
Ensayos de reflexión teórica

De las prácticas letradas a las prácticas de conocimiento: un enfoque realista para el análisis de la forma que adopta el conocimiento especializado en la educación superior



From literacy practices to knowledge practices: a realist approach to analyzing the form of specialized knowledge in higher education

Maximiliano Impróvola [1]

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y
Técnicas, Argentina

maximilianoimprovola@gmail.com

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación

vol. 17, núm. 25, e172511 2026

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

ISSN-E: 1853-1393

Periodicidad: Semestral

revistaie@hum.unne.edu.ar

DOI: <https://doi.org/10.30972/riie.17259498>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/929/9295717003/>

Resumen: En este artículo argumentamos en favor del uso de un enfoque realista en el análisis de la forma que adopta el conocimiento especializado en la educación superior. A fines de caracterizar esta perspectiva, que constituye la principal orientación teórica de nuestra investigación de doctorado en curso, recuperamos y resumimos los resultados de nuestra investigación de maestría, en la que examinamos etnográficamente las prácticas de lectura y escritura de un grupo de estudiantes de profesorado de un instituto de formación docente ubicado en las afueras de la ciudad de Buenos Aires. Explicamos los motivos por los que el análisis de las prácticas académicas de lectura y escritura suscitó un creciente interés por la estructura interna del conocimiento especializado en la formación docente. Luego esbozamos los lineamientos de la reciente Teoría de Códigos de Legitimación (LCT), un marco de análisis proveniente de la corriente del realismo social en la sociología del conocimiento y la educación. Concluimos el trabajo describiendo la utilidad que, a nuestro juicio, la adopción de este enfoque puede reportar al estudio situado de los procesos de construcción del conocimiento disciplinar en el nivel superior.

Palabras clave: Formación docente, Prácticas de lectura y escritura, Conocimiento disciplinar, Teoría de Códigos de Legitimación.

Notas de autor

- [1] Magíster en Antropología Social, Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesor de Enseñanza Media y Superior en Filosofía (UBA). Doctorando en Ciencias Antropológicas (UBA). Becario doctoral, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Investigador del Instituto de Ciencias Antropológicas (ICA) y del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras (UBA) Contacto: maximilianoimprovola@gmail.com

Abstract: In this article, we advocate for a realist approach to the analysis of the forms that specialized knowledge takes in higher education. To characterize this perspective, which is the main theoretical framework of our ongoing doctoral research, we revisit and summarize the findings of our master's research, in which we ethnographically explored the literacy practices of a group of preservice teachers at a tertiary college located on the outskirts of Buenos Aires. We explain how the analysis of academic literacy practices led to a growing interest in the internal structure of specialized knowledge in teacher education. We then outline the key principles of Legitimation Code Theory (LCT), an emerging analytical framework rooted in the tradition of social realism within the sociology of knowledge and education. We conclude by discussing the potential value of this approach for the situated study of disciplinary knowledge-building processes in higher education.

Keywords: Teacher education, Literacy practices, Disciplinary knowledge, Legitimation Code Theory.

El propósito general de este artículo es ofrecer algunas razones en favor del uso de un enfoque de investigación aún muy poco explorado en el estudio de los procesos de construcción del conocimiento especializado en el ámbito escolar (y, en particular, en la educación superior). Se trata de un enfoque de carácter realista proveniente de la sociología bernsteiniana de la educación y desarrollado sobre todo desde mediados de la década de 2010. A fines de presentar esta perspectiva, partimos de nuestro propio trabajo de investigación, llevado a cabo en la formación docente y volcado en una tesis de maestría que defendimos durante el año 2023[i]. Damos cuenta de los resultados de este estudio y explicamos cómo y por qué su objeto original, que eran las prácticas académicas de lectura y escritura de los estudiantes de profesorado, fue mutando en un creciente interés por la estructura interna del conocimiento disciplinar y sus modalidades concretas de circulación en la formación docente. A ello dedicamos la primera sección del artículo. En la segunda hacemos una caracterización del enfoque realista de la Teoría de Códigos de Legitimación (LCT), que constituye el marco teórico de nuestra investigación de doctorado en curso, y describimos los aportes que, creemos, puede hacer la adopción de una perspectiva de su tipo. Así, el artículo conjuga la reflexión teórica y el recuento bibliográfico, dado que proporciona unas cuantas referencias útiles al investigador interesado en conocer este marco de análisis o cuyo objeto de investigación pudiera admitirlo o considerarlo como un encuadre posible.

1. Las prácticas letradas en la formación docente inicial: el desarrollo de una investigación

Nuestra investigación de maestría se inició hacia fines del año 2017, cuando nos propusimos realizar un análisis etnográfico de las prácticas de lectura y escritura de un grupo de docentes de nivel primario en formación de un instituto superior no universitario ubicado en la localidad de General Rodríguez, en el oeste del Área Metropolitana de Buenos Aires. Para ello nos apoyamos en la perspectiva sociocultural de la lengua escrita de los Nuevos Estudios de Literacidad (Zavala, 2009; Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004), corriente que conocimos al hallar casualmente una presentación panorámica del campo de la antropología de la escritura en Francia y Gran Bretaña (Barton & Papen, 2010). Dentro del marco general de los Nuevos Estudios de Literacidad, adoptamos el enfoque ecológico de la lengua escrita en uso elaborado por el sociolingüista británico David Barton (2007). A través de esta metáfora ecológica, que remite al campo de la biología, buscamos básicamente poner de relieve la profunda y constante interrelación que existe entre un área de la

actividad humana y su entorno, es decir, cómo la actividad –en este caso, leer y escribir– puede ser considerada parte del entorno y, a su vez, es influida por él. Comprender las prácticas de lectura y escritura (a las que Barton denomina simplemente prácticas letradas) en clave ecológica implicó tener especialmente en cuenta su carácter situado, lo cual supuso prestar particular atención a las múltiples y cambiantes características de su contexto que las posibilitaban y sostenían como tales.

Como en la investigación queríamos indagar los diversos modos en que las docentes en formación[ii] hacían frente cotidianamente a las demandas de lectura y escritura que se les planteaba desde la institución formadora, combinamos el enfoque ecológico de Barton con la noción de comunidad de práctica, que tomamos de la teoría social del aprendizaje de Étienne Wenger (2001). Este concepto nos resultó muy útil para captar las múltiples relaciones de compromiso mutuo que la palabra escrita suscitaba durante la formación docente, la manera en que ella se inmiscuía en lo que las estudiantes comprendían localmente como una cierta empresa compartida, y, por consiguiente, las modalidades de participación en la escritura que esa empresa habilitaba, así como el repertorio común de recursos (palabras, gestos, rutinas o relatos) del que parecían hacer uso en sus prácticas letradas.

Para organizar el análisis de las prácticas de lectura y escritura de las estudiantes, decidimos además establecer dos ejes: la identidad y el conocimiento, que encontrábamos bastante bien representados en la literatura especializada y –nos parecía– permitirían orientar el trabajo de objetivación con relativa facilidad. Muy en general, el primero aludía al tipo de sentido de sí mismas que las estudiantes producían cuando hacían uso de la palabra escrita durante su primera formación como docentes, el alguien (el self, por así decir) que posicionaban como propio al vincularse con lo escrito. El segundo, en cambio, aludía al algo (el “qué”, esto es, el contenido específico) que ponían en juego al conferir sentido a los materiales escritos –generalmente bibliografía académica– con los que debían operar en las distintas asignaturas de su carrera. Luego de un trabajo de campo que duró alrededor de dos años y medio (2018, 2019 y parte de 2020), llegamos a las conclusiones que recuperamos y exponemos a continuación.

1. a. Identidad y escritura en la formación docente: un desajuste en el plano del valor

Una de las razones por las que comenzamos a interesarnos en las prácticas letradas de las futuras maestras fue la circunstancia de que, a nuestro juicio, las investigaciones provenientes del campo de la alfabetización académica (Carlino, 2005, 2013 y 2017; Cartolari y

Carlino, 2011 y 2016), aunque habían contribuido en buena medida a problematizar y superar la idea de que las dificultades de los estudiantes de nivel superior frente a la bibliografía académica se debían sobre todo a las vacancias que estos traerían de niveles anteriores de la escolarización (el denominado “discurso del déficit”), no parecían haber considerado la profunda vinculación que existe entre las expectativas y valoraciones de los estudiantes y sus prácticas cotidianas frente a lo escrito, ni, en consecuencia, los desafíos y obstáculos que pueden plantear sus identidades letradas a las iniciativas institucionales de alfabetización académica (si es que por alfabetización académica entendemos la enseñanza y la adquisición de los usos de la lengua escrita propios de un cierto ámbito disciplinar). En cierto modo, estos estudios parecían concebir a los estudiantes como tablas rasas o “aprendices decontextualizados” (Boughey & McKenna, 2016), es decir, como personas que no movilizan un sentido de sí mismas frente a lo que leen durante su formación ni tienen creencias propias acerca de la importancia o función de los contenidos que deben aprender. Durante nuestra investigación pudimos comprobar lo contrario. Para recuperar la dimensión identitaria de las prácticas letradas de las docentes en formación, realizamos dieciséis entrevistas a estudiantes y, especialmente, analizamos un conjunto de casi noventa autobiografías de lectura que ellas habían redactado en el marco de un taller de alfabetización académica perteneciente al primer año del plan de estudios del profesorado (Impróvola, 2024, cap. 2). En estos relatos observamos que las estudiantes declaraban muy recurrentemente piezas literarias entre sus lecturas de cabecera, en particular cuentos y novelas del canon escolar, siempre mencionados por título y/o autor (siempre “con nombre y apellido”, digamos) y a los que solían vincular con diversas experiencias de vida que juzgaban significativas: el placer, la curiosidad infantil, el aprendizaje escolar, la formación del gusto literario, el duelo ante la muerte de un ser querido o el afianzamiento de los lazos familiares a través de lecturas compartidas durante su niñez con diversas figuras adultas (madres, padres, abuelos, tíos o hermanos mayores) de sus ámbitos domésticos. En contraste, los textos académicos que habían leído durante la formación docente, el período más reciente de su escolarización, resultaban casi siempre “anonimizados” en sus relatos (como si integraran una especie de masa informe de materiales sin autor), a menudo asociados estrictamente a la obligación escolar y, en ocasiones, hasta impugnados de manera explícita por “densos”, “raros”, “cansadores” e “insufribles”.

Planteamos entonces que, si este contraste fuera concebido como un rasgo constitutivo de las identidades letradas producidas por un grupo de docentes en formación a través de un artefacto de

representación particular (el relato autobiográfico)[iii], ambos aspectos podrían considerarse mutuamente entrelazados y hasta cabría percibirlos como solidarios entre sí. Al referir en sus relatos la historia de su relación con la lectura (y, por lo tanto, presentarse ellas mismas como maestras en formación respecto de la lectura), estas estudiantes concedían especial relieve a las lecturas literarias en la medida en que excluían las lecturas académicas de su horizonte de lecturas valorables. La rememoración (y ocasional exaltación) de las piezas literarias se correspondía así con el virtual silenciamiento (e incluso abierto rechazo) de las lecturas académicas. En eso que la antropóloga estadounidense Dorothy Holland (1998) llamaría el mundo figurado de la lectura que construían estas autobiografías[iv], ambas cosas operaban correlativamente: si la lectura auténtica era la lectura de obras literarias, entonces la lectura de textos académicos no resultaba verdadera lectura, es decir, no terminaba de constituir una forma apreciada de “estar metido” en eso que para estas estudiantes significaba leer y ser una persona que lee. En términos de Gee (2005), la lectura de textos académicos no formaba parte del Discurso –con mayúscula inicial– que las alumnas suscribían en los relatos: es decir, no aparecía como un “qué” apropiado al “quién” que ellas posicionaban como propio en el discurso –ahora con minúscula inicial– autobiográfico. Caía fuera del alcance de sus identidades letradas, del yo lector cuya imagen elaboraban a través de sus relatos. Esta conclusión nos pareció significativa, puesto que, al tiempo que restituía la agencia de las estudiantes en sus prácticas de lectura, señalaba también la existencia de cierto desajuste entre la oferta letrada que se les hacía durante su formación como docentes y el tipo de lecturas que ellas parecían juzgar más apropiadas y valorables para una maestra en formación.

1. b. Conocimiento y escritura en la formación docente: un desajuste en el plano del registro

Para comprender la relación entre el conocimiento y la escritura en la formación docente inicial, documentamos algunas de las prácticas letradas a través de las cuales las estudiantes del instituto daban sentido a la bibliografía académica y presentaban los contenidos disciplinares de cuatro materias que integraban los primeros dos años del profesorado[v] (Impróvola, 2025 y 2024, cap. 3). Tras analizar alrededor de 450 producciones escritas (generalmente trabajos prácticos domiciliarios y exámenes presenciales) y unas 26 horas de exámenes finales orales grabados, identificamos tres prácticas sumamente recurrentes: las amalgamas entre autores (que consistían en tomar ideas provenientes de autores diferentes y construir un discurso de segundo grado que las contuviera a todas por simple

acumulación), las lecturas prescriptivas de la bibliografía académica (que consistían en atribuir un deber-ser a textos que no siempre lo poseían) y las narrativizaciones (que consistían en responder con relatos allí donde los docentes solicitaban explicaciones). Asimismo, examinamos la adecuación o inadecuación de estas prácticas a las demandas del instituto, no porque pretendiéramos evaluarlas, sino porque tratamos de comprenderlas dentro de un entorno institucional que, por tener un carácter escolar, inevitablemente funcionaba como un marco de validación. En este sentido, basándonos en una investigación de Boughey (2005), planteamos que cada una de estas prácticas reflejaba una captación inadecuada de alguna de las dimensiones que, desde la perspectiva de la lingüística sistémico-funcional clásica de Michael Halliday (1982), constituyen el contexto de situación en el que una persona lleva adelante la tarea de producir significado: el campo, el tenor y el modo, es decir, la actividad socialmente reconocida en la que están involucrados los participantes de la situación, las relaciones que estos construyen y mantienen entre sí, y la organización interna del texto producido. Esta inadecuación daba lugar a un desajuste entre las prácticas de los estudiantes y el conjunto de opciones de significado de las que se esperaba que ellas hicieran uso al responder a las demandas de lectura y escritura de la institución. En pocas palabras, conducía a un problema con lo que, desde la lingüística sistémico-funcional, se denomina registro.

A nuestro juicio, este análisis ofrecía dos ventajas. La primera es que servía para echar luz sobre la estructura interna de las dificultades de comprensión de la bibliografía académica, que, como han señalado diversas investigaciones (por ejemplo, Carlino et al., 2013), suelen preocupar a los profesores de las escuelas de formación docente y del nivel superior en general. De este modo, las amalgamas entre autores, las lecturas prescriptivas y las narrativizaciones ponían de relieve varias de sus aristas: problemas para percibir el tipo de actividad social en la que tiene sentido leer textos académicos, problemas para identificar el asunto del que debe hablarse frente a tal o cual demanda de lectura y escritura, problemas para comprender la posición autorial propia de una discusión académica y problemas para dar a los propios textos un tipo de organización interna pertinente en un contexto disciplinar.

La segunda ventaja, derivada de la anterior, es que ayudaba a mantener abierta una pregunta fundamental: ¿por qué a los estudiantes de profesorado parece costarles tanto leer y escribir tal como en las instituciones encargadas de su formación se espera que lo hagan? En tanto que las investigaciones que adoptan el enfoque de la alfabetización académica parecían asumir que las dificultades de lectura y escritura de los docentes en formación se debían a la novedad

que supondría su primer contacto con las prácticas discursivas de las disciplinas científicas, la descripción de algunas de sus prácticas letradas mostraba que a menudo ellos tenían dificultades incluso frente a consignas de lectura y escritura que estaban lejos de exigirles experiencia en ámbitos académicos altamente especializados, lo que obligaba a revisar y repensar las causas del problema.

Por otra parte, el asunto se tornaba más espinoso al tener en cuenta que, en el marco de un sistema de educación superior altamente fragmentado y estratificado (Ezcurra, 2019), los institutos de formación docente integran, como vienen advirtiendo varios estudios desde hace ya unos cuantos años (Birgin, 2000; Birgin y Charovsky, 2013), circuitos sociopedagógicos diferenciados, desjerarquizados y de relegación, transitados en gran medida por jóvenes – predominantemente mujeres– de nivel socioeconómico bajo y medio-bajo (García de Fanelli y Jacinto, 2010). Circuitos educativos que, a fin de cuentas, acaban ofreciendo a sus estudiantes una versión devaluada del conocimiento académico, y en los que, como mostraba el análisis situado de las prácticas académicas de lectura y escritura, interpretar la bibliografía especializada a menudo implicaba no llegar a percibir las diferencias entre diversos planteos conceptuales, creer que comprender significa prescribir y proceder como si explicar fuera lo mismo que contar historias. En suma, circuitos educativos en los que las opciones de significado realizadas por los estudiantes distan mucho de las opciones esperadas por la institución, y en el que las opciones esperadas aparecen cada vez menos entre las opciones potenciales. Concluimos la investigación señalando y enfatizando la gravedad de este problema, central para evaluar el funcionamiento del sistema formador de docentes y de la educación superior argentina en general.

2. Más allá de las prácticas de lectura y escritura: el conocimiento especializado desde una perspectiva realista

Ahora bien, debemos reconocer que, aunque en la segunda parte de la investigación procuramos analizar el vínculo entre conocimiento y escritura en la formación docente, el cumplimiento de este objetivo, pese a estar bien orientado, resultó cuando menos insolvente. Al avanzar en la redacción de la tesis, fuimos advirtiendo que un análisis completo de la relación entre el lenguaje escrito y el conocimiento académico exigiría no solamente una descripción de los usos que las estudiantes hacían cotidianamente de la bibliografía académica durante su formación inicial como maestras (que es lo que habíamos intentado hacer), sino también un examen circunstanciado del

conjunto de reglas a las que, de acuerdo con los profesores del instituto, debían adecuarse sus intentos de objetivar por medio del lenguaje verbal el conocimiento académico para ser considerados válidos. Sin eso, aún no estaríamos en condiciones de comprender plenamente por qué los docentes no terminaban de aceptar algunas de las prácticas letradas de las estudiantes y, en consecuencia, de reconocerlas como participantes legítimas de los interrogantes y contenidos de sus asignaturas. Como plantea Maton (2014, cap. 1), nos parecía que el conocimiento acababa siendo olvidado y se convertía en una especie de “convidado de piedra” en la investigación, más aún en una cuyo propósito era precisamente examinar aquellas prácticas de lectura y escritura por medio de las cuales se construía y expresaba ese conocimiento. Concluimos entonces que el análisis de los usos académicos de la lengua escrita debía ligarse a un análisis de la configuración del conocimiento disciplinar que los docentes hacían surgir por medio de sus explicaciones y consignas, puesto que esa configuración, en definitiva, habilitaba el tipo de literacidad académica que ponían en acto y a través de la cual expresaban y comunicaban el conocimiento disciplinar en sus respectivas materias.

Durante la última década, algunas investigaciones procedentes del campo de los estudios de literacidad (como Jacobs, 2013, o López-Bonilla, 2013; Clarence & McKenna, 2017) han señalado este problema y propusieron combinar el estudio de las literacidades académicas con un enfoque que permita captar las propiedades objetivas de la estructura del conocimiento especializado, porque, en última instancia, son esas propiedades las que actúan como principios subyacentes de las prácticas de lectura y escritura juzgadas legítimas en un contexto académico. En pocas palabras, han sugerido adoptar una perspectiva realista, ya no tan centrada en los significados atribuidos localmente a la palabra escrita, sino más bien en las reglas que moldean y fundamentan los usos de la escritura considerados más propios de un campo disciplinar específico, con sus modalidades de expresión y pautas de legitimación características[vi]. Esta perspectiva deriva de algunos de los últimos escritos del sociólogo británico Basil Bernstein (1998), quien, luego de una extensa carrera dedicada al análisis de los códigos lingüísticos primero y del dispositivo pedagógico después, pasó los últimos años de su vida interesado en lo que denominó “estructuras de conocimiento” (knowledge structures), llegando incluso a distinguir y caracterizar algunos tipos particulares de discurso especializado (las estructuras “horizontales” y “verticales”). Esta perspectiva fue retomada y continuada a partir de los 2000 por la corriente del realismo social en la sociología del conocimiento y la educación (Muller, 2000; Young, 2008; Maton & Moore, 2010), que, a decir de sus principales autores, constituye menos una línea de investigación orgánica que una “coalición” de

investigadores que adoptan algunas orientaciones teóricas comunes. En particular, parten de una crítica a los postulados de la sociología de la educación de las décadas de 1960 y 1970, que, como ya advertía el propio Bernstein (1998, cap. 10), se habían ocupado mayormente de dilucidar las llamadas “relaciones respecto de” (*relations to*) que estructuran el conocimiento escolar, es decir, su estrecha vinculación con el funcionamiento de las relaciones de poder que atraviesan a los sujetos de una cierta formación social, como las relaciones de clase, de género o de raza. En cambio, la perspectiva realista pone el acento sobre las “relaciones dentro de” (*relations within*), es decir, los modos en que el discurso especializado adopta una forma reconocible, es movilizado por los expertos de una disciplina, se basa en un conjunto particular de recursos semióticos más o menos recurrentes, adquiere un cierto tipo de organización interna y, de hecho, produce formas especializadas de conciencia que resultan más adecuadas que otras en determinados campos sociales (como sucede, claro está, en el campo académico).

En nuestra investigación de doctorado, actualmente en curso, nos apoyamos en esta perspectiva realista con el fin de seguir indagando cualitativamente los modos en que los futuros docentes se relacionan con el conocimiento especializado que circula en los diferentes espacios curriculares que integran su carrera, pero sobre todo con el de comprender por qué algunos de ellos transitan su formación inicial con menos dificultades académicas que otros, y de qué manera la experiencia de los más exitosos puede aportar datos útiles para clarificar (y eventualmente facilitar) los recorridos escolares de los demás. En tal sentido, utilizamos el marco analítico de la reciente Teoría de Códigos de Legitimación (o LCT, por su sigla en inglés), desarrollada desde principios de la década de 2010 por el sociólogo británico Karl Maton, y que durante los últimos años ha logrado conformar un considerable cuerpo de estudios cuyos resultados pueden ser de provecho a los investigadores latinoamericanos interesados en las prácticas educativas en múltiples contextos y niveles de la escolarización obligatoria y no obligatoria[vii].

Aunque aquí no nos hemos propuesto presentar en detalle la Teoría de Códigos de Legitimación, sí nos gustaría ofrecer un mínimo esbozo de sus fundamentos[viii]. Este marco de análisis parte de la idea de que, al actuar en diferentes ámbitos sociales, las personas adelantan pretensiones (*claims*) de conocimiento. Estas pretensiones de conocimiento están constantemente sujetas a validación o reprobación, es decir, resultan más o menos legítimas en tales ámbitos sociales. De acuerdo con la LCT, la validación y reprobación de las pretensiones de conocimiento se lleva a cabo a través de mecanismos de legitimación cuya acción tiene lugar en diferentes planos, a los que se denomina dimensiones. De este modo, una cierta práctica de

conocimiento (esto es, el acto de poner en juego una pretensión de conocimiento) puede ser captada y analizada desde cada una de estas dimensiones, tal como las notas de una partitura pueden ser interpretadas a partir de una clave musical o de otra. Maton distingue cinco dimensiones principales (a las que denomina Especialización, Semántica, Autonomía, Temporalidad y Densidad), de las que, hasta el momento, han sido elaboradas tres (Especialización, Semántica y Autonomía). A cada dimensión pertenecen dos principios, que son los que subyacen a toda práctica de conocimiento, le dan forma y la organizan internamente[ix]. Dado que toda práctica es el resultado de la combinación de estos dos principios, presentes en ella en grados que son variables y pueden, por lo tanto, ubicarse en una escala, las prácticas pueden ser inscritas en coordenadas bien identificables: los códigos de legitimación[x]. Y dado que estos códigos de legitimación reflejan la mayor o menor adecuación de la práctica al ámbito social en el que esta tiene lugar, permiten recuperar las propiedades internas de aquello que en ese ámbito social se considera conocimiento verdaderamente legítimo (y, en consecuencia, aceptable).

Pero ¿cuál es exactamente la contribución particular que una perspectiva realista puede hacer al análisis del trabajo con el conocimiento especializado en el nivel superior? ¿Qué ventajas puede ofrecernos la adopción de un enfoque de este tipo? Nos gustaría cerrar este artículo enumerando las que consideramos más importantes.

En primer lugar, como observamos más arriba, un enfoque realista nos permite comprender cómo se realiza cotidianamente la legitimidad del conocimiento en diferentes áreas y disciplinas, puesto que, como ya han señalado las investigaciones del campo de la alfabetización académica, estas se asientan en diferentes “culturas discursivas” que poseen pautas y códigos de expresión más o menos particulares. Lo bueno de un marco analítico realista es que ayuda a poner a distancia y objetivar estas pautas y códigos, dejando entrever incluso cómo sus atributos pueden repetirse o resultar isomorfos en disciplinas distintas. En esta línea, la LCT ha servido hasta ahora para dilucidar los principios que organizan las prácticas de conocimiento en múltiples contextos educativos, como la formación de los músicos (Martin, 2016), la formación de los abogados y los politólogos (Clarence, 2016a), la enseñanza de la literatura (Jackson, 2016 y 2017) y las ciencias naturales (Zuluaga Duque y Escudero, 2023 y 2024; Córdova Jiménez et al., 2016), la formación docente (Rusznayak, 2022; Asvat, 2022; Hipkiss & Windsor, 2022; Wünsch-Nagy, 2024), la formación de los enfermeros (Brooke, 2019) y los trabajadores sociales (Tilakaratna & Szenes, 2021), o la enseñanza de la sociología (Brooke, 2024) y la geografía (Vernon, 2021).

En segundo lugar, proporciona algunas claves de comprensión de lo que, con Maton (2014, cap. 1, *passim*), podríamos llamar las “reglas

del juego” en el ámbito académico, es decir, las normas que unas ciertas pretensiones de conocimiento deben cumplir para ser recibidas y validadas en el marco de diversas prácticas escolares (por ejemplo, y muy típicamente, las prácticas de evaluación). De aquí se desprenden claras consecuencias pedagógicas, ya que la explicitación y el aprendizaje de esas “reglas del juego” pueden ser de utilidad para facilitar el éxito académico entre los estudiantes (especialmente entre aquellos a quienes son, en principio, más ajenas u opacas) y, en definitiva, el acceso efectivo al tipo de conocimiento que la escuela pretende ofrecer (Clarence, 2021).

En tercer lugar, y derivado de lo anterior, ayuda a entender mejor cómo se configura el discurso pedagógico en un área o asignatura particular, es decir, de qué manera el conocimiento especializado se academiza (o, en términos bernsteinianos, se recontextualiza) y convierte en comunicable dentro del dispositivo escolar y a través de las interacciones cotidianas entre docentes y estudiantes. Ello puede servir para clarificar los criterios que los docentes siguen implícitamente en sus prácticas de enseñanza, lo que facilita y promueve la reflexión sobre ellas. El análisis de las prácticas de enseñanza es el cometido principal de diversos estudios realizados desde la LCT, como los de Maton (2020), Maton & Howard (2021), Matruglio, Maton & Martin (2013), Clarence (2016b), Vidal Lizama (2017), Cutrera, Massa y Stipcich (2019, 2021a y 2021b), entre otros.

En cuarto lugar, permite evaluar la justicia de un sistema de educación, dado que podría considerarse menos desigual que otros un sistema en el que el acceso a los códigos especializados de las disciplinas está más abierto y se torna más probable para quienes lo transitan. En definitiva, comprender las “reglas del juego” de las disciplinas académicas es condición necesaria para promover y garantizar lo que, siguiendo a Boughey (2005), podríamos considerar un auténtico “acceso epistemológico” a ellas.

Para finalizar, y aunque podría deducirse de todo lo anterior, no está de más agregar que la perspectiva realista, tal como la hemos presentado aquí, parte del análisis de las prácticas efectivas de los actores involucrados en los procesos educativos examinados por el investigador, ya se trate de estudiantes, docentes u otros. Es por eso que, si bien corre el foco de los significados producidos localmente por los sujetos, se inscribe en un marco de carácter praxeológico (Aristía, 2017), lo que, en un nivel metateórico, puede favorecer además la reflexión sobre la naturaleza y las características de las prácticas sociales en general.

En suma, en América Latina el análisis realista de las prácticas de conocimiento es aún un campo poco explorado de la investigación cualitativa sobre los procesos de construcción del conocimiento especializado en la educación superior, y la adopción de un enfoque

sociológico como el de la Teoría de Códigos de Legitimación puede resultar de bastante utilidad para comenzar a llenar esta vacancia[xi]. Esperamos que el presente artículo haya conseguido aportar algunas orientaciones útiles a los investigadores que, como nosotros, puedan estar interesados en esta tarea.

Referencias bibliográficas

- Aristía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. *Cinta de Moebio*, 59, 211-224.
- Ariza Pinzón, V., Olguín Díaz, R. & Méndez García, E. (2025). Understanding the knowledge practices of English language teaching professionals in Mexico. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, 1-18.
- Asvat, J. (2022). Semantic waves and their affordances for teaching scaffolding to pre-service teachers. *Reading & Writing*, 13(1), 1-10.
- Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Blackwell.
- Barton, D. & Papen, U. (2010). What is the Anthropology of Writing? En D. Barton y U. Papen (eds.), *The Anthropology of Writing. Understanding Textually Mediated Worlds* (pp. 3-32). Continuum.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata.
- Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En P. Gentili y G. Frigotto (comps.), *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (pp. 221-239). CLACSO.
- Birgin, A. & Charovsky, M. (2013). Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. *Pedagogía y Saberes*, 39, 33-48.
- Boughey, C. (2005). "Epistemological" access to the university: an alternative perspective. *South African Journal of Education*, 19(3), 230-242.
- Boughey, C. & McKenna, S. (2016). Academic literacy and the decontextualised learner. *Critical Studies in Teaching and Learning*, 4(2), 1-9.
- Brooke, M. (2019). Using semantic gravity profiling to develop critical reflection. *Reflective Practice*, 20(6), 808-821.
- Brooke, M. (2024). Football yadayada. Learning how to critically reflect about sport as a social field. En N. Tilakaratna & E. Szenes (Eds.), *Demystifying Critical Reflection. Improving Pedagogy and Practice with Legitimation Code Theory* (pp. 207-227). Routledge.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica.

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 16-32.
- Carlino, P., Iglesia, P. & Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105-135.
- Cartolari, M. & Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 67-86.
- Cartolari, M. & Carlino, P. (2016). Hacerle lugar o no a la lectura en aulas del nivel superior: experiencias contrastantes en dos materias de un Profesorado en Historia. En G. Bañales Faz, M. Castelló Badía & N. Vega López (eds.), *Enseñar a leer y a escribir en la educación superior* (pp. 161-184). SM México y Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Clarence, S. (2016a). Surfing the waves of learning: enacting a Semantics analysis of teaching in a first-year Law course. *Higher Education Research & Development*, 36(5), 920-933.
- Clarence, S. (2016b). Exploring the nature of disciplinary teaching and learning using Legitimation Code Theory Semantics. *Teaching in Higher Education*, 21(2), 123-137.
- Clarence, S. (2021). *Turning Access into Success. Improving University Education with Legitimation Code Theory*. Routledge.
- Clarence, S. & McKenna, S. (2017). Developing academic literacies through understanding the nature of disciplinary knowledge. *London Review of Education*, 15(1), 38-49.
- Córdova Jiménez, J., Melo, G., Bacigalupo, F & Manghi, D. (2016). Olas de significado en la interacción profesor-alumno: análisis de dos clases de Ciencias Naturales de un 6° de primaria. *Ciência & Educação*, 22(2), 335-350.
- Cutrerá, G., Massa, M. & Stipcich, S. (2019). Contextualización del discurso docente y explicaciones científicas en el aula de ciencia. Un estudio de caso durante la residencia docente. *Revista de Enseñanza de la Física*, 31(extra), 251-258.
- Cutrerá, G., Massa, M. y Stipcich, S. (2021a). Conceptualización y gravedad semántica en la construcción de explicaciones científicas en un aula de fisicoquímica. Un estudio de caso. *Góndola*, 16(1), 115-127.

- Cutrerá, G., Massa, M. & Stipcich, S. (2021b). La explicación científica en el aula. Consideraciones didácticas a partir de las explicaciones de los estudiantes. *Revista de Enseñanza de la Física*, 33(2), 169-177.
- Ezcurra, A. (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desigual. En A. Ezcurra (coord.), *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 21- 52). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- García Castro, G. & Ruiz Ortega, F. (2025). Ondas de densidad semántica para el análisis de la argumentación clínica multimodal en la formación de profesionales de la salud. *Educación Médica*, 26(4), 1-7.
- García de Fanelli, A. & Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 58-75.
- Gee, J. (2005). *La ideología en los Discursos. Lingüística social y alfabetizaciones*. Morata.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Hipkiss, A. & Windsor, S. (2022). Surfing semantic waves: Using semantic profiling to focus on knowledge in practicum lessons. *Action in Teacher Education*, 45(1), 68-85 <https://doi.org/10.1080/01626620.2022.2158389>
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. & Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Harvard University Press.
- Impróvola, M. (2025). Mezclar, predicar, contar cuentos: tres prácticas letradas recurrentes en la formación docente inicial no universitaria. *Revista del IICE*, 56, 307-322.
- Impróvola, M. (2024). *Las prácticas de lectura y escritura en la formación docente. Un enfoque sociocultural*. TeseoPress.
- Jacobs, C. (2013). Academic literacies and the question of knowledge. *Journal for Language Teaching*, 47(2), 127-140.
- Jackson, F. (2016). Unraveling high school English literature pedagogic practices: a Legitimation Code Theory analysis. *Language and Education*, DOI: 10.1080/09500782.2016.1177070
- Jackson, F. (2017). Plotting pedagogy in a rural South African English classroom: a Legitimation Code Theory analysis. *Per Linguam*, 33(2), 1-21. <http://dx.doi.org/10.5785/33-2-682>

- López-Bonilla (2013). Prácticas escolares, prácticas disciplinares: qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 383-412.
- Martin, J. (2016). Musicality and musicianship. Specialization in jazz studies. En K. Maton, S. Hood & S. Shay (eds.), *Knowledge-building. Educational studies in Legitimation Code Theory* (pp. 193-213). Routledge.
- Martin, J. & Maton, K. (2017). Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory on Education: rethinking field and knowledge structure. *Onomázein, (NE II)*, 13-45.
- Maton, K. (2000). Languages of legitimation: the structuring significance for intellectual fields of strategic knowledge claims. *British Journal of Sociology of Education*, 21, 147-167.
- Maton, K. (2003). Pierre Bourdieu and the epistemic conditions of social scientific knowledge. *Space & Culture*, 6(1), 52-65.
- Maton, K. (2010a). Analysing knowledge claims and practices: languages of legitimation. En K. Maton y R. Moore (eds.), *Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education* (pp. 35-59). Continuum.
- Maton, K. (2010b). Canons and progress in the arts and humanities: knowers and gazes. En K. Maton y R. Moore (eds.), *Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education* (pp. 154-190). Continuum.
- Maton, K. (2013). Making semantic waves: a key to cumulative knowledge-building. *Linguistics and Education*, 24, 8-22.
- Maton, K. (2014). *Knowledge and Knowers. Towards a Realist Sociology of Education*. Routledge.
- Maton, K. (2020). Semantic waves. Context, complexity and academic discourse. En J. Martin, K. Maton & Y. J. Doran (eds.), *Accessing Academic Discourse. Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory* (pp. 59-85). Routledge.
- Maton, K. & Howard, S. (2021). Animating science. Activating the affordances of multimedia in teaching. En K. Maton, J. Martin & Y. Doran (eds.), *Teaching Science. Knowledge, Language, Pedagogy* (pp. 76-102). Routledge.
- Maton, K. & Moore, R. (2010). *Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education. Coalitions of the Mind*. Continuum.

- Matruglio, E. (2022). Legitimation Code Theory. En F. Brisard, S. D'hondt, P. Gras y M. Vandenbroucke (eds.), *Handbook of Pragmatics*. 25th Annual Installment (pp. 23-45). John Benjamins.
- Matruglio, E., Maton, K. & Martin, J. (2013). Time travel: the role of temporality in enabling semantic waves in secondary school teaching. *Linguistics and Education*, 24, 38-49.
- Muller, J. (2000). *Reclaiming Knowledge. Social Theory, Curriculum and Education Policy*. Routledge.
- Oteíza, T. (2017). Escritura en la historia: potencial de los recursos lingüísticos interpersonales e ideacionales para la construcción de la evidencia. *Lenguas Modernas*, 50, 193-224.
- Romero Reche, A. (2017). De la sociología del conocer a la sociología del conocimiento: la teoría de los códigos de legitimación. *RASE*, 10(1), 93-97.
- Rusznayak, L. (2022). Using semantic pathways to reveal the “depth” of pre-service teachers’ reflections. *Education as Change*, 26(1), 1-24.
- Sandoval Cruz, R., Navarro Rangel, Y. y González Calleros, J. (2021). Perfil semántico: una herramienta para analizar la construcción del conocimiento en entornos virtuales de aprendizaje. *RD-ICUAP*, 7(19), 132-147.
- Tilakaratna, N. & Szenes, E. (2021). (Un)critical reflection: uncovering disciplinary values in Social Work and Business reflective writing assignments. En C. Winberg, S. McKenna y S. Wilmot (eds.), *Building Knowledge in Higher Education. Enhancing Teaching and Learning with Legitimation Code Theory* (pp. 105-125). Routledge.
- Vernon, E. (2021). Could Legitimation Code Theory offer practical insight for teaching disciplinary knowledge? A case study in geography. *The Curriculum Journal*, 00, 1-26.
- Vidal Lizama, M. (2017). Knowledge in your classroom: A model of analysis for specialization codes in classroom discourse. *Onomázein, (NE II)*, 149-178.
- Young, M. (2008). *Bringing Knowledge Back In. From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Routledge.
- Wenger, É. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Wünsch-Nagy, N. (2024). Knowledge-powered reflection in teacher education: semantic waves and genre-based writing practice of museum experiences. En N. Tilakaratna & E. Szenes (eds.),

Demystifying Critical Reflection. Improving Pedagogy and Practice with Legitimation Code Theory (pp. 166-185). Routledge.

Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35). Paidós.

Zavala, V., Niño-Murcia, M. & Ames, P. (eds.) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Zuluaga Duque, D. & Escudero, C. (2023). Análisis de la dimensión semántica en contextos de digitalización forzada: el caso de la enseñanza de termodinámica introductoria. *Revista de Enseñanza de la Física*, 35(2), 103-116.

Zuluaga Duque, D. & Escudero, C. (2024). Integrando la semántica del discurso en contexto de enseñanza remota de emergencia: la representación gráfica en situaciones problema de física. *Revista de Enseñanza de la Física*, 36(extra), 383-391.

Notas

[i] Este trabajo, publicado en forma de libro (Impróvola, 2024), obtuvo la segunda mención del Premio Archetti correspondiente al año 2023, otorgado por el Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES).

[ii] Generalizo por el femenino porque las estudiantes mujeres en el Profesorado de Educación Primaria del instituto eran –y son aún– una abrumadora mayoría.

[iii] Asumimos que, a través de sus relatos autobiográficos, las estudiantes se posicionaban como personas *de cierto tipo*, es decir, construían una cierta *imagen* de ellas mismas en cuanto futuras maestras y en cuanto lectoras, en línea con el concepto de *identidad por imaginación* elaborado por Wenger (2001, cap. 8).

[iv] De acuerdo con Holland et al., un *mundo figurado* es “un dominio imaginario de interpretación en el que se reconocen personajes y actores particulares, se asigna significado a determinados actos y unos resultados se valoran sobre otros” (1998, p. 52).

[v] Nos enfocamos en algunas de las materias que los profesores y las estudiantes del instituto a menudo llamaban “teóricas” o “conceptuales”: Pedagogía (1º año), Filosofía (1º año), Teorías Sociopolíticas y Educación (2º año) y Cultura, Comunicación y Educación (2º año). La estructura curricular del Profesorado de Educación Primaria en los

institutos de formación docente de la provincia de Buenos Aires está organizada en cuatro años. Puede consultarse en el sitio web de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) del gobierno provincial.

- [vi] Como explican Clarence y McKenna, existen “dimensiones tácitas de las necesidades y prácticas de lectura y escritura” que están “directamente conectadas con la estructura de conocimiento de la disciplina, y con lo que la disciplina y el campo consideran legítimo conocimiento y legítimos conocedores” (2017, p. 46).
- [vii] Si bien Maton comenzó a elaborar rudimentos de la teoría ya a principios de los 2000 (2000 y 2003), recién a partir de la década de 2010 aparecieron las primeras publicaciones que exponen sus fundamentos y presentan sus principales conceptos (2010a y 2010b, 2013 y 2014). Desde entonces, se han sucedido las investigaciones que adoptan la teoría – a menudo bajo la supervisión del propio Maton– para estudiar las prácticas de conocimiento en una gran cantidad de ámbitos sociales. Estos estudios pueden hallarse clasificados temáticamente en el sitio www.legitimationcodetheory.com, donde también están disponibles para su descarga. Por su parte, el canal de YouTube The LCT Centre ofrece conferencias y paneles de discusión grabados que dan a conocer investigaciones particulares o exponen diversos aspectos de la teoría.
- [viii] Para una presentación más detallada de la LCT, puede consultarse Matruglio (2022). Para un primer acercamiento a la teoría en español, puede leerse la muy buena reseña de Knowledge and Knowers, de Maton, realizada por Romero Reche (2017).
- [ix] En el caso de la Especialización, estos principios se denominan *relaciones epistémicas* y *relaciones sociales*. En el caso de la Semántica, se denominan *gravidad semántica* y *densidad semántica*. Por último, en el caso de la Autonomía, se denominan *autonomía relacional* y *autonomía posicional*.
- [x] De hecho, estos códigos pueden ser representados como cuadrantes en gráficos de ejes cartesianos, dentro de los cuales, a su vez, pueden inscribirse las prácticas y sus transformaciones en el tiempo. El uso de estos gráficos, que poseen en sí una utilidad analítica, es una de las novedades más distintivas de la LCT.
- [xi] Por el momento, la presencia de la LCT en la investigación latinoamericana ha sido mínima. Al margen de unos pocos artículos de exposición y revisión bibliográfica (como el de Sandoval Cruz, Navarro Rangel y González Calleros, 2021),

hoy los estudios empíricos que emplean la teoría se inscriben dentro de la didáctica de las ciencias naturales (Zuluaga Duque y Escudero, 2023 y 2024; Córdova Jiménez *et al.*, 2016; Cutrera, Massa y Stipcich, 2019, 2021a y 2021b), la formación de los médicos (García Castro y Ruiz Ortega, 2025) y la didáctica del inglés como lengua extranjera (Ariza Pinzón, Olguín Díaz y Méndez García, 2025), o bien combinan algunos conceptos de la LCT con el enfoque de la lingüística sistémico-funcional (Oteíza, 2017; Vidal Lizama, 2017), en particular el desarrollado durante las décadas de 1980 y 1990 por la Escuela de Sidney. Esto último no resulta asombroso, no solo porque Maton trabaja desde hace varios años en la Universidad de Sidney, sino porque la propia LCT retoma y continúa el viejo diálogo entre la sociología de la educación bernsteiniana y la lingüística sistémico-funcional de Halliday (Martin y Maton, 2017).

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/929/9295717003/9295717003.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Maximiliano Impróvola

De las prácticas letradas a las prácticas de conocimiento: un enfoque realista para el análisis de la forma que adopta el conocimiento especializado en la educación superior

From literacy practices to knowledge practices: a realist approach to analyzing the form of specialized knowledge in higher education

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación

vol. 17, núm. 25, e172511, 2026

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

revistaie@hum.unne.edu.ar

ISSN-E: 1853-1393

DOI: <https://doi.org/10.30972/riie.17259498>