



Lectura y análisis de la carta de renuncia de Camilo Jiménez desde una postura crítica

Reading and Analysis of Camilo Jiménez's Resignation Letter from a Critical Approach

Ligia Ochoa Sierra¹ Emilce Moreno Mosquera²

Para citar este artículo: Ochoa, L.; Moreno, E. (2014). Lectura y análisis de la carta de renuncia de Camilo Jiménez desde una postura crítica. *Enunciación*, 19(2), 268-281.

Recibido: 3-junio-2014 / **Aprobado:** 9-octubre-2014

Resumen

La lectura crítica supone alcanzar un alto grado de comprensión de las ideas expresadas y subyacentes, de los razonamientos y de la ideología implícita del texto. En relación con este tipo de lectura, en el presente artículo se plantea un análisis de la carta de Camilo Jiménez, publicada en el periódico *El Tiempo* con el título "Profesor renuncia a su cátedra porque sus alumnos no escriben bien", texto que en su momento fue muy polémico.³ Este trabajo se dio dentro del marco de una experiencia de formación de docentes de Educación Básica y Media de Bogotá en el campo de la lectura crítica. En el análisis hemos retomado la propuesta de Catherine Wallace (2003), la cual ha sido formulada teniendo en cuenta algunos principios del Análisis Crítico del Discurso y de la Gramática Funcional de Halliday; específicamente, en lo referido al campo, el tenor y el modo.

Palabras clave: gramática funcional, lectura crítica, campo, tenor, modo

Abstract

Critical reading involves a deep understanding of expressed and underlying ideas, and implicit ideology of the text. In relation to this kind of reading, this article analyzes Camilo Jiménez's resignation letter, published in the newspaper *El Tiempo*, with the headline: "Teacher renounces his professorship because students do not write well", text that was very controversial at the time. This work was part of the experience of teachers in training of elementary and high school level in Bogota, in the field of critical reading. In the analysis we have recaptured the proposal of Catherine Wallace (2003), who has been formulated bearing in mind some beginning of the Critical Analysis of the Speech and of the Functional Grammar of Halliday; specifically it referred to field, tenor and mode.

Keywords: functional grammar, critical reading, field, tenor, mode

- 1 Doctora en lingüística de la Universidad Autónoma de Madrid y doctora en educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Profesora titular del Departamento de Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia; coordina el grupo de investigación Lingüística y Educación y el Instituto de Investigación en Educación de la misma universidad. Correo: lochoas@unal.edu.co
- 2 Magíster en lingüística; estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional; docente-investigadora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana; miembro del grupo de investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura, del Centro de Escritura de la misma universidad y del grupo Lingüística y Educación, de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: moreno-e@javeriana.edu.co
- 3 La renuncia del profesor fue publicada en el periódico *El Tiempo* el 9 de diciembre de 2011.

A MODO DE INTRODUCCIÓN

El análisis del texto en mención se realizó desde un enfoque crítico de la lectura, para lo cual se retomaron, principalmente, algunos planteamientos del Análisis Crítico del Discurso (ACD), el cual se centra “en los problemas sociales, y en especial en el papel del discurso en la producción y en la reproducción del abuso de poder o de la dominación” (Van Dijk, 2003, p.144). En términos de Fairclough (2003), una perspectiva teórica que versa sobre el lenguaje y, en un sentido más general, sobre la semiosis; y, por otro lado, un elemento o un “momento” del proceso social material (Williams, 1977, citado por Fairclough) que suscita formas de analizar el lenguaje o la semiosis, formas que se insertan en otros análisis del proceso social de carácter más general (p.179). En ese sentido, a través del ACD se da el análisis de aspectos lingüísticos y semióticos de los procesos sociales, para así dar cuenta de la manera como el discurso, en su calidad de práctica socio-histórica, es determinado por las macro y las micro estructuras en las que se encuentra, así como la influencia que tiene en la construcción, el mantenimiento y la transformación de las estructuras sociales. Por otro lado, al ACD lo caracteriza un “espíritu crítico”, lo cual implica un compromiso explícito por generar formas de conocimiento que contribuyan a la comprensión de la sociedad.

Se ha considerado pertinente partir de una concepción de lectura ligada al contexto socio-cultural, y en ese sentido es importante tomar en cuenta la posición que la lectura ocupa en los diferentes ámbitos de la vida (familiar, profesional, institucional, individual, social, cultural y político). Lo anterior implica reconocer que la lectura se encuentra regulada socialmente dentro y fuera del ámbito escolar, y que, efectivamente, tiene unos propósitos comunicativos, sociales e, incluso, políticos⁴ para el lector.

Asimismo, la lectura es una práctica cognitiva y sociocultural (Vigotsky, 1978), pues el lector se sitúa en un medio social y cultural al que pertenece y donde interactúa desde cuando nace; en ese sentido, la práctica lectora varía en función de factores sociales; como lo plantea Peroni (2004), “hay lecturas diversas y, por lo tanto, competencias diferentes, instrumentos diferentes para apropiarse de este objeto, instrumentos que se distribuyen en forma desigual de acuerdo con el sexo, la edad y en relación con el sistema escolar”.

Dicha concepción, a su vez, supone el reconocimiento del lector con capacidad de expresar su punto de vista, de reflexionar, comentar, cuestionar y evaluar la información que lee, así como de identificar la información relevante y secundaria y la manera como esta se estructura a escala local y global e identificar la intención del autor, entre otros.

Pero ¿cómo podemos construir la lectura como una práctica social y un proceso crítico en el aula de clases? Evidentemente, el adjetivo “crítico” es muy usado y se hace necesaria su explicación en relación con el acto de leer. A propósito de lo crítico de la lectura, siguiendo a Fowler (1996, p.6), creemos que el objetivo de lo crítico es “proveer a los lectores para lecturas desmitificadoras de textos cargados de ideologías”.

Conscientes de que una de las tareas del profesor de Educación Básica y Media consiste en desarrollar en sus estudiantes la capacidad de leer críticamente, se ha trabajado desde 2010 en una propuesta de formación docente en el campo de la lectura crítica. Precisamente, este artículo tiene como propósito dar cuenta de un ejemplo de análisis textual a la luz de algunos principios de la Gramática Funcional de Halliday y del ACD.

conduce a los educandos a una percepción crítica del significado de la cultura, al llevarlos a comprender de qué modo el trabajo de los seres humanos transforma la realidad” (p.56). Precisamente, la lectura es una de las herramientas que el docente desarrolla con los estudiantes, pero se insiste en que ellos, en primer lugar, son lectores de su propia realidad, para hacerlos conscientes, en ese mismo acto, de sus necesidades y de sus posibilidades. A la vez que enseña a leer el mundo, la escuela potencia la capacidad de cambiarlo.

4 Desde la pedagogía crítica se considera la lectura un acto político, como lo plantea Freire (1989): “leer las situaciones representadas

PRINCIPIOS TEÓRICOS

Hacia una contextualización del ACD

El ACD es un campo metodológico interdisciplinario que se relaciona con la Lingüística Crítica (LC), que en los años setenta y ochenta del siglo xx volvió a cuestiones tales como “el uso de la lengua en las instituciones sociales y a las relaciones entre lenguaje, poder e ideología y proclamó una crítica y una agenda emancipadora para el análisis lingüístico” (Blommaert, 2005, p.22). Un libro fundamental a ese respecto fue *Language and Control*, de Fowler, Hodge, Kress y Trew; el cual se consideró “una respuesta a los enfoques más ‘formales’ sobre discurso y lenguaje en la lingüística, la psicología y las ciencias sociales” (Van Dijk, 2004, p.7). A su vez, la lingüística crítica se basó en la Gramática Sistémico-Funcional de Michael Halliday, que también ha sido fundamental en la propuesta de Fairclough. Si bien el carácter crítico de la LC y del ACD se ve influido, entre otros, por la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, Ruth Wodak explica que en el ACD ese carácter tendría que ver, especialmente, con “el compromiso social y político”, con “una construcción sociológicamente informada de la sociedad (Krings *et al.*, 1973, citados por Wodak, 2003, p.18).

Una publicación emblemática que da apertura al ACD es *Language and Power*, de Fairclough (1989), la cual “dedica un análisis politizado del ‘poder’ en discursos de gran alcance en Gran Bretaña y sintetiza el método lingüístico, su objeto de análisis y el compromiso político, marca característica del ACD” (Blommaert, 2005, pp.23-24). Esta, junto a *Power and Ideology*, de Ruth Wodak (1989), y *Prejudice in Discourse* (1984), se constituyen en estudios pioneros. No obstante, como lo plantea Wodak (2003), el simposio de Amsterdam en 1991 y un número especial de *Discourse and Society* (1993) supusieron un comienzo más formal e institucional del enfoque investigativo.

En la caracterización del ACD conviene retomar algunos de sus postulados fundamentales; estos se

relacionan con la concepción de categorías como: texto, discurso y semiosis, práctica social y lo crítico, así como la relación discurso-poder y el carácter transdisciplinar de esta perspectiva. A continuación se resumen dichos planteamientos; especialmente, a partir del modelo de Fairclough (1989, 1992, 1995, 1999, 2003).

Fairclough (1995) explica que el texto es “un artefacto cultural principalmente lingüístico” (p.4); sin embargo, en el lenguaje coexisten otras formas semióticas que interactúan en “textos multisemióticos”; el análisis textual implicaría estudiar “la textura de los textos, su forma y organización, y no solamente un comentario sobre los contenidos de los textos que ignore la textura” (p.4). En esa medida, los análisis textuales sensibles a los procesos, las relaciones y los cambios socioculturales serían parcialmente lingüísticos e intertextuales, y, asimismo, deberían atender al contenido de la textura (o contenido de su forma); es decir, a lo que está presente o ausente en el texto.

Para Fairclough (1992), el discurso se relaciona con el uso lingüístico hablado o escrito, visto como práctica social; noción que, a su vez, está en concordancia con la de Foucault (1987): los discursos operan como “práctica que constituye sistemáticamente los objetos sobre los que está versando” (p.49); el discurso, en tal sentido, “manifiesta maneras particulares de usar el lenguaje y otras formas simbólicas. Los discursos no solo reflejan o representan entidades y relaciones sociales, sino que las construyen o constituyen” (Fairclough, 1992, p.3); se plantea, entonces, una relación dialéctica entre lo discursivo y la vida social, pues parte de la construcción de lo que se hace en la vida social es discursiva. Sin embargo, un reto del ACD es evitar enfatizar en exceso, tanto en la determinación social del discurso (pues ello convertiría al discurso en “mero reflejo de una realidad social más profunda”) como en la construcción social del discurso, dado que se caería en “un idealismo que piensa el discurso como la fuente única de lo social” (Fairclough, 1992, p.65).

La lectura crítica y el ACD

El ACD se constituye en un modelo teórico importante para entender qué es lo crítico de la lectura. De acuerdo con Rogers (2004), “lo crítico” apuntaría a:

- i. ‘Explorar las relaciones de poder ocultas entre el discurso y las formaciones sociales y culturales más amplias’ y ‘el descubrimiento de la desigualdad, las relaciones de poder, injusticias, discriminación, prejuicios, etc.’ (Corson, 2000, citado en Rogers).
- ii. Describir, interpretar y explicar la relación entre la forma y la función del lenguaje. La *forma* del lenguaje consiste en la gramática, la morfología, la semántica, la sintaxis y la pragmática. La *función* del lenguaje incluye cómo la gente usa el lenguaje en diferentes situaciones para lograr un resultado.
- iii. Abordar explícitamente problemas sociales e intentar resolverlos a través del análisis y el acompañamiento de la acción social y política. Analizar cómo el discurso funciona para construir y es construido históricamente por estos asuntos sociales y políticos. (pp.3-4)

Para el ACD, la ideología “representa un importante aspecto del establecimiento y la conservación de unas relaciones desiguales de poder” (Wodak, 2003, p.30). En relación con ello, Wallace (1992) explica que “la lectura crítica nos hace desafiar el contenido ideológico de los textos que se hace evidente en sus principales discursos. Esos discursos se descubren en las decisiones lingüísticas del autor” (p.69). La posición de Wallace frente a la lectura crítica tiene un carácter más social y apela a “tener consciencia de la función que tiene el lenguaje no únicamente en la transmisión de un mensaje proposicional, sino también ideológico”, para lo cual será importante preguntarse, entre otros: ¿Quién produjo el texto? ¿Por qué ha sido producido? ¿Es o no interesante? ¿Por qué?

Un modelo para el análisis de textos, basado en la Gramática Funcional de Halliday

De acuerdo con Wallace (2003), el modelo de Halliday (1994) ha sido retomado para comprender el contexto de los actos comunicativos en el ámbito sociocultural, dado que, funcionalmente, se ve todo el lenguaje humano como “formado por las funciones sociales a las que sirve” (Chouliaraki y Fairclough, 1999, citados por Wallace, 2003, p.31). De acuerdo con ello, los textos y los discursos que producimos tienen una forma lingüística que responde a los propósitos sociales que cumplen. No prima el interés por las estructuras descontextualizadas de los textos y los discursos, sino la relación entre estos y las prácticas sociales. Al respecto, Wallace (2003) plantea lo siguiente:

Las selecciones lingüísticas son siempre motivadas socialmente, proveen una comprensión de la lengua que claramente encaja con la mirada del ACD, cuyo presupuesto consiste en que las selecciones lingüísticas formales no son tomadas al azar, asuntos inocentes de preferencias personales, sino son fundamentalmente formadas por una costumbre social, profundamente arraigadas e ideológicamente motivadas. (p.31)

Efectivamente, la lectura es un acto social. Según Wallace, citada por Fairclough (1992), cuando se lee no solo se pretende actuar, hacer cosas, sino también, ser, desarrollar ciertos comportamientos relacionados con papeles específicos. Se lee, además, desde una comunidad, y no todos los grupos sociales leen de la misma forma ni leen lo mismo.

La gramática sistémico-funcional da cuenta de tres componentes contextuales: *campo*, *tenor* y *modo*, los cuales sirven para interpretar el contexto social de un texto. De acuerdo con Guio y Fernández (2005), el campo se relaciona con el hecho de que el uso que se hace de la lengua varía según los diferentes tipos de acción social y según el asunto del que se ocupe. Por lo tanto, el campo

discursivo es, antes que nada, un campo de acción en relación con un tópico. En términos de Halliday y Hasan (1985, citados por Christie y Unsworth, 2000):

El campo del discurso se refiere a lo que está ocurriendo, a la naturaleza de la acción social que tiene lugar: ¿en qué evento en el que el lenguaje aparece como componente esencial están involucrados los participantes? (p.4)

El tenor apunta al grado de formalidad entre los participantes de la interacción (estudiante/profesor, vendedor/cliente, etc.) y los papeles de estos. De acuerdo con Halliday y Hasan (1985, citados por Christie y Unsworth, 2000):

El tenor del discurso se refiere a quiénes están tomando parte, a la naturaleza de los participantes, su estatus y su rol: qué clases de relaciones de rol hay entre los participantes, incluyendo las relaciones permanentes y temporarias: las establecidas por la participación en el diálogo y todas las relaciones socialmente significativas en las que intervienen (p.5).

El modo se refiere al medio donde se realizan el discurso y el texto, canales retóricos y el modo como se organiza el discurso. Halliday y Hasan (1985, citados por Christie y Unsworth, 2000) explican:

El modo del discurso se refiere a qué papel juega el lenguaje, qué esperan los participantes que el lenguaje haga para ellos en tal situación, la organización simbólica del texto, el estatus que tiene y su función en el contexto, incluyendo el canal (si es oral o escrito o alguna combinación de ambos), así como también el modo retórico: qué se logra mediante el texto en términos de categorías como texto persuasivo, expositivo, didáctico, etc (p.5).

En relación con los textos que se piensa trabajar con esta perspectiva, lo ideal sería que fueran polémicos o controversiales, de manera que posibiliten

un nutrido análisis de elementos ideológicos. En el caso de la carta de renuncia de Camilo Jiménez, esta resulta pertinente por ser un texto que generó diferentes reacciones en el ámbito educativo.

Por otra parte, los elementos lingüísticos sistémicos de análisis *field* (campo), *tenor* (relación interpersonal) y *modo* (aspecto textual) se relacionan con las metafunciones del lenguaje: ideativa, interpersonal y textual, propuestas por Halliday (1979, p.148). A continuación se presenta un cuadro que resume los componentes campo, tenor y modo en relación con las preguntas que se buscaría responder desde la lectura crítica (Cuadro 1):

ANÁLISIS DE LA CARTA DE RENUNCIA DEL PROFESOR CAMILO JIMÉNEZ

Como se señaló anteriormente, el texto seleccionado se trabajó a la luz del modelo de Wallace (2003), con profesores de Educación Básica y Media, dentro del marco de un programa de formación docente relacionado con la lectura crítica. Inicialmente se les presentó a los profesores el modelo teórico y luego se analizaron diferentes textos argumentativos; esto es, textos donde se defiende una idea o tesis, con el fin de que los docentes, por una parte, comprendieran las dimensiones sociales, culturales e ideológicas que subyacen a todo texto, y que, por otra, tuvieran una herramienta de ACD para implementar con sus alumnos en los procesos de comprensión de lectura.

En términos didácticos, se hizo inicialmente una lectura global del texto; luego, un comentario general de este; posteriormente, la lectura crítica, lo que implicó un trabajo de intertextualidad, en tanto el texto de Jiménez generó una serie de reacciones en torno a él. Se pudo, entonces, no solo analizar el acto ilocutivo (intención comunicativa), sino también, el perlocutivo (reacción). En varios momentos del proceso se generó un diálogo en torno a preguntas como: ¿qué están haciendo la educación Básica y la Secundaria para generar a lectores y escritores críticos? ¿Qué prácticas de enseñanza de lectura y escritura realmente propician la formación de ese tipo de estudiantes a los que Camilo Jiménez aspira? ¿Cómo

generar procesos de reflexión y crítica a través de la lectura digital? ¿Qué papel juegan las tecnologías en la formación de sujetos críticos en la Educación Básica y Secundaria en la actualidad? Desde mis prácticas de enseñanza, ¿cómo contribuyo a formar a estudiantes críticos? ¿Qué implica leer y escribir críticamente?, entre otras.

A continuación se presenta el análisis atendiendo a las categorías campo y tenor, explicadas anteriormente de la Gramática Funcional de Halliday y luego se plantea el análisis crítico hecho al texto, que incluye la dinámica suscitada por el escrito entre los participantes que lo estaban leyendo.

Cuadro 1. Modelo de Halliday

<p>Campo del discurso Significado ideacional (Cómo describe el escritor acerca de lo que trata el texto)</p>
<p>Participantes ¿De qué o de quién se habla? ¿Cuál o quiénes son los participantes más importantes? ¿Cuál o quiénes son los participantes menos importantes? ¿Cuál o quiénes son los participantes invisibles? ¿Cómo son presentados los participantes? ¿Qué adjetivos, sustantivos, frases nominales los presentan?</p>
<p>Procesos ¿Qué verbos (relacionados con los participantes más importantes) describen qué clase de procesos —materiales, mentales y relacionales—?</p>
<p>Circunstancias ¿Cómo son indicadas las circunstancias? Por ejemplo, ¿por medio de qué adverbios o frases preposicionales?</p>
<p>Causalidad ¿Cómo es atribuida la relación causal? ¿Se hace siempre evidente el agente? ¿Quién hace? ¿Qué hace? ¿A quién? ¿Son actores en posición de sujeto?</p>
<p>Tenor del discurso Significado interpersonal (Cómo indica el escritor su relación con el lector, y cuál es su actitud hacia la temática del texto)</p>
<p>Persona ¿Qué pronombres personales son seleccionados? ¿Cómo el escritor se refiere a sí mismo, a los sujetos y al lector?</p>
<p>Modo ¿Qué modo es seleccionado a menudo —declarativo, imperativo, interrogativo—?</p>
<p>Modalidad ¿Qué papel juega la modalidad, entendida como la valoración que hace el emisor de su acto de habla, del referente, de la situación comunicativa o del receptor? Por ejemplo, expresando un grado de seguridad o de autoridad.</p>
<p>Modo del discurso Significado textual (Cómo está organizado el contenido del texto)</p>
<p>Estructura semántica Superestructura: ¿el texto es narrativo, descriptivo, expositivo o argumentativo? ¿Cómo es indicado esto, por ejemplo, mediante el uso del tiempo —pasado o del presente—?</p>
<p>Organización global ¿Cuáles son las estructuras más extensas que tiene el texto, por ejemplo, en términos de inicio y final? ¿De qué forma es representada la información?</p>
<p>Tema ¿Qué información es seleccionada en la posición inicial, en el nivel oracional y en el nivel del texto completo?</p>
<p>Cohesión ¿Cómo tiene coherencia el texto como texto? Por ejemplo, ¿qué clase de conectores se usan (relacionados con la estructura semántica del texto)?</p>

Fuente: Modelo de Halliday (Wallace, 2003, p.39, traducción nuestra).

Campo del discurso (significado ideacional)

En el texto se habla, como tema general, de la renuncia de un profesor universitario; dicho tema aparece en el título del artículo, en el sumario y en el último párrafo del texto. Puede afirmarse que el 10% del texto se ocupa de este tema, que, si bien parece el central, tiene poco desarrollo temático, pues el 90% se dedica a explicar los problemas de lectura y escritura de los estudiantes de Comunicación Social de la Universidad Javeriana, motivo que lleva al emisor a renunciar a su cargo.

Dado el desarrollo temático, aparecen dos participantes involucrados en este acto de habla: el profesor, autor de la carta de renuncia y los estudiantes, con sus bajas competencias comunicativas. Aparecen también, como protagonistas no explícitos, docentes y profesores de Básica y Media, padres de familia, estudiantes universitarios de cualquier carrera y universidad, el sistema de Educación Superior y la universidad pública y privada.

Entre emisor y estudiantes se establece una relación que podría denominarse antagónica: entre una víctima (el profesor) y unos victimarios (los estudiantes). Obsérvese la caracterización de uno y de otros: “nativos digitales que no conocen la soledad y la introspección”; es decir, imposibilitados para la soledad y la introspección, lo que, a su vez, favorecería la reflexión; pocas y tibias preguntas; alumnos silenciosos; absoluta ausencia de curiosidad y de crítica; más apatía y menos curiosidad; menos proyectos personales; menos autonomía; menos desconfianza; menos ironía y menos espíritu crítico. En lo referido al emisor, veamos cómo él se percibe a sí mismo a la misma edad de sus estudiantes (veinte años) y cómo se distancia de ellos por su papel como buen lector: “Nunca he sido mamerto ni amargado ni ñoño: a los 20 años, fumaba marihuana como un rastafari y me descebraba con alcohol cada que podía al lado de mis cuates. Quería ver tetas, e hice cosas de las que ahora no me enorgullezco por tocarlas. Empeñé mucho, mucho tiempo en eso. Pero leía”.

Veamos en detalle los procesos relacionados con los estudiantes en oposición a los del emisor:

Procesos asociados a los estudiantes

- “No escriben bien”; “los nativos digitales no conocen la soledad ni la introspección. Tienen 302 seguidores en Twitter. Tienen 643 amigos en Facebook”; “Era solo componer un resumen de un párrafo sin errores vistosos. Y no pudieron”; “Veinticinco muchachos en sus 20 años no pudieron, en cuatro meses, escribir el resumen de una obra en un párrafo atildado, entregarlo en el plazo pactado y usar un número de palabras limitado”.
- “De esas limitaciones y dubitaciones, quizá, vengan las pocas y tibias preguntas de mis estudiantes este último semestre, sus silencios, su absoluta ausencia de curiosidad y de crítica. De ahí, quizá, vengan sus párrafos agudados, con errores e imprecisiones, inútilmente enrevesados, con frases cojas, desgredadas”.
- “Los estudiantes de este último semestre, y los de dos o tres anteriores, nunca pudieron pasar del resumen. No siempre fue así. Desde que empecé mi cátedra, en el 2002, los estudiantes tenían problemas para lograr una síntesis bien hecha, y en su elaboración nos tomábamos un buen tiempo. Pero se lograba avanzar”.
- “A partir de clásicos nacionales y extranjeros, los estudiantes componían escritos como los que debe elaborar un editor durante su ejercicio profesional”.

Predicciones acerca de la vida personal de los estudiantes

“Es probable que entre cinco y diez de ellos hubieran ido de intercambio a otro país, y que otros más conocieran una cultura distinta a la suya en algún viaje de vacaciones con la familia. Son hijos de ejecutivos que están por los 40 y los 50, que

tienen buenos trabajos, educación universitaria. Muchos, posgraduados. En casa siempre hubo un computador; puedo apostar a que al menos 20 de esos estudiantes tienen banda ancha, y que la tele de casa pasa encendida más tiempo en canales por cable que en señal abierta. Tomaron más Milo que aguadepanela, comieron más lomo y ensalada que arroz con huevo"; "Ya veremos qué pasa dentro de unos pocos años, cuando estos veinteañeros de ahora tengan 30 y estén trabajando en editoriales, en portales y revistas".

Procesos asociados al profesor

"Profesor renuncia a su cátedra porque sus alumnos no escriben bien"; "No voy a generalizar"; "Ustedes saben a qué me refiero"; "He considerado mis dubitaciones, mis debilidades"; "No me he sintonizado con los tiempos que corren"; "Mis clases no tienen presentaciones de PowerPoint ni películas, a lo más, vemos una o dos en todo el semestre"; "[...] debo más bien proyectarles una presentación con frases en mayúsculas que indiquen qué es una crónica y en cuántas partes se divide"; "Quizá, no debí insistir tanto en la brevedad, en la economía, en la puntualidad"; "En cuanto a lecturas, siempre propuse piezas ejemplares en los géneros más notorios de la no ficción"; "El otro concepto transversal, la economía lingüística, buscaba mostrarles la importancia de honrar la prosa"; "a los 20 años, fumaba marihuana como un rastafari y me descerebraba con alcohol"; "Debe ser que no advertí cuándo la atención de mis estudiantes pasó de lo trascendente a lo insignificante"; "Quería ver tetas, e hice cosas de las que ahora no me enorgullezco por tocarlas. [...] Pero leía"; "Dejo la cátedra porque no me pude comunicar con los nativos digitales"; "No entiendo sus nuevos intereses, no encontré la manera de mostrarles lo que considero esencial en este hermoso oficio de la edición"; "Por ahora, para mí, ha llegado el momento de retirarme. Al tiempo que sigo con mis cosas, voy a pensar en este asunto, a mirarlo con detenimiento. Pongo el

punto final a esta carta de renuncia con un nudo en la garganta".

Estos procesos reflejan una mirada peyorativa del autor hacia los estudiantes y una mirada positiva del emisor: se ve obligado a renunciar porque la producción textual de los alumnos no pasa de "párrafos aguados con errores e imprecisiones, inútilmente enrevesados con frases cojas, desgredadas" y por el evidente desinterés de los estudiantes hacia las prácticas implicadas en el oficio del editor (hacer resúmenes, inquietarse, tener actitud crítica y reflexiva frente a los textos objeto de lectura, leer críticamente géneros de la no ficción, escribir con juicio y con rigor, etc.), lo que genera desazón.

En lo referido a las circunstancias que enmarcan el acto comunicativo, se dejó ver como relevante la ubicación que hace el emisor en relación con el curso que dictaba, el periodo en el cual el empezó su cátedra (2002) y los semestres durante los cuales empezó a sentir "más apatía y menos curiosidad" en sus estudiantes, así como la circunstancia que lo lleva a tomar la decisión de renunciar, el análisis numérico que hace de sus 30 estudiantes, de los cuales "Veinticinco muchachos en sus 20 años no pudieron, en cuatro meses, escribir el resumen de una obra en un párrafo atildado, entregarlo en el plazo pactado y usar un número de palabras limitado, que varió de un ejercicio a otro".

Tenor del discurso (significado interpersonal)

Para referirse a los estudiantes, el emisor emplea la tercera persona del plural. Para referirse a sí mismo como autor, usa la primera persona singular. En algunos casos usa la primera persona plural, donde se incluyen él, como profesor, y sus estudiantes. Esto sucede, principalmente, cuando se refiere a las prácticas de enseñanza realizadas con sus estudiantes. Asimismo, apela y genera familiaridad con el lector cuando hace las predicciones acerca de la vida personal de los estudiantes y concluye con la frase "ustedes saben a qué me refiero".

El emisor usa como modo predominante el declarativo (asertivo, aseverativo o enunciativo). Esto significa que presenta la información con un matiz de objetividad y con la apariencia de que se resalta la función representativa: el texto expresa, especialmente, autoridad y certeza sobre el tema abordado. No se da espacio al contraste con otras posibles causas que están implicadas u otros posibles marcos de explicación que estén interviniendo en el problema tratado. Expresa duda en unos pocos párrafos, como en: “Es probable que entre cinco y diez de ellos hubieran ido de intercambio a otro país, y que otros más conocieran una cultura distinta a la suya en algún viaje de vacaciones con la familia”, o “Quizá, no debí insistir tanto en la brevedad, en la economía, en la puntualidad”, etc.

Modo del discurso

El texto presenta como superestructura o esquema global la correspondiente a un texto argumentativo con formato de carta; en él se defiende la tesis de que es imposible desarrollar procesos de comprensión y producción de textos con estudiantes de muy baja formación, apáticos y atraídos por las nuevas tecnologías, lo cual lleva al emisor a desistir de intentarlo.

La carta aparece enmarcada dentro de un artículo periodístico con un título muy atrayente: “Profesor renuncia a su cátedra porque sus alumnos no escriben bien”. Uno de los comentarios más evidentes se relaciona con el hecho de que el título simplifica y trivializa el asunto, pues no se trata solo del problema de redacción, sino, como el mismo autor lo señala, “Lo que siento de tres o cuatro semestres para acá es más apatía y menos curiosidad. Menos proyectos personales de los estudiantes. Menos autonomía. Menos desconfianza. Menos ironía y espíritu crítico”. Sin embargo, como título para un artículo de periódico es ideal: atrae la atención del lector, lo captura, lo anima a seguir leyendo. Es como esos títulos de periódicos amarillistas, lo que resulta

un poco en contravía con el contenido de la carta, de la cual se podría deducir que está en contra de este tipo de escritura sensacionalista y poco profunda. El título presenta otra voz: la del periodista o la del periódico, que le da “entrada” a la carta. Después viene la voz del profesor Jiménez.

En términos generales, en cuanto a la macroestructura del texto (la estructuración global semántica y los temas abordados en cada parte), este empieza de una manera muy atractiva: “Un párrafo sin errores. No se trataba de resolver un acertijo, de componer una pieza que pudiera pasar por literaria o de encontrar razones para defender un argumento resbaloso. No”, inicio que señala que no pedía nada extraordinario, sino un simple resumen.

Luego, aparece el porcentaje de estudiantes que pudieron hacer la tarea (5 alumnos de 30), la caracterización de los estudiantes (de comunicación social, de colegios privados, con padres de buenos ingresos y educados, con vacaciones en el exterior, con lo último en tecnología y bien alimentados).

Después viene una reflexión acerca de si la causa radica en el mismo profesor, en su metodología y en su falta de sintonía con los jóvenes, pero esta presunción queda desvirtuada, pues le sigue una explicación del tipo de curso, de lo que propone y hace el profesor, de lo que pedía de los estudiantes y de los nefastos resultados que obtuvo.

Posteriormente aparece la comparación entre cómo era el profesor cuando era joven (leía, discutía, tenía curiosidad, especulaba, buscaba) y lo que ocurre actualmente con los veinteañeros (sin curiosidad, centrados en lo insignificante). A continuación se cuestiona el papel de la familia y de la escuela en la formación de los jóvenes. Por último, se hace una reflexión en torno a la Internet y a los modos de lectura que propicia, para terminar con la decisión de dejar la cátedra por la imposibilidad de entender a los alumnos y de transmitir lo que el profesor considera valioso.

En resumen, la macroestructura del texto es la siguiente: tarea asignada; porcentaje de alumnos que la hacen; descripción de los estudiantes; dubitaciones del profesor; actitud de los estudiantes; características del curso y actividades propuestas; objetivos del programa; dificultades de los estudiantes; características de los estudiantes recientes; el emisor cuando tenía 20 años; Internet, colegios y familia; lo que perdieron los nativos digitales; la renuncia. Inicia con el problema de escritura y termina con la dimisión. Esta macroestructura muestra que el grueso de la información recae sobre las debilidades académicas de los estudiantes.

Por otra parte, la carta está muy bien escrita: muy periodística, clara y convincente. No hubo problemas para leerla. Seguramente, los estudiantes del profesor Jiménez la leen sin problema, pues atrae con la primera lectura. Por ejemplo, la descripción que hace de los estudiantes es muy lograda y curiosa: eso de que *no tomaron agua de panela sino Milo* resulta ilustrativo. Esta parte llamó definitivamente la atención de todos. Además, por el estilo y el contenido, se planteó que el destinatario, claramente, no es tan solo la comunidad académica de la Universidad Javeriana, sino el público en general.

Análisis crítico global hecho por los profesores participantes

Una vez se completó el trabajo de resolución de las preguntas del modelo adoptado para este análisis, se dio paso a la presentación de las críticas y los comentarios; asimismo, se planteó, como actividad de cierre, la escritura de una carta de respuesta a la de Camilo Jiménez. Una de ellas fue seleccionada y reproducida con el permiso del autor.

Con base en índices del texto, algunos de los comentarios de los profesores se relacionaron con el hecho de que el texto refrenda muchas opiniones de la población adulta sobre la educación del país y la educación superior, y muestra

una cierta nostalgia de que cualquier tiempo pasado fue mejor, una idea de fracaso del progreso y de la idea de decadencia de la educación. Presenta también la posición de que un mayor nivel económico no necesariamente significa mayor cultura ni conocimiento. ¿Qué profesor universitario y no universitario de lenguaje no comparte la macroestructura de este texto?

También se compartió el hecho de que estudiantes de Educación Básica, Media y Superior tienen serios problemas de lectura y escritura, que llegan a las aulas sin ningún tipo de interés y de preguntas, por lo cual los docentes deberían cuestionarse: ¿qué pasa en la educación Básica, Media y Superior? ¿En qué medida las TIC están produciendo nuevas formas de lectura, las cuales, a su vez, afectan las prácticas académicas comunicativas? En ese sentido, el texto parte con una simpatía del lector hacia él, simpatía que también comparten los padres de familia (quienes ven a sus hijos muchas horas frente al computador) y muchos educadores que comparten esa idea.

Por otra parte, se hizo necesario hacer un seguimiento al origen del texto. Se descubrió que procede de una carta de renuncia que el profesor envió a su jefa; ella, a su vez, la envió a unos profesores y, por último, llegó a manos del vicerrector académico, quien le pidió permiso al autor para enviarla al periódico *El Tiempo*. Es decir, pasó por varios filtros. Una vez fue publicada la carta, suscitó una gran polémica, con lo cual se convirtió en un buen distractor de la grave problemática educativa. Quienes no estuvieron muy contentos fueron los estudiantes del programa de Comunicación Social, que salieron no muy bien juzgados a la palestra pública. Algunos de ellos, en respuesta, salieron a defender su imagen y su carrera.⁵

En la parte analítica de los elementos ideológicos, algunas de las preguntas finales surgidas fueron: ¿qué pretende el emisor con esta carta? ¿Por

⁵ De hecho, la estudiante Victoria Tobar publicó una carta, también argumentativa, en un blog llamado "El clan de los estudiantes indignados", donde se refutaba lo planteado por Jiménez. Esta puede verse en: <http://alfinvictoria.blogspot.com/2011/12/carta-para-camilo-jimenez.html>

qué usa este texto para renunciar a su cargo? ¿No se esperaría algo más formal? ¿Para qué publica la carta en su *blog*? ¿Para qué permite que la publiquen en un medio masivo?

El texto es muy emotivo, con estrategias como la falsa modestia: por ejemplo, las frases de lo que hacía el profesor cuando tenía 20 años, en oposición a lo que hacen ahora los jóvenes y su despedida gloriosa. El objetivo del emisor es mostrarse como escritor competente, como profesor que lucha contra la mediocridad y como buen periodista. De ahí que surgiera la pregunta: ¿Por qué no escribió un artículo académico más acorde con el tono de la carta y de su pensamiento? Si lo hubiera hecho así, la problemática educativa no se habría reducido al problema de la escritura ni a las limitaciones de los estudiantes, pues ello es tan solo un pequeño índice de la calidad de la Educación Superior en las universidades privadas.

Efectivamente, el autor no se configura como un académico, sino como un periodista y como un buen profesor; deja una imagen muy positiva de sí mismo a través de sus culpas dubitativas, las cuales lo que muestran es cómo él tiene razón: “Quizá, ya no es una manera válida saber qué es una crónica leyendo crónicas, y debo más bien proyectarles una presentación con frases en mayúsculas que indiquen qué es una crónica y en cuántas partes se divide. Mostrarles la película Capote en lugar de hacer que lean *A sangre fría*. Quizá, no debí insistir tanto en la brevedad, en la economía, en la puntualidad. No pedirles un escrito de cien palabras, sino de tres cuartillas, mínimo. Que lo entregaran el lunes, o el miércoles”. También se destacan sus aseveraciones que legitiman su hacer como profesor: “siempre propuse piezas ejemplares en los géneros más notorios de la no ficción: crónica, perfil, ensayo, memorias y testimonios. A partir de clásicos nacionales y extranjeros”. Obsérvese la adjetivación: *ejemplares, notorios, clásicos nacionales y extranjeras*. Las fuentes que maneja muestran su experticia, su saber. Su metodología también está bien resaltada a través de los marcadores discursivos: *primero, una vez que..., para terminar*. Y

luego, por medio de lo que pretendía: la participación, la escritura de textos breves a partir de otro texto mayor, la escucha atenta, la elaboración de razones y argumentos, oír lo que uno mismo dice y lo que dice el otro en una conversación, y la economía lingüística. La conjunción entre modo declarativo o aseverativo, en relación con el problema y los estudiantes, y dubitativo (falsa modestia o pregunta retórica) y declarativo en algunos apartados cuando se trata de él, son una estrategia que inclina la balanza hacia el profesor. El otro elemento clave es la imagen de modelo que intenta configurar: “buscaba mostrarles la importancia de honrar la prosa”. Nótese su exaltación del joven que fue a los 20 años: un marihuanero (busca la simpatía de algunos), pero buen lector, con inquietudes; también, su falsa modestia y su mea culpa después de desdeñar y apabullar a los estudiantes: “Dejo la cátedra porque no me pude comunicar con los nativos digitales. No entiendo sus nuevos intereses, no encontré la manera de mostrarles lo que considero esencial en este hermoso oficio de la edición”. Y finaliza con una amenaza vedada: “Ya veremos qué pasa dentro de unos pocos años, cuando estos veinteañeros de ahora tengan 30 y estén trabajando en editoriales, en portales y revistas”. En oposición, aparecen los estudiantes como desmotivados, perezosos, distraídos. El problema se reduce, entonces, a que los estudiantes no saben resumir, son malos y, en consecuencia, el profesor renuncia.

Otro asunto que se cuestionó fue el hecho de que el emisor aparece en el papel de periodista. A Camilo Jiménez no parece interesarle el papel de investigador e indagar por el problema de la Educación Superior. En su texto no aparecen como implicados el programa académico, ni la universidad, ni la universidad privada ni el sistema educativo colombiano; se invisibilizan estos actores, que son clave para entender la problemática educativa. ¿Por qué no se analiza el mercantilismo de la educación superior? ¿Cómo son los exámenes de acceso? ¿Cuál es la calidad de los cursos? ¿Cuánto tiempo se asigna para investigar? ¿Qué estrategias

se utilizan para ayudar a los estudiantes vulnerables o con problemas de diferente índole, incluidos los referidos a lectura y escritura?, ¿Cómo se enseñan las disciplinas? Nada de esto parece explicativo de la situación que vive el profesor.

Finalmente, una parte importante del trabajo de análisis realizado con los docentes en formación fue la escritura de una carta de respuesta a Camilo Jiménez. A continuación se presenta una de las cartas que fue escrita por un docente que participó en la experiencia, la cual se relaciona con el análisis planteado:

Querido profesor: me encantó su texto tan bien escrito y claro. Eso sí poco profundo, pues es muy fácil echarle la culpa al más débil. Si los estudiantes no pueden hacer un resumen será porque nadie les ha enseñado y a propósito, ¿no es contradictorio con el carácter estético de una obra literaria hacer un resumen? En la literatura, todo es importante, los detalles más insignificantes es lo que pueden hacer de un texto una obra literaria; piénsese por ejemplo, todo lo que generó en el recuerdo de Proust y en su obra el olor de una galleta Madeleine. Entonces, ¿no será que sus ejercicios no son muy adecuados? De pronto, los estudiantes son tan listos que se rehúsan a hacer esas tareas que les pide.

Otra cosa, ¿incursionar en una disciplina universitaria no implica aprender a leer y a escribir en ella? ¿No es función de la universidad enseñar a hacer esto, ya que en la educación básica y media se lee de una manera diferente y otros tipos de textos?

Pero supongamos que usted no sea el culpable. ¿No podríamos pensar en la calidad de cursos y docentes?, ¿en el mercantilismo en que se ha convertido la educación universitaria? ¿En los bajos salarios que reciben los maestros y que los obliga a trabajar más de la cuenta? ¿En cómo se ingresa a la universidad privada? ¿En cuánto tiempo se asigna para investigar?, ¿en qué estrategias se utilizan para ayudar a los estudiantes

vulnerables o con problemas? ¿En cómo se enseñan las disciplinas?

Ahora bien, lo que usted sí logra muy bien es posicionarse como autor: es el pobre profesor que no puede con la mediocridad, el que escribe lo que quiere escuchar el público en general. Porque, por ejemplo, la Ministra de Educación o el Secretario de Educación no quieren escuchar acerca de los serios problemas de la educación superior y en general, de la educación. Lo que ellos quieren escuchar es lo que usted dijo: que los estudiantes son perezosos, distraídos, desmotivados. Por eso es que su carta tuvo tan buena acogida: el jefe la envió a otros colegas y el Vicerrector al periódico, que cerró con broche de oro y le puso el título propio de un periódico amarillista.

Para terminar, me parece muy sabia su decisión: tómese el tiempo de pensar un poco más en el asunto, mire con detenimiento el problema, investigúelo y quizá en un par de años pueda hacer un texto académico, serio y profundo.

CONCLUSIÓN

Hemos mostrado por una parte el análisis crítico que se hizo de la carta de renuncia de Camilo Jiménez, a partir de unas categorías formales que nos permitieron la identificación y el análisis de las estrategias discursivas empleadas, de acuerdo con el tipo textual, así como de los supuestos ideológicos.

El análisis crítico que se hizo nos permitió ahondar en el problema planteado por el emisor y cuestionar la perspectiva que nos presenta, según la cual los problemas de lectura y escritura académica radican en el estudiante, y no son reflejo de problemas más graves, como el capital cultural, la mala formación de profesores y de estudiantes, la educación deficitaria, metodologías inadecuadas o la falta de seguimiento y continuidad a los procesos de comprensión y producción de textos en el ámbito universitario.

Por otra parte, el método de ACD se usó como herramienta para un programa de formación

docente relacionado con la lectura crítica. Cuando se trabaja en procesos de comprensión de lectura en poblaciones estudiantiles, es importante tener una herramienta teórica y metodológica que le permita al lector analizar los textos de tal modo que se trascienda la información literal y se lleve a niveles valorativos y críticos. Consideramos que postulados del ACD y conceptos como los de campo, tenor, modo, superestructura y macroestructura contribuyen a dicho propósito. A partir de ese análisis lingüístico y discursivo, el lector tendrá elementos para juzgar, discrepar, asentir o disentir sobre lo planteado en un texto. Como analistas del discurso, podrán identificar los mecanismos que emplea un emisor para justificar su posición, transmitir su intención comunicativa y lograr su efecto perlocutivo. Si no cuenta con una buena herramienta, la comprensión lectora no pasará de meras opiniones o ideas sueltas.

RECONOCIMIENTOS

El presente artículo es producto de un trabajo de formación docente efectuado en el marco de la asignatura "Taller de lectura" de la Pontificia Universidad Javeriana y en el contexto del curso de extensión "Seminario permanente de investigación e innovación educativa" de la Universidad Nacional de Colombia.

REFERENCIAS

Blommaert, J. (2005). *Discourse. A critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Christie, F. y Unsworth, L. (2000). Developing socially responsible language research [Desarrollo de una investigación socialmente responsable sobre el lenguaje] (Trad.). En L. Unsworth, (Ed). *Researching Language in Schools and Communities. Functional Linguistic Perspective* (cap.1). London: Cassell. Recuperado de [\[Christie-Unsworth.-lengua-y-contexto-social.pdf\]\(#\)](http://www.ungs.edu.ar/cienciaydiscurso/wp-content/uploads/2011/11/</p>
</div>
<div data-bbox=)

- Chouliaraki, L. y Fairclough, N. (1999). *Discourse in Late Modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London - New York: Longman.
- Fairclough, N. (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (179-203). Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1987). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Fowler, R.; Kress, G.; Hodge B. y Trew T. (1979). *Language and Control*. London: Routledge - Kegan Paul.
- Fowler, R. (1996). On critical linguistics. En C. Caldas-Coulthard & C. Malcolm (Eds.). *Texts and Practices* (3-14) London: Routledge.
- Guio, E. y Fernández, M. D. (2005). *Manual de lingüística sistémico funcional: el enfoque de M.A.K. Halliday y R. Hasan, aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Halliday, M.A.K. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez, C. (2011, 8 de diciembre). Profesor renuncia a su cátedra porque sus estudiantes no escriben bien. *El Tiempo*. Recuperado de http://www.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-10906583.html
- Peroni, M. (2004). *La lectura como práctica social. Los equívocos de una evidencia*. Conferencia

magistral pronunciada en el II Encuentro de Promotores de la Lectura. Recuperado de http://www.fil.com.mx/promotores/pon_04_1.html

Rogers, R. (2004): *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. London: LEA.

Van Dijk, T. A. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. En Wodak, R. y M. Meyer (Comps.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (143-177). Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, T. A. (2004). *Discurso y dominación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Vigotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Wodak, R. (2003). De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y su desarrollo. En R. Wodak y M. Meyer (Comps.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (17-34). (Trads. Tomás Fernández y Beatriz Eguibar). Barcelona: Gedisa.

Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.

Wallace, C. (2003). *Critical Reading in Language Education*. New York: Palgrave Macmillan.

