

# LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ESCRITURA ACADÉMICA: DESDE LA ADQUISICIÓN DEL CÓDIGO HASTA LA PUBLICACIÓN<sup>1</sup>

David Alberto LONDOÑO VÁSQUEZ\*  
Álvaro RAMÍREZ BOTERO\*\*

- **RESUMEN: Objetivo:** Describir el proceso de institucionalización de la escritura académica. **Método:** Revisión documental a partir de un modelo explicativo que retoma la idea de la tipificación de las acciones y su institucionalización y se relacionan con algunas prácticas sociales implicadas desde el proceso de adquisición del código hasta la escritura académica. **Resultados:** La escritura académica es una práctica institucionalizada soportada en la universalización de la lectura y la escritura y en la especificidad de los contextos de legitimidad generados en un campo de saber materializado en las universidades y en los círculos científicos. **Conclusiones:** La institucionalización de la escritura académica es un proceso que además de reglas ha generado unas relaciones de poder que generan marcos para legitimar o deslegitimar la producción en la comunidad académica y científica.
- **PALABRAS CLAVES:** Escritura académica. Código escrito. Institucionalización. Lectura y escritura.

## Introducción

La lectura y la escritura son técnicas que han permitido, a quien las domine, ocupar lugares privilegiados en las diferentes culturas. Lo escrito ha sido asociado con lo estable, con lo que adquiere un valor de verdad, con lo legal y con lo sagrado. Sin embargo, el dominio de esta técnica estuvo reservado durante mucho tiempo a los sacerdotes, a los miembros de las cortes y a los aristócratas; su dominio era exclusivo para los que ostentaban el poder (ENGERMAN; MARISCAL; SOKOLOFF, 2002). De igual manera los materiales escritos no estaban al acceso de cualquiera; las colecciones eran privadas y solo accedían a ellas unos cuantos, a los que los marcos políticos de su sociedad se los

---

\* IUE – Institución Universitaria de Envigado. Facultad de Ciencias Sociales. Envigado - Antioquia - Colombia. 055420 - dalondono@correo.iue.edu.co

\*\* IUE - Institución Universitaria de Envigado. Facultad de Ciencias Sociales. Envigado - Antioquia - Colombia. 055420 - aramirez@correo.iue.edu.co

<sup>1</sup> Este artículo de revisión se desprende de la tesis doctoral *El campo de la psicología educativa en Colombia: Génesis y estructura*, 2016, Universidad Eafit.

Artigo recebido em 10/11/2017 e aprovado em 15/05/2018.

permitían. Lo mismo sucedió en Colombia cuando el acceso a los programas de formación académica estaba reservado a la “alta alcurnia” (LONDOÑO VÁSQUEZ, 2015).

En contraste con lo anterior, en la actualidad, se ha generalizado el dominio de las técnicas de lectura y escritura. Hoy aprender a leer y escribir es un derecho de las personas que se une al derecho universal a la educación; se puede acceder a materiales escritos fácilmente; existen las bibliotecas públicas y la red; los libros se comercian en sus diferentes formatos y el acceso a ellos cada vez es más democratizado, al punto que los inconvenientes que existen para acceder a ellos queda reducido al dominio de las lenguas y al poder adquisitivo.

Este proceso de democratización de la lectura y la escritura responde a una institucionalización de prácticas sociales de diferente índole y en diferentes instancias que se han consolidado alrededor de los escritos, y de la práctica lectora y escritora. Prácticas entrelazadas con la educación, la participación social, el reconocimiento en el mundo académico, el examen de los saberes y la legitimación de ellos y sus portadores. Mucha de la producción científica se materializa en textos escritos y el escribir se convierte en un compromiso ineludible para el investigador y el científico: “[...] cuanto más reconocidos son los investigadores (primero por el sistema escolar, y después por el mundo científico) más productivos son y siguen siéndolo” (BOURDIEU, 2003, p.29).

Se pretende aquí hacer un breve recorrido por la institucionalización de algunas prácticas sociales relacionadas con la lectura y la escritura (FERREIRO, 1997; FREIRE, 2002; MCLAUGHLIN; DEVOGD, 2004); su relación con el surgimiento de algunas instituciones modernas; con las posibilidades que en el ejercicio académico se tiene de vivir de las ideas que se han escrito, que se han leído y que se han reescrito, y con las normatividades asociadas a los escritos en los rituales de legitimación instalados en la llamada “escritura académica” (CAMPS; CASTELLÓ, 1996; PARODI, 2005a; CAMPS, 2009; CASSANY; MORALES, 2009; SERRANO DE MORENO; DUQUE DE DUQUE; MADRID DE FORERO, 2012; CARLINO, 2014).

## **De la oralidad a la escritura**

Erguirse para caminar sobre dos pies, construir herramientas, domesticar el fuego, articular sonidos y comunicarse han sido pasos trascendentales para que la humanidad llegue a ser lo que es, pero el paso de la oralidad a la escritura ha permitido un giro radical en la manera de organizar la sociedad y la conciencia.

De esta transición, de sus efectos y su impacto en la humanidad se han ocupado varios investigadores (BETTELHEIM; ZELAN, 1989; CATAÑO, 2004; MANGUEL, 1999; ONG, 1994; OSSA, 1993) que han dejado algunos puntos claros sobre el papel de la escritura en el proceso de humanización: “[...] más que cualquier otra invención particular, la escritura ha transformado la conciencia humana” (ONG, 1994, p.81). Si bien, no se ha desconocido que la lectura y la escritura sólo se generalizan en la modernidad, se han podido establecer las diferencias entre las culturas llamadas ágrafas y las culturas que, como la griega o la egipcia, desde la antigüedad han incorporado la

*tecné* que se aborda en este escrito y que se institucionaliza en la medida que tiene lugar en interacciones sociales.

El ejercicio de representar con símbolos algunas cosas del mundo ha supuesto una evolución en extensos períodos de tiempo: de los dibujos en las paredes de Lascaux y Altamira elaborados hace aproximadamente unos 15 mil o 12 mil años antes de Cristo, a poder señalar con símbolos y reconocer los días, las estaciones, los animales y, luego, unos 2 mil años después del uso de esos símbolos, llegar a crear un alfabeto, y después, tras otros 2 mil años, manejar los números, para que sólo unos 1.000 años más tarde se llegaran a utilizar tipos móviles para imprimir (OSSA, 1993). Finalmente, a partir de lo desarrollado en ese largo período de tiempo se puede hablar de la aparición de la escritura como tal, por primera vez, aproximadamente en el año 3.500 antes de Cristo con los sumerios en Mesopotamia (ONG, 1994).

Lo anterior permite considerar la lectura y la escritura como parte de los grandes logros del género humano, que le ha posibilitado su historización y el continuo desarrollo del conocimiento y la configuración de la ciencia como se conoce hoy. Todo ello se ha ligado a la generalización de muchas prácticas que han posibilitado pasar de la artesanía, que correspondió a la construcción de herramientas y dispositivos para el uso cotidiano, a otra forma de artesanía referida por Cataño (2004): “la artesanía intelectual”<sup>2</sup>.

## **De la generalización de uso del código a la escritura académica de las ideas**

Hay cuatro aspectos relacionados con la temática: la generalización de las prácticas tanto lectoras como escritoras, la institución que institucionaliza, la alfabetización académica y la escritura de las ideas. En cada uno la base temática de su desarrollo es la relación producción escrita y comprensión lectora en escenarios académicos institucionalizados, lo que permitirá revisar no solo la evolución de dichos conceptos, sino también el proceso de institucionalización realizado a partir del desarrollo de prácticas, géneros y *habitus*.

### *La generalización de las prácticas lectoras y escritoras*

Según Berger y Luckmann (2001) la generalización de una práctica, sucede como tipificación de una acción que en últimas termina siendo una forma de institución. Ahora, para abordar el proceso de tipificación de una práctica como la lectura y la escritura y para llegar a su consolidación e institucionalización, es necesario observar algunos puntos del proceso de adquisición de la lengua escrita. El código escrito es un sistema de descripción completo e independiente, que se instala como un medio de comunicación (CASSANY, 2011); por tanto, en la tipificación del uso de la tecnología de la escritura “[...] adquirir el código escrito no significa solamente aprender la correspondencia entre el sonido y

---

<sup>2</sup> La denominación artesanía intelectual a la que alude Cataño hace referencia a la producción intelectual en el medio universitario.

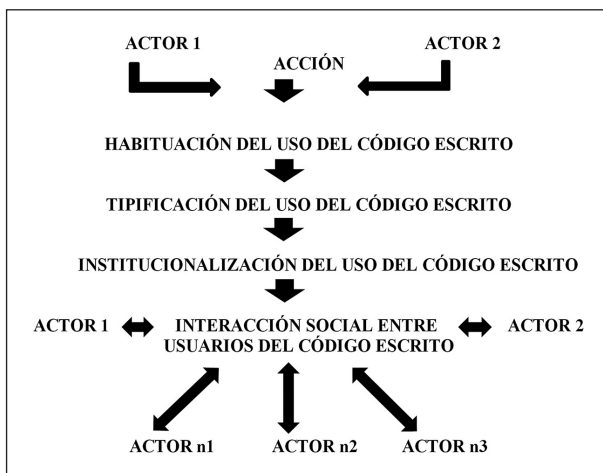
la grafía, sino aprender un código nuevo, sustancialmente distinto al oral” (CASSANY, 2011, p.31). La adquisición del código se ha caracterizado por ejercicios que involucran repetición, interacción y desarrollo de finas habilidades motrices que implican seguir una serie de convenciones (MANGUEL, 1999).

El uso del código escrito es estrictamente producto de la actividad humana. La acción humana es la que enmarca el proceso de la institucionalización de cualquier práctica. En este caso, el código escrito se establece como práctica social sólo en la medida en que consolide su uso en una comunidad. En un principio, el uso del código escrito se instala como habituación en la que se consigue el efecto de liberación del hombre de pensar y definir como representar algo con una grafía o con un signo.

El dominio del código se considera un primer nivel de institucionalización de la escritura, que responde a una práctica social de interacción, que parte de la tipificación de las acciones de su uso, en un modo que se podría llamar elemental y que en gran medida se refiere a la apropiación de unas reglas para su dominio. Luego un segundo nivel de institucionalización se trabaja con el énfasis en la comprensión. Esta separación que se ha institucionalizado en los métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura, es la que ha dejado en un segundo plano el problema de la comprensión que está íntimamente ligado a los contextos de producción y recepción de textos. Asunto ampliamente trabajado desde la perspectiva del discurso por autores de la escuela catalana como Daniel Cassany (1999, 2006, 2011) o de la escuela francesa como María Cristina Martínez (1997).

El problema individual de cómo representar encuentra una solución general, institucionalizada, con el alfabeto y con las palabras. Describir en términos de tipificación el aprendizaje del código va a permitir una primera aproximación a la socialización de dicha acción, se parte pues de un código ya inventado y se pasa al problema de la tipificación del uso de la tecné:

**Figura 1 –** Institucionalización del uso del código escrito



Fuente: Elaboración propia.

El hombre que conoce el código ha reestructurado su consciencia de tal forma que no se tiene que preguntar cómo representar con una grafía, pues ya está instalado en su consciencia un código, está institucionalizado. El código escrito está funcionando como una institución, una forma estable, en cuanto permite controlar la contingencia que generaría al hombre la pregunta constante por: ¿cómo represento esto? El código funciona como una institución que permite controlar la contingencia de lo que en algún momento puede ser necesario representar. De igual forma, esta aseveración iría de la mano con lo propuesto por Halliday (1982, p.10) cuando afirma que “[...] la construcción de la realidad es inseparable de la construcción del sistema semántico en que se halla codificada la realidad. En ese sentido, el lenguaje es potencial de significado compartido, a la vez tanto una parte como una interpretación intersubjetiva de la experiencia”.

La habituación al uso de una tecnología elimina las preguntas que podrían surgir a diario en la solución de problemas cotidianos, en este caso problemas de representación. Esta solución tiene un efecto tal que permite la consolidación y el establecimiento de la práctica liberadora frente las necesidades cotidianas (BERGER; LUCKMANN, 2001) en este caso necesidades de representación, solución que se obtiene con el dominio del uso del código escrito (ÁVILA, 2007; NIÑO, 2013).

En términos de Berger y Luckmann (2001) la habituación se entiende como el principio de toda institucionalización. Pero a esto se suma la participación de otro actor como el componente que posibilita la tipificación de acciones: “La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores. Dicho en otra forma, toda tipificación de esa clase es una institución” (BERGER; LUCKMANN, 2001, p.76). Así se puede entender una institución como una tipificación de una acción habitualizada, y la institucionalización como la tipificación recíproca de acciones habitualizadas. En la figura 1 se representa cómo el uso del código escrito pasa a ser acción habitualizada en varios actores sociales, lo que permite que entre ellos haya una reciprocidad de acciones tipificadas: una institucionalización.

Por otra parte, la habituación tiene una función que la conecta con la institucionalización; es la reducción que se logra de formas de ejecutar la acción. Las acciones tipificadas permiten que las acciones y la forma de ellas sea una y se repita, hay un principio de economía y una estabilización de la forma. Al interior del código aparecen otros elementos que de paso se tipifican, se estabilizan, generan unos marcos de acción, como la gramática (GILI, 1961; MARTINET, 1970; BERNAL, 1982). La gramática es finita como conjunto de reglas, pero la finitud de ese marco de acción posibilita una producción infinita. A esto se suma que producir en el marco de unas reglas compartidas, tipificadas en el uso, proporcionan la seguridad que se tiene al caminar sobre un terreno conocido (LARROSA, 2006).

Además, la gramática, como las instituciones, genera el marco de legitimidad al código como tal, en cuanto valida unas convenciones para la escritura. También desde ella se establecen unos criterios de una “correcta escritura”, es decir, se establecen los criterios de unas formas correctas de escribir, tomando el acto de la escritura como una acción social (AUSTIN, 1971; SEARLE, 1980; HALLIDAY, 1982; BRUNER, 1989).

En el manejo del código escrito existen unos marcos de acción –como la gramática– que ofrecen unos valores universales. Pero estos valores solo se consolidan en la acción social que es la escritura a través de la sujeción a las normas otorgadas por la gramática (ÁVILA, 2007; NIÑO, 2013). La gramática como normatividad acogida por el grupo de los que escriben logra su universalidad a partir de su condición racional: “El obrar difícilmente puede satisfacer la pretensión de ser un obrar racional, si no toma parte en la esfera de lo universal a través de la sujeción a una norma” (WIELAND, 1996, p.22).

Ahora bien, esas acciones compartidas entre dos o más personas hacen que las tipificaciones sean mucho más rápidas, y van generándose pautas específicas de acción y a la vez se establecen roles, y esas habituaciones y tipificaciones desempeñadas por los actores se convierten en lo que Berger y Luckmann (2001, p.80) denominan “instituciones históricas”.

### *El efecto institucionalizador de la lectura y la escritura*

Una vez instalado el uso del código como una acción social, vale la pena pensar cómo se generalizó en la modernidad, cómo se logró la masificación del uso de este código. Un rol importante tuvieron la Ilustración y la Revolución Francesa.

Por un lado, la Ilustración introduce la posibilidad de la emancipación (FREIRE, 2001; SANTOS, 2003), pero para ello le propone al hombre que se atreva a saber, y se supone que si domina el código escrito<sup>3</sup>, tiene la posibilidad de leer para saber sobre las leyes de la naturaleza y posteriormente podrá saber sobre sus derechos –y sus obligaciones– como ciudadano del estado moderno.

La autonomía del hombre para obtener conocimiento que lo puede liberar, está relacionada con el entendimiento (RAMÍREZ BOTERO, 2008), que encuentra un importante soporte en la lectura y la escritura. La enciclopedia le permite, el acceso a conocimientos más próximos a la ciencia que a las creencias. La Ilustración se prolonga hasta la revolución en Francia, con el pensamiento moderno “[...] el conocimiento destronó a la fe y la razón triunfó sobre las explicaciones fundadas en la revelación” (CATAÑO, 2012, p.12).

Este es el tiempo de la soleada quietud. ¿Podremos darle el nombre que le daban los hombres de aquella época, “la nueva edad dorada”? por lo menos llamémosla la edad de papel, que en muchas formas es el sucedáneo del oro. Papel moneda, con el que todavía se pueden adquirir bienes cuando ya no queda oro; papel impreso, resplandeciente de teorías, de filosofías, de sensibilidades; hermoso arte, no sólo el de revelar el pensamiento sino también el de ocultarnos hermosamente la falta de pensamiento! El papel se fabrica con los despojos de cosas que una vez existieron, el papel tiene infinidad de virtudes. (CARLYLE, 2001, p.14-15).

---

<sup>3</sup> Se habla aquí de suposición porque es sabido que el dominio del código no es garante de la comprensión, pues como se plantea: “Toda lectura, propiamente tal, es, pues, comprensiva. Aprender a leer es aprender a comprender textos escritos (la decodificación es sólo una base inicial necesaria)” (ALLIENDE; CONDEMARIN, 1993, p.18).

El efecto de las teorías y explicaciones racionales que se podían difundir en impresos y que podían ser leídas para otros por actores que dominaban el código, diferentes al clero y los nobles, le pasan factura al régimen monárquico para cuya hegemonía no se encontró una explicación racional.

Por otro lado, reconocer a la escuela como la institución social en la que se institucionaliza la lectura y la escritura, en la que se generaliza el uso del código, implica reconocer en ella la simiente de su proceso de surgimiento: la necesidad de las familias de educar a sus hijos, que conozcan la ciencia, y la necesidad del estado de controlar y proyectar a sus futuros ciudadanos, que conozcan a ley. Para este efecto es relevante que los hijos de las familias y los ciudadanos del estado dominen el código escrito.

Pero no se puede desconocer que la escuela ha emergido sobre la base de instituciones informales. Por eso la educación sucedía aún sin escuela, la práctica educativa ya se realizaba de alguna manera también por fuera de las familias de manera informal. La historia registra el momento del surgimiento de la escuela como institución formal, en Francia en el siglo XIX (CHARTIER, 2004), de manera similar ocurre en Inglaterra.

De igual forma, Durkheim (2000) plantea que la educación, al menos en la Francia del siglo XIX, debería ser obligatoria e igual para los individuos de determinada edad que conformen la sociedad, sin diferencia de credo o condición social. Es allí donde la sociedad, con el ánimo de subsistir, necesita que la educación prepare los diferentes trabajadores especializados. Por tanto, hay una educación inicial igual para todos los niños, esta implica lo referido a la adquisición y uso del código escrito. Más tarde frente a la educación para los oficios y profesiones, la sociedad legitimará y dará el aval frente a lo que se requiera, pero el dominio del código se va instalando cada vez con más fuerza como requisito.

Hablar de alfabetización, implica pensar en un primer nivel en la institucionalización de la escritura, así se hace referencia al proceso de aprendizaje de las primeras letras, no al proceso de participación activa en la cultura escrita al que se hace referencia, en este trabajo, como institucionalización de segundo nivel de la escritura y que se ha denominado como “escritura académica” por Carlino (2005), “literacidad” por Cassany (2006) o como “artesanía intelectual” por Cataño (2004).

La alfabetización masiva aparece ligada a la escolarización de los individuos y a la apropiación del uso del código<sup>4</sup>. Al tiempo, la escolarización se considera garante de inserción social. Es pertinente notar cómo en la actualidad, la alfabetización es para los gobiernos uno de los indicadores de desarrollo humano. En relación con esas prácticas, democratizantes, Freire (1993, p.51, énfasis original) propone que:

Escribir es tanto rehacer lo que se ha venido pensando en los diferentes momentos de nuestra práctica, de nuestras relaciones, es tanto redecir lo que antes se dijo en el tiempo de nuestra acción, como leer seriamente exige de quien lo hace repensar lo pensado, reescribir lo escrito y leer también lo que antes de constituir el escrito del autor o de la autora fue cierta lectura suya... Leer un texto es algo más

---

<sup>4</sup> Hay que aclarar que el dominio del código no implica una ejecución adecuada en lo referente a la comprensión y a la producción textual. Los procesos de comprensión y producción se desarrollan progresivamente a medida que se accede a textos más complejos (ALLIENDE; CONDEMARIN, 1993).

serio, que exige más. Leer un texto no es “pasar” en forma licenciosa e indolente sobre las palabras. Es aprender cómo se dan las relaciones entre las palabras en la composición del discurso. Es tarea de sujeto crítico, humilde, decidido.

No obstante, desde una mirada diferente, la comunidad internacional funciona como marco de regulación de las acciones de los estados. De esta manera, los índices de alfabetización de cada país es criterio evaluativo de las acciones gubernamentales y, a través de cifras, la comunidad internacional observa y legitima o no las acciones de los gobiernos de turno. El estado como institución también está institucionalizado en los regímenes internacionales.

También es posible pensar en la herramienta en que la alfabetización se puede convertir para lograr un ejercicio del poder aun desde lo escrito. La generalización de la lectura y la escritura implica que el que es controlado puede leer sus propios controles. Lo escrito funciona como verdadero y los que lo pueden leer, lo leen, lo conocen y lo dominan, funcionan como portadores de una verdad y del poder<sup>5</sup>.

Se llega así al establecimiento de la escuela como una institución que anida otra institución: la lectura y la escritura. En términos de Giddens (1995) se puede hacer una lectura de este funcionamiento de la escuela como institución. Puesto que, en la escuela opera la presencia de los componentes tiempo-espacio. La escuela es un espacio físico donde tienen lugar interacciones sociales que ocurren en un tiempo específico (tiempos escolares), se genera así un espacio institucional para la escritura académica que funciona como institución en la media que contiene unas formas que funcionan como normas para la acción.

Igualmente en ese anidamiento, existen unas prácticas pedagógicas tipificadas para la enseñanza de la lectura y la escritura (CAMPS; CASTELLÓ, 1996; CASSANY, 1999). A ellas se suman otras también tipificadas para la evaluación y el control de los aprendizajes referentes a la apropiación y el uso del código escrito (CASTAÑEDA; HENAO, 2002; HENAO, 2008; PARODI, 2005b). Es pertinente aclarar que todas estas interacciones están institucionalizadas formalmente y a todas ellas corresponden, en la actualidad en Colombia, a regulaciones asociadas a la Ley General de la Educación y a los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana.

A pesar de todo lo anterior y de haber logrado por medio de los procesos en la escuela la institucionalización de la acción del uso del código escrito, esto no implica que la alfabetización como tal se haya tipificado en el sujeto. A lo sumo se puede contar que en la escuela se haya conseguido el dominio del código, más referido a un saber elemental sobre la escritura: Al uso inicial de las letras. Una cosa es el contexto de lectura y escritura en la educación básica y secundaria y otra es en los contextos de la educación superior y la producción científica (LONDOÑO VÁSQUEZ, 2015)<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Es inevitable pensar en el “poder” otorgado a los medios tecnológicos que acumulan y ponen en circulación información. Por ejemplo el efecto de lo que se divulga en internet, que a la mejor forma de la edad media, muchas personas consideran que lo publicado allí es “verdadero”.

<sup>6</sup> Si bien se describe el proceso de institucionalización de una práctica, no se quiere decir con esto que a la escuela sólo le corresponda lo que se ha denominado institucionalización de primer nivel de la escritura. Por el contrario comprender este proceso de institucionalización de primer y segundo nivel de la escritura va a



## La alfabetización académica

La cultura escrita ha despertado un gran interés en los últimos 30 años (MEEK, 2004). Las Naciones Unidas declararon 1990 como su año internacional. Desde la perspectiva sociocognitiva, se considera que los niños llegan al mundo y son recibidos en una cultura escrita; esto trae como consecuencia que la escritura hace parte de su mundo. El acceso a formas cada vez más complejas de producción y comprensión corresponde a un *continuum* de prácticas sociales que no implican niveles de esa cultura, sino que apuntan a modos diferentes de dicha cultura asociados a los distintos contextos<sup>7</sup>. Es claro entonces que la manera en que se discurre en la cultura escrita en los contextos de la educación básica primaria, en el bachillerato y en la educación superior presenta grandes diferencias; puesto que, hay diferencias en el uso de los textos y los procesos de comprensión y producción relacionados con ellos.

Por su parte, en la educación superior surge el concepto de alfabetización académica, el cual según Carlino (2005, p.13): “Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad”.

Teniendo en cuenta lo anterior, las prácticas lectoras y escriturales tienen sus matices en cada contexto y la tipificación del uso del código escrito corresponde a ese saber elemental. Mientras que lo que se pretende abordar en este apartado como alfabetización académica está ligada a los contextos y discursos disciplinares a los que acceden los estudiantes universitarios y los científicos desde diferentes culturas (CARLINO, 2005).

La forma institucionalizada que se va a abordar en este momento es aquella que corresponde a la lectura y escritura de los textos específicos de cada disciplina. Por tanto, aparece otro anidamiento institucional: el código como tal no existe por fuera de unos contenidos que necesariamente van a estar ligados a unos saberes. Ese anidamiento en los códigos y en los saberes opera como el contexto que le da sentido a dichas prácticas.

Se asume, en este punto, que hay unas reglas –gramática- y unas rutinas –acciones tipificadas- en la lectura y la escritura, las cuales dependen del área de conocimiento en el cual se participa. Esas reglas y rutinas se encuentran relacionadas en las instituciones (MARCH; OLSEN, 1989) es decir en universidades y círculos académicos. En ellas se definen cuáles son las relaciones adecuadas según los roles y las situaciones específicas, es decir, el contexto demarcado por la disciplina.

El problema que denuncia Carlino (2005) se entiende por la tendencia que tienen los individuos a descubrir las reglas que regulan las acciones en ese contexto. Pero también se da que al enfrentar nuevas situaciones tratan de aplicar las mismas reglas que funcionaron en otros contextos y que en el presente no necesariamente serán exitosas.

---

permitir comprender porque se separó y porque se debe unir el dominio del código escrito y la comprensión y la producción a los contextos disciplinares que también existen en la escuela primaria y en el bachillerato.

<sup>7</sup> En este caso, se toma el contexto desde una mirada sociocognitiva que entiende la cultura como “[...] la estructura que involucra todas las propiedades o atributos de la situación social que son relevantes en la producción y comprensión del discurso” (VAN DIJK, 2000, p.15).

Así entonces, a nuevos contextos, nuevos códigos que están más allá del código elemental escrito. Esos códigos son disciplinares, específicos. Esto permite pensar que la alfabetización académica es una práctica sin fin y que la forma de leer y escribir en un contexto no necesariamente se aplica con éxito en uno diferente. Esta práctica ha sido incorporada en las estructuras del mundo académico y es generativa para la percepción y la acción en el campo académico. La cultura escrita funciona como un *habitus*:

El habitus cumple una función que, en otra filosofía, se confía a la conciencia trascendente: es un cuerpo socializado, un cuerpo estructurado, un cuerpo que se ha incorporado a las estructuras inmanentes de un mundo o de un sector particular de este mundo, de un campo, y que estructura la percepción de este mundo y también la acción en este mundo. (BOURDIEU, 1997, p.146).

Como se puede apreciar en la figura 2, se representa la institucionalización de la cultura escrita (FERREIRO, 1997; MEEK, 2004), la alfabetización académica (CARLINO, 2005; PARODI, 2005a), la literacidad (CASSANY, 2006; LONDOÑO VÁSQUEZ, 2015) o la artesanía intelectual (CATAÑO, 2004). Para el efecto se toma como punto de partida la figura 1, en la que se representó la institucionalización del uso del código escrito<sup>8</sup>.

Se inicia asumiendo la existencia de dos actores que manejan o tienen dominio del código escrito (CASSANY, 2006). Como se viene desarrollando se puede decir que ambos actores están en el primer nivel de institucionalización de la escritura<sup>9</sup>.

Sin embargo, en la figura 2, el actor 1 además de ser usuario del código escrito, es un usuario que ha tipificado un código disciplinar. Ese código disciplinar está contenido en una comunidad académica, en una disciplina (CARLINO, 2005; PARODI, 2005b). Pero este actor 1 entra en interacción con el actor 2 que tiene dominio del código escrito pero no del código disciplinar (SERRANO DE MORENO; DUQUE DE DUQUE; MADRID DE FORERO, 2012). Por tanto, se inicia una interacción social entre el actor 1 y el actor 2. De esta manera, el actor 2 inicia un proceso de tipificación de las acciones del código disciplinar que ha sido compartido por el actor 1.

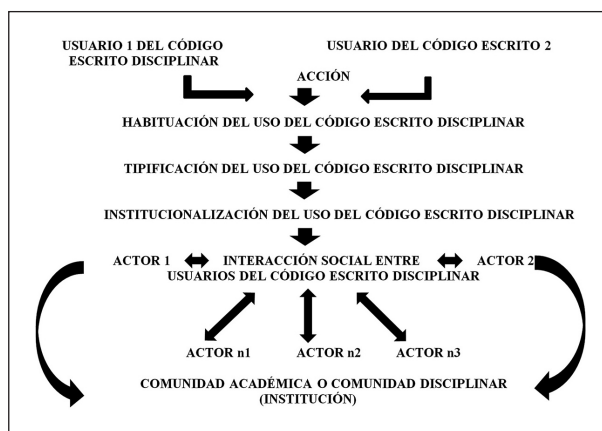
---

<sup>8</sup> Al respecto, Bourdieu (2008, p.19, énfasis original) señala que “[...] el código, como instrumento de análisis, se convierte en objeto de análisis: el producto objetivado del trabajo de codificación deviene, bajo la mirada reflexiva, la huella inmediatamente legible de la operación de construcción del objeto, la grilla que se ha puesto en funciones para construir lo dado, el sistema más o menos coherente de las categorías de percepción que han producido el objeto de análisis científico, en este caso particular, el universo de los “universitarios importantes” y de sus propiedades”.

En este caso, el código escrito no es solo una opción sintáctica y semántica, sino que permite la interacción de los individuos a partir de sus diferentes formulaciones lingüísticas en coherencia con los escenarios a los cuales están expuestos, reconociendo que el código escrito académico requiere de competencias no solo comunicativas, sino también pragmalingüísticas y sociopragmáticas que permitan asumir el género académico bajo una forma de institucionalización, en la mayoría de los casos, formalizada.

<sup>9</sup> Se puede pensar que este primer nivel de institucionalización de la escritura es el que corresponde a aquellos que Cassany (2006) denomina analfabetos funcionales.

**Figura 2** – Institucionalización de la escritura académica



Fuente: Elaboración propia.

De esa interacción social entre el actor 1 y el actor 2, se obtiene como resultado que el actor 2 inicia una habituación del uso del código disciplinar y una posterior tipificación. En ese punto ambos actores desarrollan interacciones sociales desde dicho código, y el actor 2 se establece dentro del contexto específico como un usuario del código escrito disciplinar.

Ahora, las interacciones sociales del actor 1 y del actor 2 están institucionalizadas y por este motivo se da la relación con otros actores que también son usuarios del código escrito disciplinar o que van habituando y tipificando su uso. Las interacciones entre estos actores, mediadas por el código escrito disciplinar, permiten el establecimiento de relaciones en una comunidad académica específica (BOURDIEU, 1995; SÁNCHEZ, 2011). Es así como el código disciplinar opera como un código independiente que genera unas pautas de interacción y unas rutas económicas para la interacción: la alfabetización académica funciona como una institución<sup>10</sup>.

### *La escritura de las ideas*

La escritura académica se trata de una interacción social desarrollada en las coordenadas de un código disciplinar específico; es una práctica institucionalizada, que hace posible, la existencia de las disciplinas como instituciones.

<sup>10</sup> El funcionamiento como institución implica que no es la simple interacción del actor con otros que dominen el código disciplinar lo que garantiza su inserción en la comunidad académica, la comunidad académica como tal tiene mecanismos de validación y de legitimación que funcionan como filtros que son permeables sólo a los escritos que estén en el orden del discurso institucional.

Ahora, la escritura disciplinar es propia de la cultura escrita como tal, y observarla desde la dinámica institucional permite comprender su incidencia en la formación de los sujetos y en la naturaleza de la sociedad (ÁLVAREZ-URÍA; VARELA, 2009)<sup>11</sup>.

En el marco de esta lógica se puede plantear que una institución que mantiene un código disciplinar específico, al tiempo está favoreciendo la producción en ese código y la reproducción de él (NIÑO, 2013). Esto también permite hacer hincapié en lo que se ha afirmado anteriormente: las disciplinas, los saberes, operan como instituciones en la medida en que funcionan como gramáticas finitas que permiten producciones infinitas.

Ahora, esas acciones tipificadas que dan cuenta de un código disciplinar operan igual que las instituciones: como marcos que contienen unos valores universales. Estos, en las disciplinas, en las ciencias, se consolidan en la acción social de la escritura de las ideas. Hablar de esa sujeción a normas implica una acción racional, en la medida que lo racional obtiene un estatus de universal en el contexto de las comunidades organizadas racionalmente, en este caso las comunidades académicas<sup>12</sup>.

Es importante anotar que esas normas que operan en los códigos disciplinares, aunque sean racionales, en algún momento pueden encontrar dificultades en su aplicación en situaciones específicas. Eso es en la producción de una nueva idea, pues esta puede entrar en una relación conflictiva con otra idea producida dentro del código disciplinar. Se presenta entonces una ruptura con la tradición disciplinar, con los valores, con los conceptos. Pero, paradójicamente, también permite la ampliación de los límites de la disciplina y sus conceptos y la apertura de otros órdenes de discurso, de otras ideas, conceptos, gustos y creencias (WIELAND, 1996).

Al igual que las instituciones, las disciplinas, los saberes, las ciencias y los escritos científicos o disciplinares son invenciones humanas que funcionan como limitaciones que ponen condiciones para las interacciones en la comunidad académica. Estas se presentan como limitaciones informales en los códigos de conducta y como constreñimientos formales en las reglas, las constituciones y las leyes (NORTH, 1993).

De esta forma el trabajo intelectual, que consiste en la producción de ideas que se presentan en los escritos científicos, entendidos como productos de la artesanía intelectual, tienen una lógica que “se orienta por reglas derivadas de la institución de la ciencia” (CATANO, 2004, p.18). Pero, esa institución de la ciencia opera como un paradigma de pensamiento para ver el mundo y sus fenómenos, y como un discurso que antecede la existencia individual del actor. Operan de manera informal –quizá inconsciente- como

---

<sup>11</sup> En esta perspectiva se plantea que las instituciones democráticas e igualitarias favorecen la producción de una sociedad más libre, y las instituciones jerárquicas y autoritarias promueven las sociedades enmarcadas en relaciones de dominación (LONDOÑO; OSPINA, 2016), las cuales, generalmente, están en contravía con la institucionalización del texto. Aspecto que podría ser tema de discusión en otro artículo.

<sup>12</sup> Dentro de la comunidad académica, uno de los géneros académicos más institucionalizados es el artículo científico, el cual “[...] es un género retóricamente dinámico que no se circunscribe a una sola estructura global (Estructura esquemática o superestructura) ni a una distribución uniforme de sus movidas retóricas. Sus características discursivas, así como sus aspectos textuales y formales, varían en el tiempo y según las culturas académicas, los contextos y las disciplinas, conformando una colonia de géneros” (SÁNCHEZ, 2016, p.102), los cuales a partir de las instituciones, se fortalecen en la medida que no se alejan de lo ya institucionalizado.

pautas para la acción propia de la artesanía intelectual: la producción de ideas. Al respecto, Merton (1980) propone que la existencia de las producciones mentales está en unas bases sociales y otras culturales:

*a. Bases sociales:* Posición social, clase, generación, papel ocupacional, modo de producción, estructuras de grupo (universidad, burocracia, academias, sectas, partidos, políticos), “situación histórica”, intereses, sociedad, afiliación étnica, movilidad social, estructuras de poder, procesos sociales (competencia, antagonismo, etcétera).

*b. Bases culturales:* Valores, *ethos*, clima de opinión, *Volksgeist*, *Zeitgeist*, tipo de cultura, mentalidad de cultura, *Weltanschauungen*, etcétera. (MERTON, 1980, p.545, énfasis original).

De manera clara, se puede entender según esta propuesta, el contexto de la producción académica (SÁNCHEZ, 2011). Al interior de ella el proceso de institucionalización de la escritura proporciona un marco de juego en el que se plantean unos roles y unas reglas (CASSANY, 2006; HENAO, 2008).

Por un lado, siguiendo la línea planteada por Merton (1980), están las bases sociales que funcionan como limitaciones formales y, por otro, están las bases culturales que funcionan como limitaciones informales. Ambas funcionan como acuerdos de acción que están configurados en la mente de los individuos, es decir, encuentran una directa relación con las instituciones. Estas limitaciones funcionan como insumos cognoscitivos para elaborar información sobre el medio. Dado que, con esta información se interpreta el medio; las instituciones son externas al individuo y proporcionan información para ordenar el medio y conducir las acciones.

Las limitaciones informales se pueden relacionar con las *bases culturales* planteadas por Merton (1980), aquellas que no se hacen evidentes en los contratos, en los reglamentos o en las leyes, pero que operan con tanta fuerza como las limitaciones formales. También, las limitaciones informales hacen parte de las condiciones de la producción textual, teniendo en cuenta lo que aporta el sujeto.

Las limitaciones formales se relacionan con los roles sociales y están ligadas con lo que Merton (1980) presenta como *bases sociales*. Las reglas también están ligadas de manera específica con estas mismas bases. Pero hay que tener claro que es el juego social planteado en esas bases el que permite ganar (ÁVILA, 2007), desempeñarse exitosamente en la comunidad académica. Es decir, dentro de las mismas reglas es donde se pueden obtener los beneficios, ocupar un lugar y existir, eso se logra con la publicación y el reconocimiento<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Nótese la interacción social de los actores académicos, que pueden establecerse como lectores y escritores de oficio. La institución de la lectura y la escritura los habilita para que la producción escrita, en los sistemas de escalafón docente, funciona como puntos que se traducen en salario o en bonificaciones. En la práctica, escribir y publicar se convierten en un imperativo para mantenerse en el mundo académico. Pasa la escritura académica a ser una estrategia de sostenimiento en los cargos, de reconocimiento en las comunidades académicas y de obtención de beneficios económicos; muchas veces por encima de los criterios de utilidad social que puedan tener los escritos.

## A manera de conclusión

Responder la pregunta por la institucionalización de una práctica, implica inicialmente el reconocimiento del proceso de emergencia, uso y apropiación por parte de la comunidad. Las instituciones, que funcionan como vértebra de la vida social y conforman las subjetividades (ÁLVAREZ-URÍA; VARELA, 2009), están representadas en su condición más formal en una serie de normatividades que aparecen claramente como coerciones, en este caso para la escritura académica.

También se pueden entender las instituciones como gramáticas que definen un conjunto de reglas que regulan el uso de los recursos y la organización de las relaciones. Con la manera como se desarrolla la regulación de la producción académica, de la artesanía intelectual (de la cultura escrita, la alfabetización académica o la literacidad), se están cumpliendo funciones de sostenimiento y perpetuación de las estructuras sociales, que incluyen los roles sociales y sus respectivas asignaciones en el orden establecido. De esta manera se establece que la producción de ciencia y de conocimiento en el mundo académico, se consolida en la producción escrita. La existencia del científico y de la ciencia misma está sujeta a los estándares de medición y producción referidos a la publicación.

Las instituciones académicas no sólo son un marco de acción, no sólo son unas reglas de juego, no sólo son constreñidoras. La escritura académica no sólo establece unas reglas del juego para la producción de los textos, sino que también sus efectos se proyectan en la generación de unos marcos para la interacción social en la comunidad científica.

Finalmente, si a esto se suma que las instituciones tiene un papel importante en la formación de los sujetos, es importante preguntarse qué tipo de sociedad se está construyendo en las mentalidades. Peor aún, ¿qué tipo de sociedad y de comunidad académica se está configurando en la mentalidad de los que producen la ciencia y la tecnología o en la de los que serán los orientadores de la educación superior en el futuro?

LONDOÑO VÁSQUEZ, D. A.; RAMÍREZ BOTERO, A. Academic writing institutionalization: from code acquisition to publication. *Revista de Letras*, São Paulo, v.57, n.2, p.141-158, jul./dez. 2017.

- **ABSTRACT: Objective:** Describe the academic writing institutionalization process. **Method:** Documentary review based on an explanatory model that takes up the idea of the categorization of actions and their institutionalization and relates to some social practices involved from the process of code acquisition to academic writing. **Results:** Academic writing is an institutionalized practice supported in the universalization of reading and writing and in the specificity of legitimacy contexts generated in a field of knowledge materialized in universities and scientific circles. **Conclusions:** The institutionalization of academic writing is a process that, in addition to rules, has generated power relations that generate frameworks to legitimize or delegitimize production in the academic and scientific community.
- **KEYWORDS:** Academic writing. Written code. Institutionalization. Reading and writing.

## Referencias

ALLIENDE, F.; CONDEMARIN, M. **La lectura: teoría evaluación y desarrollo**. Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello, 1993.

ÁLVAREZ-URÍA, F.; VARELA, J. **Sociología de las instituciones: bases sociales y culturales de la conducta**. Madrid: Morata, 2009.

AUSTIN, J. L. **Palabras y acciones: cómo hacer cosas con las palabras**. Buenos Aires: Paidós, 1971.

ÁVILA, R. **La lengua y los hablantes**. México: Trillás, 2007.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.

BERNAL LEONGOMEZ, J. **Elementos de gramática generativa**. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1982.

BETTELHEIM, B.; ZELAN, K. **Aprender a leer**. Barcelona: Ed. Crítica, 1989.

BOURDIEU, P. **Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario**. Barcelona: Anagrama, 1995.

\_\_\_\_\_. **Razones prácticas: sobre la teoría de la acción**. Barcelona: Anagrama, 1997.

\_\_\_\_\_. **El oficio del científico: ciencia de la ciencia reflexiva**. Barcelona: Anagrama, 2003.

\_\_\_\_\_. **Homo academicus**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2008.

BRUNER, J. **Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid: Alianza, 1989.

CAMPS, A. Prólogo. In: CASTELLÓ, M. (Coord.). **Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos**. Barcelona, Ed. Grao, 2009. p.9-16.

CAMPS, A.; CASTELLÓ, M. Las estrategias de aprendizaje-enseñanza en la escritura. In: MONEREO, C.; SOLÉ, I. (Coord.). **El asesoramiento psicopedagógico y perspectiva profesional y constructivista**. Madrid: Alianza, 1996. p.321-342.

CARLINO, P. **Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica**. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2005.

\_\_\_\_\_. Se aprende muy diferente una materia si se lee y escribe sobre sus temas. In: SERRANO, S.; MOSTACERO, R. **La escritura académica en Venezuela: investigación, reflexión y propuestas**. Mérida: Universidad de Los Andes, 2014. p.27-47.

CARLYLE, T. **La revolución francesa**. Santafé de Bogotá: Ed. Norma, 2001.

CASSANY, D. **Construir la escritura**. Barcelona: Paidós, 1999.

- \_\_\_\_\_. **Tras las líneas**. Barcelona: Anagrama, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Describir el escribir**. Barcelona: Paidós, 2011.
- CASSANY, D.; MORALES, O. Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. In: CASSANY, D. (Comp.). **Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura**. Barcelona: Paidós, 2009. p.109-128.
- CASTAÑEDA, L. S.; HENAO, J. I. **El papel del lenguaje en la apropiación de conocimiento**. Bogotá: ICFES, 2002.
- CATAÑO, G. **La artesanía intelectual**. Bogotá: Plaza y Janés, 2004.
- \_\_\_\_\_. Preliminares de teoría y método. In: \_\_\_\_\_. **La introducción del pensamiento moderno en Colombia: el caso de L. E. Nieto Arteta**. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2013. Disponible en: <http://books.openedition.org/uec/316?format=toc> . Acceso en: 8 jul. 2016.
- CHARTIER, A. M. **Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica**. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- DURKHEIM, E. **Educación y sociología**. 2.ed. Barcelona: Península, 2000.
- ENGERMAN, S.; MARISCAL, E.; SOKOLOFF, K. **The evolution of schooling institutions in the Americas: 1800-1925**, 2002. Manuscrito.
- FERREIRO, E. **Alfabetización: teoría y práctica**. México, D. F.: Ed. Siglo XXI, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogía de la esperanza**. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogía de la indignación**. Madrid: Morata, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido**. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI, 2002.
- GIDDENS, A. **La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración**. Buenos Aires: Amorrortu, 1995.
- GILI, S. **Curso superior de sintaxis española**. Barcelona: Spes, 1961.
- HALLIDAY, M. A. K. **El lenguaje como semiótica social**. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- HENAO, J. I. **La lectura: pasaporte a la universidad**. Medellín: Universidad de Antioquia, 2008.
- LARROSA, J. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Valladolid: Instituto Superior de Filosofía, 2006. (Serie encuentros y seminarios). Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogo/Record/000199634>. Acceso en: 25 mayo 2016.
- LONDOÑO VÁSQUEZ, D. A. **Jóvenes y literacidad: un análisis sociolingüístico**. Envigado: Sello IUE, 2015.



- LONDOÑO VÁSQUEZ, D. A.; OSPINA, H. F. La alfabetización crítica: requerimiento social. In: OSPINA H.; RAMÍREZ-LÓPEZ C. (Ed.). **Pedagogía crítica latinoamericana y género**: construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos. Bogotá: Siglo del Hombre, 2016. p.235-256.
- MANGUEL, A. **Una historia de la lectura**. Santafé de Bogotá: Norma, 1999.
- MARCH, J.; OLSEN, J. **Rediscovering institutions**. New York: Free Press, 1989.
- MARTINET, A. **Elementos de lingüística general**. Madrid: Gredos, 1970.
- MARTÍNEZ, M. C. (Comp.). **Los procesos de la lectura y la escritura**. Cali: Ed. Universidad del Valle, 1997.
- MCLAUGHLIN, M.; DEVOOGD, G. **Critical literacy**. Sidney: Scholastics, 2004.
- MEEK, M. **En torno al cultura escrita**. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- MERTON, R. K. Paradigma para la sociología del conocimiento. In: \_\_\_\_\_. **Teoría y estructura sociales**. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1980. p.455-457.
- NIÑO, V. M. **Semiótica y lingüística: fundamentos**. Bogotá: Ecoe, 2013.
- NORTH, D. **Instituciones, cambio institucional y desempeño económico**. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- ONG, W. **Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra**. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- OSSA, F. **Historia de la escritura y la letra impresa**. Santafé de Bogotá: Planeta, 1993.
- PARODI, G. **Comprensión del discurso escrito**. Buenos Aires: EUDEBA, 2005a.
- \_\_\_\_\_. La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿aprendiendo a partir del texto? **Revista Signos**, Valparaíso, v.38, n.58, p.221-267. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342005000200005](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342005000200005). Acceso en: 13 sept. 2016.
- RAMÍREZ BOTERO, A. Los saberes psi y las réplicas de prácticas sociales moralizantes. **Katharsis**, Envigado, n.5, p.37-60, 2008. Disponible en: [revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis/article/download/566/886](http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis/article/download/566/886). Acceso en: 3 abr. 2016.
- SÁNCHEZ, A. **Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos**. Medellín: Fundación Universitaria Católica del Norte, 2011.
- \_\_\_\_\_. **El género artículo científico: escritura y análisis desde la alfabetización académica y la retórica funcional**. Medellín: Fundación Universitaria Católica del Norte, 2016.

SANTOS, B. S. Epistemología de las estatuas cuando miran hacia los pies. In: \_\_\_\_\_. **Crítica de la razón indolente contra el desperdicio de la experiencia**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2003. p.49-216.

SEARLE, J. R. **Actos de habla**: ensayo de filosofía del lenguaje. Madrid: Cátedra, 1980.

SERRANO DE MORENO, M. E.; DUQUE DE DUQUE, Y.; MADRID DE FORERO, A. Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿reproducir o transformar? **Educere**, Mérida, v.16, n.53, p.89-108, 2012. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538011>. Acceso en:17 agosto 2016.

VAN DIJK, T. **El discurso como estructura y proceso**. Barcelona: Paidós, 2000.

WIELAND, W. Aporías de la razón práctica, el individuo y su identificación en el mundo de la contingencia. In: \_\_\_\_\_. **La razón y su praxis**: cuatro ensayos filosóficos. Buenos Aires: Biblos, 1996. p.15-50.