–, y un 'individuo productor', generador de una identidad propia. El sujeto se encuentra afectado por una serie de situaciones determinantes en su conformación, pero en la medida en que su 'deseo de ser' actúe, dicha conformación podrá generarse en función de la afirmación de su singularidad.

5.4.2. Categoría central de la investigación: "la formación en investigación como organizador de la identidad profesional"

A partir de estas identificaciones y del análisis de las categorías recursivas y emergentes de las entrevistas realizadas, es posible reconocer que la formación en investigación opera como organizador de la identidad profesional, por lo que se establece como categoría central de la presente investigación **(Figura 16)**.

Los testimonios analizados demuestran que surgen ciertos aspectos problemáticos durante el proceso de formación en investigación, entre los cuales se destacan aquel relacionado con la 'formación doble', establecida entre la dimensión de la formación académica o científica, y la dimensión de la formación profesional.[517] Allí entran las motivaciones, fantasmas, prohibiciones, ideales profesionales y sus imágenes, y el objeto deseado:

> La formación supone una separación con respecto a la vida profesional, cuyo curso suspende o difiere. (…) La separación formación – vida profesional se objetiva en el espacio tiempo de la formación con límites bien definidos. El espacio-tiempo de la formación (…) sitúa a la formación en radical exterioridad con respecto a la realidad profesional (…) el objeto que implica la formación no es la realidad profesional misma, sino la realidad simbolizada, reconstruida en la perspectiva y en el marco de la formación.[518]

517 Problemática identificada en relación con distintos tipos y procesos de formación. Véase Ferry (1991).
518 Ferry (1991): 81.

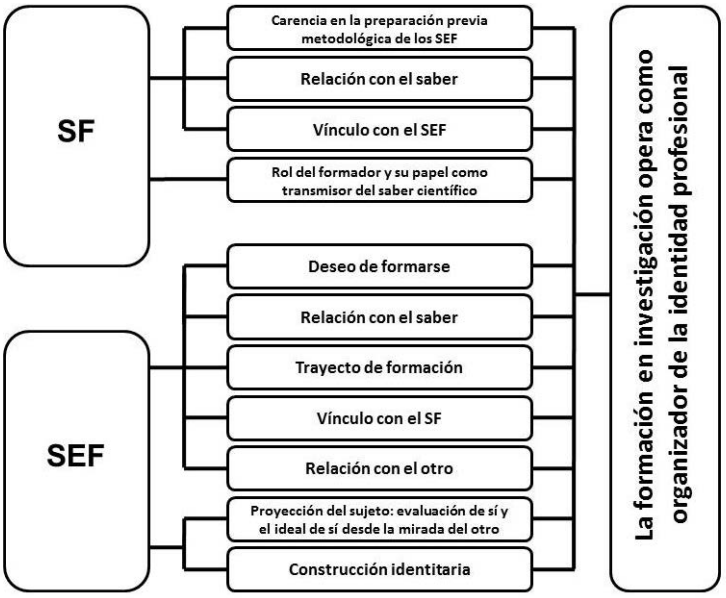


Figura 16: Categoría central de la investigación. Fuente: elaboración propia.

Cualquier espacio de formación, estructurado como 'activador' y 'motivador' de las propias habilidades intelectuales, apunta a potenciar la capacidad de intercambio, tanto de carácter grupal como individual. La formación implica una 'transformación', la cual influye en la construcción de la identidad profesional, marcada por la relación entre un 'saber hacer' y un 'saber ser'.[519]

Esta construcción identitaria tiene un fuerte alcance en la práctica profesional, donde el joven profesional deberá resolver problemas complejos que requerirán de una articulación sobre diversos enfoques conceptuales construidos durante su instancia de formación, y reforzados en su instancia de inserción en investigación.

519 Concepto desarrollado por Ardoino (2005).

Lo señalado permite determinar que "(…) la formación, implica un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y conductas (…) Lejos de limitarse a lo profesional, la formación invade todos los dominios (…)".[520]

La formación no se reduce a la acción ejercida por un sujeto sobre otro, de acuerdo al fantasma del animador,[521] donde el sujeto en formación se relaciona de manera pasiva; sino que aquella tiene sentido cuando se inscribe en una acción reflexiva, "formarse es reflexionar sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas".[522]

En los casos analizados, se identifica que el proceso de formación en investigación opera como organizador en la conformación de los componentes identitarios relacionados con la formación doble, y con aquellos rasgos que definen el conflicto entre ambas formaciones (tanto los que tiene que ver con la falta de vinculación de los avances de investigación con la práctica profesional, como los que se relacionan con los tiempos, reglas y trabas del sistema en el cual se inserta su investigación): "(…) en el dominio de la enseñanza y de la formación, una acción pedagógica interviene explícitamente sobre un funcionamiento ya en curso: el funcionamiento cognitivo, afectivo y experiencial del aprendiz, y su dinámica de transformación identitaria".[523]

A su vez, la formación como desarrollo de capacidades moviliza los componentes identitarios previos.[524] En un análisis posterior sobre esta problemática, habría que acudir a las diversas entradas hacia la noción de identidad (no como categoría intelectual 'identidad', sino en relación con las situaciones y procesos analizados), y cómo ésta impacta en los sujetos en formación: si como producción de identidad, movilización de identidad, transformación de identidad, formación de una imagen identitaria, sufrimiento identitario, entre otros. [525]

520 Ferry (1991): 45.
521 Noción que explica Ferry (1991) vinculada a la recepción pasiva por parte del sujeto en formación.
522 Ferry (1991): 54.
523 Barbier y Galatanu (2005e): 6.
524 Barbier y Galatanu (2005e): 6.
525 Barbier y Galatanu (2005e): 7.

Las 'transformaciones identitarias' reconocibles derivarán del propio proceso de formación, y se desarrollarán en función de las diversas 'dinámicas' establecidas por Barbier.[526] Estas tendrán que ver con situaciones de 'diferenciación' (sujetos con imagen positiva de sus capacidades, pero aún no satisfechos con su rol en el medio, vivido en términos de realización/logro); 'confirmación' (sujetos que, a pesar de haber desarrollado su proceso de formación, guardan insatisfacciones en cuanto al reconocimiento social a nivel simbólico, vivido en términos de legitimación); 'afirmación' individual y colectiva'; 'preservación'; y 'reserva' (aquellos sujetos que no han llegado a experimentar cierta coherencia y unidad en la gestión de sus construcciones identitarias).

En los testimonios analizados, las dos dinámicas más presentes corresponden a las de 'adquisición identitaria' (desde los sujetos en formación en los que el proceso se relaciona con la experiencia de pertenencia a un grupo de referencia) y 'restauración identitaria' (desde los sujetos en formación en los cuales el proceso marca la formación de una nueva imagen de identidad): "(…) es difícil realizar una formación sin el establecimiento de un compromiso, de una transacción, (…) entre los actores, aún cuando las significaciones acordadas por cada uno, después de todo, sean diferentes".[527]

La formación implica 'procesos de identificación', pues se trata de un trabajo de transformación de uno mismo, para convertirse en un sujeto que tenga las características de lo que imagino como –en este caso– un investigador.[528]

Los datos de los sujetos en formación entrevistados pueden analizarse mediante el planteo de Goffman, quien sostiene que cuando un individuo se presenta ante otros, tendrá muchos motivos para tratar de controlar la impresión que ellos reciban de la situación.[529] En su calidad de actuantes,

526 Barbier y Galatanu (2005), (2005d), (2005e).
527 Barbier y Galatanu (2005e): 10.
528 Anzaldúa Arce (2009).
529 Goffman (2009).

> los individuos se preocuparán por mantener la impresión de que actúan de conformidad con las innumerables normas por las cuales son juzgados ellos y sus productos. (…) los individuos no están preocupados por el problema moral de cumplir esas normas, sino con el problema amoral de construir la impresión convincente de que las satisfacen.[530]

La puesta en escena del 'sí mismo', el 'sí mismo' como un tipo de imagen, que el individuo pretende que le atribuyan los demás cuando está en escena, es un producto de la escena representada y no causa de ella. Los medios para producir el 'sí mismo' están en los establecimientos sociales. La mirada del otro es la que descubre que el individuo le ha informado acerca de lo que 'es' y de lo que ellos 'deberían' ver en ese 'es':

> (…) una fachada social determinada tiende a institucionalizarse en función de las expectativas estereotipadas abstractas a las cuales da origen, y tiende a adoptar una significación y estabilidad al margen de las tareas específicas que en ese momento resultan ser realizadas en su nombre.[531]

En este sentido, Jean Paul Sartre señala que "el alumno atento que desea estar atento, con sus ojos clavados en la maestra y sus oídos bien abiertos, se agota de tal modo representando el papel de atento que termina por no escuchar nada".[532]

Los estudios de Goffman se centran en la interacción como campo de análisis.[533] El sentido social de nuestras acciones debe analizarse de manera contextual, en la situación en la que surge. Así, la acción social se conforma como 'presentación de sí mismo', es decir, situaciones en las que el individuo se presenta a sí mismo a través de sus acciones, y mediante el perfil que presenta, muestra cierta 'identidad',

530 Goffman (2009): 281.
531 Goffman (2009): 41.
532 Sartre (1966), citado por Goffman (2009): 47.
533 Goffman (1995), (2009).

tratando de controlar la 'impresión' que los otros tendrán de él: imagen idealizada de sí mismos.

La idealización refiere a aquellas características 'socialmente aceptadas', esto es, que cuentan con la aprobación del núcleo social con el cual interacciona el individuo. La 'fachada' se conforma como imagen que ofrece el individuo a los otros. En este sistema de 'interacción situada', es la situación la que confiere sentido a la acción.[534]

En los casos analizados, tomar un rol (aquí el de futuro investigador), obliga a exponerse a la percepción del otro, y crear una imagen que sea aceptada por el resto. Muchas veces, este rol ejerce una gran presión sobre el individuo, y otras (como el caso F), genera una 'distancia al rol', creada por el individuo.

Es posible considerar que el individuo goffmaniano está constituido por una multiplicidad de *selves*, que cambian en la medida que cambia el público al cual se enfrentan. Cada *self* depende del contexto en el cual se encuentre, en una situación social particular, estableciendo un 'sí mismo' –cual personaje– conformado por una imagen idealizada.

Resulta clave, de acuerdo al análisis de los testimonios del presente estudio, plantear que el proceso de formación en investigación presenta categorías que determinan de manera estructural la construcción identitaria de los sujetos en formación, operando como organizador de la identidad profesional.

En este capítulo, se han recorrido los significados construidos sobre el proceso de formación en investigación a partir de los datos de las entrevistas y las narraciones que ellas contienen, lo que ha permitido exponer las categorías de análisis trabajadas en la investigación.

El proceso de formación en investigación toma sentidos diversos, manifiestos y latentes. A través de distintas conceptualizaciones teóricas se ha podido comprender qué vive y experimenta un investigador en formación, es decir, cuáles son los procesos por los que pasa y establecer que la formación en investigación constituye un organizador de la identidad profesional.

534 Herrera Gómez y Soriano Miras (2004).

REFLEXIONES FINALES

Al inicio de la investigación, se propuso un abordaje exploratorio sobre los procesos de formación en investigación de jóvenes investigadores en el Área de Historia y Crítica de la FADU-UBA, con el objetivo general de analizar cómo desarrollaban estos procesos a partir de la identificación de las diversas dimensiones que intervienen y las instancias por las cuales deben transitar dentro de dicho ámbito.

Las preguntas iniciales permitieron establecer los enfoques epistemológicos, metodológicos y teóricos del trabajo, a través de los cuales se abordaron los datos obtenidos de las entrevistas. Esta última instancia se desarrolló por medio de un relato más abierto entre el entrevistado y el entrevistador, estrategia de análisis que potenció el carácter narrativo de los datos obtenidos.

En función del análisis de las entrevistas, es posible afirmar que el proceso de formación en investigación se plantea como una dinámica de transformación, como un proceso de transformación del sujeto en formación. Dicha transformación surge al enfrentarse, durante los estudios de grado y posgrado, con la investigación y las tareas que de ella se desprenden (ambiente de trabajo, vínculo con el sujeto formador, relación con los otros investigadores, etc.), componentes que se conforman como mediadores y que facilitan dicho proceso de cambio.

Asimismo, los procesos comprenden una instancia en la cual se ponen en juego el deseo de saber —que entra en crisis con lo institucional e interpersonal—, el vínculo con el sujeto formador y la situación real (y no la deseada) frente a su propia búsqueda.

Como estableciera Filloux, hay relaciones de deseo que operan en el campo pedagógico, entre el deseo de aprender (sujeto en formación) y

el deseo de instruir (sujeto formador); y este juego de deseos se desarrolla en el plano inconsciente.[535] Allí, el fantasma del 'no saber', de ser juzgado y evaluado, entra en dicho juego, donde el sujeto en formación se enfrenta a diversos deseos: por un lado, la necesidad de amar y ser amado y reconocido; por el otro, el deseo de saber, que es a la vez un deseo de no saber, ya que saber demasiado genera culpa.

Se ha revelado que el proceso de cambio plantea una transformación en la relación con el saber, que en el caso de los diseños responde a un saber proyectual, y en el caso de los investigadores, a un saber ligado a la formación epistemológica y metodológica de carácter científico.

El sujeto no concibe el proceso de formación tan sólo como una adquisición de herramientas metodológicas para el abordaje de cierto conocimiento científico, sino como una práctica que impacta sobre la totalidad de sí mismo. Así, el proceso de formación se convierte en transformador de pensamientos, reflexiones, relaciones nuevas con el conocimiento, generador de nuevos sentidos y significados, resignificaciones sobre la formación, como trabajo que atañe más al proceso y sus vivencias, que a la adquisición de conocimientos esperada.

Las experiencias durante el proceso se relacionan con placeres, sufrimientos, tensiones, sacrificios y nuevas reglas de juego, lo que acentúa su carácter transformador. Estas experiencias se inscriben dentro de los rasgos que marcarían el surgimiento de la categoría central de la investigación, el cual está ligado a la falta de vinculación entre –los avances de investigación con la práctica profesional y la confrontación que, de diversas maneras, cada uno de los sujetos manifestaba entre el 'ser investigador' y el 'ser profesional'.

Dichos cuestionamientos son componentes identitarios que definen la construcción de una identidad profesional, en la cual la mirada del otro, juega un papel determinante.

Un 'debo ser así' se refleja en el individuo a través de cómo es observado —se intenta agradar y complacer la mirada del otro—, en estrecho diálogo con 'lo que me gustaría ser', todo lo cual apunta a la construcción

535 Filloux (2000).

de un 'yo ideal', regida por el principio de placer y direccionada a una instancia de realización plena, manifestaciones que revelan que dedicarse a la investigación pone en juego componentes identitarios. De allí que se analizara la complementariedad entre lo psíquico y lo social, que alude a la conformación de un 'individuo producido' –como producto de las relaciones sociales, del deseo del otro y de su contexto–, y un 'individuo productor' –generador de una identidad propia.

En nuestro caso, la comunidad académica propone modelos al sujeto en formación; éste los toma, se identifica con ellos y a partir de esa apropiación, construye una imagen o representación de sí mismo. Luego, a través de las relaciones que establece con otros individuos, se reconoce, legitima, o cuestiona dicha construcción identitaria; por lo cual la identidad está en permanente construcción y transformación, en la medida en que se confronta con otras identidades. Tomar un rol (en este caso, el de futuro investigador), obliga a exponerse a la percepción del otro, y a crear una imagen que sea aceptada por el resto.

Los componentes identitarios que surgieron como problemática de la investigación, se enmarcan en la noción de 'formación doble',[536] entendida como la relación entre la dimensión de la formación académica o científica, y la dimensión de la formación profesional. Allí entran las motivaciones, los fantasmas, las prohibiciones, los ideales profesionales y sus imágenes, y el objeto deseado.

De este modo, se pudo determinar que el proceso de formación en investigación opera como organizador de la identidad profesional, lo que posibilitará a futuro el reconocimiento de las 'transformaciones identitarias' derivadas del propio proceso de formación.[537]

536 Ferry (1991).
537 Barbier (2005).

1. Nuevas perspectivas teóricas sobre la formación en investigación: una construcción identitaria

Volviendo a la categoría central de la investigación de este libro, retomamos el carácter de organizador que la formación en investigación tiene en la identidad profesional.

El concepto de identidad es una noción en permanente debate, abordado por diversas disciplinas, de las que se tomaron, para esta investigación, aquellas ligadas a la teoría psicopedagógica y psicosocial.[538]

Es posible plantear la identidad como una representación del 'sí mismo' que los sujetos construyen según la sociedad en donde se desarrollan; razón por la cual no puede construirse fuera del entorno social.[539] Es por ello que en la identidad emergen una serie de variables y experiencias que tienen que ver con la mirada sobre sí mismo, la valoración propia y la estima. La identidad está ligada al reconocimiento del entorno referido a su propio yo, es tan cambiante como la evolución que tiene la persona, porque es una construcción continua.

Si hay un concepto de identidad individual, es porque la sociedad en su conjunto tiene una identidad colectiva consensuada. Es el acuerdo sobre los valores que poseen las costumbres y las cosas que las delimitan a los fines de una convivencia.

La construcción de identidad es un proceso complejo, que puede abordarse desde perspectivas sociológicas, psicológicas y antropológicas. En la conceptualización de Claude Dubar se conforma como "(…) el resultado a la vez estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de diversos procesos de

538 Para el lector que desee tener una comprensión más acabada sobre el concepto de identidad y su enfoque teórico, se sugiere ver el último capítulo de la tesis de maestría de la autora, titulada "Procesos de formación en investigación de jóvenes investigadores en el campo de la Historia de la Arquitectura y el Urbanismo, FADU | UBA", Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, mayo de 2014.
539 Abraham (1998).

socialización que conjuntamente construyen los individuos y definen las instituciones".[540]

Tanto en el campo de la psicología como en el de la sociología, se establece que la identidad es –ya se haga referencia al reconocimiento en uno mismo de ciertos rasgos que perduran, o a la manera en que somos reconocidos por los otros– el resultado de la interacción con los otros. Gracias al lenguaje se comienza a construir socialmente la identidad del individuo. Desde el lenguaje y el discurso, la identidad es:

> (…) una trama construida por diferentes fibras como la raza, edad, clase social, estado de salud física o mental, orientación sexual, género, nivel educativo, etc., las que en su conjunto constituyen la identidad. Cada una de estas fibras corresponde a un discurso presente en la cultura y lo que somos resulta del entramado de todos estos discursos para cada individuo, las cuales trabajan permanentemente construyendo nuestras identidades.[541]

Una mirada de la identidad en tanto 'posicionamiento social' del lugar donde cada uno se sitúa, refiere a un posicionamiento que no es entendido en términos sincrónicos, sino diacrónicos: 'soy en movimiento'.[542] El sujeto es historia, es trayectoria, es proyecto, es proyección. La forma en la que cada individuo conoce su situación en relación con dónde está ubicado, proyectará la orientación de su vida. Estas identidades, fragmentadas y fracturadas, son construidas de múltiples maneras a través de la complejidad y de los procesos de cambio y transformación.

Dubar plantea que la identidad social se construye en la compleja articulación de dos planos, uno biográfico y otro relacional. El primero remite a un espacio dado, mientras que el segundo está ligado a una trayectoria subjetiva, como interpretación de lo que vendrá desde la propia interpretación de la historia personal.

---

540 Dubar (1991): 111.
541 Páramo (2011): 543.
542 Taylor (1998): 46.

> Los individuos se definen en la articulación de dos sentidos de socialización, la socialización relacional y la biográfica. Así, la identidad es atribuida por las instituciones y los agentes en interacción con los individuos, a la vez que responde a un proceso activo de incorporación por parte de los sujetos mismos. El primer proceso remite a la atribución de 'etiquetas' por parte de las instituciones, lo que Goffman definió como 'identidades sociales virtuales', mientras que el segundo alude a la interiorización activa, la incorporación de la identidad por parte de los sujetos, lo que dicho autor denominó 'identidades sociales reales'.[543]

Cuando se habla de identidad, no se hace referencia a una condición sino a un proceso (de referencias, formas y actos identitarios). Dubar llamará 'formas identitarias' a la relación entre trayectoria biográfica (historia de formación del sujeto) y la interacción social (estructura de su acción).[544]

De esta manera, se podrá estudiar al sujeto que construye su identidad desde dos dimensiones: la identidad para sí y la identidad para otro. Ambos aspectos son inseparables y construidos en un continuo proceso determinado por el sujeto y su entorno.

Dubar sostiene que las formas identitarias 'reflexivas' y 'narrativas' serán las que sirvan para definir y dar sentido al sujeto en lo social y en relación con el mundo, desplazando a las formas identitarias tradicionales.[545]

El sujeto construye su identidad a partir de 'qué tipo de persona uno quiere ser', en correspondencia con su biografía; y 'qué tipo de persona uno es', en función de la relación entre el individuo y las instituciones o grupos a los que pertenece.

El contexto cultural resulta determinante en la conformación de la identidad social de los sujetos colectivos. La identidad representa el lado subjetivo de la cultura. Se construye a partir del discurso social

543 Busso (2007): 79.
544 Dubar (1991).
545 Dubar (2002).

común, con representaciones sociales y simbólicas. Desde esta mirada, cada generación debe reconstruir sus identidades sociales reales a partir de las identidades heredadas, las virtuales adquiridas (por parte de los otros) y las identidades posibles, entre ellas, las profesionales.

La identidad no es transmitida de generación en generación, sino construida por cada generación sobre las categorías y posiciones heredadas de la generación anterior y también a través de las estrategias identitarias desplegadas en las instituciones que atraviesan a los individuos y que ellos contribuyen a transformar,[546] forma en que el sujeto construye y re-construye su identidad social.

Comprender la significación que los sujetos en formación buscan en la mirada del otro: ¿Cómo me mira? ¿Qué soy? ¿Quién soy para el otro? ¿Qué quiere de mí?, desde el papel que juega la mirada y la confirmación del otro, a la conformación de la identidad del sujeto, requiere de un abordaje teórico sobre el sujeto y la subjetividad.

Por último, según Ricoeur, es posible concebir la identidad como proceso, pues no está constituida ni es fija, sino móvil y dinámica.[547] Así, el relato construye la identidad del personaje, desde su historia narrada, tomando dos formas de permanencia en el tiempo: la mismidad (identidad-ídem) y la ipseidad (identidad-ipse), la identidad de sí mismo y la de su otro, polos que conviven en el modo de narrarse a sí mismo y en las formas de narrar el entorno. Identidad constituida a través del relato.

2. Nuevas dimensiones metodológicas para una futura investigación

Ciertas preguntas emergen del análisis de los resultados de la presente investigación y quedan respondidas parcialmente. ¿Qué cambios produce y cómo impactan los procesos de formación en investigación por los que transitan los jóvenes investigadores en el Área de Historia y

546 Busso (2007): 81.
547 Ricoeur (1996).

Crítica, FADU-UBA, en la construcción de su identidad profesional? y ¿Qué procesos de formación potencian la construcción de identidad?

Ambas preguntas surgen del planteo realizado en esta investigación como enunciación de que la formación en investigación opera como organizador de la identidad profesional.

Sobre la base de esta afirmación central, aparecen nuevas dimensiones para tener en cuenta en futuras investigaciones, ligadas a:

- La imagen de sí mismo como investigador, imagen que el mismo sujeto en formación tiene como representación de sí mismo, y transmite al 'otro' (tomando en este caso el 'otro' desde el sujeto formador);
- La imagen de sí mismo como profesional, imagen que el mismo sujeto en formación tiene como representación de sí mismo, y transmite al 'otro' (tomando en este caso el 'otro' desde el campo social de su profesión).

Retomando algunos conceptos desarrollados anteriormente, respecto a las 'transformaciones identitarias' que derivan del propio proceso de formación de los sujetos, las cuales determinan las diversas 'dinámicas identitarias' establecidas por Barbier; es posible reconocer cómo se constituyen las imágenes identitarias[548] a partir de:

- La construcción, desde una serie de imágenes nacidas directamente de las experiencias de una imagen recurrente –de la imagen de sí por sí–, identidad para sí o *self-concept*;
- La construcción a partir de las interacciones con el otro, de la imagen de la representación de sí por otro, y la representación de sí propuesta a otro. (Este último caso corresponde a la 'cara positiva' o de 'imagen pública' de Goffman); y
- La construcción de las experiencias de modelos propuestos u observados de una imagen de sí ideal, indexada de un valor afectivo positivo (asimilable a una imagen identitaria de referencia).

548 Barbier y Galatanu (2005).

La construcción de la imagen de sí por sí se efectúa en función de las experiencias, y produce una diferenciación de las imágenes identitarias, desde un yo social, un yo familiar, un yo profesional y un yo en formación. En este sentido, el autor señala la importancia de los aspectos biográficos en la formación. Dicha construcción de imágenes diversas marca la construcción de una imagen identitaria única, ligada a la personalidad, que es un proceso continuo.

La construcción de la imagen de la representación de sí y la representación de sí propuesta al otro, se conforma mediante las interacciones, a través de construcciones discursivas que tienen en cuenta normas de interacción social.

La construcción de la imagen de sí ideal, desde las experiencias humanas vividas, pueden llevar al sujeto a cierto proceso de identificación, definido por Mead como "el proceso que lleva a un individuo a identificarse tan fuertemente a otra personalidad – persona conocida, imaginada o héroe de novela– que termina por apropiarse de las elecciones, las actitudes de su modelo".[549]

Las formas en que el sujeto en formación maneja estas dinámicas identitarias llevan a una transformación de sí, que se caracterizan por sus diversas relaciones, continuidades y rupturas (lo que quiero ser/lo que quiero no ser).

Las 'transacciones de reconocimiento', derivadas de las dinámicas de identidad antes expuestas, son fenómenos importantes en las situaciones de formación.[550]

Partiendo de una interesante cita: "Esa joven me dice que soy hermoso. ¡Qué hermosa es! Tú me repites que soy feo, siempre me pareció: tú eres horrorosa,"[551] el autor explica que las transacciones de reconocimiento son "todas las situaciones y las prácticas en las que seres sociales establecen una relación explícitamente fundamentada en una atribución recíproca de valor en un determinado registro".[552]

549 Mead (1973), citado por Barbier y Galanatu (2005):9.
550 Barbier y Galatanu (2005d).
551 Giraudoux (1947), citado por Barbier y Galatanu (2005d): 4.
552 Barbier y Galatanu (2005d): 4.

En este contexto, la relación entre el sujeto formador y el joven investigador en formación, se enmarca en esta transacción, ya que puede fundarse en un reconocimiento mutuo caracterizado por una relación de identificación en la que el sujeto formador se reconoce en el joven investigador en formación, como imagen de su propio pasado y el joven investigador se reconoce en el sujeto formador, imagen de su propio devenir.[553]

Analizando nuevamente el concepto de trayecto de la formación,[554] es posible reconocer que el proceso de formación se desarrolla mediante interacciones, integraciones con grupos, pertenencias, y que supone ciertas normas sociales, referidas a modelos, que de alguna manera orientan y dan forma al proceso. Estas relaciones de reconocimiento e identificación mutua no sólo pueden tener fuerte influencia en el proceso de formación del joven investigador, sino también en el sujeto formador.

Según cómo impactan los procesos de formación en investigación en la construcción de la identidad profesional, se considera factible incorporar la 'aproximación biográfica'; haciendo foco en lo situacional, desde la relación del sujeto con las situaciones (institucional, profesional, personal, etc.) en las que está implicado, hasta la situación de su propia formación.

De allí que, considerando el análisis de datos, surjan nuevas preguntas: ¿Cómo un investigador en formación construye su figura de individuo-proyecto[555] a partir de lo que hace y lo que piensa que es? ¿Cómo la institución elabora modelos y trayectorias de formación? ¿Cómo los individuos construyen subjetivamente el recorrido? La reflexión biográfica ayuda a reflexionar sobre sí mismo. "Todo emprendimiento de formación encaja en una historia y en un proyecto personal".[556]

---

553 Barbier y Galatanu (2005d): 10.

554 Ferry (1991): 54.

555 Noción que establece Delory-Montberger (2007):83, en relación con el sujeto que se define por su forma de construir su historia construyendo el mundo.

556 Delory-Montberger (2007): 26.

Los resultados de las entrevistas permiten identificar que la incorporación de aproximaciones biográficas en el análisis de datos constituye una herramienta metodológica necesaria para enfocar en profundidad una nueva entrada de análisis.

> El uso de la biografía en las ciencias sociales está asociada a la revalorización del sujeto como objeto de estudio (…) poniendo énfasis en la recuperación del ser humano (…) incorporando conceptos dinámico/temporales que le permitieran comprender los procesos de cambio.[557]

En el caso de la temática de la que se ocupa la presente publicación, se entiende que la aproximación biográfica resulta necesaria en próximas investigaciones, en tanto reflexión de lo social a partir de un relato personal. Los relatos de vida son tomados como fuente de datos, en el tiempo que corresponde al proceso que se analiza, como enfoque epistemológico para el estudio de las realidades sociales, utilizando la *storylife* (el relato de vida) como reflexión de lo social a partir de un relato personal. Por eso se sustenta en la subjetividad y la experiencia del individuo, aunque este último no sea una persona especial, ya que sólo basta con ser parte de la sociedad a la cual se estudia.

Como base para una futura investigación, resulta pertinente plantear un análisis de las estrategias de articulación entre el individuo, como representante de una sociedad y un complejo sistema social que impacta y se proyecta hacia un individuo. La entrevista biográfica es relato en primera persona, desde las experiencias de ese individuo, que se centra en algún momento o aspecto de la vida; en este caso, en los procesos de formación en investigación. La aproximación biográfica es un método que "(…) mantiene relativamente íntegro el marco sociohistórico de referencia, porque no fractura ni secciona el fenómeno en diversos fragmentos, sino que mantiene una mirada de 360° sobre el sujeto de estudio". [558]

557 Delory-Montberger (2007): 85.
558 Panaia (2006): 99.

Según Daniel Berteaux, esta aproximación es posible sin necesidad de recoger historias abiertas a todo momento de la vida, sino focalizándose en aquellos elementos biográficos que de algún modo, en el presente caso, se encuentren relacionados con el mundo de la formación en investigación.[559] Así, se podría trazar una nueva línea de investigación a partir de los saberes, prácticas y representaciones en la construcción de identidad profesional, desde un trabajo biográfico, desde la experiencia de formación en términos de razón narrativa que impacta en la construcción identitaria.

Lo biográfico podría considerarse como categoría de la experiencia "(…) que le permite al individuo, en las condiciones de su inscripción socio-histórica, integrar, estructurar e interpretar las situaciones y los eventos de sus vivencias".[560]

Saberes, tomando la relación con el saber como

> (…) una relación con los procesos (el acto de aprender), las situaciones de aprendizaje y los productos (los saberes como competencias adquiridas y como objetos institucionales, culturales y sociales). Es una relación de sentido y de valor: el individuo valoriza o desvaloriza los saberes, en función del sentido que les confiere.[561]

De este modo, la relación con el saber puede ser incorporada según dos registros principales

> (…) El registro de identidad incluye la relación con el saber en la historia del sujeto y en las representaciones que tal sujeto tiene de sí mismo. El registro epistémico define la relación que el individuo mantiene con el aprendizaje y con el saber (…).[562]

559 Berteaux (1999).
560 Delory-Montberger (2007): 63.
561 Bautier y Rochex (1998), citado por Delory-Montberger (2007): 133.
562 Delory-Montberger (2007): 134.

De esta relación entre el sujeto y sus representaciones, surge el análisis de la segunda dimensión que toma las representaciones como discurso social (no sólo desde la palabra, sino desde las imágenes y puesta en acción que le dan sentido), y cumple un papel identitario que permite la formación de una conciencia de sí.

En las disciplinas proyectuales y, particularmente, en Arquitectura, las representaciones dan cuenta de los procesos de construcción de un tipo de práctica profesional, y el sujeto se posiciona como profesional que se forma para una práctica relacionada no sólo con los saberes eruditos, sino con las representaciones sobre dichas prácticas, y también aquellos elementos que devienen de éstas (sistemas de valoración, destrezas y modos de pensar).

La práctica es así ubicada en el marco de las experiencias previas, desde una construcción de sentido ya establecida por el sujeto. Según Barbier, se trata de un trabajo con representaciones, del que se desprende que los sistemas de representación social que comparten los sujetos sobre la profesión, orientan y condicionan su formación y la constitución de su identidad profesional.[563]

En el marco de dicho estudio, se dan las bases para analizar los vínculos existentes entre la formación en investigación y la construcción de identidad profesional, en función de las relaciones entre ser investigador y ser profesional, teniendo en cuenta las dimensiones personales. Esto exige trabajar desde diversas perspectivas teóricas que permitan demostrar empíricamente cómo se construye este vínculo, las dimensiones que vinculan ambos campos y las tensiones presentes en dicho proceso (desde la relación con el saber, lo institucional y los procesos de formación).

El desafío es proponer lo biográfico como categoría de experiencia que permita al individuo interpretar las situaciones y acontecimientos vividos en los procesos de construcción identitaria que enmarcan su formación profesional.

563 Schiavoni (2003).

A modo de cierre

Todo lo que en esta obra se ha desarrollado no hace más que alumbrar el camino hacia la incorporación de nuevas miradas sobre la formación en investigación en las disciplinas proyectuales.

El objetivo principal de este libro es animar al lector (especialmente si es sujeto formador o sujeto en formación) a llevar las problemáticas y perspectivas aquí expuestas a su propia experiencia, con el fin de que no queden sólo como meros conceptos teóricos, sino que se conviertan en herramientas para reflexionar sobre su accionar como formadores, y aporten a un entendimiento más profundo sobre los saberes, vínculos y deseos que surgen dentro del proceso de formación en investigación en las carreras que aloja esta casa de estudios. Nuestra disciplina se encuentra en la actualidad en un momento sumamente propicio para incorporar nuevas y alentadoras miradas para los investigadores que vendrán, en pos de que puedan constituirse en sujetos críticos, reflexivos y sobre todo conscientes del proceso transformador por el cual atraviesan, y puedan comprender la formación como 'trabajo interno' o como 'trayectoria' mediada por diversos actores en permanente interacción con la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Abello Llanos, R. y Baeza Dáger, Y. (2007). Estrategias de formación investigativa en jóvenes universitarios: Caso Universidad del Norte. *Revista Studiositas*, 2 (2), 5-12.
- Abraham, A. (1998). La identidad profesional de los docentes y sus vicisitudes. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año VII, 13, 10-14.
- Acevedo, M. J. (2002). *La implicación. Luces y sombras del concepto Lourauniano*. Apunte de Cátedra Ferrarós. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Consultado el 10/10/2011 en http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ferraros/BD/mja%20la%20implicaci%F3n.pdf.
- Achilli, E. L. (2001). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.° 34/3. Consultado el 25/03/2010 en http://www.rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF.
- Anzaldúa Arce, R. (2009). La formación docente: subjetivación de imaginarios. *Revista electrónica ide@as CONCYTEG,* 4 (45), 362-378.
- Anzieu, D. (1993). *El cuerpo de la obra. Ensayos psicoanalíticos sobre el trabajo creador.* México: Siglo XXI.
- Apel, K. O. ([1973] 1985). *La transformación de la filosofía. Tomo I. Análisis del lenguaje, semiótica y hermenéutica.* (Adela Cortina, Joaquín Chamorro y Jesús Conill, Trads.). Madrid: Taurus.
- ----------(1989). El desafío de la crítica total a la razón y el programa de una teoría filosófica de los tipos de racionalidad. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 29, 63-96.
- Apple, M. y King, N. (1986). *Economía Política y Control Escolar en la Vida Cotidiana*. Madrid: Akal.
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ardoino, J. (2001). *Referencias y notas de lectura. Fragmento de textos, nociones y definiciones.* (Material Teórico del Seminario de Doctorado sobre epistemología y formación). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- ----------(2005). *Complejidad y Formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Serie Documentos Formación de Formadores, N.° 13, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Arfuch, L. (2002). Problemáticas de la identidad. En: Arfuch, L. (Comp.), *Identidades, sujetos y subjetividades*. (pp. 21-44). Buenos Aires: Prometeo.
- Bachelard, G. (1976). *La formación del espíritu científico.* Buenos Aires: Siglo XXI.

- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de Formación. Evaluación y Análisis*. Serie Documentos Formación de Formadores, N.° 9. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- ----------(2000). Relación establecida, sentido construido, significación dada. En Barbier, J. M. y Galatanu, O. (Dir.), *Signification, sens, formation*. París: PUF.
- ----------(2005). *El análisis de la formación: saberes, acciones e identidades*. Seminario de Doctorado dictado en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- ----------(2005 a). *La singularidad de las acciones: algunas herramientas de análisis.* Seminario de Doctorado dictado en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Barbier, J. M. y Galatanu, O. (2005). *Algunos lazos entre acción, afectos y transformación de sí*. Seminario de Doctorado dictado en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- ----------(2005 a). *Saberes, capacidades, competencias, organización de los campos conceptuales.* Seminario de Doctorado dictado en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- ----------(2005 b). *Relación establecida, sentido construido, significación dada.* Seminario de Doctorado dictado en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- ----------(2005 c). *Análisis de las prácticas: temas conceptuales.* Seminario de Doctorado dictado en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- ----------(2005 d). *Algunos temas para la investigación en el campo de la evaluación*. Seminario de Doctorado dictado en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- ----------(2005 e). *Acerca del uso de la noción de identidad en investigación, particularmente en el campo de la formación.* Seminario de Doctorado dictado en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- ----------(2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. París: PUF. (Traducción Ana Zavala du CLAEH, Montevideo, Uruguay).
- Basabe, L., Cols, E. y Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Bautier, E. y Rochex, J-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens: democratisation ou massification?* París: Armand Colin. (Citado por Momberger, 2007).
- Beillerot, J. (1996). *La Formación de Formadores.* Serie Documentos Formación de Formadores, N.° 1. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y Relación con el saber.* Buenos Aires: Paidós.
- Bekinschtein, E. y Aldasoro, A. (1997). *Arquitectura. La crisis de un proyecto. Formación y realidad profesional.* Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- ----------(2000). *Arquitectura: formación y profesión: los cambios en la enseñanza como instrumento para mejorar la inserción laboral*. Buenos Aires: FADU I UBA.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1983). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertaux, D. (1999). El Enfoque Biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones,* 29. Traducido por el TCU 0113020 de la Universidad de Costa Rica, de "L'approche biographique: Sa validité méthodologique, ses potentialités", publicado en *Cahiers Internationaux de Sociologie*. (1980). Vol. LXIX, París, 197-225.
- Blanchard Laville, C. (1996). *Saber y Relación Pedagógica.* Serie Documentos Formación de Formadores, N.° 5. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación

biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 4 (1). Consultado el 2/11/2009 en http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/viewFile/49/91.

- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual [112 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research,* 7 (4), Art. 12. Consultado el 2/11/2009 en http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125.
- Bourdieu, P. (1991). *El Sentido Práctico*. Madrid: Taurus Humanidades.
- ----------(1993 a). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- ----------(1993 b). *La Misere du Monde*. París: Senil.
- ----------(1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- ----------(2000). El campo científico. En: *Los Usos Sociales de la Ciencia.* (pp. 11-27). Buenos Aires: Nueva Visión.
- ----------(2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Branda, S. y Porta, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado,* Septiembre-Diciembre. 231-243.
- Brown, J. S., Collins, A. y Duguid, P. (Ene.-Feb., 1989). Situated Cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1). 32-42. Consultado el 20/03/2011 en http://links.jstor.org/sici?sici=0013- 189X%28198901%2F02%2918%3A1%3C32%3ASCATCO%3E2.0.CO%3B2-2.
- Bruner, J. (1988). Una asignatura sobre el hombre. En: *Desarrollo cognitivo y educación* (pp.173-194). Madrid: Ediciones Morata.
- Busso, M. (2007). *Trabajadores informales en Argentina: ¿De la construcción de identidades colectivas a la constitución de organizaciones? Un estudio de la relación entre identificaciones sociales y organizaciones de trabajadores feriantes de la ciudad de La Plata en los umbrales del siglo XXI.* Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, UBA.
- Caballero Romero, J. J. (1998). La interacción social en Goffman. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas,* 83, 121-149. Consultado el 20/05/2012 en http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_083_06.pdf.
- Cabrera, R. (2006). *Ciencia, Economía y Sociedad*. Conferencia brindada en la Sociedad Científica Argentina, Coloquios del Departamento de Física, Cátedra libre (FCEyN). Buenos Aires, Argentina.
- Camilloni, A. (1994). Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En: Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Comps.): *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. (pp. 25-41). Buenos Aires: Paidós.
- ----------(1995). *Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior*. Primeras Jornadas Trasandinas sobre Planeamiento, Gestión y evaluación Universitaria. Chile: Universidad Católica de Valparaíso. (mimeo)
- ----------(2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. En: *Aportes para el cambio curricular en Argentina 2001*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Medicina, UBA. OPS/OMS.
- ----------(2006). *Notas para una historia de la Teoría del currículo*. OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Campagno, L. y Etcheverría, F. (2001). La implicación del observador en el proceso

de investigación educativa. *Anuario*, 3, 11-17. La Pampa: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

- Caponi, G. (2006). Aproximación metodológica al problema de la comprensión en Karl Popper. *Revista Observaciones Filosóficas,* 2. Santa Catarina, Brasil: Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas, Departamento de Filosofía, Universidad Federal de Santa Catarina. Consultado el 15/08/2011 en https://www.bu.edu/wcp/Papers/Soci/SociCapG.htm.
- Castorina, J. A. (2006). Un encuentro de disciplinas: la historia de las mentalidades y la psicología de las representaciones sociales. En Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F. (Comp.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 73-90). Buenos Aires: Paidós.
- Cisneros-Puebla, C., Faux, R. y Mey, G. (2004). Investigadores cualitativos – historias dichas, historias compartidas: narración de la investigación cualitativa. Introducción al volumen especial: Entrevistas FQS I [35 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, *5* (3), Art. 37. Consultado el 06/10/2010 en http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0403370.
- Cirvini, S. (2004). *Nosotros los arquitectos*. Buenos Aires: Zeta editores.
- Cols, E. (2008), *La formación docente inicial como trayectoria*. Documento de trabajo. Buenos Aires: Instituto Superior de formación docente y técnica.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa.* Madrid: La Mruralla.
- Comesaña, M. (2007). *El objetivo de la ciencia: explicación y comprensión*. Apunte de Cátedra, Maestría en Formación de Formadores. FFyL-UBA.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y Educación*. Barcelona: Paidós.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de Análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Chevallard, Y. (2005). *La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Daniel Dei, H. (2006). *La tesis. Cómo orientarse en su elaboración.* Buenos Aires: Prometeo.
- Dejours, C. (1998). *El Factor Humano. Asociación trabajo y sociedad.* Programa de Investigaciones económicas sobre tecnología, trabajo y empleo, CONICET. Buenos Aires: Lumen.
- Delory-Montberger, C. (2007). Lo Biográfico: una categoría antropológica. En: Sarria Materón, M. (Comp). *Biografía y Formación. Narración de sí e investigación*. (pp. 61-72). Colombia: Universidad de Cali.
- ----------(2009). *Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto.* Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Díaz, X., Godoy, L. y Stecher, A. (2005). *Significados del trabajo, identidad y ciudadanía: La experiencia de hombres y mujeres en un mercado laboral flexible*. Santiago de Chile: Centro de estudios de la mujer Ediciones.
- Díaz Barriga, A. (1988). La Formación del pedagogo. Un acercamiento al tratamiento de los temas didácticos. *Cuadernos del CESU,* 9. 11-21.
- ----------(1990). Investigación educativa y formación de profesores. Contradicción de una articulación. *Cuadernos del CESU*, 20. 1-75.

- ----------(1990). Formación de profesores y docente-investigador. *Revista de información y orientación pedagógica. Escuela Normal Superior del Estado de México*, 4. 40-46.
- ----------(1997 a). La formación del pedagogo. Un acercamiento al tratamiento de los temas didácticos en el plan de estudios. En *Foro Académico del Colegio de Pedagogía*. México: Facultad de Filosofía y Letras de la universidad Nacional Autónoma de México.
- ----------(1997 b). *La profesión. Su condición social e institucional*. México: CESU.
- ----------(2001). Hacia un nuevo modelo de docencia, para la Universidad del Siglo XXI. *El despertar académico*, 15, 17-20.
- ----------(2005 a). El Profesor de Educación Superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles Educativos*, 27, 9-30.
- ----------(2005 b). *La profesión universitaria en el contexto de la modernización.* Barcelona: Pomares.
- Díaz Barriga, A., Villamil Pérez, R., Pacheco Méndez, T. y Sánchez Puentes, R. (1993). El concepto de formación en la educación universitaria. *Cuadernos del CESU-UNAM*, 31, 3-86.
- Díaz Barriga, A. y Rigo, M. A. (2000). Formación docente y educación basada en competencias. En: Valle, A. (Coord.) *Formación de competencias y certificación profesional*. (pp. 78-104). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz Barriga, A. y Espinosa Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 17-41.
- Doménech, M., Iñiguez, L. y Tirado, F. (2003). George Herbert Mead y la psicología social de los objetos. *Psicología y Sociedad, vol.15* (1). 18-36. Consultado el 20/09/2010 en http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822003000100003&lng=en&nrm=iso.
- Dominicé, P. (1990). *L'Historie de vie comme processus de formation*. París: L'Harmattan. (Citado por Momberger, 2007).
- Dubar, C. (1991). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles* [La socialización, construcción de identidades sociales y profesionales]. París: Armand Colin.
- Dubar, C. (2002). *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation* [La crisis de las identidades, la interpretación de una mutación]. París: Presses Universitaires de France.
- Ducoing Watty, P. (2003). Sujetos, Actores y Procesos de Formación. En: Ducoing Watty, P. (Comp.) *Formación para la investigación, los académicos en México, Actores y organizaciones.* Tomo 1. México: COMIE.
- Durkheim, E. (1974). *Educación y sociología*. Buenos Aires: Schapire.
- De Gaulejac, V. (2002). Lo irreductible social y lo irreductible psíquico. *Revista Perfiles Latinoamericanos*, FLACSO, 21, 49-71.
- ----------(2008 a). *Las fuentes de la vergüenza*. Buenos Aires: Marmol-Izquierdo.
- ----------(2008 b). ¿Cómo ser sujeto de su propia historia? Conferencia, Buenos Aires. 29 de octubre.
- ----------(2011). Articulaciones entre lo Social y lo Psicológico. *Psykhe,* 9 (1), 107-112.

- De Gaulejac, V. y Silva Ochoa, H. (2002). Memoria e historicidad. *Revista Mexicana de Sociología,* 64 (2). 31-46.
- De Gaulejac, V., Rodríguez Márquez, S. y Taracena Ruiz, E. (2006). *Historia de vida. Psicoanálisis y Sociología clínica*. México: Universidad Autónoma de Quétaro.
- De Ibarrola, M. (1981). Enfoques sociológicos para el estudio de la educación. En: González Rivera y Torres (Comp.), *Sociología de la educación: corrientes contemporáneas*. México: CEE.
- Ducoing Watty, P. (Coord.) (2003). *La Investigación Educativa en México 1992-2002.* Volumen 8: Actos y Procesos de Formación. México: Grupo Ideograma.
- Enriquez, E. (1994). *Breve galería de contramodelos de perfiles de formadores*. (Cristina Seró de Bottinelli, trad.). Buenos Aires: FFyL, UBA.
- ----------(2009). *Educación y formación. Aportes desde una teoría de la Institución y las organizaciones.* Buenos Aires: Serie Documentos de la Carrera de Formación de Formadores, FFyL, UBA.
- Erickson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis.* Madrid: Taurus.
- Ezcurra, A. M. (1998). *¿Qué es el neoliberalismo? Evolución y límites de un modelo excluyente.* Buenos Aires: Lugar.
- Feldman, D. (1995). Teorías personales, repertorios sociales. *Revista ICCE 6*, FFyL, UBA. (4), 57-64.
- ----------(1996). El conocimiento de los maestros y la enseñanza. Avance en base a dos casos. *Revista ICCE 8*, FFyL, UBA. (5), 13-21.
- ----------(1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Fernández, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 3 *(2).* Consultado el 14/07/2011 en <http:77redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html>.
- Fernández, R. (1998). Sociedad y arquitectura desde la antigüedad a la modernidad. En: *Cuadernos de Historia N.° 4*, Historia y Arquitectura – Una extraña Pareja. Junio de 1988. Buenos Aires: Edición IAA, FADU, UBA.
- ----------(2013). *Inteligencia proyectual: un manual de investigación en arquitectura.* Buenos Aires: Teseo.
- Fernández Pérez, J. (1999). ¿Es posible una formación sistemática para la investigación educativa? Algunas reflexiones. Vol. 1, N.° 1.
- Ferrarotti, F. (1988). Biografía y Ciencias Sociales en Flacso. *Cuadernos de Ciencias sociales* (10). Historia oral e historias de vida. San José de Costa Rica: FLACSO.
- ----------(1991). La historia y lo cotidiano. *Homo Sociológicus* (48). Barcelona: Ediciones Península.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.* Barcelona: Paidós.
- ----------(1997). *Pedagogía de la Formación.* Serie Documentos Formación de Formadores, N.° 6. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Figueroa Rubalcava, A., Gilio Medina, M., Gutiérrez Marfileño, V., (2008). La función docente en la universidad. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa* [en línea] (Sin mes): Consultado el 20/11/2017 en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511127008.
- Filloux, J. C. ([1957] 1960). *La personalidad* (Antonio Rubio, Trad.). Buenos Aires: Eudeba.

- ----------(1996). *Intersubjetividad y formación. El retorno sobre sí mismo.* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- ----------(2000). *Campo Pedagógico y Psicoanálisis.* Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fiorito, M. (2009). *Enseñar, proyectar, investigar*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Follari, R. (2008). *La selva académica*. Rosario: Homo Sapiens.
- Freud, S. ([1910] 1997). Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci. (J. L. Etcheverry, Trad.). Obras Completas V. XI (pp. 53-127). Buenos Aires: Amorrortu.
- ----------([1900] 2013). *La interpretación de los sueños*. (Alfredo Brotons Muñoz, Trad.). Madrid: Akal.
- Frigerio, M. C., Pescio, S. y Piatelli, L. (2007). *Acerca de la enseñanza del diseño. Reflexiones sobre una experiencia metodológica en la FADU*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Fromm, E. (1964). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea. Hacia una sociedad sana.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Gadamer, H. G. ([1960] 1978). *Verdad y Método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. (Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito, Trads.). Salamanca: Sígueme.
- García Canclini, N. (2005). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, Barcelona: Paidós.
- Gentilli, P. (1997). Adiós a la escuela pública: El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías. En Gentilli, P. (Comp.). *Cultura, política y curriculo. Ensayos sobre la crisis de la Escuela pública.* (pp.111-144). Buenos Aires: Losada.
- Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la Universidad [Versión electrónica]. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado,* vol. 5, n.° 2., 1-15.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). La Educación que tenemos, la educación que queremos. En Imbernon, F. (Comp.). *La Educación en el Siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Buenos Aires: MEC-Paidós.
- ----------(1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición.* México: Siglo XXI.
- Goetz, J. y Le Compte, M. (1993). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.
- Goffman, E. (1991). *Los momentos y sus hombres*. Paidós: Barcelona.
- ----------(1995). *Estigma: la identidad deteriorada.* Buenos Aires: Amorrortu.
- ----------(2009). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez Campo, V. y Tenti Fanfani, E (1989). *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Goyette, G. y Lessard-Hébert, M. (1988). *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 1: Racionalidad de la acción y racionalización social; Volumen 2: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.

- ----------(1989). *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Henríquez, A. y Barriga, O. (2003). La presentación del objeto de estudio. *Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales,* 17 (1). Consultado el 12/03/2009 en http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/101/10101702.pdf.
- Hernandez Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (1997). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Herrera Gómez, M. y Soriano Miras, R. (2004). La teoría de la acción social en Erving Goffman. *Papers: revista de sociología,* 73, 59-79. Consultado el 15/04/2010 en http://ddd.uab.es/pub/papers/02102862n73/02102862n73p59.pdf.
- Ibarra, R. G. (2000). Las nuevas formas de producción de conocimiento y su impacto en la formación de investigadores en la UNAM. *Revista Tiempo de Educar 2* (3/4), 66-89.
- Iglesia, R. (1988). Historia de la Arquitectura: Ideas fundantes de la enseñanza. *Cuadernos de Historia N.° 4*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (Comp.). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- ----------(2003). Pensamiento social e historicidad. *Relaciones,* 25 (5). 99-113.
- Käes, R. (1978). *El trabajo psicoanalítico en los grupos.* México: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1980). El estadio del espejo como formador de la función del yo ("je") tal y como se nos revela en la experiencia analítica. En *Escritos 1* [8.ª ed.]. México: Siglo XXI.
- Langer, S. (1953). *Feeling and form: a theory of art developed from Philosophy in a new key*. London: Routledge y Kegan Paul.
- Laplanche, J. y Pontalis, J. B. (1974). *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Labor.
- Levine, C. (2003). Introduction: Structure, development, and identity formation. *Identity: an International Journal of Theory and Research,* 3 (3). 191-195.
- Lewin, K. (1978). *La teoría del campo en la ciencia social*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Londoño Niño, R. (2013). *La docencia de la historia de la arquitectura. Problemática, antecedentes y propedéutica.* (Tesis Doctoral inédita). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Lucarelli, E. (2009). Consideraciones curriculares para la formación en la profesión dentro de la Universidad. En: Riquelme, G. (Ed.) *Las Universidades frente a las demandas sociales y productivas. Sinergia pedagógica en universidades argentinas: articulación de la docencia, la investigación, la extensión y la transferencia con el desarrollo de los planes de estudio.* (pp.199-211). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Machuca Barbosa, A. (2008). *La identidad profesional de los sociólogos*. México: Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, FLACSO.
- Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. En *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 5 (1). Consultado el 22/02/2011 en http://www.intersticios.es/article/view/6330/5750.
- Mardones, J. M. (2003). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Anthropos.
- Martín Pérez, A. (2003). *El programa de formación orientado a la investigación: una propuesta alternativa para el "Practicum" de Educación Social en la ULPGC*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

- Mastache, A. (1993 a). Las fantasmáticas de la formación: análisis de su incidencia en la clase. En Souto, M. *Hacia una didáctica de lo grupal*. (pp. 285-304). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Mastache, A. (1993 b). Representaciones acerca de la formación. Literatura y mito. *Documentos de Trabajo, 2.* Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Mato, D. (1995). *Crítica de la modernidad, globalización y construcción de identidades*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Mazzeo, C. y Romano, A. M. (2007). *Disciplinas Proyectuales. Hacia la construcción de una didáctica de la enseñanza superior*. Buenos Aires: Nobuko.
- Mazzeo, C. (2013). ¿Qué dice del Diseño la enseñanza del Diseño? (Tesis Doctoral inédita). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Mead, G. (1973). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social.* Barcelona: Paidós.
- Mercado Maldonado, A. y Zaragoza Contreras, L. (2011). La interacción social en el pensamiento sociológico de Erving Goffman. *Espacios Públicos,* 14 (31). 158-175.
- Merlinsky, G. (2006). La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado: notas para una pedagogía de la investigación. *Cinta de Moebio*, 27, 27-33. Consultado el 21/10/2009 en http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10102703#.
- Miguel, H. y Baringoltz, E. (1998). *Problemas epistemológicos y metodológicos. Una aproximación a los fundamentos de la investigación científica.* Buenos Aires: Eudeba.
- Mingo, A., Wuest, T., Martínez, S. y Arredondo, M. (1989). *Los procesos de formación y conformación de los agentes de la investigación educativa.* Cuadernos del Cesu-UNAM, 13, 1-66.
- Mollis, M. (2001). *La Universidad Argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ----------(2003). (Coord.) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?: la cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO.
- ----------(2006). *La formación universitaria para el sistema educativo y el sector productivo*. Buenos Aires: Planeta.
- ----------(2008). Las reformas de la educación superior en Argentina para el nuevo milenio. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, 13, (2).* 509-532.
- ----------(2009). (Comp.) *Memorias de la Universidad. Otras perspectivas para una nueva ley de educación superior*. Buenos Aires: CLACSO.
- Moreno Bayardo, M. G. (2000). *Trece versiones de la formación para la investigación*. Guadalajara: Secretaría de Educación Jalisco.
- ----------(2002). Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- ----------(2005). Potenciar la Educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 3 (1). 520-540. Consultado el 04/06/2010 en http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Moreno.pdfjoa.
- ----------(2007). Experiencias de formación y formadores en programas de Doctorado en educación. *RMIE: Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 12 (33). 561-580.

- Morin, E. ([1990] 2007). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.
- ----------(1999). *El Método*, Volumen III. Madrid: Ed. Cátedra.
- Mosconi, N. (1998). *Diferencia de sexos y relación con el saber.* Serie Documentos Formación de Formadores, N.° 7. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Namakforoosh, M. N. (2000). *Metodología de la investigación.* México: Limusa.
- Navarrete Cazales, Z. (2008). Construcción de una identidad profesional: los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 13 (36). 143-171.
- ----------(2013). Educación, formación y pedagogía. *Revista Electrónica de Investigación Educativa.* 15 (1). Consultado el 06/09/2010 en http://redie.uabc.mx/vol15no1/contenido-navarrete.html.
- Navarro Pérez, J. (2002). La contribución de J.G. Droysen a la filosofía de la historia y a la hermenéutica. *Estudios Filosóficos*, 51 (146). 39-67.
- Neffa, J. (2003). *El trabajo humano: contribuciones al estudio de un valor que permanece*. Buenos Aires: Lumen.
- Novak, J. (1990). *Teoría y Práctica de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Núñez Rojas, N. (2007). Desarrollo de Habilidades para la investigación (DHIN). *Revista Iberoamericana de Educación*, 44 (6). Consultado el 21/06/2010 en http://www.rieoei.org/expe/1930Rojas.pdf.
- Ortega, L. (2014). *Condiciones de trabajo docente y calidad educativa: El problema de los ad honorem en la FCE. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.* Buenos Aires: Facultad de Ciencias Económicas. Escuela de Estudios de Posgrado.
- Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I. y Ibáñez Mansilla, F. (2006). Investigación Cualitativa en educación. Hacia la generación de Teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos,* 32 (1), 119-133. Consultado el 21/06/2010 en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052006000100007&lng=es&nrm=iso.
- Oxman, C. (1998). *La entrevista de investigación en ciencias sociales.* Buenos Aires: Eudeba.
- Panaia, M. (2006). *Trayectorias de Ingenieros tecnológicos. Graduados y alumnos en el mercado del trabajo.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del self. *Revista Latinoamericana de Psicología.* Sin mes. 539-550.
- Patetta, L. (1997). Problemas generales y problemas de metodología histórico-crítica. En: Patteta, L. (Comp.), *Historia de la arquitectura: Antología crítica*. Madrid: Celeste.
- Pérez, F. (2005). La entrevista como técnica de investigación social. Fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos. *Extramuros,* 8 (22). 187-210. Consultado el 21/06/2010 en http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-74802005000100010&lng=es&nrm=iso.
- Pérez Oyarzún, F., Aravena, A. y Quintanilla, J. (2007). *Los hechos de la arquitectura*. Santiago de Chile: PUCCH.
- Popper, K., Adorno, T. et al. (1973). *La disputa del positivismo en la sociología alemana.* México: Grijalbo.
- Prieto Parra, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente*. Revista Enfoques Educacionales*, 6 (1), 29-49. Consultado

el 14/05/2010 en http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Prieto_Parra.pdf.

- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Ricoeur, P. ([1983] 1995). *Tiempo y Narración.* (Agustín Neira, Trad.). México: Siglo XXI.
- ----------([1986] 2010). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. (Pablo Corona, Trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ----------(1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Rigal, L. (2004). *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco latinoamericano.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ----------(2007). *Seminario Teoría sociológica y Formación*. Apuntes de cátedra, Maestría en Formación de Formadores. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Rizo, M. y Romeu, V. (2008). Investigación-acción-participativa y comunicación intercultural. Relato de una experiencia de investigación con estudiantes de dos universidades de la Ciudad de México. *Razón y Palabra,* 13 (65). Consultado el 23/02/2010 en http://razonypalabra.org.mx/N/n65/index65.html.
- Rojas Soriano, R. (s.f.). *Algunas reflexiones sobre la formación de investigadores. Verdades y mitos en la formación de investigadores sociales*. Consultado el 14/05/2010 en www.buap.mx/vision/destino/rojas.doc.
- ----------(1986). *Investigación Social. Teoría y praxis*. (2.° ed.). México: Plaza y Valdés editores.
- ----------(1992). *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación*. México: Plaza y Valdés editores.
- ----------(2000). *Guía para realizar investigaciones sociales. Una proposición dialéctica*. (15.° ed.). México: Plaza y Valdés editores.
- Romano, A. M. (2013). *El conocimiento y la práctica proyectual: un análisis desde la perspectiva de la articulación entre el enseñar y el aprender*. (Tesis doctoral inédita). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Roth, L. (2000). *Entender la arquitectura. Sus elementos, historia y significados*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Ruvalcaba-Coyaso, J., Uribe A., I. y Gutiérrez G., R. (2011). Identidad e identidad profesional: Acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *Revista CES Psicología*, 4 (2), 82-102. Consultado el 14/05/2010 en file:///C:/Documents%20and%20Settings/Julieta/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-IdentidadEIdentidadProfesionalAcercamientoConceptu-3817911.pdf.
- Sabino, C. (1994). *Cómo hacer una tesis*. Caracas: Panapo.
- ----------(1996). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- ----------(1997). *Los caminos de la Ciencia. Una introducción del método científico.* Bogotá: Panamericana.
- Sabugo, M. (2004). Comprensión e invención: criterios y procedimientos didácticos en historia de la arquitectura. *Revista Área. Agenda de Reflexión En Arquitectura y Urbanismo, 11*. 57-64.
- Saldarriaga Roa, A. (2003) *La Arquitectura como experiencia: espacio, cuerpo y sensibilidad*. Bogotá: Villegas Editores.
- Saltalamacchia, H. (1992). Las entrevistas semi-estructuradas. *Movimientos sociales,*

identidad y narrativas contra-hegemónicas. Buenos Aires: Cuadernos de Investigación. Consultado el 09/06/2009 en http://saltalamacchia.com.ar/pagina-inicial/articulos/entrevista-semiestructuradas-e-historias-de-vida/.

- Samaja, J. (2005). *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica.* (3.° ed.). Buenos Aires. EUDEBA.
- Sánchez Lima, L., Báez Díaz, G. y Granados Juárez, M. (2008). Formación de investigadores. Experiencia innovadora en Programas de Maestría en Ingeniería. *Revista Studiositas*, 3 (1). 15-20.
- Sánchez Martín, M. E. (2003). *La entrevista. Técnica de recogida de datos en el análisis de una situación social.* Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Consultado el 09/06/2009 en http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/recursos/Entrevista.htm.
- Sánchez Puentes, R. (1991). Por una didáctica diferente de la investigación en la enseñanza media superior. *Cuadernos del CESU*, 25. 75-92.
- ----------(1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Revista Perfiles Educativos, 61*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Consultado el 15/07/2010 en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206108.
- ----------(1995). Enseñar a Investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanidades. México: CESU-UNAM/ ANUIES.
- San Sebastián, A. (1994). *La formación de los arquitectos*. Serie Difusión N.° 8, Secretaría de Investigación en Ciencia y Técnica. Buenos Aires: Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de Buenos Aires.
- Sarquis, J. (2003a). *La investigación proyectual como forma de conocimiento de la arquitectura.* (Tesis doctoral). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- ----------(2003b). *Itinerarios del proyecto: la investigación proyectual como forma de conocimiento en arquitectura.* Volumen 1: Ficción epistemológica. Buenos Aires: Nobuko.
- ----------(2004). *Itinerarios del proyecto: la investigación proyectual como forma de conocimiento en arquitectura*. Volumen 2: Ficción de lo real. Buenos Aires: Nobuko.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schuster, F. (2004). *El Método en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Editores de América Latina.
- Schuster, F., Garriaca, N. et al. (1995). *El oficio de investigador*. Buenos Aires: ICCE-FFyL-UBA, Ed. Homo Sapiens.
- Scribano, A. (2000). Reflexiones epistemológicas sobre la investigación cualitativa en Ciencias Sociales. *Cinta de Moebio, 8.* Consultado el 21/10/2009 en http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10100802.
- Sirvent, M. T. (2005). *Otras Notas introductorias sobre la relación teoría/empiria y sujeto/objeto de investigación.* Buenos Aires*:* Apuntes de cátedra, FFyL, UBA.
- ----------(2006). *El Proceso de Investigación.* Cuadernos de Cátedra. Buenos Aires: FFyL, UBA.
- Sirvent, M. T. y Rigal, L. (2010). *Metodología de la Investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento*. (Manuscrito del libro en preparación).

- Siufi, B. (2001). De la identificación a la identidad. Una experiencia de Posgrado. Ponencia presentada en el *II Congreso Iberoamericano de Didáctica Universitaria*, Osorno, Chile.
- Soonthorndhada, A. (1989). Constructing quilitative research interview guidelines. En: Yoddumehern-Atting, B., Attig, G., y Boonchalaksi, V. *A field manual on selected qualitativereseach methods*. Consultado el 21/10/2009 en http://www.investigacioncualitativa.cl/2008/01/entrevista.html.
- Souto, M. (1996). Acerca de incertidumbres y búsquedas en el campo Institucional. En Butelman, I. (Comp.) *Pensando las Instituciones. Sobre teorías y prácticas en Educación.* (pp.77-125). Buenos Aires: Paidós.
- Souto, M. *et. al*. (1999). *Grupos y dispositivos de formación.* Serie Documentos Formación de Formadores, N.° 7. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- ----------(2005). Una propuesta curricular basada en los conceptos de "Dispositivo" y "Formación". Ponencia presentada en el *V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*, Mar del Plata, Argentina.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- ----------(1997). Investigación y desarrollo del currículum. (4.° ed.). Madrid: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, C. (1998). *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne.* [*Sources of the self*, 1989, traduit de l'anglais par Charlotte Melançon]. París: Senil.
- Torres Frías, J. (2006). Los procesos de Formación de investigadores educativos: un acercamiento a su comprensión. *Educatio: Revista Regional de Investigación Educativa,* 1 (2). 67-79.
- Torp, L. y Sage, S. (1999). *El aprendizaje basado en problemas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Tostado Gutiérrez, M. (1998). Procesos de Construcción de identidades. *Anuario de Investigación*, II. México: UAM, Departamento de Educación y comunicación. 287-302.
- Turner, J. C. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. En H. Tajfel (Ed.), *Social identity and intergroup relations.* (pp. 15-40). Cambridge: University Press.
- Universidad de Buenos Aires, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. (1987). *Políticas de investigación: Lineamientos hacia una política de investigación en la FADU*, Secretaría de Investigación y Posgrado. Buenos Aires: FADU-UBA.
- ----------(1990). *Documento Programa de Evaluación de las actividades científicas y tecnológicas de la UBA*, Secretaría de Investigación y Posgrado. Buenos Aires: FADU-UBA.
- ----------(2005). *Documentos de trabajo: Estructuras, contenidos académicos y prospectivas de la FADU-UBA*. Buenos Aires: FADU-UBA.
- Universidad de Buenos Aires, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Informes de Gestión (1995-2013), Secretaria de Investigaciones en Ciencia y Técnica (actual Secretaría de Investigaciones). Buenos Aires: FADU – UBA.
- Valero García, J. A. (2005). Usos y perspectivas sociológicas de la entrevista como

técnica de investigación social. *Saberes: Revista de estudios jurídicos, económicos y sociales,* 3. Consultado el 15/08/2009 en http://www.uax.es/publicaciones/archivos/SABSOC05_005.pdf.

- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vélez Upegui, M. (2011). Sobre la comprensión. *Co-herencia*, Julio-Diciembre, 145-184.
- Villar, C. E. (2002). *La Formación de docentes-investigadores. Fundamentos y aplicaciones de un dispositivo tutorial*. Chubut: Fundación Educándonos.
- Vizer, E. (2003). *La trama (in)visible de la vida social: comunicación, sentido y realidad***.** Buenos Aires: La Crujía.
- Weber, M. ([1904] 1955). *La ética protestante y el espíritu del Capitalismo*. (Luis Legaz Lacambra, Trad.). Madrid: Editorial Revista de Derecho privado.
- ----------([1919] 1967). *La política como vocación y la ciencia como vocación.* (Francisco Rubio Llorente, Trad.). Madrid: Alianza Editorial.
- Wenger, E. (1997), Artículo sobre "La inserción laboral", en: *Revista del Consejo Profesional de Arquitectos* N.° 2. Buenos Aires, 10-12.
- ----------(1999). Artículo sobre Jornada de Arquitectura, en: *Revista del Consejo Profesional de Arquitectos* N.° 4. Buenos Aires, 40-45.
- ----------(2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Madrid: Paidós.

OTROS TÍTULOS DE LA SERIE

Horacio Caride Bartrons.
Lugares de mal vivir. Una historia cultural de los prostíbulos de Buenos Aires, 1875-1936

Johanna Natalí Zimmerman.
Mario Buschiazzo y la "arquitectura americana contemporánea", 1955-1970

David Dal Castello.
La ciudad circular. Espacios y territorios de la muerte en Buenos Aires, 1868-1903

Constanza Inés Tommei.
De "ciudad huerta" a "pueblo boutique". Territorio, patrimonio y turismo en Purmamarca, 1991-2014

Se terminó de imprimir en abril de 2018
en Imprenta Dorrego SRL,
Ciudad Autónoma de Buenos Aires,
con una tirada de 200 ejemplares.

Las investigaciones del Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas "Mario J. Buschiazzo" (IAA) abordan las historias y las estéticas de la arquitectura, la ciudad, el arte y los diseños. Para ello, el Instituto alberga numerosos proyectos, programas y secciones específicas, a la vez que contribuye a la formación y especialización de investigadores y docentes universitarios mediante la organización y promoción de múltiples cursos, seminarios y jornadas de intercambio, y poniendo a su disposición su biblioteca, su fototeca y su archivo documental, organizados y mantenidos por expertos en la materia. Asimismo, el IAA lleva adelante un conjunto de publicaciones científicas, encabezadas por su revista *Anales*.

La serie *Tesis del IAA*, que se realiza gracias a un subsidio otorgado por la Universidad Nacional de Buenos Aires, da a conocer textos originados en tesis de maestría y doctorado aprobadas por los investigadores del IAA.

Tesis del IAA pretende contribuir al campo del conocimiento de los estudios históricos y críticos acerca del hábitat, la arquitectura, los diseños, la ciudad y el territorio, en lo referente al ámbito latinoamericano y en particular a la Argentina.

Julieta Perrotti Poggio

La formación de jóvenes investigadores en Arquitectura

Saberes, vínculos y deseos

En este libro, la autora toma los procesos de formación de los jóvenes investigadores en el Área de Historia y Crítica de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires (FADU, UBA) como objeto de estudio. ¿Qué dimensiones del proceso de formación son significativas?, ¿Mediante qué dispositivos se forman?, ¿Qué herramientas metodológicas se utilizan en la formación en investigación dentro de las disciplinas proyectuales? A partir de estos interrogantes se interpelan las funciones clásicas de la profesión liberal y se define el proceso de formación como «trabajo interno» –del sujeto en sí mismo–, como instancia reflexiva sobre su propia práctica. El análisis ilumina dimensiones poco estudiadas en el marco específico de esta Facultad y Área, y pretende ofrecer herramientas para reflexionar sobre el trabajo de los formadores, e interpretaciones sobre los saberes, vínculos y deseos que surgen en relación con los procesos que atraviesan los jóvenes investigadores.

Serie Tesis del IAA

ISBN 978-950-29-1691-0

UBA, FADU.
Universidad de Buenos Aires
Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo