

EL ANÁLISIS DE CONTENIDO COMO DISPOSITIVO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA ARQUITECTURA

Arq. Gabriela Sorda

gabrielasorda@yahoo.com.ar

Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas "Arq. Mario J. Buschiazzi". Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Universidad de Buenos Aires (IAA-FADU-UBA)

Resumen

Ante el desafío de facilitar a nuestros estudiantes instrumentos conceptuales para el tratamiento de los abundantes relatos disponibles; el análisis de contenido es conceptualizado aquí, como dispositivo didáctico para que realicen una lectura bibliográfica crítica. Tras justificar la pertinencia de dicho uso; este trabajo ilustra sobre las herramientas y empleo habitual del análisis de contenido, con un estudio propio sobre la revista *La Habitación Popular*. Luego, pone a prueba la operatividad de este instrumento como dispositivo didáctico, describiendo su aplicación áulica, y analizando trabajos realizados por alumnos de la Cátedra Molinos de la FADU. A partir de lo anterior, se reflexiona sobre las potencialidades y limitaciones de su manejo para el fin operativo de apoyo a la investigación histórica en el taller.

In this work, analysis of content is conceptualized as a didactic tool in order that students of the course History of Architecture realize a bibliographical critical reading, because we have the challenge to facilitate the conceptual instruments for the critical treatment of the abundant statements. This work justifies the appropriateness of that use. Then, it makes an introduction to the positions and discussions concerning this technique. Afterward, it illustrates about the tools and habitual employment of the analysis of content with a study of the magazine *La Habitación Popular*. Then it proves the usefulness of this tool as a didactic device, analyzing classroom's dynamics and pupil's bibliographical works at the Chair Molinos of the FADU. To close this work, we think over the potentials and limitations of that application.

Palabras claves

Análisis de Contenido – Dispositivo didáctico – Lectura Crítica – Bibliografía

Ponencia

EL ANÁLISIS DE CONTENIDO COMO DISPOSITIVO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA ARQUITECTURA

La pertinencia del análisis de contenido como dispositivo de análisis bibliográfico de apoyo a la investigación histórica en el taller

Carretero y Montanero señalan¹ que pensar históricamente conlleva dos capacidades: la de comprender el tiempo histórico y razonar causalmente; y la de valorar e interpretar críticamente las fuentes de información histórica. Esta última capacidad apremia en la actualidad, ya que nuestros alumnos disponen de abundantes relatos como consecuencia de la creciente accesibilidad a gran cantidad de información. Abundancia que también los docentes investigadores disfrutamos; por ejemplo, realizar un paseo por el google académico nos permite dimensionar la cantidad de trabajos que exponen dicha preocupación, definida en la jerga áulica como “el problema del copy/paste”. En un texto que organiza resultados de investigaciones que examinaban las ideas de estudiantes sobre la historia², Barton indica que “*Incluso cuando los estudiantes aprenden sobre las fuentes usadas para crear los relatos históricos, pueden no ser críticos sobre estas fuentes (...) Típicamente no reconocen la necesidad de interpretar*”³. Parte de esta falta de crítica, tenemos que reconocerlo, ocurre porque muchos de ellos todavía confían en nosotros; y esa legitimación se traslada a la bibliografía que les recomendamos. El problema suele aflorar cuando aparecen fuentes que deslegitimamos. Desde la didáctica general, la enseñanza de una lectura crítica (entendida como lectura comparativa, situada y valorativa); puede entenderse como proceso de “alfabetización académica”. Estos procesos, según Carlino⁴, deben efectuarse en el marco de cada asignatura.

Si nos paramos en la “región disciplinar”⁵ de la didáctica de las ciencias sociales; podemos notar que la aparición de este desafío docente es consecuencia y espejo de los retos que asumió la disciplina histórica cuando superó el positivismo: Al aceptar las ideas de los Annales, el linguistic turn, el cultural turn, etc., que problematizaban las relaciones entre documentos, narrativas, actores y hechos históricos; tuvimos que considerar la posibilidad y/o necesidad de legitimar la utilización de distintos tipos de relatos históricos en la investigación y la docencia.

La correspondencia entre abordajes de investigación y abordajes pedagógicos sucede porque, como postuló Seixas, “*contenido y pedagogía son inseparables en el hacer de la disciplina*”⁶; inseparabilidad que también Rösen señala cuando considera a la didáctica de la historia como “*parte integral de la ciencia histórica, en la cual concurren la investigación y la teoría historiográficas.(...)* (La didáctica de la historia es) *la dimensión de la ciencia historiográfica dedicada al estudio de los problemas relacionados con el aprendizaje histórico, en cualquiera de las circunstancias en que*

¹Mario Carretero y Manuel Montanero Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. Revista Cultura y Educación, 2008, 20 (2), p. 135. Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia.pdf

²Estudio que deberíamos de todos modos utilizar con cierta reserva, ya que del tercer mundo analiza pocos trabajos, y por otro lado engloba trabajos sobre estudiantes de todos los niveles académicos.

³Keith Barton, “Research on students’ ideas about history”. En Levstik, Linda S. y Tyson, Cynthia A. (eds.) (2008): Handbook of Research in Social Studies Education. Routledge, New York/London, 239-258 (pp.100-102-103). Traducción de Sara Silvestre, U.B. Recuperado de http://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CDYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdiagonalnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3299879.pdf&ei=jkEWU5L7G5CqkQf12IDIBQ&usq=AFQjCNHEJBGbnB1d9NZymmyIq0FSGJ-1sw&sig2=ze6_WZ6YxKJrA1PWL7kVMQ&bvm=bv.62286460.d.dmQ

⁴Paula Carlino. *Alfabetización académica diez años después*. Revista mexicana de investigación educativa. Vol.18 no.57 México abr./jun. 2013. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000200003&script=sci_arttext

⁵ Alicia R. W. de Camillioni, Epistemología de la didáctica de las Ciencias Sociales

⁶ Peter Seixas. 1999. Beyond Content and Pedagogy: In Search of a Way to Talk About History Education. Journal of Curriculum Studies N° 31. Año 3 pp. 317-337 (p.329) Recuperado de http://culturahistorica.es/seixas/beyond_content_and_pedagogy.pdf

éste se pretenda"⁷. Va de suyo entonces, que si enfrentamos a los alumnos a las mismas problemáticas que nos desafían como investigadores, tendremos que acercarnos los conceptos e instrumentos que utilizamos, como investigadores, para intentar resolverlas. Esta aseveración, que parece una obviedad, quizás no lo sea tanto: *“La investigación didáctica ha puesto de relieve que determinados conceptos historiográficos emanados de los actuales debates historiográficos no son difundidos y/o trabajados por los profesores en los centros educativos.”*⁸

En ese marco, proponemos el uso de una técnica de análisis textual utilizada en la investigación historiográfica⁹, el análisis de contenido (en adelante, AC); como dispositivo didáctico para que los alumnos lean críticamente. Coincidimos con Barton en que, respecto a las fuentes históricas, *“Cuando la docencia se centra en los factores que influyen en la creación de estas fuentes, los estudiantes se tornan más capaces de comparar y evaluarlas críticamente, así como de considerar los posibles significados que sus autores intentaban hacer llegar.”*¹⁰

El AC *“orienta y posibilita una nueva lectura del propio material de trabajo a los historiadores que trabajan con documentos, en la medida en la que (...) deben enfrentarse con la dimensión representacional de los productos comunicativos”*¹¹. Pudo ser adoptada por la historiografía debido a que su objeto de estudio *“en ningún caso es el propio corpus, sino la práctica humana que ha generado el objeto material de análisis: el producto comunicativo analizado”*¹². Dicho abordaje de los documentos como insumo para producir inferencias extratextuales, es también efectuado por el historiador: *“El historiador (...) se sirve básicamente de los textos sólo como testimonios para averiguar a partir de ellos una realidad existente allende los textos. (...) tematiza (...) un estado de cosas que en cualquier caso es extratextual, aún cuando él constituya su realidad sólo con medios lingüísticos”*¹³.

La relación isométrica entre el AC y los abordajes historiográficos ocurre porque ambos asumen que la relación inferencial relato / contexto es necesaria cuando este último no puede ser abordado de manera directa. Que uno de los objetivos del AC sea *“elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos”*¹⁴, se debe a *“la intención de la técnica de inferir lo que no puede ser observado directamente”*¹⁵. Imposibilidad que tiene diversas causas. En el caso de los análisis históricos, se recurre a procedimientos indirectos para comprender un pasado porque este ya no existe, pero se conserva parte de su producción material; *“Los historiadores no observan el pasado, ni tampoco se puede decir exactamente que lo*

⁷ Jörn Rüsen, "El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral". Propuesta Educativa No. 7. (1992). 27-36. (p. 30)

⁸Rodrigo Henríquez. Joan Pagés. *La investigación en didáctica de la historia*. a investigación en didáctica de la historia. Educación XXI, núm. 7, 2004, pp. 63-83, Universidad Nacional de Educación a Distancia.España p.66.Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70600704.pdf>

⁹Rafael Muñoz Hoyos. Cuestiones de epistemología: el conocimiento y la explicación en historia. (p.8). Recuperado de http://cmappublic2.ihmc.us/rid=1130261625677_1637570860_3845/epistemo...

¹⁰Keith Barton. Op. Cit. pp. 102-103.

¹¹ Laurence Bardin. El análisis de contenido. Madrid, Akal. 1986.(p.5). Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/92739603/Laurence-Bardin-Analisis-de-contenido#download>

¹²José Luis Piñuel Raigada. “Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido” En *Estudios de Sociolingüística*, N° 3(1), 2002, pp. 15. Recuperado de <http://web.jet.es/pinuel.raigada/A.Contenido.pdf>

¹³Reinhart Koselleck. *Historia y Hermenéutica*. En Reinhart Koselleck y Hans-Georg Gadamer. *Historia y hermenéutica*. Ediciones Paidós. Barcelona. 1997. (p91). Recuperado de http://www.heortiz.net/ampag/hermeneutica/Koselleck-Gadamer_HistoriaYHermeneutica.pdf

¹⁴José Luis PiñuelRaigada. Op. Cit. (p. 2).

¹⁵Klauss Krippendorff. “Content Analysis”. En Erik Barnouw et al. (Ed.). *International Encyclopedia of Communication*, Vol.1. New York, Oxford University Press, 1989; (p. 407). Recuperado de http://repository.upenn.edu/asc_papers/226

estudien: los historiadores estudian los documentos, sean del tipo que sean, lo que les hace posible extraer indicios con el fin de establecer conjeturas que les permitan hacer diferentes reconstrucciones racionales del pasado.”¹⁶

Este rol de mediador adjudicado al lenguaje, aparece también dentro de la especificidad de la enseñanza de historia de la arquitectura, donde el objeto de conocimiento son los objetos construidos, pero los objetos de estudio no son sólo esas construcciones (en el caso de que aún existan), sino que para adjudicarles sentido las relacionamos con información proveniente de textos. Por otra parte, en pocas ocasiones observamos en forma directa esas edificaciones, sino que generalmente las abordamos a través de representaciones ajenas, gráficas y/o escritas¹⁷.

Según Vansledright¹⁸, la evaluación de las fuentes históricas implica por lo menos cuatro actos cognitivos: la identificación (saber que es la fuente: que tipo de relato, su apariencia, cuando fue creado, sus características lingüísticas); la atribución (la cual implica reconocer que una fuente es construida por un autor con un objetivo en particular, y requiere situar al autor en su contexto histórico); determinar el punto de vista o posicionamiento del autor; y la evaluación de la confiabilidad de la fuente (implica la corroboración, comparándolo con otros relatos del período). Como veremos más adelante, el AC permite hacerle al texto preguntas que se relacionan directamente¹⁹ con los primeros tres actos cognitivos. En cambio, la cuestión de la confiabilidad en relación a los hechos no parece haber sido abordada por este instrumento²⁰; sin embargo, es una herramienta que posibilita comparar sistemáticamente distintas fuentes, procedimiento de corroboración que nos permite determinar su confiabilidad.

Antes de ejemplificar cómo se articulan las preguntas que el AC le hace a los textos, con las que les hacemos desde la historia de la arquitectura, se describirán algunas características del AC.

Discusiones, posturas y tendencias en torno al análisis de contenido

El AC se originó a fines del siglo XIX con los análisis de textos periodísticos, realizados por otros periodistas con el fin de “*sustanciar juicios evaluativos sobre el desempeño de la prensa*”²¹ desde posturas moralizantes. En la actualidad las ciencias sociales lo utilizan para observar de manera indirecta la realidad, a través del análisis de documentos. Como “documentos” se entiende cualquier tipo de producto y género escrito, gráfico, de sonido o audiovisual. Es usado también para el análisis de “*expresiones-objeto*”²² originalmente orales, como método no intrusivo.

¹⁶ José C. Bermejo Barrera. Mentiras adecuadas: El mundo veinte años después del fin de la historia. Recuperado de www.jcbermejobarrera.com/

¹⁷ La mediación del lenguaje aparece incluso cuando abordamos de manera directa los objetos arquitectónicos reales, puesto que intentamos acceder a su realidad a través de las representaciones que de ella diseñamos; y las representaciones (como todo pensamiento) se estructuran a través del lenguaje. En estos casos nosotros mismos definimos representaciones a través de algún lenguaje.

¹⁸ Bruce A. Vansledright. *Thinking historically*. En Walter C. Parker (Ed.). *Social Studies Today*. Research & Practice. Routledge. Taylor & Francis. 2009. Recuperado de <http://ericanalwny.files.wordpress.com/2013/07/thinking-historically.pdf>

¹⁹ Salvo en la cuestión de “la apariencia” de los textos, la cual no es relevante para el AC

²⁰ Aunque sí la confiabilidad con respecto a la autoría del texto. Una de las funciones aceptadas del AC es la de determinar la autoría tanto de los textos anónimos pasados, como determinar la autoría en el más prosaico contexto de disputas legales por derecho de autor.

²¹ Klaus Krippendorff. *An Examination of Content Analysis: A Proposal for a Framework and an Information Calculus for Message. Analytic Situations*. Doctoral Dissertation, University of Illinois, September. 1967; (p.10). Recuperado de http://repository.upenn.edu/asc_papers/250/

²² Pablo Navarro y Capitolina Díaz. “Análisis de Contenido”. En Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan (coords.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis, capítulo

El proceso de cristalización de este saber - hacer popular en conocimiento científico-académico, se realizó a través del armado de una estructura conceptual, a su vez acompañada con los cambios epistemológicos generales. De la muy citada definición de Berelson de 1952: *"El Análisis de contenido es una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones teniendo como fin interpretarlo"*²³, a esta altura del desarrollo metodológico, sólo queda como axioma indiscutido el requisito de sistematicidad, necesario para ser considerado un saber científico. Esta fue ampliada por Lasswell, quien produjo y/o perfeccionó procedimientos de validación, fiabilidad, codificación y muestreo²⁴; en el marco de un trabajo sobre propaganda enemiga financiado por el gobierno de EEUU²⁵ que lo situó como referente de las ciencias de la comunicación y de las ciencias políticas modernas.

Como Berelson, Lasswell enfatizaba que el AC debe ser cuantitativo²⁶. Si bien todavía aparecen trabajos que defienden una u otra posición; en general la medición cuantitativa y la faena cualitativa *"son ahora consideradas métodos complementarios uno del otro"*²⁷: Se realizan análisis frecuenciales para establecer la "densidad" de ciertos tópicos, y luego se trabaja cualitativamente para entender su sentido.

La difusa afirmación de Berelson de que el fin del AC era "interpretar" el contenido de las comunicaciones, fue bastante trabajada. En general se acepta que el objetivo del AC es la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción y/o recepción de los textos; igualmente, *"El término condiciones de producción es suficientemente vago para permitir posibilidades de inferencia muy diversas: variables psicológicas del individuo emisor, variables sociológicas y culturales, variables relativas a la situación de comunicación o al contexto de producción del mensaje"*²⁸.

Una de las discusiones en el AC se relaciona con la necesidad de atarse a una teoría para construir las categorías de análisis. Krippendorff, gran defensor de tal necesidad reconoce, sin embargo, que si las categorías *"son derivadas de una teoría general, los resultados tienden a ignorar mucha de la riqueza simbólica y la singularidad de la data trabajada"*²⁹. De no referenciarse en una teoría, las categorías surgen del análisis exploratorio de los documentos y de las preguntas de investigación.

La afirmación de Berelson de que el AC debía ser objetivo, fue impugnada por la puesta en duda de la posibilidad de realizar cualquier tipo de análisis objetivo de la realidad social. Si ejecutar un análisis sólo sobre el contenido manifiesto de una comunicación promovía la objetividad; relativizada esta última, se multiplicaron los argumentos que afirman que la riqueza del AC consiste precisamente en el descubrimiento de los contenidos latentes. Para Piñuel Raigada, por ejemplo, *"El análisis de contenido no debe perseguir otro objetivo que el de lograr la emergencia de aquel sentido latente que*

7; (p. 3). Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/111254005/Navarro-y-Diaz-Analisis-de-contenido#download>

²³ Bernard Berelson, *Content Analysis in Communications Research*. New York. The Free Press. 1952; (p.18). Citado, entre otros, por Eduardo López-Aranguren, Eduardo. Op. Cit. (p.2)

²⁴ Harold Lasswell et al, (comp.) *Language of Politics: Studies in Quantitative Semantics*. Nueva York, George W. Stewart; 1949. Recuperado en www.questia.com/library/2955396/language-of-politics-studies-in-quantitative-semantics

²⁵ Devi Prasad. "Content Analysis. A method in Social Science Research". En Lal Das, D. K. y Bhaskaran, V (eds.) *Research methods for Social Work*, New Delhi, Rawat, 2008; pp. 173- 193. Recuperado de www.css.ac.in/download/deviprasad/content%20analysis.%20a%20method%20of%20social%20science%20research.pdf

²⁶ Harold Lasswell. "Why be quantitative?" En Harold Lasswell et al (comp.) Op. Cit. (pp. 40-52)

²⁷ Miguel Aigner. "Análisis de contenido". *Revista La Sociología en sus escenarios*; No. 6, 2002. Medellín. Centro de Estudios de Opinión de la Universidad de Antioquia. Rescatado de www.aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/6558.

²⁸ Laurence Bardin, Op. Cit. (pp. 30-31)

²⁹ Klaus Krippendorff. 1989. Op. Cit. (p. 407)

procede de las prácticas sociales y cognitivas que instrumentalmente recurren a la comunicación para facilitar la interacción”³⁰. Krippendorff³¹ caracterizó al “dilema “manifiesto – latente” como uno de los asuntos críticos en discusión, señalando que las diatribas contra los análisis del contenido latente derivan de la problemática de la verificabilidad de los productos a la intersubjetividad. Para paliar esta última, y a su vez establecer una relación aceptable entre la subjetividad de los componentes del análisis y la realidad; se desarrollaron diversos dispositivos, como sistemas que propugnen la fiabilidad de la codificación, la categorización, y los resultados³²; protocolos de análisis³³; reglas para la construcción categorial³⁴; triangulación de resultados; y métodos de mensura de fiabilidad basados en postulados matemáticos, ya que “*el lenguaje matemático funciona entre nosotros como discurso de la verdad suprema*”³⁵. Todas estas discusiones (y otras, como la disputa sobre si el AC es un método o una técnica³⁶), es probable que deriven de la rápida expansión y desarrollo del AC, el cual se ha desplegado como instrumento “*interdisciplinario por derecho propio*”³⁷. Veamos entonces un ejemplo de su aplicación dentro del campo de la historia de la arquitectura.

Aplicación de la estructura conceptual y procedimiento standard del análisis de contenido a un estudio sobre la revista *La Habitación Popular*

El primer procedimiento a realizar en un AC es el **diseño de la investigación**: “*fase conceptual durante la cual los analistas definen su contexto, que desean saber y no pueden observar directamente; explora la fuente de la data relevante que es o puede volverse disponible; y adopta una construcción analítica que formaliza el conocimiento disponible sobre la relación data-contexto, de ese modo justificando el paso inferencial que conlleva ir de uno a otro*”³⁸. Este paso inferencial por supuesto no es necesario en los estudios exploratorios o en los descriptivos. López Aranguren³⁹ señala que tradicionalmente el AC ha sido descriptivo, y que en general lo son las investigaciones de índole histórica que utilizan el AC.

Para ilustrar este y otros aspectos de la estructura conceptual del AC, tomaré como ejemplo un trabajo propio realizado en el marco de una tesis en curso, sobre la revista *La Habitación Popular* (en adelante LHP). Este trabajo sí pretendía realizar inferencias. LHP fue publicada por la Comisión Nacional de Casas Baratas (en adelante CNCB) durante los últimos diez años de su gestión autónoma (1934/43). Lo que se deseaba

³⁰ José Luis PiñuelRaigada, Op. Cit. (p.4)

³¹ Klaus Krippendorff. 1967. Op. Cit. (p. 10)

³² Varios de estos métodos se encuentran descritos en Klaus Krippendorff. “Reliability in Content Analysis: Some Common Misconceptions and Recommendations”. En *Human Communication Research*; N°30, Año 3; pp. 411-433, 2004. Recuperado de www.repository.upenn.edu/asc_papers/242. Más tarde Krippendorff presentó su propio sistema de fiabilidad, ver Klaus Krippendorff y Andrew Hayes. “Answering the Call for a Standard Reliability Measure for Coding Data”. En *Communication Methods and Measures*. N°1, Año 1; pp. 77-89; 2007. Recuperado de www.afhayes.com/public/cmm2007.pdf.

³³ José Luis PiñuelRaigada, Op. Cit. (p.15)

³⁴ Ver por ejemplo Eduardo López-Aranguren. El análisis de contenido. En Manuel García Ferrando, Jesús Ibáñez y Francisco Alvira (comp.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid, Alianza Editorial; 2000. (pp.15-16). Recuperado de http://psicologiasociologia.files.wordpress.com/2013/03/lopez-aranguren_analisis-de-contenido.pdf

³⁵ Emmanuel Lizcano, *Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Creative Commons. 2006. (p. 260) Recuperado de www.traficantes.net/index.php/.../Metáforas_que_nos%20piensan.pdf.

³⁶ Como Krippendorff mismo, ver 1989. Op. Cit. (p.406)

³⁷ Klaus Krippendorff. 1967. Op. Cit. (p. 31)

³⁸ Klaus Krippendorff. 1989. Op. Cit. (p. 407).

³⁹ Eduardo López-Aranguren. Op. Cit. (p.2)

saber y no podía observarse directamente eran las *representaciones* arquitectónicas, del rol del estado, y de los actores implicados (especialmente de los sectores populares), que tenían los *actores instituyentes* de la vivienda de interés social. Esas representaciones fueron luego cruzadas con las prácticas de esa y las siguientes gestiones de la vivienda de interés social. Más adelante, se compararán dichas representaciones con sus equivalentes producidas por actores populares. La “construcción analítica” utilizada para relacionar data – contexto⁴⁰ fue la diada “imaginarios instituidos / imaginarios populares” desarrollada por Sabugo⁴¹ y el concepto de “representaciones sociales” desarrollado por Moscovici.⁴²

Piñuel Raigada señala⁴³ que se puede realizar un diseño de investigación horizontal o extensivo (analiza un corpus documental extenso), vertical o intensivo (utilizan corpus reducidos o de un solo caso), transversal (selecciona muestras de corpus textuales sincrónicos pero de diferente índole), y longitudinal (analiza diacrónicamente cierto corpus). La investigación sobre la revista LHP fue extensiva y longitudinal, ya que esta revista fue conceptualizada como parte de un corpus mayor constituido por leyes marco, anexos técnicos, glosarios, y otros documentos publicados por los diferentes organismos que produjeron vivienda de interés social en la ciudad de Buenos Aires.

Navarro y Díaz⁴⁴ reconocen a su vez la existencia de estrategias “intertextuales” y “extratextuales”: La estrategia intertextual busca determinar el sentido de un texto relacionándolo con otros textos, de manera agregativa (se considera que todos los textos fueron producidos por subjetividades análogas, y se evalúan globalmente los resultados), o bien de manera discriminativa (se considera que los textos pertenecen a dominios analíticos diferentes, y se comparan los resultados). Las estrategias extratextuales buscan determinar el sentido de un texto relacionándolo con presuposiciones no textuales, provenientes de la circunstancia de la situación comunicativa, o se un entorno más amplio (por ejemplo el “contexto social”, “de clase”, “ideológico”, etc.). Las dos estrategias pueden articularse como momentos o niveles de una misma investigación. Este es el caso del trabajo sobre LHP, primero se hizo un análisis intertextual agregativo en una muestra de los textos de las secciones “Colaboración” y “Redacción”. Este fue un análisis mayormente agregativo, ya que se consideró que la mayor parte de sus autores tenían subjetividades análogas que los convertía en “*actores instituyentes de la vivienda de interés social*”, es decir personas o instituciones que debido a su capital económico, político y/o simbólico pueden influir en la puesta en agenda y/o en la gestión de distintos aspectos de la vivienda de interés social. Este grupo estaba compuesto por individuos con diferentes visiones del mundo (estaba integrado mayormente tanto por personas que con diferentes ideologías podían definirse como “reformadores liberales”⁴⁵, como por militantes católicos). Sin embargo, presentaban un alto porcentaje de coincidencia en aspectos como nivel educativo (corrientemente universitario), vinculación laboral con el estado (generalmente en puestos importantes), vinculación con la enseñanza (mayormente universitaria), autoría de libros, y obviamente, sexo masculino. Existía además una trama de vínculos

⁴⁰No es aquí el lugar para argumentar porque dos conceptos diferentes como “imaginarios” y “representaciones” son tomados como equivalentes, pero a la espera de realizar una formulación conceptual que incluya características de ambos conceptos, provisoriamente se los equipara.

⁴¹Mario Sabugo. *Del barrio al centro: imaginarios del habitar en las letras del tango rioplatense*. Buenos Aires. Café de las Ciudades, 2013. Recuperado de http://www.cafedelasciudades.com.ar/imagenes130/Del_barrio_al_centro_prologos_intro.pdf

⁴²Moscovici S., *La psychanalyse, son image, son public*, Paris. PUF, 1961, deuxième édition 1976.

⁴³José Luis Piñuel Raigada. Op. Cit. (pp. 12-13-14).

⁴⁴Pablo Navarro y Capitolina Díaz. Op. Cit. (pp. 15-16).

⁴⁵Eduardo Zimmerman. Los intelectuales, las ciencias sociales y el reformismo liberal. Argentina, 1890-1916. En *Desarrollo Económico*. N° 24, 1992. (p.545).

personales y profesionales propiciados por su actuación, generalmente en altos cargos, en instituciones sociales y científicas. Los casos que no cuadraban con dicho perfil eran el de una autora no profesional, “dama de beneficencia” (grupo de todos modos vinculado por lazos sociales y económicos a los políticos de la época⁴⁶), y un único caso claramente diferente: Vicente Cacuri, dirigente gremial. Este último caso se lo analizó de forma separada, en un muestreo discriminativo. Las representaciones en común que se buscaron a través del análisis intertextual, eran las relacionadas con las descripciones y propuestas arquitectónicas y urbanas; y las representaciones de la gestión, especialmente las ligadas a la adjudicación de roles. Dichas representaciones estaban relacionadas entre sí, ya que son “*sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propio (...) con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad*”⁴⁷. Una vez entendida la lógica representacional, se realizó un análisis extratextual, es decir, se relacionó las representaciones con su contexto histórico-social ya que se las consideró como fundamento de diversas prácticas. Más adelante, las representaciones disecadas de LHP, serán comparadas con representaciones provenientes de discursos populares, en una estrategia intertextual discriminativa, para determinar que tipo de relaciones se establecían entre ambas constelaciones representacionales (si es que dichas relaciones existían).

En el diseño de la investigación también se determina que método general y/o técnicas de análisis se utilizará⁴⁸. Para disecar LHP, se diseñó un clásico análisis semántico de tipo temático (representaciones arquitectónicas y urbanas); de medios para llegar a un objetivo (modelo de gestión); y de actores involucrados, en especial los actores populares. Esta clasificación fue la base para realizar un análisis de la evaluación, el cual estudia “*los valores asignados por el sujeto textual a las realidades que expresa.*”⁴⁹ Se eligió una tríada de valoración negativa, neutra o positiva, en las que se acomodaron respectivamente las representaciones que los autores consideraban como problemáticas, las descriptivas o ambivalentes, y las que los autores consideraban como una solución o modelo. Para complementar la tendencia atomística de este tipo de análisis, se realizó también un análisis relacional intercategorial, estableciendo “*relaciones de determinación, asociación, equivalencia, oposición, exclusión, proximidad, simultaneidad, secuencialidad u orden*”⁵⁰.

Krippendorff⁵¹ incluye también en esta etapa de diseño de la investigación, la definición de las condiciones bajo las cuales las inferencias realizadas pueden considerarse válidas, punto del cual se hablará más adelante.

La siguiente etapa del AC es la producción de **unidades de análisis**. En general se considera que hay que definir unidades de registro, y unidades de contexto. López Aranguren incluye en esta etapa también la definición de procedimientos de muestreo⁵², a través de la distinción de unidades de muestreo. Lo seguiremos en ese punto.

La unidad de muestreo para analizar LHP fue el número de edición. La revista LHP publicó hasta donde se tiene noticia 37 ediciones, entre 1934 y 1943, a través de una periodicidad cambiante: fue bimestral, luego trimestral (aunque en el año 1937 existe

⁴⁶ Ver Laura Golbert, Laura. *De la Sociedad de Beneficencia a los Derechos sociales*. Buenos Aires. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. 2010.

⁴⁷ Martín Mora. *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. Athenea Digital. N°2, Otoño 2002. (p.7). Recuperado de www.academia.edu/214897/La_Teoría_de_las_Representaciones_Sociales_de_Serge_Moscovici.

⁴⁸ Estos dependen de en que qué nivel del texto se centren: en el nivel sintáctico, en el semántico o en el pragmático. Ver Pablo Navarro y Capitolina Díaz. Op. Cit. (pp. 21-60).

⁴⁹ Pablo Navarro y Capitolina Díaz. Op. Cit. (p. 26).

⁵⁰ José Luis Piñuel Raigada. Op. Cit. (p. 16).

⁵¹ Klaus Krippendorff. 1989. Op. Cit. (p. 407).

⁵² Eduardo López-Aranguren. Op. Cit. (p.13)

un hiato) y más tarde se alternaron más o menos ordenadamente números dobles semestrales, con trimestrales. Para deshacer el sesgo estadístico de las publicaciones periódicas, Prasad recomienda “*el uso de muestreo de semana construida y día consecutivo para controlar el sesgo de tendencias cíclicas en la cobertura de noticias*”⁵³. Si bien las noticias publicadas por LHP no serían analizadas en profundidad, igualmente se implementó un muestreo, en este caso, de edición consecutiva, para tomar una muestra de cada año: Así, se tomó la primera edición del primer año, la segunda edición del segundo año, la tercera del siguiente, etc.; al llegar a la última edición de determinado año, se comenzaba el año siguiente volviendo a tomar la primera edición. El tamaño de muestreo resultante es grande: se analizó casi un cuarto del material total.

Las unidades de registro a definir son “*unidades básicas de relevancia (de significación, en el sentido más amplio de la palabra) que el investigador se propone extraer del corpus. (...) cada unidad de registro es un tipo de segmento textual claramente discernible (...) y cuyas ejemplificaciones en el corpus pueden ser exhaustivamente detectadas. (...) Ciertos tipos de unidades de registro pueden relacionarse, constituyendo una estructura más compleja.*”⁵⁴ En el trabajo sobre LHP la unidad de registro elegida es el término: Los que denominan a los temas a estudiar (por ejemplo el sustantivo “rancho” o el adjetivo “promiscuo”; y conceptos, como “tradición”). Se localizaron también los términos explícitamente valorativos, como “fundamental”, “importante”, “problema”, etc. De esta manera se detectaron los atributos adscriptos a cada entidad, persona o idea. Luego, mediante el análisis relacional, se analizó la asociación entre atributos.

La unidad de contexto es la parte del material que es necesario examinar para caracterizar cada unidad de registro. Generalmente se materializa en una parte del texto (oración, párrafo, artículo completo) mayor que la unidad de registro, aunque puede ser igual, nunca menor. Las unidades de contexto pueden solaparse entre sí, o estructurarse en unidades de orden superior. Como las unidades de contexto definen parte del sentido de las unidades de registro que engloban, cuanto más grande sea dicho contexto, más genérico y menos singularizado será el sentido adscripto;⁵⁵ aunque, por otro lado, se mejora la visión integral del conjunto. Esta última es la postura que propugna el marco teórico elegido, ya que el campo de la representación tiene un carácter global, aunque esta característica represente dificultades metodológicas⁵⁶. En el trabajo sobre LHP, para garantizar exhaustividad se tomó al párrafo como unidad de registro, y para tener una visión abarcativa, se agregó otro nivel de relación a la unidad de registro: la unidad de contexto “documento”.

Una vez definida la estructura de la investigación, se emprende la **codificación**, “*acto de describir las unidades de registro o de clasificarlas en términos de categorías*”⁵⁷. Según Lopez Aranguren⁵⁸, las categorías deben reflejar los objetivos de la investigación; deben ser exhaustivas (cada unidad de registro debe poder ser encasillada); independientes (la colocación de una unidad de registro en una categoría no debiera influir sobre la clasificación de otras unidades de registro); derivar de un único principio de clasificación (se mantienen separados niveles de análisis conceptualmente diferentes); y ser mutuamente excluyentes (ninguna unidad de registro o subcategoría debe pertenecer a más de una categoría del mismo nivel). Las categorías

53Devi Prasad. Op. Cit. (p. 10).

54Pablo Navarro y Capitolina Díaz. Op. Cit. (p. 19).

55Pablo Navarro y Capitolina Díaz. Op. Cit. (p. 19).

56Martín Mora. Op. Cit. (p.10).

57Klauss Krippendorff. 1989. Op. Cit. (pp. 406, 407).

58Eduardo López-Aranguren. Op. Cit. (p. 17).

pueden relacionarse a través de esquemas categoriales, y a su vez cada investigación puede trabajar con varios esquemas. En ese marco, la misma unidad de registro puede aparecer simultáneamente en distintos niveles o esquemas categoriales.⁵⁹

Lopez Aranguren⁶⁰, ordenó las categorías a su criterio más comunes⁶¹, según principios de clasificación, distinguiendo categorizaciones sobre: 1. *Materia, tema, o asunto*. Intentan responder de qué se trata la comunicación. 2. *Dirección o punto de vista*. Tipo de tratamiento –favorable o desfavorable- del asunto tratado. 3. *Criterio o valor*. Busca los valores que determinan la dirección o punto de vista (moralidad, justicia, belleza, etc.) 4. *Autoridad, fuente, o prueba*. Identifican las personas, grupos, instituciones, u objetos que se citan para apoyar una afirmación, o en cuyo nombre se habla. 5. *Objetivo o meta*. Categorías que refieren a objetivos deseables. 6. *Medio o método*. Cómo se consiguen los objetivos que se consideran deseables. 7. *Actores*. Categorías que clasifican a personas o instituciones presentadas como realizadores de determinados actos. 8. *Características personales y rasgos de carácter*. Categorías que describen características individuales o grupales. 9. *Origen*. Clasifican el lugar de origen de los autores o comunicaciones. 10. *Destino*. Grupo al cual se dirige la comunicación. 11. *Forma de la afirmación*. Categorías que clasifican por ejemplo los géneros literarios del relato, distinciones entre tipo de lenguaje, formas gramaticales, tipos de expresiones, etc. 12. *Intensidad*. Clasificación del componente emocional que la comunicación produce en el receptor. 13. *Mecanismo o recurso*. Categoriza los recursos estilísticos o retóricos. En este último caso, a la clasificación de Lopez Aranguren, que como ha señalado Rita Molinos⁶², es particularmente pertinente para los análisis de comunicaciones periodísticas, nos permitimos agregar dentro del tipo “*mecanismo o recurso*” a las clasificaciones de los recursos metodológicos, categorización pertinente a las comunicaciones científicas.

Si volvemos a las afirmaciones de Vansledright⁶³ sobre los actos cognitivos necesarios para evaluar las fuentes históricas, vemos que las categorizaciones según tema o asunto, y las ordenadas según forma de afirmación colaboran con la identificación de las fuentes; las categorizaciones según origen facilitan la atribución; y las categorizaciones según dirección o punto de vista y las organizadas según criterio o valor ayudan a determinar el punto de vista o posicionamiento del autor.

El trabajo sobre LHP contenía diversos esquemas categoriales: una categorización según *asunto*: objeto arquitectónico o urbano referido (subdividido según aspectos referidos: tipología, aspectos constructivos, organización espacial); una categorización según *medio o método* (modelo de gestión, subdividido en gestor, financiador, constructor, adjudicatario; para ver a que *actores* se les adjudicaban esos roles: estado, privados, individuos, cooperativas); y una categorización diferenciada para las caracterizaciones de los *actores* populares, donde se ubicaban las atribuciones que se les adjudicaban (morales, físicas, culturales, motivacionales). Como se ve, por ejemplo la unidad de registro “inmigrante” podía ubicarse simultáneamente en el esquema categorial modelo de gestión (como adjudicatario), y en el de caracterización de los actores populares. En el siguiente nivel categorial, cada una de estas particiones se dividió para clasificar la *valorización* (positiva, neutra o negativa). La valorización puede estar compuesta sólo por cierta nominación caracterizada por un sustantivo (por

⁵⁹Pablo Navarro y Capitolina Díaz. Op. Cit. (pp. 20, 21).

⁶⁰Eduardo López-Aranguren. Op. Cit. (pp. 18-21).

⁶¹Otros índices categoriales se presentan en Laurence Bardin, Op. Cit.

⁶²Reunión equipo Ubacyt 20020100100596, Imaginarios del Habitar: textos e imágenes de la arquitectura y la ciudad. 16 de febrero 2014.

⁶³Bruce A. Vansledright. *Thinking historically*. En Walter C. Parker (Ed.). *Social Studies Today*. Research & Practice. Routledge. Taylor & Francis. 2009. Recuperado de <http://eriecanalwny.files.wordpress.com/2013/07/thinking-historically.pdf>

ejemplo no suele tener la misma dirección la nominación “pueblo” que “populacho”); o bien puede estar acompañada por una descripción caracterizada por un adjetivo. Así, se caracterizó como valoración negativa “conventillo hacinado”, como positiva “la tipología casa promueve la decencia”, y como negativa “la tipología casa es económicamente inaccesible para los pobres”). Como se ve, la nominación “casa”, a diferencia de “populacho”, no necesariamente tiene una dirección predefinida. De manera secundaria, se buscó identificar a los actores citados como fuente de *autoridad*.

El paso siguiente es la **formulación de inferencias**, *“Aplica el conocimiento establecido sobre cómo la cantidad variable de data codificada se relaciona con el fenómeno que el investigador quiere conocer. El paso inferencial involucrado raramente es obvio (...) (aunque) Las construcciones analíticas de este tipo no necesitan ser tan simples tampoco”*⁶⁴. En las investigaciones explicativas, la relación entre los datos y su contexto se realiza a través de una construcción analítica derivada de una teoría; aunque Lopez Aranguren⁶⁵ señala que en su lugar pueden también utilizarse construcciones que aunque no se basen en una teoría hayan tenido éxito en el pasado, o se basen en la experiencia del investigador, o se apoyen en opiniones o inferencias de “intérpretes representativos”. Dicho autor recomienda que para evitar los defectos inferenciales *“se limite el número de escalones inferenciales (...), y con ello el número de supuestos limitativos (...), mediante la obtención de datos que se ajusten lo más posible a los fenómenos reales que se investiguen; que se especifiquen con precisión y detalle las inferencias hechas, incluyendo en la especificación los eslabones de inferencia que van desde la causa al contenido de la comunicación, y desde el contenido a la consecuencia; que se eviten interpretaciones desarticuladas, y términos ambiguos (como “refleja”, “sugiere”, “indica”, etc.); y que se apoyen las inferencias que se han hecho en datos firmes (...) no relacionado(s) con el contenido de las comunicaciones”*⁶⁶. Como se ha dicho, el trabajo sobre LHP se apoyó teóricamente en la diada “imaginarios instituidos / imaginarios populares” desarrollada por Sabugo, y el concepto de “representaciones sociales” desarrollado por Moscovici y Jodelet.

Las inferencias pueden ser directas o indirectas. En el primer caso, adscibimos a lo que el texto dice para formular la inferencia; en cambio *“En el segundo caso se interpreta el contenido de forma inversa, de modo que lo que se traduce en la inferencia es justamente lo contrario de lo que se encuentra en el contenido analizado.”*⁶⁷ Esta distinción se relaciona con la cantidad de distancia que asumimos que existe entre las afirmaciones del discurso, y la realidad. En palabras de Gadamer *“El historiador interpreta las cosas en una dirección que el texto mismo no enuncia y que ni siquiera tiene por qué estar en su presunta orientación de sentido”*⁶⁸. En el trabajo sobre LHP, fue necesario recurrir a inferencias indirectas ya que existían contradicciones entre la información brindada por los propios textos, además de contradicciones con información extratextual.

Una vez concluido el análisis, hay que realizar una **validación** de los resultados. La validez de cualquier investigación refiere a la compatibilidad de sus resultados con datos obtenidos de forma independiente. Este es un asunto espinoso en el AC, debido a que justamente su objetivo es inferir lo que no puede ser observado directamente. Esta situación se agrava si trabajamos con el AC desde la historia, donde per se sólo

⁶⁴Klauss Krippendorff. 1989. Op. Cit. (p. 407).

⁶⁵Eduardo López-Aranguren. Op. Cit. (pp. 23-24).

⁶⁶Eduardo López-Aranguren. Op. Cit. (p. 24).

⁶⁷Eduardo López-Aranguren. Op. Cit. (p. 23).

⁶⁸Hans Gadamer. *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Ediciones Sígueme. Salamanca. 1993. (p.208). Recuperado de <http://www.magonzalezvalerio.com/textos/wum1.pdf>

podemos realizar una contrastación indirecta; y para realizarla, además, debemos en general recurrir, más que a las fuentes deseables, a las fuentes realmente existentes. Lopez - Aranguren⁶⁹ señala que para el AC pueden aplicarse los siguientes tipos de validez externa: 1. *Validez pragmática*. Que los resultados sean útiles para indicar o predecir comportamientos o características de individuos o grupos. 2. *Validación de rasgos abstractos*. Cuando las inferencias refieren a rasgos abstractos y multidimensionales (por ejemplo “intolerancia”, “individualismo”, etc.), como las definiciones de tales rasgos consisten en proposiciones sobre sus relaciones con otros rasgos, actitudes, o comportamientos directamente observables, la validación consiste en verificar mediante pruebas independientes las relaciones que tales proposiciones establecen. 3. *Validez del contenido (o del muestreo)*. Consiste en demostrar que los indicadores que se encuentran en los textos analizados constituyen una muestra adecuada de los indicadores que pudieran utilizarse para medir las características o comportamientos estudiados. 4. *Validez semántica*. Útil para los análisis descriptivos, como el procedimiento del AC consiste en repartir las unidades de análisis en un sistema de clases exhaustivas y mutuamente excluyentes, tiene validez semántica si son similares los resultados de dos reparticiones diferentes del mismo conjunto de unidades de análisis, una realizada según el procedimiento analítico y la otra obtenida según algún criterio externo e independiente (por ejemplo, jueces o expertos). En el caso de las investigaciones históricas, es muy discutible aplicar criterios de validación pragmáticos. Por otro lado, el trabajo sobre LHP no infirió rasgos abstractos; ni era una investigación descriptiva para la cual era posible usar una validación semántica. Por default, entonces, se validaron los resultados demostrando la validez del muestreo.

Pero ¿Cuanto de dicha estructura conceptual puede aplicarse en clase, en un contexto donde el análisis bibliográfico es subsidiario de los objetivos generales de la materia? Se expondrá un caso donde, en un contexto de enseñanza de grado, se utilizaron herramientas del AC para que los alumnos trabajen textos disciplinares.

El análisis bibliográfico en el nivel II de la Cátedra Molinos de Historia de la Arquitectura

La aplicación de la estructura conceptual del AC a la realización de trabajos bibliográficos, fue realizada en el marco de la asignatura Historia II, en la cátedra Molinos de Historia de la Arquitectura de la FADU. Esta estructura no se explicita en los materiales didácticos de la cátedra ya que no es nuestro objetivo (ni el de la materia en general) el promover alguna metodología o técnica en particular. El AC no es utilizado entonces como un sistema cerrado de pasos a seguir; sino que opera como fuente de herramientas conceptuales subyacentes a los procedimientos, en tanto se encuentra presente en el acervo de los docentes. Si entendemos como “dispositivo didáctico” a la “*conjunción de procesos y recursos movilizados para producir aprendizajes*”⁷⁰, el AC es utilizado como dispositivo didáctico, en este caso como proceso de abordaje bibliográfico, y como recurso cognitivo para producir aprendizaje. La decisión de no forzar la utilización de esta u otra técnica, se debe a que una formulación muy estructurada del material didáctico y/o de las prácticas, encierra el

⁶⁹Eduardo López-Aranguren. Op. Cit. (pp.26-28).

⁷⁰ Ministerio de Educación y Cultura de la República del Paraguay. *Campaña de apoyo a la gestión pedagógica de docentes en servicio. Modulo 4. Estrategias y dispositivos que movilizan para potenciar el protagonismo del estudiante. Historia y Geografía.* p. 8. Recuperado de <http://www.mec.gov.py/cms/adjuntos/3159?1315924400>

peligro de que los alumnos se limiten a elaborar acríticamente trabajos “según la fórmula”, obturando el surgimiento de sus propias lógicas. Nuestro abordaje pretende que las preguntas y las respuestas emerjan de la puesta en conjunto, ampliación y precisión, de los conocimientos e inquietudes que todos los actores llevamos al taller. En ese marco, el docente tiene un rol de guía para propiciar la emergencia de los contenidos programáticos y las herramientas disciplinares. En este contexto de dinámica abierta, la estructura conceptual del AC actúa como matriz cognitiva.

Para exponer como aplicamos de manera implícita la estructura conceptual del AC en la cursada, se describirán los trabajos prácticos (en adelante, TPs) y luego se analizará la dinámica de trabajo a la luz de dicha estructura.

La propuesta de los TPs formulados por el Arq. Miguel Carrasco consiste en que el primer cuatrimestre, los alumnos aborden los contenidos del programa entrenándose en las herramientas disciplinares; y en el segundo cuatrimestre, encaren un proyecto de investigación propio. De esta forma, los contenidos aprendidos durante el primer cuatrimestre funcionan como abordaje exploratorio para la temática que construirán en el segundo cuatrimestre; y las herramientas aprendidas, son aplicadas luego en un trabajo con mayor grado de autoría. En la primera clase, los alumnos elijen una o dos ciudades de un listado preestablecido, y trabajan con esa/s ciudad/es durante, al menos, todo el primer cuatrimestre. Cada TP aborda una escala territorial diferente: El primero la escala urbana, el segundo el fragmento urbano, y el tercero la escala arquitectónica. A su vez, cada TP tiene tres partes: Una primera parte de análisis bibliográfico, una segunda parte en la que los alumnos realizan un análisis individual de la unidad territorial, y una tercera en la que los alumnos realizan una producción grupal, combinando aspectos que ellos elijan de sus respectivas unidades territoriales.

Los TPs del primer cuatrimestre explicitan los siguientes objetivos: TP1 (“Del territorio a la ciudad: Reconocimiento de cambios y crecimientos”): “*Descripción gráfica, escrita y oral del territorio y las ciudades americanas y europeas elegidas, entre los siglos XV y XIX. / Reconocimiento de cambios y crecimientos en las ciudades a través del tiempo. / Elaboración de un relato de los cambios y crecimientos en las ciudades a través del tiempo. / Establecer vínculos entre ciudades considerando sus cambios y crecimientos. / Análisis bibliográfico y de páginas de Internet.*”. TP2 (“Fragmentos Urbanos”): “*Reconocimiento de fragmentos y rasgos característicos en las ciudades. / Reconocimiento de recortes temáticos en el estudio bibliográfico.*”. TP3 (“Obras, autores, ¿estilos?”): “*Descubrir y explorar la vida de profesionales de la arquitectura a través de libros y de páginas de Internet. / Reconocimiento de obras de arquitectura y sus rasgos característicos. / Reconocimiento de series en el estudio bibliográfico. / Revisar la producción historiográfica que “construyó” la noción de estilo.*”

Para cumplir dichos objetivos, se pretende que los alumnos extraigan de la bibliografía, al menos tres niveles o capas de información:

1. Información sobre la ciudad/ fragmento / arquitectura a estudiar. Es decir, los hechos y conceptos.⁷¹ De acuerdo a los objetivos de la materia tal como los presenta el programa de nuestra facultad, sólo este nivel resultaría imprescindible, y podemos entenderlo como nuestro objetivo de mínima. Requerimos a los alumnos que la incorporación de información a sus trabajos se realice en forma de citas o paráfrasis citadas; y que se referencien los gráficos; de modo que diferencien la producción y autoría ajena, de la producción y autoría propia.

⁷¹ César Coll, Juan Ignacio Pozo, Bernabé Sarabia, Enric Valls. *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes.* Santillana. Buenos Aires. 1992.

2. Información sobre las herramientas disciplinares. Son los llamados “contenidos procedimentales”⁷². Por ejemplo las nociones de diacronía/sincronía, formulación de periodizaciones, noción de recorte, de serie, construcción de categorías, etc. El aprendizaje de estos instrumentos se realiza también a partir de la propia estructuración de los TPs; pero entendemos que la posibilidad de que los alumnos puedan reconocer la diferente utilización que distintos autores hacen de las herramientas disciplinares, colabora con la emergencia de la noción de subjetividad del relato, primer paso para su tratamiento crítico.

3. Información sobre las condiciones de producción de los textos, Este tipo de información es la que menos se explicita en los objetivos citados. Sin embargo resulta imprescindible para poder, por ejemplo, “*revisar la producción historiográfica*”, atada a nuestro objetivo como cátedra de que los alumnos realicen un tratamiento bibliográfico crítico, ya que implica conceptualizar a los textos como un producto de su tiempo y su espacio, esto es, “contextualizarlo”. Parte de esta información puede extraerse de los mismos textos (por ejemplo año y lugar de primera edición, biografía del autor, prólogo, personas citadas que puedan entenderse como referentes del autor, etc.); o puede ser necesario recurrir a otras fuentes. La ejercitación de la mirada crítica tiene un alcance mayor que la esfera disciplinar. En términos axiológicos, si concordamos con Russen⁷³ en que la conciencia histórica permite la orientación de las prácticas presentes y futuras, este entrenamiento provee herramientas para el abordaje complejo de la realidad social.

Si ponemos estos niveles de información en términos de la estructura conceptual del AC vemos que los dos primeros se corresponden con un análisis descriptivo: No necesitan más que el propio texto para ser realizados. En cambio, para poder trabajar el tercer nivel de información, necesariamente se realizarán inferencias entre el texto y su contexto. Como ya se vió, estas inferencias, para ser metodológicamente correctas, deberían estar basadas en algún andamiaje teórico. Sin embargo, las condiciones de cursada en el grado, dificultan la introducción y manejo de tal andamiaje. La estrategia adoptada para paliar tal situación, es resaltar que las inferencias deben presentarse en tiempo verbal condicional: “*se debería a tal razón*”, “*es posible que se relacione con tal circunstancia*”, etc. Recurso ampliamente utilizado en la investigación profesional.⁷⁴

La limitación para realizar, en este marco, inferencias acertivas, no obtura la capacidad del AC para funcionar como dispositivo didáctico. Las consignas de nuestros TPs están redactadas como planteos generales, ya que entendemos que si queremos que los alumnos realicen sus propias investigaciones, debemos entrenarlos en la capacidad de construir por sí mismos la estructura conceptual de una investigación. Es en este punto donde el AC opera como matriz cognitiva del trabajo docente, en nuestro rol de facilitadores de la emergencia de los conceptos e instrumentos necesarios para construir una investigación. Teniendo en mente los distintos abordajes a través de los cuales el AC le hace preguntas a los textos, el docente puede detectar cuando algún nivel de información no está apareciendo, e inducir su surgimiento.

⁷² César Coll, Juan Ignacio Pozo, Bernabé Sarabia, Enric Valls. Op. Cit.

⁷³ Ver por ejemplo Jörn Rüsen, "How to Make Sense of the Past – Salient Issues of Metahistory", TD: *The Journal of Transdisciplinary Research in Southern Africa* Vol: 3 No. 1 (2007): 169. Disponible en http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf

⁷⁴ Ya que si bien la utilización de una construcción teórica para relacionar data y contexto es una necesidad metodológica en cualquier tipo de investigación inferencial, su aplicación estricta solo resulta imprescindible en momentos de cierre y exposición justificativa (como presentaciones de tesis, etc.). En el resto de los casos suele aceptarse que si no se explicita una construcción teórica, el valor de las inferencias es condicional a una futura validación.

La parte bibliográfica de los TPs está redactada de la siguiente manera: TP1 (“Del territorio a la ciudad: Reconocimiento de cambios y crecimientos”): “*Dar cuenta de los criterios que elige el autor para describir el territorio en el que se asientan las ciudades y los cambios y crecimientos de la/s ciudad/es a través del tiempo, respondiendo a las preguntas que se formule el grupo*”. TP2 (“Fragmentos Urbanos”): “*Para la/s ciudad/es que aparecen en los textos, plantear en el grupo preguntas a responderse sobre cómo abordar un fragmento urbano y plantear un recorte*”. TP3 (“Obras, autores, ¿estilos?”): “*Responder las preguntas planteadas en el grupo sobre los abordajes de la bibliografía relativos a las obras y sus autores*”.

Como se ve, la primera tarea consiste en formular, en conjunto, preguntas para hacerles a las fuentes. En términos de la estructura conceptual del AC, estamos en la fase de diseño de la investigación, es decir, parafraseando a Krippendorff, en la etapa en que se define que se quiere saber, se define un contexto y se exploran las fuentes.⁷⁵ A continuación, se ejemplifican preguntas que suelen surgir en clase, matricadas según los tipos de información a extraer de los textos señaladas, y los tipos de categorizaciones que Lopez Aranguren indicaba como más comunes en los AC. Si los docentes detectamos que algún tipo de categorización no está apareciendo, podemos inducir mediante preguntas abiertas su formulación (por ejemplo: “¿Y que preguntas podemos hacernos respecto a las personas que nombra el autor?”).

Tipo de info. / Tipo de categorización AC	Info. sobre la ciudad/ fragmento / arquitectura	Info. sobre herramientas disciplinares	Info. sobre condiciones de producción de los textos
Materia, tema o asunto / Mecanismo o recurso	¿Qué tipo de información muestra? ¿Qué es lo que no muestra? ¿Qué fechas trabaja? ¿Señala periodos? ¿Cuáles son? ¿Cuáles unidades territoriales se trabajan?	¿Qué lógica constitutiva tiene la serie presentada? ¿Qué tipo de acontecimientos señala para separar periodos? ¿Contextualiza territorialmente el objeto de estudio? ¿Qué tipos de límites señala?	¿Por qué se muestra y/o jerarquiza ese tipo de información y no otra? ¿Cuándo escribió el libro y cómo eso afecta a la información presentada? ¿Coinciden el lugar de trabajo /nacimiento del autor con los lugares que estudia?
Actores / Origen / Destino / Autoridad / Valor / Caract. personales	¿Qué actores individuales o colectivos se nombran y cuales no? ¿Como describe a los actores?	¿Qué tipo de autores son citados en el texto como fuente de autoridad?	¿Quién es el autor? ¿Qué estudió? ¿Cuál es su ideología? ¿Quiénes son sus referentes?
Dirección o punto de vista / Forma de la afirmación	¿Cómo está constituida la unidad territorial / el objeto? ¿Cómo los valora y/o adjetiva?	¿Cómo muestra la información? ¿Qué escalas usa? ¿Cómo relaciona y jerarquiza la información?	¿Cómo afecta la biografía y/o el contexto del autor en el tipo de información que trabaja y en como la presenta?

Puede verificarse que tanto los tipos de categorizaciones, como las preguntas; son pertinentes tanto para las fuentes primarias como para las secundarias. Pueden aplicarse sobre cualquier texto con contenido histórico; excepto (en el caso de la última columna) sobre los textos anónimos (que en este marco, en general provienen de internet). Eso no quiere decir por supuesto que los textos anónimos no sean fiables per se. Como decíamos, la fiabilidad se relaciona con la corroboración, la cual en los estudios históricos, se relaciona con la comparación con otros documentos. En términos del AC, con realizar un análisis intertextual discriminativo.

⁷⁵ De hacer un AC inferencial “profesional”, este sería también el momento de adoptar una estructura analítica relacional.

Como siguiente paso, los alumnos desarrollan en su casa el TP respondiendo a algunas de las preguntas formuladas (las que ellos elijan). En términos del AC, comienza el proceso de codificación. Una vez que los alumnos traen sus TPs, se abordan grupalmente a través de un mecanismo comparativo. Este mecanismo permite revisar, completar y resignificar el conocimiento que cada actor trae al taller. A continuación, se ejemplificará como operamos con los tipos de categorizaciones del AC como matriz cognitiva, a través de las tareas principales del docente en esta instancia. Estas tareas, que se desprenden de los tipos de información a extraer de los textos, de los objetivos programáticos y de la cátedra, y de nuestra postura pedagógica, son las siguientes:

- Detectar y remediar la ausencia de información presente en el programa. Por ejemplo: *“Vos, que leíste a Nicolini, decís que el asentamiento español en América se realizó a través de una producción, al principio no tan ortogonal, de grillas en lugares “vacíos”, pero Nicolini no habla de todos los tipos de asentamiento. Por eso, les pregunto a los que leyeron textos sobre Cuzco, donde había un asentamiento previo, ¿En ese caso qué lógica sigue el proceso de amanzanamiento? Si pensamos este ejemplo a la luz de los tipos categoriales del AC, estamos induciendo la categorización temática “tipos de asentamiento colonial en América Latina”.*

- Convertir la información particular en conceptos generales para construir, en conjunto, variables y categorías teóricas. Por ejemplo: *“Vos decís que tal autor habla de la construcción en hierro y vidrio, podemos decir entonces que habla de materialidad, uno de cuyos casos puede ser la materialización en hierro y vidrio. ¿Algún otro de ustedes detectó que sus autores hablaran de materialidad, así clasificamos los materiales que se describen como usados en esa época?”. En términos de los tipos de categorización del AC, aquí se promueve la categorización temática “materialidad”.*

- Propiciar la detección de herramientas procedimentales disciplinares Por ejemplo, *“Cuando decís que Paulo Acevedo cita al cronista Garcilazo de la Vega, estás hablando de una fuente de autoridad muy especial, el cronista es alguien que vivió (o en el caso de Garcilazo no vivió pero fue muy cercano) a los hechos que cuenta, ¿el resto de los autores, cita a cronistas, o en que tipos de fuentes se basa?”. Aquí se incita una categorización según autoridad, fuente o prueba.*

- Estimular la detección de sesgos autorales. Para que los alumnos no repitan la información sesgada cual verdad absoluta. Por ejemplo: *“Vos decís que Pevsner nombra como manieristas a algunos arquitectos españoles, y le pregunto al resto de ustedes, ¿otros autores incluyen a los mismos arquitectos dentro del manierismo?”; o “Cuando vos citas a Mumford diciendo que la arquitectura académica era la corrección fría de la vejez, pareciera que la valora muy negativamente, les pregunto al resto de ustedes ¿Los autores que ustedes leyeron, la valorizan de la misma forma, o para el caso, son tan explícitos como Mumford en sus opiniones?” En el primer ejemplo, se está estimulando categorizaciones según actores (“arquitectos manieristas”), en el segundo ejemplo, a una categorización según valorizaciones.*

Hasta aquí, estamos dentro de los términos de un análisis descriptivo, como decía Lopez Aranguren, tipo de AC más común en los trabajos históricos⁷⁶. Sin embargo, intentamos también, que emerja un análisis argumentativo inferencial:

- Provocar la realización de inferencias acerca de las razones de dichos sesgos. Por ejemplo: *“Vos decís que Benévolo, a diferencia de otros autores como Mumford, se apoya mucho en los gráficos ¿Cuál te parece que es la razón?”. En este ejemplo se estimula, a través de una categorización de forma de la afirmación (lenguaje gráfico o escrito), la realización de inferencias acerca de los autores. Esta tarea resulta significativa en términos de la advertencia que hace Barton, de que los estudiantes pueden llegar a entender el proceso de comparación de fuentes como una búsqueda de*

⁷⁶ Lopez Aranguren. Op. Cit. P.2.

respuestas acertadas, o que el proceso consiste en armar un rompecabezas de relatos para llegar a una descripción completa del pasado, ya que a veces interpretan la diversidad de contenidos como derivadas de que los autores contaban con información incompleta⁷⁷. Es posible que estas interpretaciones se amilanen, si se vislumbra que existen otras razones para explicar la existencia de sesgos autorales, además de la cantidad de información que cada autor posea.

Durante el segundo cuatrimestre, se espera que los alumnos trabajen con la bibliografía dentro del marco de su investigación histórica, tanto en el cuerpo del trabajo (a través de citas comparadas, ponderadas y/o contextualizadas); como en un texto que de cuenta de los recursos factuales y procedimentales aportados por la bibliografía (lo que en la investigación profesional llamaríamos “estado de la cuestión” y “marco teórico”).

Análisis de casos: Los trabajos bibliográficos de los alumnos a la luz de la estructura conceptual del análisis de contenidos

Realizar una evaluación que pondere en que medida el AC, utilizado como matriz cognitiva, promueve que nuestros alumnos alcancen los objetivos; conlleva importantes dificultades metodológicas (por ejemplo porque no es el único recurso pedagógico utilizado). Nos limitaremos entonces a analizar que parte de la estructura conceptual del AC utilizaron los estudiantes de un par docente del ciclo lectivo 2013, en relación a los objetivos nombrados; a través del disecamiento de sus trabajos bibliográficos. La media de textos analizados por los alumnos en cada trabajo, es de 3 libros (con un máximo de 9 textos en un caso).

Casi todos los trabajos contienen, en primer término, descripciones intensivas de tipo temático. Esto podría deberse a que encuentran cómodo y/o apropiado comenzar a aborar un texto de esta forma. Podría también deberse a que su principal interés sea definir que clase de información les brinda el texto, sobre la unidad territorial que más tarde deben trabajar. Esto sucede a pesar de que, deliberadamente, hemos incluido sugerencias bibliográficas no relacionadas directamente con su unidad territorial. El interés por recabar información factual para su trabajo se encuentra muchas veces explicitado, a través de la ponderación de la información en función del “aporte” que les provee el contenido temático (por ejemplo: *“este libro me aportó poco sobre el fragmento elegido”*; *“este libro me resulta fundamental para conocer la obra”*; *“me ayudó a contextualizar”*, *“no eran de gran relevancia pero rescato que”*; *“el más significativo en cuanto a calidad, claridad y cantidad de información rescatada fue...”*). La explicitación de dicha contribución, aparece a lo largo de todos los trabajos bibliográficos, aunque en el único momento que se les pide que la describan, es en el último TP del año. Parte de los estudios temáticos son presentados libro por libro, implicando que no se conceptualizan los textos como conjunto, es decir como un corpus a analizar de manera intratextual (lo cual involucraría explicitar comparaciones). Cuando sí comparan textos de diferentes autores, aparece la posibilidad / necesidad de categorizar, o de dar cuenta de las categorizaciones realizadas por los autores (por ejemplo, en el caso de un libro de AAVV: *“pueden encontrarse análisis de las ciudades según servicios que prestan (educación, esparcimiento) y en otro caso según el momento histórico (la ciudad colonial, la ciudad republicana)”*). Si bien casi todos los abordajes del tipo temático son cualitativos, ha aparecido también un trabajo cuantitativo: Una alumna registró y cuantificó los conceptos y términos asociados a la idea de barroco, tal cual lo describían tres autores, para ver cuales eran los términos comunes, y de esa manera llegar a una especie de “mínimo común múltiplo” y “máximo

⁷⁷ Keith Barton. Op. Cit. P. 101.

común denominador” definitorio del barroco. Una curiosidad de ese trabajo es que graficó tal cuantificación presentando los términos y conceptos más repetidos utilizando tipografías más grandes, y los menos repetidos con tipografías más pequeñas. Ese recurso se utiliza en la investigación cualitativa profesional, y de hecho existe un programa informático para realizarlo (aunque ella lo hizo manualmente). Este es también el único caso en que un alumno haya aplicado como unidad de registro el término. La unidad de contexto de este trabajo era el libro entero, lo cual es lo más común. En general, el resto de los trabajos, o bien utilizan la unidad de registro “capítulo” y el libro entero como unidad de contexto; o bien superponen unidad de registro y de contexto analizando el libro entero. Se verifica entonces que detectan y en varios casos, categorizan, información concreta sobre la ciudad/ fragmento / arquitectura a estudiar.

Otro procedimiento bastante común es analizar la forma de la afirmación, en general comenzando con una primera división entre “*textos*” y “*gráficos*”. Los alumnos categorizan y codifican con facilidad los “*tipos de gráficos utilizados*” (por ejemplo: “*planos, vistas, fotografías*”, etc.); aunque es menos común la categorización de los textos. En los casos donde se distinguen claramente diferentes géneros, lo señalan (por ejemplo: “*también recursos raramente encontrados en otros libros: poesías, canciones de época, publicidades, historietas, entre otros*”). Es probable que resulte más dificultoso caracterizar los textos científicos más tradicionales. De todos modos lo intentan, por ejemplo mediante el recurso de inventar extrañas categorizaciones: “*Tipo de relato: Informativo-descriptivo; Histórico-informativo; Descriptivo; Político-Informativo*”. Los alumnos suelen establecer relaciones entre los gráficos y los textos. Estas relaciones en general son cuantitativas, ponderando la cantidad de espacio dedicado a los gráficos / la cantidad de espacio ocupado por el texto. En menor medida, aparecen aproximaciones cualitativas, donde los alumnos observan de que manera el contenido de la información gráfica se relaciona con el contenido de la información escrita (por ejemplo: “*son complementarios*”; “*el gráfico no se relaciona con el texto principal pero sí con la información de los epígrafes*”; “*no corrobora lo que el texto narra sino que en la mayoría (por “la mayor parte”) de los casos agrega información nueva*”). De manera limitada, algunos estudiantes comparan la forma de afirmación de distintos autores (por ejemplo: “*en contraposición a Benévolo, Braunfel trabaja con un método muy diferente para contar los hechos. La mayoría (por “la mayor parte”) del relato es en forma escrita con algún apoyo gráfico. No basa su expresión en imágenes, más bien prefiere redactarlo*”). En algunos casos, los alumnos superan la relación gráfico / texto para adentrarse en la estructura del relato (por ejemplo: “*El relato del autor se caracteriza por un orden específico, un comienzo y un fin. El comienzo es el contexto y el fin es la total incidencia de la plaza de armas, es decir, se narran los hechos de afuera hacia adentro*”).

Los estudiantes intentan también determinar el “Mecanismo o recurso”, en este caso, recursos teóricos y/o sesgos metodológicos utilizados por los autores (por ejemplo: “*realiza un análisis morfológico*”; o “*estudia desde el punto de vista técnico y constructivo...*”). Algunas veces (como cuando describen la noción de “no acontecimiento” en Bayón, o de “tipo” en Castex), se basan en explicitaciones de los propios autores. En otros casos, en especial cuando ejecutan estrategias intertextuales, utilizan variables y categorías propias para codificar (por ejemplo: “*Enfoques: Formal / Morfológico; Social; Territorial*”; o “*Sobre el abordaje de la temática y las obras: Enfoque social – funcional: Búsqueda de generalidades; Enfoque individualista: Búsqueda de diferencias; Enfoque catalogador: Búsqueda de similitudes. Sobre la problemática del análisis parcial o total de la obra: Enfoque divisor: Análisis independizado de aspectos; Enfoque unificador: Análisis de la obra como conjunto*”).

indivisible”). Avanzado el año, algunos estudiantes explicitan su adscripción a ciertas herramientas teóricas o metodológicas (por ejemplo: *“Haciendo pie en el enfoque presentado por D. Bayón (al que más nos aproximamos por decisión y acuerdo personal) se busca orientar el trabajo hacia un análisis....”*). En los casos que analizan libro por libro, son menos los alumnos que definen con precisión los procedimientos autorales, aunque vagamente conceptualicen su existencia (por ejemplo: *“la manipulación de las relaciones temáticas”*). En el último trabajo del año algunos alumnos realizan una diferenciación entre los libros de los cuales extraerán información sobre su objeto de estudio, y los libros de los cuales tomarán *“modelos”*, o *“metodologías”* (por ejemplo: *“Entre los estudios que son necesarios para entender el contexto (...) entre los estudios que nos brindan herramientas para el desarrollo gráfico...”*). En algún caso se animan incluso a modificar definiciones autorales (por ejemplo: *“pero también se trató de dar otra interpretación a las palabras de Ferns (...) dando un sentido que acompaña a los trabajos de Wagner y Reese....”*).

De todo lo anterior surge que la necesidad de categorizar la información que encuentran en los textos generalmente aparece cuando comparan diferentes libros, o cuando su objeto de estudio es un libro que contiene textos de diferentes autores. Es decir que dentro de los análisis intesivos, en este contexto resulta más enriquecedor que analicen como un corpus, varios textos; a que los analicen por separado. Esta estrategia intertextual discriminativa, que procura una comparación, en bastantes casos se plasma a través de una matriz. El modelo de matrizado fuerza la producción de variables y categorías, y la codificación sistemática (*“no dejar ninguna casilla vacía”*).

Otra herramienta procedimental disciplinar es el tratamiento temporal. Algunos alumnos toman los *“años”* abarcados por los autores y, generalmente si están explicitados, los períodos (por ejemplo: *“línea de tiempo marcando los periodos adoptados por Reina”*). Ciertos alumnos detectan diferentes formas de periodizar (por ejemplo: *“sea político, económico o arquitectónico, es decir que Blunt no cae en la periodización por estilos que muchos autores hacen”*). También detectan tratamientos que no siguen una línea temporal, aunque siempre teniéndola como referencia primaria (por ejemplo: *“va “saltando” cronológicamente entre las ciudades”*; o *“el desarrollo es cronológico, pero si era necesario detallar algún punto en otro tiempo anterior era nombrado y explicitado”*; o *“avanza y retrocede constantemente en los años”*). Algunos alumnos han categorizado los textos según su desarrollo temporal, dividiéndolos en textos diacrónicos y sincrónicos; y aunque no faltó quien denominara a dicha diada *“cronológicos y anacrónicos”*, se podría decir que en esos casos, *“la base está”*.

Como se verifica en los párrafos anteriores, a través del análisis de forma de la afirmación y del mecanismo o recurso, los alumnos han logrado detectar no sólo herramientas procedimentales disciplinares, sino además, sesgos autorales.

Los estudiantes también detectan sesgos autorales dando cuenta de la dirección o punto de vista, y del criterio o valores del autor (por ejemplo: *“nos brinda una información principalmente ideológica”*, o *“con un enfoque político bien marcado”*). Incluso buscan detectar si los autores intentan evitar ese sesgo (por ejemplo: *“(tales autores) dejando de lado las posturas políticas, muestran...”*; o *“Reina intenta volver su escrito lo más “objetivo” posible (...) Como sabemos, la total objetividad de los hechos se vuelve imposible de concretar, de modo que se podría presuponer una postura crítica del autor hacia los puntos antes citados, pero planteados de forma implícita para librar un poco la interpretación del autor acerca de su punto de vista”*) También explicitan diferenciaciones entre definiciones y/o sesgos autorales, y hechos históricos (por ejemplo: *“Habla sobre Nash en la página 107, nombrándolo como un “renacentista del gótico”, aunque (Nash) tenía su estudio dividido en dos departamentos, el neoclásico y el neogótico”*; o *“no se basa en una mera descripción de lo sucedido y de las posibles*

soluciones, sino que Krier critica esas posibles resoluciones”; o “pero también frases subjetivas como “la paciente labor humana” y no explica a que se refiere”). En otros casos, buscan el sesgo aunque no lo encuentran (por ejemplo: “no reflejan muy bien el punto de vista que busca el autor”). Casi ningún alumno trabaja las fuentes de autoridad más que como breves menciones (por ejemplo: “Bruno Zevi es citado por Chueca Goitía, varias veces”). Sin embargo, la mayoritaria detección de sesgos autorales no implica que todos ellos hayan comprendido que los relatos son intrínsecamente subjetivos. Principalmente en los primeros trabajos del año, pero en algunos casos también en los siguientes, hay estudiantes que siguen afirmando que hay “relatos objetivos”, los cuales contraponen a otros “relatos subjetivos”. En algunos casos, tal cual lo afirmaba Barton, se verifica que algunos alumnos aún conciben la historia como un rompecabezas plausible de completar (por ejemplo: “Podríamos criticar la postura del autor ya que (debería) (...) dar dos enfoques, no sólo lo bueno que produjo el plan sino que descuidó”; o “todos los enfoques de estudio encontrados en las distintas bibliografías parecen ser necesarios, incluso complementarios”).

Es probable que la ilusión de objetividad y la noción de la historia como rompecabezas; sigan apareciendo porque es poco común que los alumnos realicen inferencias acerca de la razones de los sesgos autorales, incluso en los trabajos que prestan atención a los objetivos o metas de los autores (por ejemplo: “Krier también da espacio a plantear sus motivaciones en este trabajo, aclarando el fin buscado en la publicación”). Una gran cantidad de trabajos incluye la bibliografía del autor y/o los encuadra disciplinarmente (por ejemplo: “adscibió a la escuela de los Annales (...) adoptando el criterio “problemático” frente al “monográfico”). Es decir, buscan información sobre las condiciones de producción de los textos; pero luego no relacionan esa información con el texto trabajado, o bien producen relaciones débiles (por ejemplo “sostenido en esta aclaración fundamental, Argan estudia...”; o “como historiador y especialista en cuestiones de preservación arquitectónica y urbana, realiza una descripción completa de...”; o “el autor esta especializado en la obra por lo cual aporta...”; o “Comprendiendo las bases académicas de uno y del otro es esperable una diferencia de postura, la sensibilidad artística de un italiano, contrastada con el empirismo científico de un alemán (...) Resulta interesante generar una comparación entre dos patrones de preguntas que se plantean ambos autores para comprender estas claras diferencias”). Sin embargo, aunque disten de ser “metodológicamente correctas”, estas inferencias dan cuenta de que esos alumnos no están mirando a los textos como verdad absoluta.

Conclusiones

Como se ha visto, es posible abordar sistemáticamente muchas de las preguntas que le hacemos a los libros desde la historia, utilizando el AC. Con respecto a su aplicación como dispositivo didáctico en la enseñanza de grado de historia de la arquitectura, es posible que la no explicitación y exigencia de sistematización metodológica conlleve a que los resultados sean fragmentarios, y obviamente no tengan la solidez que se esperaría de una investigación profesional. Sin embargo, los resultados dan cuenta de que la mayor parte de los alumnos realizan análisis bibliográficos complejos abordando los textos desde múltiples dimensiones, superadoras de la representación del texto como mero depósito de información concreta sobre el tema a estudiar. Los alumnos además detectan y comparan contenidos procedimentales disciplinares. También descubren sesgos autorales, y contextualizan la bibliografía.

Si volvemos a la definición de “lectura crítica”, como lectura “comparativa, situada y valorativa”; vemos que los estudiantes han realizado los tres procesos; aunque la valoración que muchos de ellos realizan de los textos (y por extensión, quizás de todo el

trabajo bibliográfico), es explicitada en función de su aplicación a los trabajos de investigación histórica. No queda lugar aquí para rumiar tal pragmatismo. Queda entonces en el tintero, relacionarlo con la nombrada función axiológica de la lectura crítica; es decir, en que medida esta matriz cognitiva que parece ser adecuada (o por lo menos, no ser contraproducente) para la lectura crítica de la bibliografía disciplinar, es un entrenamiento en el abordaje cuestionador de todos los discursos. Por ejemplo cuestionador de la legitimidad de los textos que les ofrecemos. Por ejemplo cuestionador del pragmatismo.