

# *Lectura, incertidumbre, escritura*

POR

FABIO JURADO VALENCIA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA  
Departamento de Literatura

En este artículo se sustenta que la incertidumbre es común tanto en el proceso de escritura como en el de la lectura, lo cual implica una crítica radical a prácticas de lectura de orientación racionalista que aún prevalecen en la academia en todos los niveles. Un análisis de instrumentos de evaluación de comprensión de lectura tipificadores de procedimientos autoritarios demuestra que éstos corresponden a una actividad retransmisora de un discurso.

Se propone, en contraposición, abordar la lectura como una actividad de pensamiento dialógico basado en la conjetura. Se adopta el concepto de abducción de Pierce como procedimiento alterno a la deducción y la inducción para la interpretación como fenómeno semiótico. Se plantea finalmente que la forma de vincular la abducción, la deducción y la inducción en la comunicación escrita es una investigación que apenas comienza.

**Palabras claves:** Lectura, escritura, conjetura, abducción, deducción, inducción.

“Lectura, incertidumbre, escritura”, título que en sí mismo conlleva incertidumbre, pues puede decir mucho y a la vez decir poco; podríamos señalar tentativamente, respecto a este título, que la incertidumbre es común tanto a la lectura como a la escritura y con esto ya estamos revolcando algunas frases clisé en los discursos académicos; en efecto, el discurso académico, en su trayecto piramidal, ha solventado sus argumentos desde los criterios de verdad y de certeza, consecuente con una tradición positivista que aún hoy, en las postrimerías del siglo xx, sobrevive en los distintos estadios de escolaridad: pre-escolar, primaria,

secundaria, pregrado y posgrado, y en las distintas modalidades: presencial y a distancia, formal e informal.

Los ejemplos que permiten visualizar estos rezagos están muy a la mano: módulos, manuales, cuadernos, videos instruccionales, clases grabadas directamente en el aula dan cuenta de una mecánica repetitiva de definiciones que pretenciosamente avalan la verdad y la certeza como fin último de la experiencia académica.

Sin duda, son los instrumentos de evaluación y sus estrategias lo que más nos revela este modo compulsivo característico de la esencia racionalista-positivista de la academia, y dentro de ella la función meramente instrumental de la lectura y la escritura; la evaluación dominante en los procesos académicos, en efecto, no propende a la apertura hacia la interacción comunicativa, hacia una dinámica narrativa del lenguaje, sino hacia la prefiguración de verdades fríamente clasificadas en sus anaqueles correspondientes.

Así, no es raro encontrar en las evaluaciones que se realizan en los campos del lenguaje y de la literatura, para ingresar a la educación secundaria e inclusive para ingresar a la universidad, preguntas como las que siguen:

Dado el texto:

Hunzahúa, fundador indígena de la ciudad que hoy lleva el nombre de Tunja, fue criado junto a su hermana Noncetá, separados de cualquier persona del pueblo, por el hecho de ser de clase noble.

Un día que la madre preparaba la chicha para una fiesta especial, la gente comentó que los hermanos tenían amores. La madre le preguntó a Noncetá y, como ésta no contestara, le arrojó la cuchara con que preparaba la chicha. Sin embargo, no alcanzó a la niña, sino que rompió la olla y, allí mismo, el llanto de Noncetá y la chicha regada formaron un lago.

Hunzahúa se llevó a la hermana, pues toda la población quería castigarlo. Ambos llegaron, en una balsa sobre un río, hasta un sitio en el que Hunzahúa pidió perdón al dios Bochica, y éste los convirtió, a él y a su hermana, en las piedras que hoy forman el Salto del Tequendama.

Se procede a preguntar desde la estrategia conspicua del test:

- |   |                                       |
|---|---------------------------------------|
| 1. El texto anterior es:                | 2. La parte subrayada en el texto es: |
| a) mito                                 | a) hipérbole                          |
| b) cuento                               | b) metáfora                           |
| c) leyenda                              | c) personificación                    |
| d) fábula                               | d) comparación                        |
| 3. El personaje principal del texto es: | 4. El texto anterior es:              |
| a) la madre                             | a) poesía                             |
| b) Hunzahúa                             | b) diálogo                            |
| c) Noncetá                              | c) narración                          |
| d) el dios Bochica                      | d) descripción                        |

Uno de los puntos de vista subyacente en las cuatro preguntas es la de que la respuesta está ya hecha en algún lado y de allí hay que tomarla; se trata, no de responder de acuerdo con la reflexión, con un raciocinio conceptual y analítico, sino de responder desde una habilidad nemotécnica, es decir, tal como se dijo en el libro de texto, en el módulo, o como lo dijo el profesor y se consignó en el cuaderno, no importa la arbitrariedad y la debilidad en el modo en que fueron expuestos los conceptos mismos, pues la mentalidad estudiantil no estaría "preparada" todavía para hacer interpelación alguna; sólo tendrá que responder por el contrato: traer a la mente aquello que está en ese lugar y repetirlo so pena de perder.

Las opciones que se presentan en cada una de las preguntas son, en efecto, arbitrarias y revelan la debilidad en el dominio de la disciplina objeto de evaluación. Así, respecto a la primera pregunta, diría que han sido suficientes las investigaciones realizadas en torno a la semiótica narrativa, de amplia divulgación universal hoy, como para no considerar que el mito, el cuento, la leyenda y la fábula constituyen cuatro términos distintos para una misma sustancia, aunque con matices distintos — el relato —, y que la pregunta podría haberse orientado más bien hacia el tipo de relato y su tópico dominante, no tanto hacia definiciones escolares de lo que son el mito, el cuento, la leyenda y la fábula; así, entonces, desde una perspectiva universal todas las opciones presentadas serían correctas: se trata de un mito: es igualmente cuento, leyenda y fábula (la fábula entendida como historia o hechos contados, según lo explican los formalistas rusos).

En la segunda pregunta, de otro lado, se reclama la demostración de un saber impartido, dado, transmitido, aunque en sus modos de transmitirlo no se haya interrogado el para qué de ese saber; aquí, no importa preguntar por los efectos de sentido, las hipótesis interpretativas o los efectos estéticos que produce en la recepción del texto una figura como la hipérbole; aquí, igualmente, ¿acaso no se trata también de una comparación?: las lágrimas y la chicha derramada son como un lago, y se trata de una personificación, si también desde el enfoque semiótico consideramos que en un relato hay una actividad antropomorfa de las cosas y abstracciones, como esta metamorfosis de la chicha y las lágrimas en un lago. Así mismo, podríamos inferir una metáfora de la proposición subrayada: "el lago de las lágrimas de Noncetá". Una vez más, constatamos la confusión a que lleva el discurso de la certeza en el contexto educativo.

La tercera pregunta pone en consideración ese lugar común de los libros de texto, en los cuales, presentado un relato, se pide la identificación de personajes principales y personajes secundarios; parcelación absurda en tanto nada en el relato es secundario; pues anuladas algunas de sus partes ese relato pasará a ser otro distinto; si se quisiera destacar la figura nuclear en torno a la cual gira el relato (planteamiento distinto a la identificación de un personaje principal), entonces preguntaríamos por el protagonista, que, aunque es una categoría tradicional, es más adecuada y permite ser identificada desde los criterios de focalización del narrador; obsérvese, en efecto, que en los tres párrafos el narrador focaliza a Noncetá.

Por último, la cuarta pregunta coincide con la arbitrariedad de la primera y con su debilidad conceptual en el dominio disciplinario espe-

cífico, la teoría literaria. Es indudable la presencia de un efecto poético en el texto, de tal modo que podríamos decir que hay poesía allí; según la primera opción, parece que por poesía sólo se está entendiendo aquello que es escrito en verso. En el texto, hay igualmente diálogo, si bien éste aparece subyaciendo en el estilo indirecto libre del narrador (“la gente comentó que...”; “la madre le preguntó a Noncetá...”; “Hunzahúa pidió perdón...”). Hallamos necesariamente también una narración, en tanto hay un narrador que enuncia los hechos, y hay descripción en el comienzo del relato (“Hunzahúa, fundador indígena de la ciudad que hoy lleva el nombre de Tunja...”). Todas las opciones podrían ser correctas.

Hemos hecho este breve análisis para mostrar cómo la búsqueda de certezas predeterminadas engendra incomunicación y no interacción dialógica, pero también para ejemplificar cómo esas certezas son apartadas, infundidas por el discurso de la máscara académica; son pseudo-verdades que paralizan el potencial intelectual del sujeto académico y que no lo invocan ni lo seducen hacia la lectura y la escritura.

Se trata de procedimientos autoritarios que propugnan por la eficacia y no por la conciencia, como lo podría caracterizar Barthes; leer y escribir en aras de la eficacia, esto es, leer para presentar exámenes, para responderle al profesor lo que él quiere que respondamos, y escribir por eficacia, mimetizando la voz del profesor o del manual, como si el profesor escribiera por nosotros, es decir, en últimas, leer y escribir evitando la conciencia, evitando el reencuentro con uno mismo, evitando la autoevaluación y la aventura cognitiva que presupone la lectura-escritura asumida como experiencia libertaria, como permanente incertidumbre, todo ello conduce al despropósito y a una sensación de asco.

La lectura eficaz testimonia la función alienadora y esquizofrénica de la academia, regulada por los principios que Bernstein ha llamado propios de las pedagogías visibles, esto es, pedagogías en donde las jerarquías (maestro/alumno; alumno/libro de texto; espacio escolar/espacio extraescolar) están explicitadas y fuertemente clasificadas; las reglas de secuencia (ritmos, objetivos terminales, contenidos parcelados en una relación prospectiva, prácticas y experiencias según la edad) responden a un orden, controlado por los transmisores y por los agentes de la institución; y los criterios (fin de la escuela, reglamentos, perfección, “rendimiento”) están también claramente demarcados y explicitados. En el marco de dichos principios no es posible hablar aquí de sujeto lector sino de sujeto retransmisor, retransmisor de un discurso que se le impone como verdad y que conduce a la abulia intelectual, al fastidio.

Pero ¿qué es leer desde la conciencia sino esa activación dialógica necesaria entre la configuración conceptual de nuestra Enciclopedia y la Enciclopedia del texto? Esa activación dialógica será empujada permanentemente por y hacia la incertidumbre, porque las sustancias de contenido nunca se dejan precisar por las sustancias de expresión; las sustancias de contenido que nos llega son sólo el resultado de esos efectos balbucientes de la palabra, experimentados cuando no logramos asimilar del todo las significaciones que nuestro vecino quiere transmitirnos en el “comadreo” de la vida cotidiana, por ejemplo, o las significaciones que nuestro colega quiere que compartamos: siempre hay algo que queda en vilo, algo que falta para poder entender plenamente lo que nos han dicho.

Y es que, claro, el signo —nos dice Eco— “no tiene una relación de igualdad y equivalencia con su significado (ni con su referente), sino de implicación. No ‘esto igual a eso’, sino ‘si esto, entonces eso’” (Eco, 1988: 337). “El signo es algo que hace conocer siempre algo más —y diferente— en circunstancias y contextos diferentes” (Eco, 1988: 341). Reitera Eco que “el signo no es (sólo) lo que está en lugar de otra cosa: es ante todo —y eminentemente— lo que está en lugar de sus posibles interpretaciones. Signo es lo que puede interpretarse” (Eco, 1988: 340); es aquí en donde se instaura la conjetura; frente a la fuerza de la incertidumbre: la conjetura, la hipótesis interpretativa, el juego de la abducción, llevado a su más alto grado de tensión en los textos escritos.

En la lectura, no se trataría, pues, de buscar una verdad para legitimarla, sino de bucear en el texto, entre los indicios que éste proporciona, de formulación de conjeturas, que quiere decir, en otras palabras, aposar hipotéticamente. Esto quiere decir también que en el texto abundan los elementos no dichos, los silencios, los intersticios y efectos simbólicos múltiples. El acto de bucear en el dispositivo indiciario del texto nos representa la imagen meticulosa del detective, quien con lupa en mano explora la zona del delito para fortalecer sus conjeturas.

Las conjeturas son construídas no desde el azar sino desde la confluencia de saberes y experiencias sobre el mundo, esto es, de lo que Umberto Eco llama Enciclopedia por oposición al Diccionario (Eco: *Lector in fabula; De los espejos y otros ensayos*). Es sólo desde la conjetura o la hipótesis en la lectura que el pensamiento dialógico alcanza su dinámica espectacular impulsando al intelecto hacia la construcción de nuevos conocimientos. El funcionamiento de un “puede-ser”, como modalidad que empuja al pensamiento en el estado de tensión de la lectura, da cuenta de ese dialogismo necesario que presupone la conjetura. La conjetura, hemos dicho, es la alternativa a la incertidumbre, que permanecerá de todos modos aún en el nuevo texto, aquel que se escribe como deviniendo de la interpretación del texto leído.

Tratemos de precisar un poco más. No es la figura del policía lo que se nos representa en el movimiento hipotético de la lectura dialógica: es la figura del detective. Sebeok, a quien le debemos junto con Eco la valiosa recontextualización de las categorías más fundamentales de Charles Sanders Peirce, pensador norteamericano de finales del siglo XIX que hoy comenzamos a redescubrir, señala, en su libro *Sherlock Holmes y Charles S. Peirce. El método de la investigación*, el perfil de la lectura detectivesca:

Lo que tan a menudo extravía a la policía en los relatos de Holmes es que, al principio de la investigación de un crimen, tiende a adoptar la hipótesis más probable para explicar unos pocos hechos sobresalientes, ignorando los pequeños detalles y rehusando después tener en cuenta datos que no apoyan la posición que ha tomado (...). La policía también comete la gran equivocación de teorizar antes de tener evidencias (*Un estudio en escarlata*). El resultado es que, inconscientemente, empieza a retorcer los hechos para que se adecuen a la teoría, en lugar de retorcer las teorías para que se adecuen a los hechos (Sebeok, 1987: 49).

Las prácticas de lectura y escritura, abordadas desde los parámetros de la eficacia, esto es, desde el “deber-ser”, se homologan a la

actitud tradicional del policía que echa mano de la prueba más inmediata para explicar los hechos del delito sin poner en juego la duda, pues de lo que se trata es de resolver el asunto rápidamente, elaborar el informe legal y luego olvidarlo para proceder después al asunto siguiente.

Retorcer los hechos para adecuarlos a la teoría y no retorcer las teorías, para adecuar ese retorcimiento a los hechos, constituye el esquema dominante de las prácticas académicas tradicionales, sean éstas presenciales o no presenciales. La incertidumbre, en este contexto, es algo deplorable, negativo, totalmente subjetivo; en las pedagogías visibles, la lectura tendría que evitar caer en la incertidumbre, en lo imprevisible, en aras de la objetividad y de la exactitud, necesarias para responder en los exámenes.

El singular instinto de la conjetura, solventado por la competencia cultural del sujeto lector-escritor, es llamado también por Peirce abducción o retroducción, actividad de interpretación instaurada a partir de interrogaciones sin respuestas fijas pero con tentativas hipotéticas, apoyadas en razonamientos retrospectivos. En la abducción, la mente está abierta hacia lo imprevisible.

Si el hombre no poseyera esta capacidad de conjeturar, de acceder a la abducción, nos dice Peirce, seguramente la especie humana hubiese desaparecido de la faz de la tierra; lo que quiere decir que el desarrollo de la cultura, de la ciencia y de la técnica no hubiese sido posible sin esa capacidad humana para trazar abducciones, para asimilar incertidumbres e interrogarse frente a ellas, apostando a la conjetura.

El término abducción, acuñado por Pierce por analogía con inducción y deducción, las otras dos formas de razonamiento, significa en inglés "raptó", "robo". "La abducción es en verdad — explica Eco — un acto de saqueo, un hurto, una sustracción ilícita de otro ámbito. Porque la ley que se debe conjeturar por hipótesis debe haberse formulado (como en el caso de hipótesis absolutamente creativas), debe haber en alguna otra parte otro sistema de leyes que incite a su formulación: como ocurrió a Copérnico, que encontraba en otros ámbitos modelos de armonía adaptables a su (innovador) proyecto de explicación astronómica" (Eco, 1988: 345).

Esos sistemas de leyes formuladas en otros textos, aquello que ya dijeron otros y que se recoge en teorías, no es más que el universo potencial de la intertextualidad o universo de la tradición cultural, a la cual se refiere la hermenéutica. Por eso, la interpretación es un fenómeno semiótico; se instaura en una red de interpretantes, en una cadena de proposiciones no estrictamente sinónimas, proposiciones que corrigen y amplían a las que anteceden, en lo que Pierce llamó semiosis ilimitada. Diremos a nuestro modo que es la incertidumbre la que impulsa y dinamiza esa semiosis permanente. La lectura está a su vez regulada por el proceso de semiosis y sólo la escritura trata de aproximarse a algunos niveles de dicha semiosis, sin agotarla, porque la escritura se moverá una vez más en la incertidumbre y, por tanto, en una nueva semiosis.

Vale la pena recoger el ejemplo que expone Eco, apoyándose en Pierce, para distinguir los tres tipos de razonamiento: la inducción, la deducción y la abducción.

Supongamos que tengo sobre esta mesa una bolsita con judías blancas. Sé que está llena de judías blancas (supongamos que la he comprado en una tienda donde venden bolsitas de judías blancas y que me fio del comerciante): por tanto, puedo admitir como Ley que “todas las judías de esta bolsita son blancas”: una vez que conozco la Ley, produzco un caso: cojo a ciegas un puñado de judías de la bolsita (a ciegas: no es necesario que las mire) y puedo predecir el resultado: “las judías que tengo en la mano son blancas”. La deducción de una Ley (verdadera), mediante un Caso, predice con absoluta certeza un Resultado.

(...) Pasemos ahora a la inducción. Tengo una bolsita y no sé qué contiene. Meto la mano, saco un puñado de judías y observo que son todas blancas. Meto la mano otra vez y son también judías blancas. Continúo durante un número  $x$  de veces (cuántas veces depende del tiempo que tenga o del dinero que haya recibido de la Ford Foundation para establecer una ley científica sobre las judías de la bolsita). Después de un número suficiente de pruebas hago el siguiente razonamiento: todos los Resultados de mis pruebas dan un puñado de judías blancas. Puedo hacer la inferencia razonable de que estos resultados son Casos de la misma Ley, es decir, que todas las judías de la bolsita son blancas. A partir de una serie de Resultados, infiriendo que se trata de Casos de una misma Ley, llego a la formulación inductiva de esta Ley (probable). Como sabemos, basta con que en una prueba posterior resulte que una sola de las judías blancas que saco de la bolsita sea negra para que todo mi esfuerzo inductivo se esfume en la nada. Por esa razón los epistemólogos recelan tanto de la Inducción.

En verdad, como no sabemos cuántas pruebas hay que hacer para que una Inducción pueda considerarse aceptable, no sabemos qué es una Inducción válida. ¿Bastan diez pruebas? ¿Y por qué no nueve? ¿Y por qué no ocho? ¿Y por qué no una, entonces?

En este punto la Inducción ha desaparecido y cede el puesto a la Abducción. En la Abducción me encuentro ante un Resultado curioso e inexplicable. Para atenernos a nuestro ejemplo, hay una bolsita sobre la mesa y junto a ella, también en la mesa, hay un grupo de judías blancas. No sé cómo han llegado ahí, ni quien las ha puesto, ni de dónde han salido. Consideramos este Resultado un caso curioso. Ahora debería encontrar una Ley tal, que, si fuese, verdadera y si el Resultado pudiese considerarse un Caso de dicha Ley, dicho Resultado ya no sería curioso, sino perfectamente lógico.

En este punto hago una conjetura: fraguo por hipótesis la Ley por la cual esa bolsita contiene judías y todas las judías de esa bolsita son blancas e intento considerar el Resultado que tengo ante los ojos un caso de dicha Ley. Si todas las judías de la bolsita son blancas y estas judías proceden de esa bolsita, es natural que las judías de la mesa sean blancas (Eco, 1988: 178-179).

La abducción se parece a los procesos de adivinación, distinta a los mecanismos del azar. En la adivinación están los índices necesarios para la conjetura. Pensemos en la adivinanza: “alto, alto como un pino, pesa menos que un comino”; no habría una respuesta única respecto a esta adivinanza; habría un abanico de conjeturas dentro de las cuales una, probablemente, se acercaría mucho más al referente que el enunciado quiere ocultar (¿el viento?).

Explícitamente, Peirce lo ha sintetizado así: “una abducción es un método para formar una predicción general sin ninguna seguridad positiva de que tendrá éxito, tanto en el caso especial como de manera usual, y su justificación es que es la única esperanza posible de regular nuestra conducta futura de manera racional...” (Pierce, 1987: 259). Y en otro momento, nos dice: “una abducción es originaria en tanto que es la única clase de argumento que da comienzo a una nueva idea...”; podríamos relacionar la abducción también con un estado de anagnórisis, de ilumi-

nación —no en el sentido místico—, o como lo condensa Sebeok: “la abducción es un instinto que se apoya en la percepción inconsciente de conexiones entre aspectos del mundo o, en otros términos, comunicación subliminal de mensajes” (Sebeok, 1987: 35). Nosotros diríamos desde Greimas que la abducción converge en la dimensión típica de la enunciación, esto es, en reacciones afectivas y sensitivas de quien hace la abducción, dimensión que esperaríamos se realizaría también en el acto de nuestra escritura.

Podríamos recapitular todo lo anterior diciendo que la formulación de una hipótesis a través de una proposición que conlleve la predicción, o la conjetura, en un estado emotivo de descubrimiento por razonamiento, constituye la instauración de la abducción. Así mismo, describir los mecanismos a través de los cuales se explican los probables resultados experimentales de una hipótesis, constituye la deducción. Finalmente, la inducción resulta de la prueba o pruebas experimentales de la hipótesis formulada. Vincular estas premisas con la experiencia gozosa de la escritura, o su experiencia desagradable, desde los ángulos conceptuales aquí expuestos, es una investigación que apenas comienza.

#### REFERENCIAS

- BARTHES, Roland. *El susurro del lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1987.  
 BERNSTEIN, Básiel. *La construcción social del discurso pedagógico*, Bogotá, El Griot, 1990.  
 BUSTAMANTE, Guillermo, Fabio Jurado. “Avance de investigación”, Posgrado en evaluación escolar y desarrollo educativo regional, U. P. N., Bogotá, 1992.  
 CAZDEN, C. R. *El discurso en el aula*, Barcelona, Paidós, 1991.  
 ECO, Umberto. *Lector in fabula*, Barcelona, Lumen, 1980.  
 — *De los espejos y otros ensayos*, Barcelona, Lumen, 1988.  
 PIERCE, Charles S. *Obra lógico-semiótica*, Madrid, Taurus, 1987.  
 SEBEOK, Thomas y UMIKER, Jean S. *Sherlock Holmes y Charles S. Pierce. El método de la investigación*, Barcelona, Paidós, 1987.