

De las prácticas de escritura a las prácticas de conocimiento: ¿qué puede aportar un enfoque realista al análisis del acceso al conocimiento especializado en la educación superior?

SP.25: El derecho a la educación superior en AL: Desigualdades persistentes y prácticas alternativas

Ponentes

Nombre	Pertenencia Institucional
Maximiliano Impróvola	Instituto de Ciencias Antropológicas (ICA), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires / CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas)

Esta presentación persigue un doble propósito. Por un lado, busca recuperar y exponer sintéticamente algunos de los principales resultados de mi investigación de maestría, concluida a mediados del año 2022 y cuya tesis defendí en el mes de abril de 2023, hace ya casi un año[1]. Por el otro, pretende dar a entender cómo y por qué estos resultados fueron llevándome a definir la que –considero– es la principal orientación teórica de mi investigación de doctorado, actualmente en curso: su perspectiva *realista*. Asimismo, da cuenta de las razones por las cuales el objeto original de la investigación, que eran las prácticas académicas de lectura y escritura en la formación docente inicial, mutó en un creciente interés por la estructura interna del conocimiento especializado y sus modalidades concretas de circulación en el ámbito de la formación docente. El trabajo concluye con un breve recuento de las ventajas que, a mi juicio, puede reportar la adopción de una perspectiva realista en el análisis del acceso al conocimiento académico, especialmente en la educación superior.

1. Los usos de la lengua escrita en la formación docente: el recorrido de una investigación

Comencé mi investigación de maestría hacia fines del año 2017, cuando me propuse llevar a cabo 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 extremo oeste del Área Metropolitana de Buenos Aires. Para ello me apoyé en la perspectiva sociocultural de la lengua escrita de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL)[2], corriente que conocí al encontrarme casualmente con una presentación panorámica del campo de la antropología de la escritura en Francia y Gran Bretaña (Barton y Papen, 2010). Dentro del encuadre general de los NEL, en la investigación adopté el enfoque *ecológico* de la lengua escrita en uso elaborado por el sociolingüista británico David Barton (2007). Si hubiera que explicar en pocas palabras el sentido de esta metáfora ecológica, que remite al campo de la biología, podría decirse que básicamente intenta poner de relieve la profunda interrelación que existe entre un área de la actividad humana y su entorno, es decir, cómo la actividad –leer y escribir en este caso– puede ser considerada parte del entorno y, a su vez, es influida por él (*ibid.*, p. 29). Comprender las prácticas de lectura y escritura (a las que este autor denomina simplemente *prácticas letradas*) en clave ecológica implica tener especialmente en cuenta su carácter **situado**, lo cual supone prestar particular atención a las múltiples y cambiantes características de su contexto que

las posibilitan y también sostienen como tales.

Como en la investigación buscaba indagar los modos en que las docentes en formación[3] hacían frente cotidianamente a las demandas de lectura y escritura que se les planteaba desde la institución formadora, combiné el enfoque ecológico de Barton con la noción de *comunidad de práctica*, que tomé de la teoría social del aprendizaje de Étienne Wenger (2001). Este concepto me resultó muy útil para captar las diversas 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 definían localmente como una cierta empresa compartida (y, por consiguiente, las modalidades de participación en la escritura que esa empresa habilitaba) y el *kit* común de recursos del que parecían echar mano en sus usos de lo escrito.

Para organizar el análisis de las prácticas letradas de las estudiantes, decidí además establecer dos ejes: la **identidad** y el **conocimiento**, que encontraba bastante bien representados en la literatura especializada y –creía– me permitirían orientar el trabajo de objetivación con relativa facilidad. Muy en general, el primero alude 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 «quién» o *self*, digamos) 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. Tras un trabajo de campo que duró casi dos años y medio (2018, 2019 y parte de 2020), llegué a las siguientes conclusiones.

1.a. Identidad y escritura en la formación docente: un «desacople» en el plano de la valoración

Una de las razones por las que comencé a interesarme por las prácticas letradas de las futuras maestras fue la circunstancia de que, a mi parecer, las investigaciones provenientes del campo de la alfabetización académica (Carlino, 2005 y 2013), algunas de las cuales se enfocaban en la formación docente (Carlino, 2017; Cartolari y Carlino, 2011 y 2016), si bien 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 el proceso de adquisición de los usos de la lengua escrita propios de diferentes campos disciplinares). En cierto modo, estos estudios parecían concebir a los estudiantes como tablas rasas o «aprendices decontextualizados» (Bouhey y McKenna, 2016), es decir, como personas que no movilizan un sentido de sí mismas frente a lo que leen durante su formación ni tienen ideas propias acerca de la importancia o función de los contenidos que deben aprender. Durante mi investigación pude comprobar lo contrario. Para recuperar la dimensión identitaria de las prácticas letradas de las docentes en formación, realicé dieciséis entrevistas a estudiantes y, fundamentalmente, analicé un conjunto de noventa autobiografías de lectura (las llamadas *historias personales de lecturas*) que ellas habían redactado en el marco de un taller de alfabetización académica perteneciente al primer año del plan de estudios del profesorado. En estos relatos observé que las estudiantes muy recurrentemente declaraban piezas literarias entre sus lecturas de cabecera, en particular cuentos y novelas pertenecientes al canon escolar, siempre mencionados por título y/o autor (por así decir, siempre «con nombre y apellido») y a los que solían vincular con diversas experiencias vitales que juzgaban especialmente 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 y abuelos) 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 constituyeran una especie de planicie indiferenciada y gris, una 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».

Planteé entonces que, si se concibiera este contraste 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), ambos aspectos podrían considerarse mutuamente entrelazados y hasta cabría percibirlos como solidarios entre sí. En efecto, al referir en sus relatos la historia de su relación con la lectura (y, en

consecuencia, 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 frecuente 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 Dorothy Holland (1998) llamaría el *mundo figurado* de la lectura que construían estas autobiografías[4], ambas cosas operaban correlativamente, como la prótasis y la apódosis de una oración condicional: 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. En términos de James Paul 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 me pareció bastante significativa, puesto que, al tiempo que restituía la agencia de las estudiantes en sus prácticas de lectura, señalaba también la existencia de cierto «desacople» o *gap* 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 «desacople» en el plano del registro

Para comprender la relación entre el conocimiento y la escritura en la formación docente inicial, documenté 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 integran los primeros dos años del profesorado[5]. Tras analizar alrededor de 450 producciones escritas (generalmente trabajos prácticos y exámenes parciales) y unas 26 horas de exámenes finales orales grabados, identifiqué tres prácticas sumamente recurrentes: las **amalgamas entre autores** (que consisten en tomar ideas provenientes de autores diferentes y construir una especie de discurso de segundo grado que las contiene a todas, a veces de un modo más o menos articulado y otras veces por simple acumulación), las **lecturas prescriptivas de la bibliografía académica** (es decir, atribuir un deber-ser a textos que generalmente no lo poseen) y las **narrativizaciones** (responder con

relatos allí donde los docentes solicitan explicaciones). Asimismo, examiné la adecuación o inadecuación de estas prácticas a las demandas del instituto, no porque pretendiera subirme a la tarima profesoral y evaluarlas, sino porque traté de comprenderlas dentro de un entorno institucional que, por tener un carácter escolar, inevitablemente funcionaba como un marco de validación. En este sentido, basándome en una investigación de Chrissie Boughey (2005), planteé que cada una de estas prácticas reflejaba una captación inadecuada de alguna de las dimensiones que, desde la perspectiva de la lingüística sistémico-funcional (LSF) 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 «desacople» entre las prácticas de las 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 LSF, se denomina *registro*.

A mi juicio, este análisis podía ofrecer 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 deben 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 hacían aguas incluso frente a consignas de lectura y escritura que estaban lejos de exigirles veteranía en ámbitos académicos altamente especializados, lo que, a mi parecer, 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 implica 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 suelen distar mucho de las opciones esperadas por la institución, y en el que las opciones esperadas *aparecen cada vez menos entre las opciones potenciales*. Concluí la tesis 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 escritura: el conocimiento especializado desde un enfoque realista

Ahora bien, tengo que decir que, aunque en la segunda parte de la investigación traté de analizar el vínculo entre conocimiento y escritura en la formación docente, esa pretensión, pese a estar bien orientada, resultó cuando menos insolvente. Al avanzar en la redacción de la tesis, fui advirtiendo que un análisis completo de la relación entre el lenguaje escrito y el conocimiento académico exigiría no solamente una descripción circunstanciada de los usos que las estudiantes hacían cotidianamente de la bibliografía académica durante su formación inicial como maestras (que es lo que había intentado llevar a cabo en mi estudio), sino también del conjunto de reglas a las que, de acuerdo con los profesores del instituto, debía ceñirse cualquier intento de objetivar por medio del

lenguaje verbal el conocimiento académico para ser considerado válido. Sin eso, aún no estaría 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 partícipes *legítimas* de los interrogantes y planteos propios de sus campos disciplinares. Como argumenta Maton (2014, cap. 1), me 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 examinar precisamente aquellas prácticas por medio de las cuales se construye y expresa ese conocimiento (como sucede con las prácticas académicas de lectura y escritura). Concluí entonces que el análisis de los usos académicos de la escritura 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 estructura, 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 materias.

Durante la última década, algunas investigaciones procedentes del campo de las literacidades académicas (Clarence y McKenna, 2017; Jacobs, 2013) han señalado este problema y propusieron combinar el estudio de las *AcLits* con un enfoque centrado en las propiedades objetivas de la estructura del conocimiento especializado, porque son esas propiedades las que actúan como principios subyacentes de las prácticas de lectura y escritura juzgadas académicamente legítimas. En pocas palabras, han sugerido adoptar una perspectiva *realista*, menos centrada en los significados atribuidos localmente a la palabra escrita y mucho más 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. Conceptualmente, esta perspectiva deriva de algunos de los últimos escritos de Basil Bernstein (1998), quien, tras 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 llamó «estructuras de conocimiento» (*knowledge structures*), llegando incluso a distinguir algunos tipos particulares de discurso especializado (como las estructuras «horizontales» y «verticales»). Esta perspectiva fue retomada con fuerza a partir de los 2000 por la corriente del *realismo social* en la sociología del conocimiento y la educación (Muller, 2000; Young, 2008; Maton y Moore, 2010), que, a decir de sus propios promotores, conforma menos una línea de investigación orgánica que una «coalición» de investigadores que adoptan algunas orientaciones teóricas comunes. Sobre todo, estos autores parten de una crítica a los postulados de la sociología de la educación de las décadas de 1960 y 1970, que, como ya planteaba Bernstein (1998, cap.

10), se habían ocupado mayormente de dilucidar las llamadas «relaciones respecto de» (*relations to*) que determinan el conocimiento académico, es decir, su vinculación con el funcionamiento de las estructuras de poder que constituyen una cierta formación social. En cambio, la perspectiva realista pone el acento sobre las «relaciones dentro de» (*relations within*), es decir, los modos en que el discurso especializado toma forma y es movilizado por los expertos de una disciplina, adopta un conjunto particular de recursos semióticos más o menos recurrentes, adquiere un tipo característico de organización interna y, en última instancia, incluso produce formas especializadas de conciencia que resultan más adecuadas que otras en determinados campos sociales (por caso, el campo académico).

En mi investigación de doctorado, actualmente en curso, me apoyo en esta perspectiva realista con el fin de seguir examinando etnográficamente 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, muy especialmente, para 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 particular, utilizo el marco analítico de la denominada Teoría del Código de Legitimación (o LCT, por su sigla en inglés), desarrollada desde mediados de los 2000 –pero sobre todo desde principios de la década de 2010– por Karl Maton (2014), y que durante los últimos años ha logrado constituir un profuso cuerpo de estudios cuyos resultados pueden resultar de provecho a los investigadores latinoamericanos interesados en las prácticas educativas en múltiples contextos y niveles de la escolarización[6].

Aunque no es mi propósito aquí describir en detalle los lineamientos de la Teoría del Código de Legitimación, sí quiero cerrar esta breve comunicación señalando la contribución que una perspectiva realista puede hacer al análisis del acceso al conocimiento especializado en la educación superior. ¿Qué ventajas puede ofrecernos la adopción de un enfoque de este tipo?

En primer lugar, como ya hemos dicho, permite comprender cómo se realiza cotidianamente la legitimidad del conocimiento especializado en diferentes áreas y disciplinas, dado que, como ya han señalado las investigaciones procedentes del campo de la alfabetización académica, estas se asientan en diferentes «culturas discursivas», con 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 similares en disciplinas distintas.

En segundo lugar, proporciona algunas claves de comprensión de lo que, con Maton (2014, *passim*), podríamos llamar las «reglas del juego» en el ámbito académico, es decir, las pautas que unas ciertas pretensiones (*claims*) de conocimiento deben cumplir para ser recibidas y validadas en el marco de diversas prácticas escolares (por ejemplo –y típicamente–, las prácticas de evaluación). De aquí se desprenden claras consecuencias pedagógicas, dado 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.

En tercer lugar (y derivado de lo anterior), ayuda a entender mejor cómo se configura el discurso pedagógico en un área particular, es decir, de qué manera el conocimiento especializado se academiza (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 –al respecto, puede verse el estudio de Clarence (2016)–. Una vez más, de aquí cabría extraer algunas consecuencias pedagógicas.

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 resulta 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 la educación superior.

En quinto y último lugar, ayuda a captar las posibles afinidades e isomorfismos entre los discursos de diversas disciplinas académicas, es decir, cómo las formas de construir y comunicar el conocimiento adoptan patrones similares en ámbitos distintos, lo que, a su vez, puede ser útil para examinar las posibilidades de establecer diálogos entre ellos (y, por consiguiente, favorecer la interdisciplinariedad).

Para finalizar, y aunque podría deducirse de todo lo anterior, no está de más agregar que la perspectiva realista, tal como la presentamos 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 movilizar además la reflexión sobre la naturaleza y las características de las prácticas sociales en general.

Notas de la ponencia:

[1] Este trabajo, que pronto será publicado en forma de libro digital, obtuvo la segunda mención del Premio Archetti correspondiente al año 2023, otorgado por el Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES). Puede descargarse desde esta página web: conicet-ar.academia.edu/MaximilianoImpr%C3%B3vola

[2] Para una presentación de los *New Literacy Studies* que los toma solo como parte de una tradición anglófona dentro del campo más general de la antropología de la escritura, véase Barton y Papen (2010, pp. 11-14). Para una historia de los NEL, pueden consultarse Gee (2005, pp. 61-80) y Barton (2007, pp. 22-28). Algunos textos clásicos del campo podrán hallarse traducidos en la compilación realizada por Zavala, Niño-Murcia y Ames (2004).

[3] Generalizo por el femenino dada la abrumadora cantidad de estudiantes mujeres en el Profesorado de Educación Primaria del instituto. A comienzos de abril de 2020, la carrera tenía un total de 312 estudiantes, de las cuales 299 eran mujeres y 13 varones (todo según las listas de inscriptos por materia que la dirección del instituto envió por mail a los integrantes del plantel docente en aquel momento).

[4] 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).

[5] Me enfoqué en algunas de las materias que los profesores y las estudiantes del instituto a menudo llamaban «teóricas», especialmente Pedagogía (1° año), Filosofía (1° año), Teorías Sociopolíticas y Educación (2° año) y Cultura, Comunicación y Educación (2° 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.

[6] Estudios que pueden encontrarse en legitimationcodetheory.com

Bibliografía de la ponencia

- Aristía, T. (2017). «La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites». *Cinta de Moebio*, 59, pp. 211-224.
- Birgin, A. (2000). «La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión». En Gentili, P. y Frigotto, G. (comps.) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (pp. 221-239). Buenos Aires: CLACSO.
- Birgin, A. y Charovsky, M. (2013). «Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado». *Pedagogía y Saberes*, 39, pp. 33-48.
- Boughey, C. (2005). «‘Epistemological’ access to the university: an alternative perspective». *South African Journal of Education*, 19(3), pp. 230-242.
- Boughey, C. y McKenna, S. (2016). «Academic literacy and the decontextualised learner». *Critical Studies in Teaching and Learning*, 4(2), pp. 1-9.
- Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, D. y Papen, U. (2010). «What is the Anthropology of Writing?». En Barton, D. y Papen, U. (eds.) *The Anthropology of Writing. Understanding Textually Mediated Worlds* (pp. 3-32). Londres: Continuum.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). «Alfabetización académica diez años después». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), pp. 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), pp. 16-32.
- Carlino, P., Iglesia, P. y 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), pp. 105-135.
- Cartolari, M. y 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), pp. 67-86.
- Cartolari, M. y 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 Bañales Faz, G., Castelló Badía, M. y Vega López, N. (eds.) *Enseñar a leer y a escribir en la educación superior* (pp. 161-184). México: SM México y Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Clarence, S. (2016). «Exploring the nature of disciplinary teaching and learning using Legitimation Code Theory Semantics». *Teaching in Higher Education*, 21(2), pp. 123-137.
- Clarence, S. y McKenna, S. (2017). «Developing academic literacies through understanding the nature of disciplinary knowledge». *London Review of Education*, 15(1), pp. 38-49.
- Ezcurra, A. (2019). «Educación superior: una masificación que incluye y desiguala». En Ezcurra, A. (coord.) *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 21- 52). Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- García de Fanelli, A. y 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), pp. 58-75.
- Gee, J. (2005). *La ideología en los Discursos. Lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid: Morata.
- Jacobs, C. (2013). «Academic literacies and the question of knowledge». *Journal for Language Teaching*, 47(2), pp. 127-140.

- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. y Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Maton, K. (2014). *Knowledge and Knowers. Towards a Realist Sociology of Education*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Maton, K. y Moore, R. (2010). *Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education. Coalitions of the Mind*. Londres y Nueva York: Continuum.
- Muller, J. (2000). *Reclaiming Knowledge. Social Theory, Curriculum and Education Policy*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Young, M. (2008). *Bringing Knowledge Back In. From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Wenger, É. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.