



**Estudiar el acceso al conocimiento académico en la educación superior: una introducción a la perspectiva del realismo social a partir de un estudio en la formación docente**

Maximiliano Impróvola

Instituto de Ciencias Antropológicas (ICA), FFyL, UBA – CONICET

maximilianoimprovola@gmail.com

**Palabras clave:** realismo social – prácticas de lectura y escritura – literacidad académica – formación docente – Teoría de Códigos de Legitimación (LCT)

## **Introducción**

Esta presentación persigue dos objetivos. Por un lado, trata de recuperar y exponer sintéticamente una parte 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<sup>1</sup>. Por el otro, quiere 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*, procedente de la sociología neobernsteiniana del conocimiento y la educación. Asimismo, da cuenta de las razones por las cuales el objeto original de la investigación, que eran las prácticas 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

<sup>1</sup> 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).

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, sobre todo en la educación superior.

### **Las prácticas de lectura y escritura en la formación docente: un abordaje etnográfico**

Mi investigación de maestría comenzó 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 estudiantes del Profesorado de Educación Primaria de un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) ubicado en la localidad de General Rodríguez, en el 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), corriente que conocí al encontrarme casualmente con una presentación general del campo de la antropología de la escritura en Francia y Gran Bretaña (Barton y Papen, 2010). Dentro del encuadre de los NEL, en la investigación adopté el enfoque *ecológico* de la lengua escrita en uso desarrollado por David Barton (2007). Para explicar en pocas palabras el sentido de esta metáfora ecológica, que remite al campo de la biología, se podría decir 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 Barton 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 sostienen como tales.

Como en la investigación buscaba indagar los modos en que las docentes en formación 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<sup>2</sup>, 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 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 *self* que ponían en juego al vincularse con lo escrito. El segundo, en cambio, aludía al *algo* (el “qué”, esto es, el contenido específico) que elaboraban 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 conclusiones que presento a continuación.

### **Identidad y escritura en la formación docente: un desajuste en el plano del valor**

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 entender, las investigaciones provenientes del campo de la alfabetización académica (Carlino, 2005 y 2013), algunas de las cuales se enfocaban en la formación docente inicial (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 comúnmente 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 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

---

<sup>2</sup> Generalizo siempre por el femenino dada la abrumadora cantidad de estudiantes mujeres en el Profesorado de Educación Primaria del instituto.

prácticas letradas de las docentes en formación, realicé dieciséis entrevistas a estudiantes y, fundamentalmente, analicé 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. 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 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” 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. 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 ocasional exaltación) de las piezas literarias se correspondía así con el silenciamiento (e incluso rechazo) de las lecturas académicas. En lo que Dorothy Holland (1998) llamaría el *mundo figurado* de la lectura que construían estas autobiografías<sup>3</sup>, 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 implicarse en el acto de leer. 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:

---

<sup>3</sup> 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).

es decir, no aparecía como un “qué” apropiado al “quién” que ellas posicionaban como propio en el discurso –ahora con minúscula– autobiográfico. Caía fuera del alcance de sus identidades letradas, del *yo lector* cuya imagen elaboraban a través de sus relatos. Esta conclusión me 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 consideraban más valiosas para una maestra en formación.

### **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, 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<sup>4</sup>. Tras analizar alrededor de 472 producciones escritas (trabajos prácticos y mayormente exámenes parciales) y unas 26 horas de exámenes finales orales grabados, identifiqué tres prácticas sumamente recurrentes: las *amalgamas entre autores* (que consistían en mezclar ideas provenientes de autores diferentes en un discurso único), las *lecturas prescriptivas de la bibliografía académica* (es decir, atribuir un deber-ser a textos que generalmente no lo poseían) y las *narrativizaciones* (responder con relatos allí donde los docentes solicitaban explicaciones). Asimismo, examiné la adecuación o inadecuación de estas prácticas a las demandas del instituto, no porque pretendiera evaluarlas de algún modo, 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 Boughey (2005), planteé que cada una de estas prácticas reflejaba una captación inadecuada de alguna de las tres dimensiones que, desde la perspectiva de la lingüística sistémico-funcional (LSF) de 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 desfase entre las prácticas de las estudiantes y el set de opciones de significado de las que se esperaba que ellas hicieran uso al

---

<sup>4</sup> Me enfoqué en algunas de las materias que los profesores y las estudiantes del instituto a menudo llamaban “teóricas” o “conceptuales”, especialmente Pedagogía (1° año), Filosofía (1° año), Teorías Sociopolíticas y Educación (2° año) y Cultura, Comunicación y Educación (2° año).

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 criterio, 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), desde hace tiempo preocupan 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 central: ¿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 requerimientos que estaban lejos de exigirles veteranía 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 tenerse 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 mujeres jóvenes 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 menor 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, que consideraba fundamental para evaluar correctamente el funcionamiento del sistema de formación docente.

Pasemos ahora a la descripción detallada de estas tres prácticas letradas tan frecuentes entre las estudiantes del profesorado.

### **Mezclar, predicar, contar cuentos: las maestras en formación frente al misterio de la escritura académica**

#### *Amalgamas entre autores*

Durante la realización del trabajo de campo en el instituto, pude notar, en diversas charlas informales y talleres de articulación entre asignaturas, la incomodidad que entre varios docentes provocaban las –como acostumbraban decirles– “mezclas” y “ensaladas” de autores que las estudiantes hacían a menudo en sus exámenes y otros trabajos escritos. En mayor o menor medida, casi todos los profesores del instituto habían aludido en alguna oportunidad a la práctica de amalgamar autores. Esta tenía lugar cuando las estudiantes tomaban ideas provenientes de autores diferentes y construían una especie de discurso de segundo grado que las contenía a todas, a veces de un modo más o menos articulado y otras veces por simple acumulación. En tanto que los docentes proponían en sus materias acercarse a distintos autores para ver cómo ellos permitían examinar un mismo problema desde diferentes ángulos, las estudiantes con frecuencia superponían estos ángulos hasta fundirlos en uno solo. O, para expresarlo con una metáfora musical, mientras que los docentes pretendían que los autores incluidos en sus programas funcionaran como armaduras de clave capaces de situar una cierta frase musical en tonalidades distintas, las estudiantes los tomaban más bien como notas que debían formar parte de una misma y única frase. Veamos un ejemplo de esta práctica.

La última semana de octubre de 2018, Mara, docente de Pedagogía en primer año<sup>5</sup>, tomó el segundo y último examen parcial del curso. En la primera consigna del examen pidió a las estudiantes que elaboraran por escrito una “breve reflexión teórica” (no precisó la extensión) que “articulara” algunas nociones importantes de la materia (puntualmente las de *poder, educación, contenidos curriculares, dominación, conocimiento, resistencia y neutralidad*) a partir de los ejes temáticos de la unidad evaluada (que eran, según dijo en

---

<sup>5</sup> Todos los nombres que aparecen en este trabajo son ficticios.

clase, “el carácter político del conocimiento escolar” y “el posicionamiento del docente” frente al componente escolar de la reproducción social) y la bibliografía del programa correspondiente a ella, compuesta por textos de Michael Apple, Henry Giroux, Paulo Freire y Jaume Martínez Bonafé.

En respuesta a esta consigna, una estudiante, Sandra, escribió:

Apell dice que el Estado posee un poder en la educación, es un aparato ideológico, donde se ve reflejado en el curriculum, dejando de lado el profesionalismo del docente invalidandolo de ser sujetos autónomos de decisión, donde se neutraliza los conocimientos y donde aparecen las formas de resistencia. Apell dice que la escuela no reproduce, los docentes tienen un lugar para poder resistir, siendo sujetos críticos y que tienen poder de cambiar lo que explícitamente dice el curriculum, vinculando y siendo profesionales. Apell, también dice que el docente, tiene que ser capaz de ser transformador y contra hegemonizar.

Andrea, otra estudiante, puso:

Apple plantea acerca del poder, que las clases dominantes hegemónicas refuerzan las desigualdades sociales a través del curriculum, que se muestra así mismo como neutral para seguir con esa hegemonía, y así seguir dominando y subordinando para que continúe el capitalismo y esa dominación y sometimiento, plantea que esos conocimientos que se imparten en la escuela como aparato ideológico de estado son los de la clase hegemónica, que el estado es el que selecciona esos conocimientos para tener ese monopolio ideológico y segmentos de clase en nuestra sociedad, y así también que se siga con ese capital cultural, que sería el de la burguesía, Apple plantea que haya una resistencia para que esos conocimientos sean para la clase popular.

Mercedes, por su parte, respondió:

Es ingenuo pensar que los contenidos curriculares son neutrales. Como sabemos éstos están diseñados por el Estado, por un gobierno. Como plantea Appel los contenidos curriculares son seleccionados por un grupo hegemónico, que va a establecer esos conocimientos que va a impartir la escuela, es decir la escuela como aparato ideológico del Estado, va a continuar su hegemonía, su dominación. A su vez podemos relacionar estos temas con que la escuela tendrían que ser espacios de resistencia, espacios de lucha y oportunidad de transformación para lograr, el desarrollo y la continuidad de la democracia y defender al docente como intelectual transformativo.

Por último, esta fue la respuesta de Aldana:

Apple dice que la escuela no solo reproduce desigualdades sociales del sistema capitalista sino que también es un espacio de resistencia. Los contenidos curriculares no son neutrales, es decir tal cual son ya que existe el vínculo entre el estado y el poder que el estado va a diseñar y garantizar contenidos que se van a dar en todas las escuelas mediante la educación bancaria (conocimiento

enciclopedista) sin respetar los conocimientos previos de los niños para que no haya una transformación a través del docente sino que se siga reproduciendo las clases dominantes.

Todas estas respuestas tienen algo en común. Las cuatro comienzan como caracterizaciones del planteo de Apple (de quien las estudiantes debían leer un fragmento del capítulo 1 del libro *Educación y poder*), pero enseguida se inmiscuyen en ellas alusiones a las ideas del resto de los autores. La temática del docente como intelectual transformativo, desarrollada por Giroux, se insinúa en las respuestas de Sandra, Mercedes y Aldana (subrayados punteados). La respuesta de Aldana amalgama además el planteo de Apple con la crítica de Freire a la concepción bancaria de la educación (subrayado ondulado). Sandra lo combina con la contraposición entre proletarización docente y profesionalización docente (subrayado ondulado), que fue presentada por Mara a partir de un artículo de Martínez Bonafé. Andrea introduce incluso algunas nociones de Bourdieu (subrayado ondulado) que probablemente “importe” del curso de Filosofía del primer año, en el que, unas semanas atrás, justo había sido estudiado el concepto de capital cultural. Es probable que también provenga de Filosofía la insistencia sobre la caracterización althusseriana de la escuela como aparato ideológico de Estado (tema principal de una de las unidades de esta materia), que Sandra, Andrea y Mercedes parecen atribuir directamente a Apple (subrayados con guiones) a pesar de que la propia Mara dijo y enfatizó en clase que este autor la admite con matices y reservas.

Cuando mencioné a Mara la práctica recurrente de mezclar autores en los exámenes, ella la reconoció al instante y formuló una hipótesis al respecto. Sostuvo que la bibliografía obligatoria de la unidad evaluada era muy extensa, de manera que las estudiantes, sobre todo al final del cuatrimestre, no habían tenido tiempo suficiente para leerla con detenimiento, “digerirla” y llegar a diferenciar con claridad las ideas de cada autor. No lo niego. Sin embargo, por muy atendible que pudiera resultar esta o cualquier otra hipótesis centrada en factores de carácter circunstancial (como es la disponibilidad de tiempo para leer), también podría plantearse que las amalgamas reflejan una dificultad de las estudiantes para captar el tipo de actividad social en la que tiene sentido recuperar, desarrollar y relacionar las posiciones de los distintos autores abordados en el curso. En términos de la LSF, una dificultad para captar el **campo** de la situación semiótica. En tanto que la consigna formulada por Mara suponía un destinatario que sabía que debía apoyarse en la bibliografía del programa para analizar una cierta problemática relevante para la materia, varias estudiantes del instituto se limitaban en sus exámenes a acumular ideas procedentes de diversos autores

en un discurso aparentemente gratuito, que nunca era referido a algún interrogante particular que lo hubiera suscitado.

### *Lecturas prescriptivas de la bibliografía académica*

De las tres prácticas letradas descritas en esta ponencia, leer prescriptivamente los textos académicos (es decir, atribuir el propósito de enunciar un deber-ser a textos que no siempre lo poseen) es quizá la que, según pude notar durante el trabajo de campo, más visible y frecuente atención concita entre los docentes del instituto. Si bien las lecturas prescriptivas de la bibliografía nunca fueron tema de discusión en alguna reunión que implicara la presencia de la mayor parte de los profesores, sí he documentado unas cuantas conversaciones en las que algunos aludieron ocasionalmente a ellas. Minutos antes del inicio de la ronda de entrevistas de un concurso docente, por ejemplo, Violeta, que da clases en primer año, observó de pasada que cada tanto tiene que aclarar a las estudiantes que los textos de su materia no buscan “bajarles línea”, comentario que suscitó inmediatamente la adhesión del resto de los evaluadores (Manuel y Lucila, ambos docentes en el mismo curso). En una charla informal, Sabrina, otra docente del primer año, me contó con aire socarrón que, cuando rinden el examen final de su materia, las estudiantes por lo general se apresuran a decir que todos los autores leídos buscan fomentar “el pensamiento crítico” (y pronunció dos o tres veces estas palabras, como para dar a entender que las repiten mucho), lo que –añadió– desdibuja la especificidad de las ideas de cada autor y las reduce a una toma de posición sin sustento conceptual. Carolina, docente en segundo y tercer año, reconoció enseguida la práctica de leer prescriptivamente la bibliografía cuando se la mencioné por primera vez, dio varios ejemplos tomados de sus materias y me refirió sus esfuerzos para desalentarla. Josefina, también docente del segundo año, al preguntarle si sus estudiantes leían la bibliografía del curso prescriptivamente, me comentó que con frecuencia ella debía recordar en clase que los textos “no dicen cómo tienen que ser las cosas”. Fue en diciembre de 2018, justo antes de dar comienzo a una mesa de exámenes finales de su materia (Teorías Sociopolíticas y Educación) en la que, de hecho, tuvo lugar el siguiente diálogo entre ella y tres alumnas que, como parte de su examen, habían hecho una presentación de las ideas de Durkheim en *La división del trabajo social* y *La educación moral*, libros de los que habían leído algunos fragmentos durante el segundo cuatrimestre:

Josefina: ¿Y cómo harían discutir esta función moral que Durkheim le asigna a la educación con lo que dice Althusser?

Alumna 1: Y... Se puede relacionar con lo que Althusser dice de la reproducción, de lo que las sociedades, según Althusser, **tienen que ser**.

Josefina: A ver...

Alumna 2: La educación **tiene que** reproducir la sociedad, también al sistema...

Agustina: “Tiene que”, “tiene que”... Cuidado con el “debe”, “se debe” [*con énfasis*]. ¿Quién diría que “se debe” reproducir? ¿Althusser?

Alumna 1: No, Durkheim diría que se debe reproducir la sociedad...

Josefina: ¡Ah! ¡Durkheim!

Alumna 2: Es más la parte social. Si vos venís de una familia alta, vas a llegar a ser un funcionario político, un policía. Si no, quedás desplazado, terminás siendo un obrero más. A partir del sexto año dice que uno “cae” como un obrero. En cambio, los que llegan a más son los más capaces...

Alumna 3: Y Freire no estaría de acuerdo ahí.

Josefina: ¿Por qué?

Alumna 3: Porque él lo que quiere es modificar esa reproducción que aquel garantiza que va a venir.

Josefina: Bueno... Igual cuidado con lo que decían antes de Durkheim, que no habla de reproducción. Él lo que quiere es, a través de la educación, fortalecer la conciencia colectiva y salir del estado de anomia. (Registro tomado el 11 de diciembre de 2018)

En este intercambio podemos ver cómo Josefina señala y amonesta la lectura prescriptiva que las estudiantes han hecho de la posición de Althusser en *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Nótese asimismo que, cuando advierte que ellas no parecen haberla comprendido, cambia de tema y les explica que no es del todo pertinente emplear el término “reproducción” al parafrasear a Durkheim (o sea, corrige la amalgama entre ambos autores).

Ocho meses antes de este examen, Josefina había pedido a las estudiantes que leyeran el capítulo 1 de *No es natural. Para una sociología de la vida cotidiana*, de Josep-Vicent Marqués, titulado “Casi todo podría ser de otra manera” (el famoso capítulo del señor Timoneda, que leímos casi todos los que hemos recibido una mínima instrucción terciaria o universitaria en ciencias sociales). En el primer parcial de la materia, tomado a comienzos de julio, les preguntó, entre otras cosas, “¿Cómo opera, según Marqués, la naturalización de lo social?”. Varias alumnas respondieron esta pregunta haciendo una interpretación predominantemente prescriptiva del texto de Marqués, de acuerdo con la cual una de las tesis principales del capítulo sería que *se debe* desnaturalizar lo social. Citemos los casos de Delfina y Vilma:

Según Marquez hay que desnaturalizar lo social, pero sabemos que todo lo que forma parte de nuestra vida cotidiana, no es natural. Lo social supone un orden social que está moldeado por más relaciones de poder y más normas sociales que hay que desnaturalizar.

El hombre desde que nace bebé, inclusive cuando no nació todavía se le elige nombre y a medida que crece se le van inculcando reglas y normas sociales. También se lo educa en las normas de la educación, por la familia, la escuela, los medios de comunicación. (Delfina)

Según Marques la naturalización de lo social opera a partir de que los individuos se encuentran en el proceso de socialización. Para Marques lo natural es todo aquello que lo determinamos como biológico (como comer, crecer, reproducirse, como también nacimos, vivimos y morimos). Pero en realidad esa mirada o pensamiento está impuesto por la sociedad. Es por esto que para Marques hay que desnaturalizar todo lo que esta dentro de la sociedad. Para Marques hay que desnaturalizar esto debido a que no todo lo que nos ha impuesto es Natural ya que nos basamos de acuerdo a lo que hemos aprendido y adquirido y no como biologicamente debería ser. (Vilma)

Aunque, como dije más arriba, nunca presencié un diálogo entre los docentes del instituto enfocado en las lecturas prescriptivas de la bibliografía académica, sí advertí, en diversas charlas casuales con ellos, algunas hipótesis para explicarlas: que las estudiantes leen prescriptivamente los textos porque buscan “recetas”, “fórmulas” y consejos prácticos en la formación docente; que leen prescriptivamente para alinearse con las tomas de posición que atribuyen a los autores y así mostrarse más comprometidas con su formación (e incluso congraciarse con sus profesores); y que leen prescriptivamente porque buscan adaptar los textos a lo que ellas creen de antemano que debe ser la docencia o un buen docente. Al margen de estas hipótesis, todas muy plausibles, y más allá de los factores circunstanciales que puedan llevar a las estudiantes a leer prescriptivamente la bibliografía académica, lo que aquí interesa señalar es que esta práctica pone de manifiesto una dificultad para captar adecuadamente el **tenor** del contexto de situación en el que deben hacer uso de los materiales escritos de la formación docente y producir textos acerca de ellos. Cuando interpretan la bibliografía como si esta se ocupara de decir cómo tiene que ser el mundo o cómo hay que actuar en él, las estudiantes equivocan el tipo de papel que se espera que asuman como lectoras respecto de los textos académicos. Como observa Boughey (2005) al analizar una práctica muy similar entre los alumnos de un curso de filosofía política del primer año de una universidad sudafricana, leen los textos de la carrera como si sus autores fueran predicadores que pontifican desde un púlpito y respecto de los cuales la actitud apropiada o correcta fuera la de reconocerles inmediatamente la idoneidad para decir cómo deben ser las cosas. Por su parte, los docentes tienden a amonestar las lecturas prescriptivas buscando precisamente desestabilizar esa comprensión de la posición autorial y favorecer el surgimiento de otra: la del autor como una voz dentro de un debate sobre una problemática relevante que involucra

también a otros autores y que puede interpelar al lector como espectador interesado e incluso como activo partícipe.

### *Narrativizaciones*

Las narrativizaciones tienen lugar allí donde las estudiantes relatan cuando se les solicita que expliquen. Se trata de una práctica bastante menos recurrente que las amalgamas entre autores y las lecturas prescriptivas de la bibliografía, pero no por eso menos reconocida por los docentes del instituto, que en ocasiones se refieren a ella señalando que las estudiantes “cuentan cuentos” al recuperar los planteos de algunos de los textos de las materias. Significativamente, no parece ser deplorada o al menos percibida como una práctica especialmente indeseable o problemática, lo que también la diferencia de las amalgamas y las lecturas prescriptivas. Las narrativizaciones conforman un universo complejo cuyo análisis tal vez exigiría otra ponencia. Aquí nos limitamos a hacer notar su existencia y sostener que, en tanto que las amalgamas ponen de relieve una confusión en el plano del campo y las lecturas prescriptivas una confusión en el plano del tenor, las narrativizaciones revelan una dificultad de las estudiantes para actuar con arreglo al **modo** del contexto de situación en el que deben producir textos sobre la bibliografía académica, dado que tienden a conferir a estos un tipo de organización interna que no se ajusta al imperativo sociodiscursivo del ámbito (disciplinar, de nivel superior) en el que se hallan. Veamos algunos casos.

En un examen parcial de Pedagogía tomado en julio de 2018, la profesora pidió a las estudiantes que, a partir del capítulo 2 del libro *La invención del aula*, titulado “El aula nace: el rol de la religión como partera”, explicaran “la influencia de la religión en los inicios del sistema educativo”. Las estudiantes debían caracterizar algunos rasgos del funcionamiento de la escuela moderna que, de acuerdo con Dussel y Caruso, derivan de la organización eclesial y las prácticas confesionales: por ejemplo, la centralidad del currículum, la relevancia de la figura del docente pastor, la primacía del método global de enseñanza o la atención a cada individuo en el aula. En lugar de eso, varias de ellas respondieron la consigna con relatos acerca del poder de la iglesia en la edad media y las transformaciones de las sociedades europeas en el pasaje a la modernidad:

La religión estaba muy vinculada con la educación, solo sabían leer y escribir los clérigos y sacerdotes. Ellos solo tenían acceso a la lectura y escritura de la Biblia, y hacían esto para tener el poder.

Solo podían acceder a la educación, los de la Elite. Luego de la rev. francesa e industrial se empezó a plantear que la educación debía ser para todos. Ya que antes solo se educaba a los adultos. A los niños los educaban la familia. Se plantea que los niños también tenían derecho a la educación, aparece la figura del educando.

Luego aparece Lutero y empieza a criticar a la iglesia porque solo ellos tenían el poder y también crítica la forma de confesión porque tenían que pagar para recibir el perdón de Dios. Lutero hizo una reforma protestante en la que decía que todos debían tener acceso a la lectura y a la escritura y con el surgimiento de la imprenta tradujo la biblia a diferentes idiomas y ahí empiezan a aparecer las primeras escuelas elementales. (Tatiana y Fabiana<sup>6</sup>)

En la edad media y comienzos la modernidad, la iglesia estaba encargada en la formación de clérigos y sacerdote, la cual estaba ligada a la teología, aprendían latín y cultura clásica en las universidades. Por otra parte, en la iglesia eran los únicos que sabían leer y escribir, lo cual utilizaban para poder controlar y gobernar a la población.

En la modernidad, se establece la escuela elemental, la cual pertenecía a la iglesia, en donde se presenta el saber letrado. Los intelectuales eran los clérigos, los cuales estaban encargados de formar a los alumnos a semejanza del adulto a partir de la memorización.

En consecuencia, Martín Lutero hace una reforma protestante en donde plantea el acceso a la enseñanza de la lectura para todos, lo cual se empiezan a dar talleres en forma clandestina para que todos tengan este acceso y el de la biblia.

Además, tradujo la biblia en diferentes lenguas y a partir de la imprenta pudo escolarizar los saberes bíblicos. Este movimiento protestante dio impulso a lo que llamamos escolarización y surgen tres modelos: Comenio, Jesuitas y Lasalle. (Alejandra y Mariana)

Podría sugerirse que la perspectiva genealógica del texto en el que debían apoyarse, que abunda en informaciones y excursos históricos, en alguna medida favoreció o habilitó que las alumnas juzgaran pertinente recurrir al relato en sus respuestas. Es posible. Sin embargo, las estudiantes también producen relatos frente a consignas en las que se les pide explícita y estrictamente exponer cuestiones teóricas, como lo muestran las siguientes respuestas a la pregunta “¿Por qué Bourdieu sostiene [en el ensayo “La ideología jacobina”] que el sistema escolar iguala *formalmente* a los alumnos y los desiguala *realmente*?”, de un examen parcial de Filosofía tomado durante el segundo cuatrimestre de 2019:

Según Bourdieu, se le otorgaba mismo contenido (igualdad) en la educación pero algunos se veían desfavorecidos porque no tenían el mismo capital cultural que el de los más favorecidos.

Los alumnos desfavorecidos no tenían los mismos hábitos, gustos, forma de hablar, de entender y comprender que los más favorecidos que tenían más saberes y formas de trabajar. Por eso el docente hacía preferencia por los más dotados de saberes, los más favorecidos, que por los que no traían ese capital. (Débora)

---

<sup>6</sup> Era un examen en parejas.

La escuela en tiempos de Bourdieu tenía más predilección por los alumnos con cap. cultural, a los que privilegiaba y favorecía. Por eso el sociólogo francés decía que los desigualaba realmente, porque los eliminaba sin importar cuanto se esforzaran, dado que carecían del capital necesario para triunfar. Entonces, la escuela creaba diferencias entre los grupos culturales que no eran todos iguales, y favorecía a los favorecidos con los títulos. No había igualdad real, solamente igualdad formal. Los obreros y campesinos dejaban la universidad. (Bárbara)

Todos estos casos tienen en común un fuerte predominio de las secuencias narrativas, que configuran textos cuyo modo retórico dista del esperado en una situación de examen de este tipo, en la que se busca que el estudiante presente de manera expositiva los núcleos conceptuales de una materia.

### **De las prácticas de escritura a las prácticas de conocimiento: el análisis del conocimiento académico desde una perspectiva realista**

Ahora bien, aunque en la segunda parte de mi investigación de maestría traté de analizar el vínculo entre conocimiento y escritura en la formación docente, esa pretensión, pese a estar bien orientada, resultó por lo 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 suerte 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 la escritura académica con un enfoque centrado en las propiedades objetivas de la estructura del conocimiento especializado, porque son esas propiedades las que actúan, en última instancia, 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 denominó “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 impulsores, 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 revisión de los postulados de la sociología crítica de la educación de las décadas de 1960 y 1970, que, como ya planteaba Bernstein (1998, cap. 10), se había ocupado principalmente de dilucidar las denominadas *relaciones externas* (*relations to*) que determinan el conocimiento académico, es decir, su relación con el funcionamiento de las estructuras de poder que constituyen 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 internas* (*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 y patrones de significación 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 ejemplo, el campo académico).

En mi investigación de doctorado, actualmente en curso, me baso en esta perspectiva realista con el fin de seguir examinando 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, 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 particular, empleo el marco analítico de la denominada Teoría de Códigos 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 el sociólogo británico Karl Maton (2014), y que durante los últimos años ha logrado conformar 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.

Aunque no es mi propósito aquí describir en detalle los lineamientos de la Teoría de Códigos de Legitimación, sí quiero cerrar esta 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 muy 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, distantes 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 especialmente 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 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 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.

## **Bibliografía**

- 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). 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*. 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). Continuum.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata.
- 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), 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). 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). 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*. 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*. Fondo de Cultura Económica.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. y Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Harvard University Press.
- Impróvola, M. (2024). *Las prácticas de lectura y escritura en la formación docente. Un enfoque sociocultural*. TeseoPress.
- Maton, K. (2014). *Knowledge and Knowers. Towards a Realist Sociology of Education*. Routledge.
- Maton, K. y Moore, R. (2010). *Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education. Coalitions of the Mind*. Continuum.
- Muller, J. (2000). *Reclaiming Knowledge. Social Theory, Curriculum and Education Policy*. Routledge.
- 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.