

# Didáctica

## 6,26; 16,23 Apropiarse de un texto

**Débora Barba López, Félix García Moriyón,  
Coral Parra Alonso, Lucía Sainz Benítez de Lugo**

### Resumen

El comentario de texto es una práctica habitual en la enseñanza de la filosofía y de otras disciplinas. En general, los modelos existentes se centran en la comprensión del texto y del contexto del autor y la época, pero menos en la apropiación dialogada por parte del lector de los problemas a los que el texto hace frente. Basados en las aportaciones de algunas de las corrientes hermenéuticas más significativas del siglo XX, los autores fundamentan y exponen un modelo de comentario de texto centrado en el diálogo establecido entre el lector y el texto.

### Abstract

Textual analysis is a frequent practice in the teaching of philosophy and of other subject matters. In general, existing models focus on the comprehension of the text and context of the author and time period, but they do not pay attention to the dialogical appropriation by the reader of the problems the text is facing. Based on the contributions of some of the most important hermeneutical trends in the twentieth century, the authors of this article support and present a model of textual analysis centered on the dialogue between the reader and the text.

### *¿Qué pretendemos con el comentario de texto?*

Desde hace algún tiempo venimos trabajando en un modelo alternativo de comentario de texto sustancialmente diferente a los que habitualmente se vienen proponiendo en el ámbito educativo y académico. En otro trabajo hemos analizamos algunos de estos modelos, entre los que cabe destacar los presentados por Manuel Camarero, por Augusto Klapepenbach o, el más completo de los tres, el que elaboraron Cristóbal Aguilar Jiménez y Vicente Vilana Taix<sup>1</sup>. Sin negar en ningún mo-

<sup>1</sup> PARRA ALONSO, Coral; BARBA LÓPEZ, Débora ; GARCÍA MORIYÓN, Félix y SAINZ BENÍTEZ DE LUGO, Lucía: *El comentario de texto Una guía didáctica para alumnos de secundaria*. Madrid, ejemplar mecanografiado, 2006.

mento validez a estas propuestas, nuestro enfoque responde a una inquietud básica sobre cómo leer un texto y su importancia como herramienta para generar pensamiento. Todo ello, además, en el contexto del mundo educativo, en concreto en la enseñanza secundaria.

La propuesta que presentamos a continuación parte de dos supuestos importantes. Uno de ellos, en el que vamos a centrarnos en este trabajo, es el de nuestra comprensión de lo que implica el acto de leer, es decir, cómo entendemos la actividad humana de la lectura. El otro supuesto procede de nuestra propia experiencia docente, teniendo en cuenta lo que de hecho ocurre en las aulas cuando se leen textos con el alumnado, las dificultades que esta actividad presenta y las ventajas que se obtienen cuando se adopta un enfoque como el que aquí esbozamos.

El objetivo fundamental de esta propuesta es que el comentario de texto sea un momento más de la reflexión filosófica, a través del cual los alumnos se acerquen a las grandes cuestiones que se les plantean a los seres humanos, pensando sobre ellas, a la vez que elaboran su propio pensamiento en diálogo con el texto. Con ello se amplían sus perspectivas, horizontes y visiones, acerca del mundo y de la vida.

¿Pero acaso no es esto lo que siempre hacemos cuando leemos algo que nos gusta, que capta nuestra atención, que incluso llega a «transformar» nuestras vidas? ¿En qué consiste ese tipo de lectura que tanto apreciamos? ¿Dónde reside su valor?

Esta visión está en la base de la concepción del acto de leer de autores como Gadamer, Ricoeur, Bajtin, Eco, Freire y Rorty entre otros. Aunque también es deudora de los planteamientos de la Filosofía para y con Niños. A través del artículo se desarrollan los fundamentos teóricos en los que nos basamos para su elaboración.

El acto de lectura, más allá de lo que se piensa cotidianamente, no es un proceso simple, sino que tiene varios niveles. El primero es el de aquellas personas que han aprendido a identificar las letras y las palabras y que pueden leer de corrido un texto, pero no comprenden realmente lo que leen. A los que ocupan este nivel se les denomina analfabetos funcionales ya que, aunque dominan este primer nivel lector, no consiguen entender lo que leen. Un segundo nivel de lectura es aquel que incluye la comprensión del contenido o del mensaje que el autor del texto pretende transmitir. En este nivel la comprensión tiene distintos niveles que irán desde el grado cero, que casi nunca se da, hasta la comprensión plena, que tampoco parece del todo alcanzable. El grado cero de comprensión no resulta muy creíble ya que resulta bastante improbable que no se haya en-

tendido nada. Lo más probable es que haya entendido algo y esa comprensión por escasa que sea, es el punto de partida de un buen acto lector. Una comprensión plena parece también casi imposible, en parte porque los autores son conscientes desde la gestión del texto de que esas palabras no acaban de transmitir todo lo que ellos quieren decir, y en parte también porque, como señala Umberto Eco, una obra puede suscitar múltiples respuestas, incluso más allá de lo que su autor estaría dispuesto a admitir de acuerdo con su voluntad significativa, lo cual no indica que sea posible cualquier lectura.

Ahora bien, leer tiene un tercer nivel al que hacía alusión Gadamer. Dice este pensador que escribir es crear algo para ser leído y leer es hablar en diálogo entre quien escribió el texto y quien ahora lo lee. Tal diálogo fecundo concluye captando el sentido desde la propia interpretación. «Leer, en definitiva, es dejar que le hablen a uno»<sup>2</sup>. Y es este el tercer nivel de lectura que, en cierto sentido, es el primero o el fundamental. Aceptando esta tesis hasta sus últimas consecuencias, no hay lectura si no se da el diálogo. El diálogo es la dimensión más profunda y enriquecedora de la lectura, ya que consigue imbricar el plano significativo del texto con el de la propia vida. Es fundamentalmente desde este tercer plano desde el que se propone nuestro modelo de comentario de texto.

Existe el problema de que estos tres niveles de lectura, que en ningún caso debieran ir separados ya que son complementarios, tienden a ser enseñados y utilizados de forma separada en el proceso de enseñanza. Es por ello por lo que se plantea la concepción del buen acto lector como una escalada progresiva por estos tres niveles, y en esta escalada muchos son los que se quedan en los niveles uno y dos. Si se integra en la enseñanza desde edades tempranas la consecución de estos tres niveles de forma conjunta, no sólo se enseña a leer al alumnado, sino también a pensar con y sobre un texto e incluso más allá de él.

Justamente esta idea fue la que utilizó uno de los más importantes pedagogos del siglo XX. Paulo Freire entiende la lectura como concienciación que parte de unas palabras claves que despiertan el interés del lector. Por ello se utilizan palabras con una gran carga significativa para los sujetos que sirven para fomentar la reflexión y el diálogo. Freire consiguió de esta forma un abrumador éxito en los índices de alfabetización en Brasil. En definitiva lo que propone Freire es la unión de la lectura con el diálogo entre iguales, encaminado a esclarecer los significados y a propiciar una apropiación personal del

<sup>2</sup> GADAMER, H-G.: *Arte y Verdad de la palabra*. Barcelona, Paidós, 1998. p. 69.

mensaje, gracias a la cual las personas recuperan o consiguen el poder de expresar sus propias ideas y de hacer sus propias lecturas, abriendo la posibilidad de alcanzar un mundo dotado de sentido.

Desde este enfoque hermenéutico-pedagógico es como concebimos la lectura. Nuestro pensamiento sobre lo que ha de ser el comentario de texto se aparta de modelos más clásicos y tradicionales, que conciben el acto de leer como el mero entender, pero sin salirse del propio texto. En dichas concepciones, el texto es entendido como una entidad histórica, normalmente bien fechada y sujeta a unos condicionantes contextuales que han de tenerse en cuenta, pero ni se toma ni enseña a éste como un interlocutor válido con el que dialogar. De esta forma se cancela la posibilidad de establecer un verdadero diálogo, renunciando así a que el texto se integre en nuestro universo significativo. Por ello se debe no sólo comprender el contenido del texto, sino dialogar con él y usarlo, tal como señala Rorty: «El uso del texto es algo que afecta a la concepción del lector sobre quién es, para qué sirve, qué quiere hacer consigo mismo: [se trata de] un encuentro que ha reordenado sus prioridades y propósitos, (...) que le ayuda a cambiar la propia vida».<sup>3</sup>

Al esbozar esta concepción de la lectura no podemos dejar de señalar una sugerente idea gadameriana: leer no es reconocer un mensaje fijo y objetivo, pues la lectura posee una dimensión creadora que nunca se agota, posibilitando así el realizar siempre nuevas lecturas sobre un mismo texto. Esta dimensión va desgranando las diferentes capas significativas del texto, ofreciendo al lector la posibilidad de dialogar. Los textos vuelven a convertirse en lenguaje hablado, y por tanto a ser algo dialógico. Leer es siempre volver a la principal característica del lenguaje hablado, el diálogo: «[...] cuando leo algo quisiera siempre, además, oírlo. De lo que se trata es, pues, de volver a convertir lo escrito en lenguaje y del oír asociado a esa reconversión.»<sup>4</sup>

También nos enriquecemos con la aportación de R. Flecha, quien pone de manifiesto la importancia de que la lectura sea también una actividad que se hace en común. La comunidad de lectura que se intenta conseguir se basa en varios principios, entre los que están el *diálogo igualitario* y la *inteligencia cultural*, es decir, todas las personas tienen las mismas capacidades para participar en el diálogo, aunque lo muestren en contextos distintos. La persona está capacitada

---

<sup>3</sup> RORTY, R.: El progreso del pragmatista, conferencia recogida en: ECO, U.: *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge, Cambridge University Press, 1995. p. 116.

<sup>4</sup> GADAMER, H-G.: *o.c.*, p. 71

para introducir nuevas afirmaciones y tomar parte en el diálogo. Por tanto, se debe dar en el grupo una *autoconfianza interactiva*, que implica tanto la confianza en que lo que uno va a decir tiene sentido, como a la vez que lo que los demás van a decir también lo tiene, además del reconocimiento por parte del grupo de esas capacidades.

A modo de resumen brevísimo de intenciones, concluimos señalando que lo que intentamos conseguir es algo que creemos de gran riqueza para el alumnado: pensar dialógicamente con los textos. Se trata de realizar una lectura profunda, que desgrana algunas de sus posibilidades comprensivas, y en la cual el texto se torna interlocutor válido con el que dialogar. Ya no se trata sólo de comprender lo que se dice en él sino de concebirlo como objeto de comprensión y de uso; de uso para reflexionar y pensar con él integrándolo en nuestro conjunto de vivencias, apropiándonoslo.

#### *La comprensión: entre interpretación y uso*

Detrás de la tarea de leer un texto puede haber muy distintas intenciones y propósitos. Cuando leemos el prospecto de un medicamento pretendemos entender con exactitud y precisión el mensaje del texto para poder seguir las indicaciones correctamente. Si leemos la carta de algún ser querido que lleva lejos de casa mucho tiempo, intentamos ir más allá del mensaje literal para intuir cuál es su estado de ánimo, si es feliz o si, por el contrario, la gravedad de la situación por la que pasa tiene más peso de lo que quiere darnos a entender.

Con independencia de cuál sea nuestra intención, siempre que iniciamos la lectura de un texto, el conjunto de creencias que constituye nuestra concepción del mundo y de nosotros mismos se abre y queda por un momento en suspenso, a la espera de la lectura. Después de realizarla nuestro conjunto de creencias puede quedar inalterado o ser modificado, pero en cualquiera de los dos casos con la lectura ampliamos el alcance de nuestra visión de las cosas al descubrir alternativas, perspectivas o matices que nos habían pasado desapercibidos hasta el momento.

Este proceso que tiene lugar cuando leemos un texto ha suscitado numerosas preguntas y problemas. ¿Qué hemos de hacer cuándo leemos un texto: intentar descubrir la intención del autor y las inquietudes personales y culturales en las que se gestó la obra que nosotros leemos o, por el contrario, debemos dejarnos inundar por la lectura para que ésta nos afecte y nos permita experimentar algo no previsto de antemano?

Antes de que aparecieran las propuestas que han reivindicado el papel del lector en el acto interpretativo, el paradigma de los estu-

dios literarios estaba constituido por el denominado enfoque generativo, el cual centraba toda su atención en el texto, considerado como un sistema objetivo de informaciones, y proponía el análisis del objeto textual con total independencia del efecto que éste pudiera provocar en el lector. Quienes adoptaban y adoptan esta postura sostienen que la comprensión ha de consistir en la reconstrucción objetiva de las condiciones de acceso –contexto, función, objetivo– bajo las cuales se nos manifiesta una obra o un texto. Este modo tradicional de afrontar la lectura de un texto, que también puede ser denominado enfoque realista o esencialista, tiene en su base un supuesto fundamental que les permite concebir la comprensión de este modo<sup>5</sup>. Este supuesto consiste en afirmar que existe una naturaleza o esencia de las cosas que conocemos y que, por tanto, existe una única forma de conocer correctamente las cosas, lo cual, trasladado a nuestro caso, equivale a afirmar que existe una única forma de interpretar correctamente los textos.

El principal problema que presenta esta propuesta radica en la imposibilidad de alcanzar el contenido objetivo del texto y de reconstruir el estado originario en el que se ha gestado la obra, que no sólo consiste en el contexto histórico, más o menos accesible a través de los siglos, sino también en la intención de su autor, lo cual implica la imposibilidad de la comprensión misma. Al mismo tiempo da por hecho que la realidad, la del propio texto, su autor y su contexto, carece de la complejidad intrínseca que no sólo posibilita, sino que también exige una pluralidad de enfoques interpretativos. Y ambos problemas se aplican tanto al texto y su autor como al lector, y a sus respectivos contextos. Además, desde esta perspectiva, la comprensión del texto queda limitada y reducida a la adquisición de un mero saber teórico, privando al texto de toda capacidad de afectar o pertenecer a nuestro mundo.

Frente a este enfoque, a partir de los años 60' - 70' surgieron nuevas teorías de la lectura que pusieron en primer plano la función o el papel del lector dentro de la tarea interpretativa. Conocemos estas teorías con el nombre de teorías de la recepción o, de forma más general, con el de enfoque interpretativo, en oposición al preceden-

---

<sup>5</sup> Este esencialismo está presente, por ejemplo, en autores partidarios de la lectura crítica de textos. Richard Paul y Linda Elder consideran que el nivel más alto de lectura es aquel en el que el lector se apropia de la voz del autor y se expresa como él lo haría. Y es importante esta referencia porque los dos autores tienen peso en el mundo educativo. *Cómo leer un párrafo y más allá de éste* en [http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Como\\_Leer\\_un\\_Parrafo.pdf](http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Como_Leer_un_Parrafo.pdf). Hunde también sus raíces en las propuestas todavía vigentes de aquellos que proponen una lectura literal de los textos bíblicos.

te. El más importante teórico que inició la corriente en la década de 1960 es Hans Robert Jauss, y tuvo gran influencia en las dos décadas siguientes, si bien a nosotros nos interesa más la elaboración de la misma realizada por Umberto Eco con sus estudios sobre «lector modelo».<sup>6</sup> Estos autores, y otros anteriores como John Dewey, al que volveremos más adelante, coinciden en este propósito de rescatar la aportación creativa del lector en el acto interpretativo y lo hacen desde perspectivas distintas. Nosotros no nos identificamos plenamente con ninguna de ellas, sino que de cada una de estas propuestas recogemos algunas de sus ideas.

Comenzamos por la aportación de los pragmatistas, quienes realizaron una importante labor dentro del enfoque interpretativo al proponer como marco de toda indagación renunciar al objetivo de descubrir la verdad (la verdad como correspondencia con la realidad), así como a contextos privilegiados desde el punto de vista epistemológico en los que realizar la indagación, tal como podría ser la ciencia en determinados ámbitos de investigación. Frente a la intención que tienen los realistas de aislar el significado del texto de todo aquello que el lector aporta a la lectura, los pragmatistas afirman que no es posible tomar en consideración el texto como un objeto en sí mismo, descontextualizado, sino que todo objeto está siempre contextualizado y se nos presenta asociado a toda una serie de creencias. Desde esta perspectiva, nuestras creencias, nuestras teorías, nuestros lenguajes, en definitiva, nuestra visión del mundo, no son algo que nos impida la nítida y verdadera aprehensión del objeto —o del texto—, sino que, por el contrario, es aquello que nos posibilita su significado. El pragmatismo concibe la comprensión como la relación que el lector establece entre el significado del texto y otros textos, otras épocas, culturas, o visiones del mundo. En este sentido, lo que hacemos al conocer un objeto o al comprender un texto es insertarlo en el conjunto de nuestras creencias sin romper la coherencia entre éstas.

No obstante, si llevamos esta postura al extremo y ciframos todo el peso de la interpretación única y exclusivamente en el lector, nos encontramos ante la dificultad de hallar un criterio con el que establecer en qué medida hemos comprendido el texto que deseamos comentar, ya que deja en manos del receptor la entera constitución de la obra, igualando en legitimidad todas las posibles interpretaciones e impidiéndonos resolver el problema de la correcta interpreta-

---

<sup>6</sup> JAUSS, H.R.: *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid, Taurus, 1992. Y la obra introductoria de MAYORA, J.A. (ed.): *Estética de la recepción*, Madrid, Arco/Libros, 1987.

ción de lo comprendido. Adoptar esta postura en el contexto del sistema educativo nos obligaría a reducir los criterios de corrección a los aspectos formales del comentario, no pudiendo establecer que una interpretación sea más o menos correcta que otras.

En este trabajo valoramos positivamente algunos aspectos de la propuesta de los pragmatistas, centrándonos concretamente en la de Richard Rorty, puesto que ésta nos permite reivindicar la espontaneidad del lector con mayor intensidad que los modelos de comentario de texto presentes en el mercado; sin embargo, no compartimos con ellos la idea de que la función del intérprete sea «golpear el texto hasta darle una forma que servirá para su propósito»<sup>7</sup>. Leer textos es prestar atención a lo que nos dicen a la luz de nuestra experiencia, de nuestras inquietudes, de nuestros intereses, en definitiva, de lo que cada uno de nosotros es, y el objetivo de esa lectura es un cambio de la propia vida, de los propósitos, valores o prioridades del lector.

Sin embargo, el hecho de que todo texto pueda ser considerado como una *obra abierta*, según palabras de Umberto Eco, o como una *referencia abierta*, según las de Ricoeur, que el lector ha de completar con su interpretación, no nos debe confundir. Efectivamente, todo texto tiene una pluralidad de sentidos que los distintos lectores se encargarán de ir descubriendo con el paso del tiempo y el discurrir de la historia, pero de ahí no se sigue que se pueda hacer lo que se quiera con el texto. En este punto compartimos las palabras de Eco: «lo difícil que es decir si una interpretación es buena o no. Sin embargo, he decidido que es posible establecer algunos límites más allá de los cuales se puede afirmar que una interpretación determinada es mala e inverosímil. Como criterio, mi crítica cuasi popperiana quizá sea demasiado débil, pero es suficiente para reconocer que *no es cierto que todo sirve*»<sup>8</sup>.

El texto está ahí para que lo interpretemos y lo usemos, pero siempre dentro del diálogo que se establece entre el lector y el texto, y entre las culturas o las épocas a las que ambos pertenecen respectivamente. Es decir, lo importante es que la lectura sirva al lector para que aprenda algo de sí mismo, pero siempre dentro del diálogo que se establece con el texto y con la tradición, es decir, con todas las voces que han participado y que participan de alguna manera en la creación de ese texto tal y como llega a nuestras manos.

---

<sup>7</sup> RORTY, Richard: *Consequences of Pragmatism*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1982. p. 151.

<sup>8</sup> Eco, U.: *Interpretación y sobreinterpretación*. Madrid, Cambridge University Press, 1995, p. 156.



Frente a las propuestas que hemos examinado hasta ahora y que cifran el acto de la comprensión bien en la reconstrucción objetiva del contexto de la obra y de su significado, bien en la re-creación de la obra por parte del lector, nosotros planteamos la comprensión como un proceso dinámico que va del texto a su asimilación por parte del lector, asimilación que ha de respetar la ley que impone el texto. Dicho con otras palabras, y siguiendo a Umberto Eco, cuando leemos y comprendemos un texto lo que hacemos es ponernos a conversar con él bajo la dirección del tema que nos propone. En este sentido la conversación o el diálogo que establecemos en la lectura, aunque está orientado por el tema del texto, es algo que sobrepasa a sus interlocutores –texto y lector– en la medida en que están creando algo nuevo que antes no existía, están descubriendo nuevas perspectivas o relaciones de sentido sobre el tema en cuestión. Por eso Gadamer, máximo exponente de la filosofía hermenéutica, afirma que *comprender es siempre el proceso de fusión de los horizontes* en juego.

Gadamer define el concepto de horizonte como *el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto*, desde nuestra situación, por lo que tanto el texto como el lector cuentan con horizontes seguramente muy distintos. La propuesta alternativa al subjetivismo y al objetivismo radicales que realiza Gadamer implica rechazar que uno de los dos horizontes prevalezca sobre el otro cuando se produce la comprensión.

Muchos de los modelos de comentario de texto que están en circulación proponen una reconstrucción del horizonte histórico del texto o del autor para alcanzar la comprensión, o lo que es lo mismo, proponen ponerse en el lugar del otro –del texto, del autor, de la época– para entenderlos mejor. Gadamer llama a este tipo de ejercicio «desplazarse al horizonte histórico del otro» y rechaza la posibilidad de que haciendo esto pueda haber un verdadero diálogo y una verdadera comprensión. Cuando nos desplazamos al horizonte histórico del texto, el interés que nos mueve es simplemente el de conocer el texto como si se tratara de un objeto dado y formarnos una idea acerca de cuáles son sus inquietudes, sus problemas, etc., privándolo de su pretensión de sentido, de su pretensión de decirnos algo que nos pueda interpelar y pueda afectar realmente nuestra concepción del mundo y de nosotros mismos.

Desplazarse al horizonte del otro no es un verdadero diálogo. El diálogo se establece cuando dos interlocutores se ven afectados por un mismo problema y se proponen reflexionar conjuntamente, desde sus horizontes particulares, para alcanzar una perspectiva más

amplia que la que tenían antes de ponerse a dialogar, y que precisamente es más amplia porque ponen en común, contrastan o descubren cada uno de ellos un horizonte que antes ignoraban. Esto es lo que significa fusión de horizontes; que desde nuestro propio horizonte ganamos una generalidad más amplia, superior, que sobrepasa tanto mi visión particular como la de mi interlocutor.

La hermenéutica propone un proceso a través del cual se desarrollan el diálogo y la comprensión, que se conoce con el nombre de «círculo hermenéutico». Este proceso debería ser enriquecido con otros criterios que nos permitieran delimitar con más precisión el amplio ámbito de interpretaciones plausibles de un texto, pero de momento es una aportación muy válida para este trabajo. Según la hermenéutica, la comprensión de un texto tiene una estructura circular, y comienza cuando *orientamos la mirada a la cosa misma*, en nuestro caso al texto y al tema que nos propone. A continuación, fruto de la primera lectura, proyectamos como sentido de todo el texto el primer sentido que nos aparece. Este primer sentido se genera no sólo con la lectura del texto, sino que en él intervienen también los prejuicios y las opiniones previas con las que contamos antes de realizar la lectura. A partir de estos prejuicios creemos ir descubriendo ciertos sentidos del texto que, posteriormente, con sucesivas lecturas, vamos revisando. Todas las revisiones del primer sentido que hemos atribuido al texto reciben el nombre de *anticipaciones de sentido* y nos permiten ir depurando progresivamente los conceptos previos con otros más adecuados hasta alcanzar la comprensión, que se da en el momento en el que las opiniones previas con las que se inicia la lectura dejan de ser arbitrarias.

Todo este proceso de anticipar el sentido del texto y de depurar o sustituir este sentido por otro más adecuado tiene lugar de forma circular: proyectamos un sentido a partir de nuestras opiniones y conocimientos previos y después lo contrastamos con el texto. Éste nos permite acrisolar ese sentido que hemos proyectado gracias a que habremos descubierto algún matiz nuevo o alguna idea que antes ignorábamos, de forma que volvemos a anticipar un sentido del texto más elaborado o completo que el anterior, para acudir al texto de nuevo.

Este proceso circular es posible en virtud de dos condiciones hermenéuticas sumamente importantes. La primera es nuestra pertenencia a la tradición. El concepto de pertenencia nos indica que mantenemos con el texto una relación de familiaridad y de extrañeza a la vez, situación indispensable para que haya verdadero diálogo. La familiaridad señala que tenemos algo que ver con el asunto o tema del texto, que

éste nos afecta, que nos interesa, que pertenece a nuestro mundo. Por otra parte, la extrañeza impone una distancia o más bien una diferencia entre nuestra visión del tema y la del texto. Gracias a la familiaridad que compartimos con el texto le prestamos atención cuando éste nos interpela, escuchamos su llamada. Gracias a la extrañeza nos interesamos por lo que el texto pueda decirnos, ya que, al no identificarnos con él completamente, la lectura puede descubrirnos puntos, ideas, matices acerca del tema que tratamos que nosotros ignorábamos.

La segunda de las condiciones hermenéuticas consiste en la actitud de apertura que debemos tener frente al texto. Cuando alguien lee un texto puede adoptar tres actitudes distintas ante él. Hay lectores que se aferran a sus concepciones previas para defenderlas frente al texto, lo cual imposibilita un diálogo genuino, ya que impide prestar verdadera atención a lo que el texto tiene que decir. Hay otra actitud que pueden adoptar los lectores y que consiste en abandonar sus ideas y opiniones para no dejarse «contaminar» o influir por ellas a la hora de leer el texto. Se pretende de esta forma alcanzar una postura más objetiva, pero esta actitud también impide el diálogo, puesto que priva al texto de su pretensión de decirnos algo interesante también para nosotros, para nuestro mundo. Frente a estas dos actitudes surge una tercera: la actitud hermenéutica. Al entablar un diálogo según el proceso circular antes descrito lo que estamos haciendo es poner en suspenso nuestras opiniones y creencias, pero no para neutralizarnos y llegar al texto en su objetividad, sino para dejarnos modificar por lo que el texto pueda decirnos. Esta actitud no equivale a deshacerse de las opiniones previas de cada uno ni a identificarse con ellas plenamente, sino a ponerlas en suspenso, a mantenerlas bajo la condición de escuchar al otro y de modificarlas en la medida en que el diálogo nos haya permitido descubrir opciones más adecuadas.

Todo texto puede decirnos algo que nos resulte vitalmente interesante y que transforme nuestra forma de ver el mundo y a nosotros mismos. Dialogar con alguien es estar dispuestos a transformarnos. Esta es la actitud propia de la hermenéutica y del verdadero diálogo, y la que nosotros reivindicamos como la adecuada para leer y comentar un texto.

### *La pregunta*

En el diálogo que el lector establece con el texto la pregunta ocupa un lugar fundamental. Comprender la pregunta que ha guiado la reflexión de los distintos filósofos es lo que nos permite saber a qué problemas se han enfrentando, qué respuesta proporcionaron y qué nue-

vas preguntas surgieron en la reflexión. A partir de un interrogante, de una duda, se intenta proporcionar una respuesta que a su vez dará lugar a nuevos problemas, abriéndose así el campo del conocimiento.

La filosofía tiene su origen en aquellos interrogantes radicales que afectan al ser humano, a los cuales necesita dar respuesta para completar su imagen del mundo y su propia experiencia. Ésta se muestra fracturada o incompleta en algún sentido o ámbito, razón por la cual necesita poner en marcha el pensamiento. ¿Cuál es el origen de la naturaleza? ¿Cómo es posible el movimiento? ¿Qué es la justicia? ¿Cómo se ha de configurar una sociedad justa? ¿Cómo actuar moralmente bien?... Éstas son cuestiones que han surgido con gran fuerza en distintas épocas demandando una respuesta. Y a partir de estas preguntas y problemas que se van imponiendo a la propia conciencia se desarrolla la reflexión filosófica, dándose distintas respuestas que, a su vez, darán lugar a nuevas inquietudes.

Esto sucede a lo largo de toda la historia de la filosofía, ya que detrás de cada autor se encuentran unos conflictos, unos problemas, a los cuales se ha visto impelido a dar solución. Surgen así nuevas matizaciones y distintas cuestiones que van encaminando la reflexión por uno u otro ámbito del conocimiento. Cada época e incluso cada filósofo posee distintas inquietudes y se plantea preguntas distintas según sea su experiencia vital; es por ello por lo que comprender la pregunta que ha dado origen a distintas teorías se torna necesario para comprenderlas.

No obstante, el papel de la pregunta no se agota en la comprensión de la posición del autor frente a ella. El texto suscita en cada lector distintas cuestiones según las propias inquietudes, expectativas y situación vital, siendo éstas las que precisamente abren la interpretación y el diálogo con el texto, que es propiamente lo que adquiere mayor peso en la concepción de la lectura que estamos defendiendo. Es a través de esos elementos previos como el lector se acerca al texto y lo convierte en algo pertinente en su propia vida.

La pregunta es lo que permite que el texto nos interpele aquí y ahora, en nuestra propia experiencia. Éste nos lanza interrogantes relevantes y con sentido que no están prefijados por las pretensiones del autor, posibilitando la apropiación del texto por parte de cada lector. El sentido del texto se torna así mucho más amplio que el que le otorgó su autor, surgiendo múltiples interpretaciones con cada nueva lectura.

De esta forma, encontramos que la dialéctica del preguntar se vuelve condición de la comprensión y de la interpretación, y en definitiva, de la apropiación del texto. Plantear las propias preguntas e

inquietudes con relación al texto es lo que posibilita que podamos adquirir una lectura relevante que aporte nuevas formas de configurar y enriquecer la propia experiencia. En este aspecto podemos citar a Gadamer, quien afirma lo siguiente: «Lo que hay al principio es más bien la pregunta que el texto nos plantea a nosotros, nuestra propia afección por la palabra de la tradición, de modo que su comprensión implica siempre la tarea de la automediación histórica del presente con la tradición».<sup>9</sup>

Desarrollaremos estas ideas trayendo a colación las concepciones socráticas del diálogo y platónicas de la dialéctica, así como la hermenéutica gadameriana. Pero antes de pasar a ello, para explicar la importancia de la lógica de las preguntas mencionaremos un ejemplo que Bergson propone para distinguir dos formas distintas de conocimiento: la idea y la vivencia. Según el autor francés tenemos dos formas de conocer París; la primera forma es través del estudio de los mapas y las fotos de sus calles, a través de las descripciones hechas en los libros sobre su estructura o paisaje, mediante los cuales conseguimos una idea clara y detallada de la ciudad. La segunda forma de conocerlo es paseando veinte minutos por algunos de los distintos lugares de la ciudad. En el primer caso tendremos un concepto, una idea de París quizás más amplia que en la segunda forma, pero sólo paseando por sus calles podremos tener la vivencia de París, pasando a formar parte de nuestro ser y de nuestra propia vida.

Aplicado este ejemplo a nuestra concepción de la lectura, solamente conoceremos los problemas y las preguntas a las que se enfrenta la filosofía a través de vivencias que nos acerquen a ellos y nos hagan sentirlos como propios. Comprender la pregunta a la que el texto responde, y sobre todo formular nuestras propias preguntas al respecto adentrándonos así en la reflexión, es lo que nos permite enfrentarnos a los problemas filosóficos y tomar conciencia de su importancia y pertinencia, adquiriendo verdadera relevancia en nuestra vida.

Según lo dicho hasta ahora, podemos afirmar que comprender un texto requiere comprender la pregunta a la que el texto mismo responde, siendo éste una de las posibles respuestas dadas a la pregunta. A su vez, al comprender la pregunta nos preguntamos a nosotros mismos sobre ella para saber si los supuestos de los que el texto parte son o no correctos, si responde a la pregunta o sólo en parte, convirtiéndose el acercamiento al texto en una lectura crítica. Esto nos permite ir más allá de una consideración del lenguaje como pura apertura de mundos, en la línea de Heidegger y Rorty, lo que lo con-

<sup>9</sup> GADAMER, H.G.: *Verdad y Método*. Salamanca, Sígueme, 2005. p. 452.

vierte en inconmensurable y renuente a la crítica. El lenguaje, analizado desde un naturalismo débil y desde un realismo no representacionista, como hace Habermas<sup>10</sup>, es una forma de habérselas con el mundo y en ese sentido se requieren procesos de argumentación que justifiquen la validez y normatividad de lo dicho por el autor. Por otra parte, sólo cuando la lectura provoca en nosotros distintas preguntas y líneas de lectura conectando con nuestro propio horizonte vital, podemos decir que la lectura ha sido relevante. Una pregunta es tanto más relevante en la medida en que despierta nuevos interrogantes a los que tendremos que buscar nuevas respuestas.

La pregunta es en definitiva lo que permite avanzar en el conocimiento, es lo que inicia el pensamiento en busca de solución, lo que en un primer momento nos despierta la curiosidad y nos insta a introducir orden y claridad en la comprensión que tenemos de ella. Todo el enfoque constructivista del proceso de aprendizaje mantiene como uno de los ejes fundamentales de su aportación esta dialéctica entre la pregunta y la respuesta. El aprendizaje se da precisamente porque los seres humanos desde su nacimiento sienten curiosidad por el mundo que les rodea y además su relación con el mismo es problemática. Esto les obliga ir formulando teorías que les permitan relacionarse con el ese mundo, teorías que despierten nuevas curiosidades y nuevos problemas a los que tendrán que dar solución con nuevas y más ajustadas teorías en un proceso indefinido muy bien expuesto por Guy Claxton.<sup>11</sup>

Dando un paso más en nuestro análisis de las condiciones de posibilidad de la dialéctica de preguntas y respuestas, lo primero que encontramos es la actitud de asombro, convirtiéndose en el motor privilegiado de la reflexión filosófica. El asombro es lo que posibilita que la experiencia común, cotidiana, pueda tornarse problemática. Es la actitud que permite tomar conciencia de los problemas que escapan de nuestro conocimiento y de nuestro control, así como formular preguntas al respecto abriendo espacio a la cuestionabilidad de las propias ideas y creencias. Permite que aquello que anteriormente nos parecía fuera de todo cuestionamiento se torne ahora como incierto, problemático y no cotidiano, ante lo cual necesitamos urgentemente dar una respuesta.

La segunda condición de posibilidad del preguntar es el reconocimiento del propio no saber. Solamente reconocemos que no sabemos

---

<sup>10</sup> HABERMAS, J.: «El realismo después del giro lingüístico-pragmático» y «Verdad y justificación. El giro pragmático de Rorty», en *Verdad y justificación*. Madrid, Trotta, 2007. p. 9-64 y 223-260

<sup>11</sup> CLAXTON, G.: *Vivir y aprender. Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana*. Madrid, Alianza, 1995. Cf. especialmente el capítulo 3

estamos en condiciones de buscar la verdad y el conocimiento. Cuando creemos saber sobre un tema nos impedimos avanzar o profundizar en el mismo, pues creemos estar en posesión de la verdad y no realizamos ningún esfuerzo en buscar aquello que ya se posee. Es por ello por lo que la pregunta constituye la apertura al conocimiento.

El reconocimiento de la ignorancia abre la puerta a la curiosidad y el deseo de saber, lo que se expresa en la formulación de una pregunta y en el inicio de un proceso de reflexión. La ironía y la mayéutica, dos elementos claves del diálogo socrático, constituyen todavía hoy un paradigma de la estrecha relación entre ignorancia y aprendizaje, pregunta y reflexión. Platón nos ofrece un buen ejemplo del diálogo socrático en el *Menón*. Sócrates comienza preguntando si la virtud es enseñable, pero de inmediato destaca que respuesta requiere en primer lugar resolver una pregunta previa: saber qué es la virtud. Una vez planteadas tales cuestiones, el interlocutor de Sócrates va dando distintas definiciones que se van desmontando hasta que reconoce no saber qué es la virtud, quedando solamente en pie la pregunta.

Es en ese momento cuando se inicia el camino hacia el saber, ya que sin el cuestionamiento de las propias opiniones y el reconocimiento de la propia ignorancia en el tema no se realiza ningún esfuerzo en conocer. Solamente el que reconoce su ignorancia y tiene preguntas está en condiciones de iniciar el camino de la reflexión y del aprendizaje. En esto precisamente consiste la actitud de apertura ante el texto: tenemos que estar dispuestos a dejarnos decir algo por él, partir de la base de que nos puede enriquecer y aportar nuevos puntos de vista completando nuestra idea sobre el tema en cuestión.

La pregunta requiere, por tanto, reconocer que la respuesta no está fijada, es decir, reconocer la cuestionabilidad de aquello por lo que se pregunta. Por eso no todas las preguntas son verdaderas preguntas; aquellas de las que ya conocemos de antemano la respuesta (preguntas pedagógicas, retóricas) no lo son. Siguiendo en este sentido a Gadamer, podemos decir que sólo en la medida en que aquello por lo que preguntamos posee algún tipo de cuestionabilidad para nosotros ante lo cual no tenemos una respuesta definitiva, podemos hablar de verdaderas preguntas.

En la medida en que preguntar pone de manifiesto un aspecto problemático en aquello por lo que se pregunta, implica poner en cuestión los supuestos previos de los que se parte sobre el propio tema. Con las preguntas sometemos a revisión las opiniones que tenemos al respecto, pero también poseen una vertiente positiva: el que sabe preguntar hace un esfuerzo riguroso por hallar una respuesta argumenta-

da, esto es, basada en los mejores argumentos disponibles, y eso es lo que exige Sócrates de sus interlocutores. En la respuesta sólo avanzamos en nuestro conocimiento si vamos más allá de la pura opinión y ofrecemos argumentos y contra-argumentos, es decir, si exponemos en qué nos basamos y por qué no estamos dispuestos a admitir otras respuestas. Y además, como bien subraya Habermas, en ese proceso de argumentación adoptamos el punto de vista de una comunidad intersubjetiva dispuesta a aceptar la fuerza probatoria de los argumentos. Y es este juego de argumentos y contraargumentos, de preguntas y respuestas, lo que abre el diálogo con el texto.

Habíamos dicho que un mismo texto puede suscitar múltiples preguntas según el lector que lo lea, pero hemos de tener en cuenta que hay un marco delimitado por el propio texto que, aunque es bastante amplio, permite que haya preguntas pertinentes y no pertinentes. Las preguntas no pertinentes difícilmente podrán dar pie a un diálogo con el texto, éste queda olvidado y la reflexión sigue al margen de él. En este caso las pretensiones de sentido del texto son puestas en suspenso, quedando vedada la posibilidad de que el texto pueda completar nuestro conocimiento del tema en cuestión. El texto se convierte en un mero pretexto para dar pie a nuestra propia opinión que puede estar, sin duda, muy bien argumentada, pero no venir a cuento. Es importante reconocer el papel del lector en el acto de lectura, pero no podemos olvidar que tenemos un texto con unas determinadas pretensiones de sentido que tenemos que interpretar.

Concluyendo, podemos decir que sólo comprendiendo la pregunta a la que un texto responde podremos comprender cómo el texto es una posible respuesta a tal pregunta y en qué medida es satisfactoria. Pero la importancia de lógica de la pregunta y respuesta no se agota aquí, sino que toda respuesta es fecunda en la medida en que genera nuevas preguntas que conectan con los intereses de cada lector. Por eso leer un texto es, en definitiva, apropiarse de él, hacer nuestros los problemas que suscita y comprenderlos en la experiencia de nuestro propio horizonte vital siempre enriquecido por el horizonte del propio texto.

### *El proceso de la interpretación*

Para continuar con nuestra tarea de exponer cómo debemos plantearnos la lectura y el comentario de un texto parece necesario delimitar con precisión que es un texto, dado que el término se maneja en la actualidad con gran generosidad semántica. Entendemos



por texto algo hablado o escrito en un determinado contexto, con preferencia además por el texto escrito, aunque no debemos olvidar el origen del mismo como un texto inicialmente hablado.

Acotado así el término, es necesario dar un paso más y establecer distinciones entre los diferentes tipos de textos. Podemos hablar de este modo de textos «poéticos», «jurídicos», «periodísticos», «filosóficos», o también podemos hablar de textos «medievales», «barrocos», «de Cervantes» o «de Kant». En todos estos casos estamos utilizando ciertas invariantes que nos permiten precisar algo más, estableciendo algunas diferencias que, por otro lado, nos avisan ya sobre determinadas peculiaridades que debemos tener en cuenta al abordar su lectura y comprensión. Un texto poético, por ejemplo, siempre exige un mayor esfuerzo de atención, mientras que un texto periodístico puede leerse en «diagonal», lo que bastaría para recabar la información que nos está transmitiendo. En este trabajo nosotros nos centramos en textos «ensayísticos» y, más en concreto, en textos «filosóficos». Al margen de importantes precisiones que podríamos hacer, entendemos por tales aquellos textos en los que se transmite un conjunto de ideas abstractas sobre la realidad, con especial presencia de elementos expositivos y argumentativos.

En todo texto podemos encontrar un conjunto de relaciones jerárquicamente estructuradas, en las que hay una mezcla de orden y sorpresa, siendo esta última imprescindible para dar paso a una apropiación del texto por el lector que vaya más allá de la pura recepción de una información. Textos absolutamente ordenados, como las guías telefónicas, no dejan prácticamente ningún margen a la receptividad creativa del lector. No es eso lo que ocurre con textos ensayísticos, aunque no todos ofrecen el mismo margen a la sorpresa. Esto da paso a afirmar al mismo tiempo que un texto, como precisa Roland Barthes, es siempre pluralidad irreductible, una pluralidad que nada tiene que ver con la ambigüedad, sino más bien con la consideración del texto como un tejido en el que se entretajan «citas, referencias, ecos: lenguajes culturales (¿qué lenguaje puede no serlo?), antecedentes o contemporáneos, que lo atraviesan de lado a lado en una amplia estereofonía».<sup>12</sup>

El texto se presenta además como fragmento con vida propia que se independiza del autor que lo ha producido. Siguiendo una vez más a Barthes, podemos decir que la obra es propiedad de un autor,

---

<sup>12</sup> Barthes, Roland: «La muerte del autor», en *El susurro del lenguaje*. Barcelona, Paidós, 1987. p. 65-71, citado por CASTRO, Marcela: «Jugadores. Estética del lector: la doble productividad». En [http://www.javeriana.edu.co/Facultades/C\\_Sociales/Facultad/sociales\\_virtual/publicaciones/arena/](http://www.javeriana.edu.co/Facultades/C_Sociales/Facultad/sociales_virtual/publicaciones/arena/) Consultado en Mayo 2007.

pero el texto no lo es. La metáfora que mejor desvela lo que un texto es la de la red, puesto que podemos considerarlo precisamente como una red, un espacio en el que se entrecruzan pluralidad de escrituras con múltiples dimensiones procedentes de los mil focos en los que se configura la cultura. Bien lo veía Bajtin, para el que cada individuo se constituye como colectivo de numerosos «yoes», es el resultado de un diálogo permanente con muchas otras voces procedentes del pasado y de otros ámbitos de la cultura y la ideología. Es el sujeto social el que está detrás de todo texto, destacando de eso modo la polifonía como expresión de la multiplicada de actores que confluyen en la producción y recepción de un texto.

La lectura se sitúa, por tanto, en una relación dialógica en la que participan diferentes voces, siendo el autor del texto y el lector dos de las voces posibles, pero no únicas, como veremos más adelante. Al mismo tiempo, siguiendo a Bajtin, la relación objetiva manifiesta que el signo es algo ideológico, por lo que en ningún caso es un reflejo inocente de la realidad. Es más bien un fenómeno complejo que «refleja y refracta» la urdimbre social. Es el contexto en el que se sitúa, su específica circunstancia, lo que le lleva a significar una o muchas cosas, y hace de él algo semánticamente inacabado, dinámico y abierto, por lo que en sí mismo tiene la capacidad de generar informaciones distintas a receptores diferentes.

No es de extrañar, por todo lo anterior, que tanto Barthes como Bajtin, pero también los grandes autores de la hermenéutica actual —ahí están las aportaciones de Gadamer o Eco— hayan subrayado la importancia del lector, que tiene un papel activo en la tarea de leer. Esta pasa a ser un trabajo, un juego, producción, práctica, de tal modo que ya no hay una gran distancia entre el acto de escribir y el acto de leer, pues entre ambos se establece una continuidad de actividad significativa. Todo texto exige del lector una colaboración práctica que va más allá del esfuerzo encaminado a su comprensión directa y constituye una invitación a producir el texto en una versión específica, a ejecutarlo, construyendo o deconstruyendo el juego de ausencias y presencias. Lo que sobre todo se pide del lector, en un genuino acto creativo, es que se apropie del texto, que le haga decir lo que, sin su activa implicación, nunca habría dicho.

Es lo que con anterioridad hemos expuesto al hablar del uso de los textos. Leer es sobre todo usar, como bien indicaron en su momento los pragmatistas, y también mucho de los primeros autores dedicados a la hermenéutica, ya desde los tiempos del cristianismo inicial enfrentado a la tarea de cómo entender los textos bíblicos. Y el

texto es, al final, de quien lo usa y lo necesita. Al usarlo, le damos una vida nueva que nos es completamente propia y personal. Dewey, reflexionando sobre los grandes problemas de la estética, destacaba del mismo modo que toda obra de arte, toda obra creativa, es siempre una obra abierta a la espera de ser recogida por un «espectador». Ninguna obra de arte está terminada mientras no ha sido recibida por un espectador que la hace suya y la dota de un significado desde un horizonte único, o desde su personal perspectiva. El acto creativo que acompaña a toda obra de arte no se reduce al que en su momento llevó a cabo el autor de la misma, sino que sigue en el que hace quien la contempla o, en este caso, la lee.

Este enfoque nos permite situar en sus justos límites la comprensión de un texto, entendida esta como saber lo que el texto «realmente» dice. Derrida ya nos avisaba de la dificultad de acceder a ese algo «realmente» dicho, residuo de una metafísica de la presencia que ya no es sencillo, ni siquiera posible, sostener<sup>13</sup>. No obstante hay algo obvio: la comprensión de lo que un texto dice es condición necesaria, pero no debe ponerse como condición previa. La comprensión es un paso en un proceso mucho más largo de la interpretación, que no debe verse como un proceso lineal, sino más bien como una espiral en la que se va progresando con sucesivos círculos que avanzan y retroceden. Una mínima comprensión es necesaria de entrada, porque de otro modo sería imposible aproximarse a un texto. Nada podemos hacer, por ejemplo, cuando se nos ofrece un texto en un idioma que nos resulta totalmente desconocido como pudiera ser el sánscrito, del mismo modo que es imposible un trabajo hermenéutico cuando la comprensión inicial de lo escrito, que se nos presenta en un lenguaje esotérico, es casi imposible. Esta última es la sensación que puede tener cualquier lector normal ante un texto filosófico abstruso, como pueden ser, por ejemplo, los de Heidegger: no se entiende absolutamente nada de entrada por lo que queda anulada la posible sorpresa que un texto provoca en nosotros.

Afirmado lo anterior, no es lícito ir mucho más allá: comprensión inicial básica, pero no definitiva. Leer un texto nos invita a indagar en lo que el autor nos quería decir, lo que nos pide una cierta fidelidad a lo ahí escrito y fijado. En el mejor de los casos, eso nos sitúa ante lo que los expertos denominaban el círculo hermenéutico, con

---

<sup>13</sup> PEÑALVER, P.: «Introducción» en DERRIDA, J.: *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la metáfora*. Barcelona, Paidós/I.C.E. U.A.B., 1989. También, RECAS, J.: «Hermenéutica crítica: seis modelos» en MUÑOZ, J. y FARRERA, A.M. (ed.): *Caminos de la hermenéutica*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2006.

sucesivas aproximaciones a lo genuino y original, a la dimensión persuasiva que todo texto tiene, pues un autor nos quiso transmitir algo. Pero sobre ese fondo inicial se levanta el interés del lector que le lleva a convertir el texto en algo relevante para su propia experiencia personal. En el cruce de ambas perspectivas se sitúa igualmente lo que acabamos de decir: el texto tiene una autonomía y al mismo tiempo una densidad de significado que permite la existencia de diversas lecturas del mismo en cada una de las cuales se pone el énfasis en dimensiones diferentes, algunas bien distintas y distantes. Aquellos textos y obras completas que han pasado a ser considerados como clásicos lo son justamente por esa riqueza significativa.

Avanzar en la comprensión y apropiación de un texto escrito es algo que tenemos que realizar en un proceso de diálogo, tal y como lo plantean en los orígenes de la filosofía Sócrates y Platón, pero más todavía el primero que el segundo. Sócrates reivindicó activamente es posible por la naturaleza dialógica del pensamiento, en el sentido socrático antes mencionado, rechazando una retórica excesivamente centrada en la persuasión, esto es, en la capacidad de lograr que el receptor asuma las tesis del emisor. Bajtin insiste en esa dimensión dialógica de la retórica socrática, que él llama heteroglosia: una pluralidad de voces que se esfuerzan en escuchar las diferentes perspectivas o puntos de vista con los que se trata un problema<sup>14</sup>. Por eso Sócrates recurría a la ironía y la mayéutica como procedimientos coherentes con esa pluralidad de voces que deben participar en un diálogo sin la preocupación de alcanzar un consenso o única comprensión del aspecto de la realidad en discusión. Por eso mismo también es posible que se resistiera a dejar por escrito nada, algo que sí hizo Platón. Este mantuvo en principio la estructura dialógica, recogida en la estructura formal de sus diálogos, pero fue derivando hacia planteamientos monológicos, ya incipientes en sus primeras obras.

En estas se da en efecto un diálogo, pero con una profunda desigualdad entre los participantes pues es Sócrates, el personaje por el que habla Platón, quien monopoliza la discusión, de tal modo que el diálogo tiene más de retórica persuasiva que de apertura y novedad creativa del propio proceso de pensamiento. Cierto es que Platón era consciente de lo que la escritura puede suponer de pérdida de la dialogicidad directa que siempre mantiene la conversación hablada, y así lo

---

<sup>14</sup> Además de la gran obra de BAKTIN, *Teoría de la novela*, resulta esclarecedor el estudio de ZAPPEN, J.P. «Mikhail Bakhtin 1895-1975» en MORAN, Michael G. and BALLIF, Michelle (ed.): *Twentieth-Century Rhetoric and Rhetoricians: Critical Studies and Sources*. Westport, Greenwood Press, 2000. p. 7-20.

hizo constar en el bello mito de Teuth. Sin embargo, él escribió bastante, alejándose de la polifonía socrática, de la metáfora del carnaval como escenificación del pensamiento, tal y como señala Bajtin. No son del todo injustas, por tanto, las acusaciones de Popper quien considera a Platón un caso «ejemplar» de los enemigos de la sociedad abierta.

El diálogo exige al menos dos interlocutores que mantienen posiciones que pueden divergir o coincidir; ambos consideran que su punto de vista es el que está bien fundamentado en argumentos y, por tanto, debe ser aceptado, pero están abiertos a otros posibles puntos de vista, incluso aquellos que invalidan su propia interpretación. Tal y como lo plantea Hans Albert, al hablar pienso que tengo razón en los puntos de vista que mantengo y ofrezco razones que lo prueban. Pero dialogo porque admito que quizá yo pueda estar equivocado y ser la otra persona la que tiene razón, apoyada en mejores argumentos. Ahora bien, es incluso posible que los dos estemos equivocados y que de la discusión surja una posible alternativa o se nos imponga una moratoria en la aceptación de conclusiones. Y la cuarta posibilidad tiene también cabida: nuestros puntos de vista diferentes pueden ser complementarios, al menos en el sentido de abordar cada uno de ellos posibles diferentes dimensiones del tema en discusión, todas ellas válidas.

De todos los diálogos posibles hay uno que tiene para nosotros especial importancia, el diálogo filosófico. En él, además de las características propias de todo diálogo en general, que someramente hemos expuesto en los párrafos anteriores, se dan los rasgos propios de la filosofía. De todos los que podríamos incluir aquí, con un planteamiento exhaustivo que hiciera justicia a la diversidad de prácticas filosóficas, conviene que destaquemos cuatro. Es el primer rasgo la exigencia de argumentación rigurosa que pretende ir más allá de la expresión de puras opiniones; es decir, no se admite ninguna tesis que no vaya avalada por buenas razones. El segundo rasgo alude a la pretensión de rigor conceptual, procurando siempre un uso matizado, preciso, claro y distinto de los conceptos, evitando todo tipo de ambigüedades y vaguedades. En tercer lugar, es importante llamar la atención sobre la necesidad de no dar nada por supuesto, lo que es lo mismo que prestar atención a los supuestos de los que se parte cuando se exponen los respectivos puntos de vista, supuestos que, como no puede ser menos, están también sujetos a argumentación. Por último, sin renunciar nunca a la pretensión de verdad, el diálogo filosófico se enfrenta a conceptos muy generales y a problemas para los que no existe una solución asequible, puesto que no hay en ese ámbito de los primeros principios y los conceptos más universales ningún criterio último al que se pueda recurrir para zanjar definitivamente las discrepancias.

Leer un texto, y más todavía comentarlo, consiste, por tanto, en establecer un diálogo en profundidad con el mismo, entendida la profundidad como el rigor propio del diálogo filosófico. La dificultad viene dada por el hecho de que el autor del texto no está presente para poder responder a nuestras preguntas, sin las cuales por otra parte tampoco se puede dar una lectura realmente comprensiva, como indican casi todos los modelos de aprendizaje de la lectura. Es más, si llevamos hasta el final la propuesta de Barthes o de Derrida, ni siquiera podemos hablar de un autor, dada la autonomía que adquiere el texto en sí mismo y el papel que se reconoce al lector en la definitiva, sin dejar de ser provisional, fijación del significado del mismo. La lectura provoca en nosotros cierta perplejidad o curiosidad que cristaliza en la forma de una pregunta bien formulada. La «bondad» viene dada tanto por la capacidad que tenga de abrir una reflexión rigurosa como por la relación que pueda tener con lo que en el texto está planteado o al menos incoado. El texto, por tanto, despierta en nosotros un proceso de reflexión que comienza en el momento en que descubrimos que dicho texto es también una respuesta tentativa a una pregunta que su autor se planteó.

Formulada nuestra propia pregunta, el comentario prosigue con el esfuerzo que realizamos para darle respuesta, siguiendo las exigencias del diálogo filosófico que antes mencionábamos. Esto es, respondemos con una tesis inicial para la que hay que aportar argumentos sólidos, pertinentes, coherentes y relevantes. Al argumentar tenemos en cuenta lo dicho en el texto que comentamos, es decir, volvemos en algún momento a las afirmaciones en él contenidas y a los argumentos en los que se apoyan. Realizamos un esfuerzo de descentramiento de nuestro propio punto de vista para tener en cuenta el del texto, que se incorpora a nuestra argumentación, bien sea para refutarlo, para matizarlo o para reforzar lo que también nosotros consideramos una respuesta adecuada. Nos tomamos en serio el texto y de ese modo evitamos realizar un puro monólogo, en el que el texto queda reducido a pretexto para exponer nuestro punto de vista.

Cierto es que no podemos apelar al autor para validar su propia posición y sus posibles respuestas a nuestras consideraciones, pero no es una objeción que impida la tarea, pues de aceptar que así fuera, se podría decir lo mismo respecto al esfuerzo para saber lo que realmente dice el texto, posibilidad que ya hemos excluido. Así pues, el trabajo dialógico no consiste ni más ni menos que en llevar hasta sus radicales consecuencias lo que Gadamer nos ha dicho acerca del círculo hermenéutico y la fusión de horizontes, con plan-

teamientos que trascienden las pretensiones objetivistas de otras corrientes hermenéuticas. Queda igualmente refutada toda pretensión de arbitrariedad subjetiva en el trabajo con el texto. No podemos decir lo que nos venga en gana ni tampoco podemos hacer un uso del texto que no se someta a las referencias repetidas al mismo para mantener el diálogo con lo que allí se dice.

Por otra parte, para romper definitivamente con esas inadecuadas oposiciones, nuestro enfoque del comentario apela a la intersubjetividad: la apropiación de un texto se enriquece si se realiza desde una práctica compartida en el marco de una comunidad de investigación que incorpora el texto a su proceso de búsqueda de la verdad. Se parte del hecho de que tanto la comprensión como la cognición en general son construcciones compartidas por una comunidad de personas que intercambian sus puntos de vista y los elaboran en diálogo constante con quienes les rodean. Esa cognición social, esa mediación del nosotros en el proceso de reflexión personal, se convierte en un dique que delimita constantemente las interpretaciones que se alejan completamente de lo que está ahí ante nosotros y nos obliga a atenernos más a ello. No implica la exigencia de alcanzar consensos, como en algún momento parece haber indicado Habermas, sino la exigencia de someter las propias interpretaciones al «tribunal» de la comunidad de hablantes que interactúan con nosotros. Las interpretaciones, gracias a ese proceso de diálogo intersubjetivo, deben ser verificadas en la práctica, esto es, en su capacidad de ser tenidas en consideración por aquellas personas con las que hablamos, y además contrastadas por su referencia a la realidad el texto que tenemos que comentar. Así entendida la interpretación de un texto nos aproximamos a lo que en su momento planteó Peirce y que desarrolla Habermas en su hermenéutica pragmática naturalista.

### *Referencias bibliográficas*

- ALBERT, H. (2002): *Racionalismo crítico. Cuatro capítulos para una sátira del pensamiento ilusorio*. Madrid, Síntesis.
- BAJTIN, N (1991): *Teoría y estética de la novela*. Madrid, Taurus.
- CAMARERO, M. (1999): *Introducción al comentario de texto*. Madrid, Castalia.

D. Barba López, F. García Moriyón, C. Parra Alonso, L. Sainz Benítez de Lugo

- CLAXTON, G. (1995): *Vivir y aprender. Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana*. Madrid, Alianza.
- DERRIDA, J. (1989): *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la metáfora*. Barcelona, Paidós/I.C.E. U.A.B.
- DEWEY, J. (1950) *El arte como experiencia*. México, F.C.E.
- ECO, U. (1987): *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona, Lumen.
- (1992): *Los límites de la interpretación*. Barcelona, Lumen.
- (1995): *Interpretación y sobreinterpretación*. Madrid, Cambridge University Press.
- HABERMAS, J. (2007): *Verdad y justificación*. Madrid, Trotta.
- GADAMER, H-G. (1998): *Arte y Verdad de la palabra*, Barcelona, Paidós.
- GADAMER, H.G. (2005): *Verdad y Método*. Salamanca, Sígueme.
- KLAPPENBACH, A. (1999) *Cómo estudiar filosofía y comentar un texto filosófico*. Madrid, Edinumen.
- MUÑOZ, J. y FAERNA, A.M. (ed.) (2006): *Caminos de la hermenéutica*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- RORTY, R. (1982): *Consequences of Pragmatism*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- (1995): «El progreso del pragmatista», en: Eco, U.: *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge, Cambridge University Press.
- (1993): *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos*. Barcelona, Paidós.
- (1996): *Objetividad, relativismo y verdad*. Barcelona, Paidós.

Septiembre de 2007

Débora Barba López  
Félix García Moriyón  
Coral Parra Alonso  
Lucía Sainz Benítez de Lugo  
Universidad Autónoma de Madrid