



German Varas Espinoza

*Pontificia Universidad Católica de
Chile (UC)*
gnvaras@uc.cl

RESEÑA

Maton, K., Hood, S. & Shay, S (Eds.). (2016). *Knowledge-building: Educational studies in Legitimation Code Theory*. Londres, Inglaterra: Routledge. ISBN: 978-0-415-69233-5. 264 páginas.

RESUMEN

En 2016, se publicó *Knowledge-building: Educational studies in Legitimation Code Theory*, editado por los profesores Karl Maton, Susan Hood y Suellen Shay. Esta edición presenta la Teoría de Códigos de Legitimación (TCL) y sus aplicaciones mediante la descripción de una serie de investigaciones en el ámbito educacional. La TCL consiste en una “caja de herramientas” que permite analizar el conocimiento en tanto objeto de estudio con características, propiedades y principios particulares. Esta obra, de aún escasa recepción en Latinoamérica, puede ser particularmente útil para profesores, lingüistas y sociólogos educacionales que deseen, en cierto grado, ampliar su visión con respecto a la construcción social del conocimiento en el campo de la educación.

Palabras clave: Teoría de Códigos de Legitimación (TCL). Sociología de la educación. Lingüística. Educación.

Submetido em: 06/11/2017

Aceito em: 04/12/2017

DOI: 10.28998/2175-6600.2017v9n19p145

Recientemente, en 2016, se publicó *Knowledge-building: Educational studies in Legitimation Code Theory*, editado por el sociólogo y profesor de la Universidad de Sídney, Karl Maton, en conjunto con las investigadoras Susan Hood, de la Universidad Tecnológica de Sídney, y Suellen Shay, de la Universidad de Cape Town, Sudáfrica. Esta edición incluye estudios basados en la Teoría de Códigos de Legitimación (TCL), desarrollada inicialmente por Maton en su obra *Knowledge and Knowers: Towards a realist sociology of education*, publicado en 2014. Aquellos que se hayan familiarizado con la TCL podrán haber advertido que esta propuesta teórica se diferencia de otras, principalmente, en que sus cimientos conceptuales se hallan en el denominado *realismo social*, marco teórico desde el cual se establece que el *conocimiento* es la base de la educación en tanto campo social de práctica (Van Krieken et al., 2014, p.172).

El hecho de que el conocimiento sea la base de la educación implica, según Maton, superar dos problemas que han sido interpretados desde el realismo social como una *doxa subjetivista* y una *aversión al conocimiento* (Maton, 2014, p. 4). La superación de la doxa subjetivista requiere, de acuerdo con Maton, analizar el conocimiento no como una mera reproducción de las relaciones entre los individuos y las estructuras sociales, sino más bien como un objeto con características, propiedades y principios particulares, en cuanto no todas las formas de reivindicaciones de conocimiento¹ (*knowledge claims*, en inglés) y mecanismos de legitimación son iguales en todas las prácticas (Van Krieken et al., 2014, p.172). La superación de la supuesta aversión al conocimiento implica, según Maton, flexibilizar aquella postura positivista de que el conocimiento es estático e invariable. Como una manera de abordar estas problemáticas, el autor desarrolla la TCL, que, según él mismo consigna, no es una teoría *per se*, sino una “caja de herramientas” que permite a los investigadores interesados en la sociología y la educación interpretar la construcción del conocimiento desde diversas *dimensiones* que intentaremos describir a lo largo de esta reseña.

Dado que Maton dedica gran parte de su obra a *legitimar* su propio trabajo como la forma de mayor validez para analizar la naturaleza de las reivindicaciones de conocimiento, el lector no debe perder de vista que existen diversos posicionamientos que abordan el fenómeno de la legitimación en una determinada práctica social. Desde otros marcos epistémico-teórico-metodológicos, como el constructivismo interaccional, Lazega (1992), por ejemplo, aborda la legitimación en términos de reivindicaciones epistémicas que son

¹ La traducción del término *knowledge claim* es una tarea compleja. Para los propósitos de esta reseña, hemos considerado pertinente el término “reivindicación del conocimiento”, propuesto por Pina-Stranger, Sabaj, Toro y Fuentes (2013).

moldeadas por las jerarquías organizacionales y el control simbólico que estas ejercen sobre los actores, por ejemplo, en la toma de decisiones (e.g., Pina-Stranger & Lazega, 2010). El lector, además, debe tener en cuenta que hay descripciones en torno a la legitimación que emplean modelos lingüísticos distintos del que usualmente se usa en los estudios que aplican la TCL, esto es, la Lingüística Sistémico Funcional (LSF). Entre estos estudios alternativos podemos encontrar, por ejemplo, el trabajo de Pina-Stranger, Sabaj, Toro y Fuentes (2013), quienes analizaron las reivindicaciones epistémicas en artículos de investigación a partir del modelo de movidas retóricas (Swales, 1990).

La obra que aquí reseñamos, particularmente útil para profesores, lingüistas y sociólogos educacionales, contiene una selección de diversos estudios en torno a la TCL que se han llevado a cabo recientemente en el ámbito pedagógico. Esta selección, sin embargo, no incorpora estudios realizados en Latinoamérica probablemente debido a la aún escasa recepción que ha tenido en estas latitudes. Pese a esto, hoy en día ya es posible encontrar algunos trabajos dentro de nuestro contexto latinoamericano, como el de Vidal-Lizama (2014, 2017), en el ámbito de la educación popular en Chile; y el de Oteíza (en prensa), en el ámbito de la construcción de la memoria durante las clases de historia en establecimientos educacionales chilenos.

El libro, *Knowledge-building: Educational studies in Legitimation Code Theory*, tiene 12 capítulos que se distribuyen en tres partes: en la primera, se introducen los pilares conceptuales de la TCL; en la segunda, se presentan investigaciones empíricas en el campo educacional; y en la tercera, se ofrece un glosario que permite consultar los conceptos clave empleados a lo largo del trabajo. Debido a que este marco conceptual ha sido elaborado recientemente, la terminología en español aún está en proceso de consolidación. En la actualidad, sin embargo, ya se están llevando a cabo esfuerzos, como el trabajo de Quiroz (2017), para sistematizar la traducción de los conceptos fundamentales.

Como antesala a la primera parte, el primer capítulo describe, por un lado, las influencias que la TCL ha recibido desde otras propuestas teóricas, específicamente, aquellas desarrolladas por Basil Bernstein (e.g., 1971, 1975, 1990, 2000) y Pierre Bourdieu (e.g., 1993); y, por otro, las llamadas “dimensiones de legitimación”, a saber, *Especialización, Semántica, Autonomía, Temporalidad y Densidad*, las cuales permiten capturar el conjunto de principios de legitimación que subyacen a las disposiciones, prácticas y contextos educacionales. Si bien se reconocen cinco dimensiones, el libro solo pone énfasis en las de Especialización y Semántica. Con respecto a la primera, Maton explica que la dimensión Especialización parte de la simple premisa de que las prácticas, creencias o reivindicaciones de conocimiento implican “algo” y “alguien”, de manera que se

pueden establecer *relaciones epistémicas* (RE) entre las prácticas y su objeto (es decir, se busca determinar ‘qué puede ser descrito como conocimiento’), y *relaciones sociales* (RS) entre las prácticas y sus actores (es decir, se busca determinar ‘quién puede afirmar que es un conocedor legítimo’). Ambas relaciones pueden ser graduadas de manera más fuerte [+] o más débil [-] y organizadas en ejes para conformar planos topológicos.

El cruce de los dos ejes (i.e., RE y RS) da origen a cuatro regiones o códigos, a saber, el *código de conocimiento* [RE+, RS-], donde la base para la legitimación depende del conocimiento que se tenga sobre objetos específicos de estudio y no de los atributos de los actores; el *código de conocedor* [RE-, RS+], donde las bases para la legitimación se relacionan no con el conocimiento especializado, sino con los atributos de los actores; el *código de elite* [RE+, RS+], donde la legitimación depende tanto de la posesión de conocimiento especializado como de las características del conocedor; y el *código relativista* [RE-, RS-], donde la legitimación no es determinada ni por el conocimiento especializado ni por los atributos del conocedor.

La dimensión Semántica, por su parte, explora las prácticas sociales educativas en términos de sus estructuras semánticas. Los principios de legitimación de estas estructuras son dados mediante ‘códigos semánticos’ que involucran *gravedad semántica* (GS) y *densidad semántica* (DS). La gravedad semántica se refiere al grado en que un significado depende del contexto; por lo tanto, a mayor dependencia del contexto, mayor fuerza de la gravedad semántica (GS+); mientras que, a menor dependencia del contexto, menor fuerza de la gravedad semántica (GS-). La densidad semántica, en cambio, se relaciona con el grado de condensación de significado (términos, conceptos, frases, expresiones, gestos, etc.) dentro de las prácticas; por lo tanto, a mayor condensación de significados, mayor fuerza de la densidad semántica (DS+); mientras que, a menor condensación de significados, menor fuerza de la densidad semántica (DS-). Cuando los significados están sujetos a una mayor condensación (DS+) y dependen en menor medida del contexto (GS-), se está en presencia de un *código rizómico* [DS+,GS-]; cuando los significados se condensan en menor medida (DS-), pero dependen en mayor medida del contexto (GS+), se habla de un *código prosaico* [DS-, GS+]; cuando los significados no se condensan (DS-) ni dependen del contexto (GS-) se trata de un *código rarificado* [DS-, GS-]; mientras que cuando los significados están sujetos a una gran condensación (DS+) y además dependen fuertemente del contexto (GS+), se habla de un *código sofisticado* o *wordly* [DS+, GS+]. Explicados los principales conceptos, se da comienzo a la primera parte, que incluye 10 estudios empíricos llevados a cabo en el campo educacional que tienen como objetivo revelar particularidades de este marco conceptual.

El Capítulo 2 describe la forma en que la TCL se puede emplear en estudios de naturaleza cualitativa. Para esto, se pone énfasis en la elaboración de un *dispositivo de traducción*, que es una especie de guía metodológica que explicita los movimientos que se hacen desde la teoría hacia los datos; en otras palabras, es un instrumento que muestra cómo un determinado concepto se puede llevar a la práctica de manera empírica, proporcionando criterios y ejemplos reales a través de un formato muy similar a una rúbrica.

El Capítulo 3 describe la manera en que la TCL puede adaptarse a estudios de naturaleza mixta, es decir, investigaciones cualitativas que incluyen instrumentos estadísticos. Para ejemplificar la forma en que esto se puede llevar a cabo, Maton y Howard comparten detalles sobre el complejo proceso de elaboración, reformulación y validación de cuestionarios que fueron aplicados en dos estudios del área de la educación. El análisis estadístico de los cuestionarios dio cuenta de problemas de confiabilidad y validez, lo cual es aprovechado inteligentemente por Maton para señalar que un *dispositivo de traducción* puede ser ajustado libremente por el investigador para obtener resultados con mayor precisión estadística.

El Capítulo 4 muestra cómo la TCL se puede vincular con la praxis de manera tácita. Mientras que una praxis explícita sería, por ejemplo, una actividad pedagógica en la que se le enseña a profesores de secundaria a aplicar el código de Especialización en contextos de alfabetización académica, una praxis tácita, en cambio, sería aquella en la que este marco conceptual es *invisibilizado* con algún propósito práctico, por ejemplo, lograr que personas mejoren su experiencia en entornos de aprendizaje no formales, como los museos públicos.

El Capítulo 5 marca un hito importante en el desarrollo del libro dado que funciona como un punto de transición entre los apartados previos que describían las aplicaciones metodológicas de la TCL, esto es, estudios cualitativos, cuantitativos o mixtos, y los apartados siguientes, que demuestran la manera en que la TCL se complementa con una teoría lingüística que logre elicitar los principios de legitimación dentro de una práctica social. De esta forma, este último capítulo de la primera sección describe cómo la TCL y la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), en tanto teoría socio-semiótica del lenguaje, han trabajado a lo largo de las últimas décadas manteniendo una “tensión esencial”.

Esta “tensión esencial”, a nuestro juicio, es una herramienta de doble filo. Desde un lado positivo, la TCL, gracias al trabajo continuo y conjunto con la LSF, ha logrado elaborar un mecanismo que permite dar cuenta de los principios de legitimación de una manera coherente y sistemática. Desde un punto de vista negativo, podemos augurar que el desarrollo de la TCL dependerá cada vez más de la teorización de la LSF. La creciente

dependencia de la TCL con la LSF restringirá la complementación de este marco sociológico con otros modelos lingüísticos distintos del desarrollado por la Escuela de Sídney. En consecuencia, aquellos investigadores (no lingüistas) del área de la educación que se interesen por aplicarla en sus trabajos deberán necesariamente involucrarse con la teorización de la LSF.

La segunda sección, correspondiente a los estudios empíricos que emplean la TCL, parte con el Capítulo 6, que presenta el trabajo “Etnografías en movimiento, historias en alza”. En esta investigación, Hood aborda la manera en que se legitiman las reivindicaciones de conocimiento en las etnografías, una técnica, según se consigna, cada vez más fragmentada socialmente. Apoyándose en las dimensiones de Especialización y Semántica de la TCL y en los sistemas de IDEACIÓN y VALORACIÓN de la LSF, Hood busca describir la forma en que los etnógrafos recontextualizan las “historias del mundo cotidiano” en un conocimiento especializado, es decir, “se mueven” entre el “conocimiento de sentido común de la vida cotidiana” y el “conocimiento no-común del mundo académico”.

Este capítulo muestra un paso metodológico que puede ser de gran utilidad para el investigador que se está iniciando en la teoría, esto es, explicitar la forma en que las dimensiones de la TCL se ajustan a la naturaleza de su investigación. Por ejemplo, para la dimensión Especialización, Hood estableció que, a mayor inclusión de terminología abstracta perteneciente al mundo de la academia, mayor fortalecimiento de las relaciones epistémicas ($RE\uparrow$); mientras que a mayor posicionamiento del “yo investigador”, mayor fortalecimiento de las relaciones sociales ($RS\uparrow$). Con respecto a la dimensión Semántica, la autora estableció que, a mayor incorporación de enunciados simbólicos, típicamente dirigidos a “lectores cultivados” del área académica, menor gravedad semántica ($GS\downarrow$), es decir, menor dependencia contextual; mientras que, a mayor relación entre el enunciado y los eventos propios de la historia, mayor gravedad semántica ($GS\uparrow$). Con este estudio, queda en evidencia que la TCL proporciona una caja de herramientas que no es estática, sino más bien flexible a las características de cada práctica social.

El Capítulo 7 describe el trabajo “Permitiendo la progresión del conocimiento en currículos educacionales”, llevado a cabo por Shay (editora del libro) y Steyn. En esta investigación, las autoras analizan la progresión del conocimiento en el currículum de una carrera técnica relacionada con el Diseño, la cual surgió en la década de 1990 para ayudar a los estudiantes de raza negra privados de educación universitaria durante el *apartheid*. El análisis consistió, principalmente, en determinar la manera en que este currículum brindaba a sus estudiantes el “acceso epistémico” necesario para que pudieran desempeñarse como “diseñadores” legítimos en áreas como el diseño interior, industrial, gráfico, de relieve o de

joyería. Para lograr este objetivo, Shay y Steyn elaboraron un dispositivo de traducción que permitió, por un lado, identificar niveles de experticia en la realización de tareas específicas de diseño y, por otro, relacionarlos con los códigos semánticos. De este modo, el desarrollo desde el nivel más básico al nivel más experto representó una progresión hacia proyectos o tareas de diseño que implicaban mayor dependencia contextual (GS+) y una mayor condensación de significados (DS+). Esta metodología resulta interesante debido a que, a diferencia de los otros trabajos descritos, los objetos explorados no corresponden al modo verbal escrito, sino que al modo visual, lo cual, en cierto sentido, da cuenta de la versatilidad de la TCL para estudiar formas de semiosis distintas a las comúnmente estudiadas.

El Capítulo 8 presenta el trabajo *Estudios literarios en la escuela secundaria*. En esta propuesta, Christie analiza la manera en que la unidad curricular de *Estudios Literarios* se construye como práctica de código concedor (RE-, RS+), dependiendo de las diferentes etapas de la adolescencia de los alumnos. Para esto, Christie explora, desde la LSF, diferentes recursos con los cuales los alumnos de enseñanza secundaria desarrollan la *mirada especializada* que les permite alinearse con las posturas axiológicas que el profesor manifiesta, de forma más o menos implícita, en las preguntas de los controles de lectura. Entre los recursos de la LSF explorados se encuentran las cláusulas incrustadas, temas marcados, léxico abstracto, construcciones congruentes y metáforas gramaticales. Aunque la autora ofrece una descripción de estos conceptos, la lectura del capítulo exige un conocimiento más o menos avanzado en LSF.

El Capítulo 9 describe el estudio “Poniendo el conocimiento de la física en relieve”, en el cual Georgiou explora la forma en que estudiantes universitarios de termodinámica construyen el conocimiento especializado en su disciplina. La metodología con que explora la construcción del conocimiento en física resulta novedosa principalmente por dos razones: por un lado, a diferencia de otros autores que han trabajado con la dimensión Semántica, Georgiou toma de esta solo la noción de gravedad semántica; por otro, mientras que la mayoría de los estudios considera las relaciones semánticas en términos de fortalezas más fuertes o más débiles, esta autora propone un punto intermedio que permite dimensionar de mejor manera la variación de la gravedad semántica.

El Capítulo 10 presenta “Musicalidad y maestría musical: especialización en los estudios de jazz”, llevado a cabo por Jodie Martin. A diferencia del trabajo descrito en el Capítulo 3, en el cual Maton y Lamont exploraron los códigos de Especialización de la asignatura de música impartida en primaria y secundaria, esta investigación da cuenta de nuevos cambios en esta práctica, pero en el nivel universitario. El principal valor, sin embargo, no es este nuevo “escenario”, sino el empleo de una noción teórica de la TCL que

no se había desarrollado anteriormente en el libro, a saber, las sub-dimensiones de las relaciones sociales (RS) de la dimensión Especialización. Estas sub-dimensiones corresponden a las *relaciones subjetivas* (Rsubj) y a las *relaciones interactivas* (RI). Para este estudio particular, la autora propuso, por un lado, el concepto de “musicalidad” para referirse a las (RSubj), es decir, a las disposiciones musicales, cualidades inherentes y expresiones personales de los actores; y, por otro, el concepto de “maestría musical” para referirse a las (RI), es decir, a la experiencia educativa que tienen los individuos para desarrollar su talento. Una (RSubj+) enfatiza una mayor virtuosidad y una mayor cercanía con un talento innato mientras que una (RSubj-) enfatiza un mayor anonimato del actor. Una (RI+), por su parte, implica una mayor cercanía con músicos expertos, técnicas, análisis o participación en grandes obras mientras que una (RI-) implica lo contrario.

El Capítulo 11, correspondiente al último trabajo empírico de la segunda parte, presenta la investigación “Conocimiento y conocedores en contextos de pedagogía tácita. La francmasonería en Francia”, llevada a cabo por Poulet. El principal valor de este estudio es abordar la construcción del conocimiento desde un nuevo contexto de aprendizaje no formal, a saber, la francmasonería.

La tercera y última parte del libro presenta el Capítulo 12, que básicamente incluye dos pequeños apartados. En el primero, Maton le recomienda al lector una serie de recursos que puede consultar para obtener más información sobre la TCL. Entre estos, se encuentra Maton (2014), que contiene la explicación general de la teoría, y el capítulo “Education and knowledge”, del libro *Sociology: Themes and Perspectives*, editado por van Krieken et al. (2014). En el segundo, se ofrece un glosario en inglés que contiene una breve descripción de la mayoría de los términos especializados que dan forma a la TCL.

Knowledge-building: Educational studies in Legitimation Code Theory es un libro bien organizado que permite tener una idea clara de las diversas aplicaciones teórico-metodológicas de la TCL en el ámbito de la educación. Pese a que los artículos empíricos descansan en una sola teoría lingüística, a saber, la LSF, y a que las dimensiones sociales abordadas con la TCL oscilan solo entre las capas micro (como interacciones en aula) y meso (esto es, instituciones pedagógicas), en desmedro de la macro social (como la economía, la cultura, la sociedad, etc.) (Wang & Polillo, 2016), este libro permite sin duda que cualquier investigador en el área de la educación que esté interesado en los fenómenos sociales pueda, en cierta medida, ampliar su visión con respecto a la construcción social del conocimiento.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, B. **Class, codes and control**, volume I: Theoretical studies towards a sociology of language. Londres, Inglaterra: Routledge & Kegan Paul, 1971.

BERNSTEIN, B. **Class, codes and control**, volume III: Towards a theory of educational transmissions. Londres, Inglaterra: Routledge & Kegan Paul, 1975.

BERNSTEIN, B. **Class, codes and control**, volume IV: The structuring of pedagogic discourse. Londres, Inglaterra: Routledge, 1990.

BERNSTEIN, B. **Pedagogy, symbolic control and identity**: Theory, research, critique (2nd ed.). Oxford, Inglaterra: Rowman & Littlefield, 2000.

BOURDIEU, P. **Sociology in question**. Londres, Inglaterra: Sage, 1993.

LAZEGA, E. **Micropolitics ok Knowledge**: Communication and in-direct control in workgroups. New York, Estados Unidos: Aldine-de-Gruyter, 1992.

MATON, K. **Knowledge and knowers**: towards a realist sociology of education. Londres, Inglaterra: Routledge, 2014.

MATON, K., HOOD, S. & SHAY, S. **Knowledge-building**: Educational studies in Legitimation Code Theory. Londres, Inglaterra: Routledge, 2016.

OTEÍZA, T. Events and processes in the discourse of history: Disciplinary History and History classroom interaction. In: MARTIN, J.; MATON, K; PIN, W.; ZHENHUA, W. (Eds), **Understanding Academic Discourse**: Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory, 2017.

PINA-STRANGER, A, SABAJ, O., TORO, P.; FUENTES, M. Estrategias académicas de inserción científica: una propuesta metodológica para el estudio de las reivindicaciones epistémicas en los artículos de investigación. **Innovar** 2013, 23(48), 67-82.

PINA-STRANGER, A.; LAZEGA, E. Inter-organizational collective learning: the case of biotechnology in France. **European Journal of International Management**, 2010, v4n6, p. 602-620.

QUIROZ, B. Glosario inglés-español: términos en TCL y LSF. **Onomázein**, Número Especial LSF y TCL sobre Educación y Conocimiento, 2017, p.227–242.

SWALES, J. **Genre analysis**. English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

VAN KRIEKEN, R. HABBIS, D., SMITH, P., HUTCHINS, B., MARTIN, G, & MATON, K. **Sociology**: Themes and perspectives, Fifth Edition. Sidney: Pearson,2014.

VIDAL-LIZAMA, M. Knowledge in your classroom: a model of analysis for specialization codes in classroom discourse. **Onomázein**, Número especial LSF y TCL sobre educación y conocimiento, 2017,p.149-178.

VIDAL-LIZAMA, M. **Theorising popular education as a knowledge practice**: The case of Chile. PhD Dissertation, University of Technology, Sydney, 2014.

WANG, Y. & POLILLO, S. Power in organizational society: macro, meso and micro. In ABRUTYN, S. (ed.). **Handbook of Contemporary Sociological Theory** (Handbooks of Sociology and Social Research) Springer International Publishing, 2016, p. 43-61.