

Didáctica

Qué hacer con los textos

Wenceslao Castañares

El comentario de texto, como método específico en la enseñanza de la filosofía, encuentra dificultades prácticas que bloquean su eficacia y desaniman a profesores y alumnos. En este breve trabajo se analizan las causas de esas dificultades y se aportan las líneas de su posible solución, en lo que se refiere a los presupuestos teóricos y prácticos que deben ponerse en juego a la hora de abordar esta necesaria tarea didáctica.

Si se examinan las propuestas didácticas para la clase de filosofía que se han venido realizando en los últimos años, puede comprobarse que en la mayoría de los casos se contempla la lectura y «comentario de textos» como uno de sus elementos fundamentales. Hecho significativo que viene a ratificar esta tendencia lo constituye el que la única modificación de programas realizada —bien es verdad que de forma vergonzante— ha afectado al COU y ha consistido en introducir la «obligación» de acompañar el conocimiento teórico de algunos autores con la lectura de sus textos. Con ello se pretende al parecer «hacer más cercanos y vivos los autores clásicos» y «aumentar la capacidad crítica de los alumnos».

Naturalmente que éstos —y otros que pueden ser añadidos— son objetivos loables. Ahora bien, lo que interesa saber es en qué grado se consiguen utilizando los medios propuestos. En otros términos, el problema podría plantearse así: qué se hace y qué se consigue con los textos.

La respuesta a la primera pregunta suele plantearse en forma de imperativo: los textos hay que «comentarlos». Lo que ocurre es que «comentar un texto» no parece ser una tarea sencilla o que esté al alcance del alumno medio. De ahí que previamente haya que enseñar «cómo se comenta un texto». Para ello se recurre a alguno de los modelos existentes, que con más o menos variantes consisten en «poner un título», «hacer un resumen», «hacer un esquema», «componer una opinión crítica»... Los profesores más «serios» y «rigurosos» pedirán además la «con-

textualización histórica del autor y la obra»; puede añadirse también «... del fragmento» e incluso alguna referencia al «estilo del autor».

Para facilitar esta tarea se le proporcionan al alumno una serie de normas de procedimiento que pueden ir precedidas de expresiones como «lo que debemos hacer» o «lo que no debemos hacer». Así, por ejemplo, se preceptúa que «el título no debe tener más de cuatro o cinco palabras» o que «en el esquema no deben utilizarse llaves». Y para que no quede todo en una serie de normas abstractas, se le entrega un «modelo de comentario de texto» que ha hecho el profesor o ha tomado de alguno de los manuales al uso.

Pero ¿qué es lo que se consigue? La constatación más frecuente es ésta: el comentario de texto es una tarea antipática para el alumno y frustrante para el profesor. El alumno reacciona mal porque con demasiada frecuencia no puede aplicar las normas que se le han dado —entre otras razones porque cada texto presenta particularidades específicas— y los modelos que se le ofrecen son sencillamente inimitables.

Ante esta situación el profesor reacciona al principio haciendo él lo que debiera hacer el alumno; poco tiempo después se cansa y si puede —lo que no siempre resulta fácil si se trata del COU— abandona esa actividad. En cualquier caso está obligado a replantearse la situación. El problema es, pues, qué hacer.

Una actitud razonable nos lleva a plantear una cuestión previa: ¿por qué ocurre esto? No es necesario investigar mucho para darse cuenta de que los modelos de «comentario de textos» dan por supuesto un hecho elemental, aparentemente obvio: es necesario leer y comprender el texto. Sin embargo, en la práctica, dicho supuesto no se da: los alumnos «leen» el texto, pero no lo comprenden.

La reacción más frecuente es el lamento: los alumnos no tienen ni léxico ni hábito de lectura. Al lamento puede añadirse la denuncia de los «responsables» de esta situación. Pero el examen desapasionado no debiera detenerse ahí. Probablemente llegaría a la constatación de que el lamento y la denuncia no siempre están justificados y, aunque lo estuvieran, tampoco cambian la situación, que es de lo que se trata.

Además, este análisis no tiene en cuenta otro hecho: el texto filosófico habitual entraña tales dificultades que incluso los alumnos que se enfrentan sin demasiados problemas a otros textos, son incapaces de superarlas. Tenemos por tanto que asumir un hecho que por otra parte no debiera sorprendernos tanto: nuestros alumnos no son lectores competentes de textos filosóficos y mientras sea así no estarán capacitados para hacer ningún tipo de comentario y menos aún si se pretende que sean «originales y críticos». Consecuentemente habrá que asumir como objetivo previo a cualquier otro el ir haciendo de nuestros alumnos lectores competentes de textos filosóficos.

Para responder adecuadamente a este reto no basta con dejarse guiar por nuestro instinto de profesores. Como en cualquier otro caso de enseñanza-

aprendizaje, la falta de competencia del alumno sólo puede remediarse desde la competencia del profesor. Esta competencia abarca tanto al conocimiento de aquello que hay que enseñar como al de los medios que hay que utilizar para que pueda ser aprendido.

Superada la etapa en que el lenguaje hablado acaparó todo el interés, el desarrollo de las ciencias del texto (lingüística, semiótica, filosofía del lenguaje, hermenéutica y, cabe añadir, psicología cognitiva) ha hecho posible un tratamiento teórico del acto de leer sin duda muy enriquecedor. Aunque no es posible ni siquiera una somera alusión a todas aquellas cuestiones que pudieran sernos útiles para resolver el problema planteado, pueden citarse algunas de especial significación.

Uno de los aspectos que debiéramos tener en cuenta es que la acción o acto de leer no es una actividad meramente reproductora que consista en descubrir o desentrañar «lo que hay en el texto, todo lo que hay en el texto y nada más que lo que hay en el texto». El texto es un objeto de gran complejidad sintáctica, semántica y pragmática. Pero ha sido precisamente el desarrollo de la pragmática lo que ha puesto de manifiesto aspectos que no habían sido tomados en consideración de modo suficiente. Así, por ejemplo, se cae en la cuenta de que en un texto es tan importante lo que calla como lo que dice. Lo *no dicho* no es una propiedad característica de los discursos de sujetos anunciadores que por razones estéticas o simplemente estratégicas callan, sino algo común a todo tipo de discurso. El texto es por ello un mecanismo económico que exige del destinatario una actitud cooperativa. Su sentido no es algo dado de antemano, sino que se constituye al ser interpretado. La acción del intérprete no consiste en la simple decodificación, es decir, en la aplicación de unas reglas precisas y previamente determinables. Se le exige algo más: su competencia ha de dar satisfacción a operaciones como el presuponer, implicar, llenar espacios vacíos, recurrir a otros textos...

La competencia exigida al lector, es, pues, doble. Por una parte ha de conocer la lengua del texto, primera de las condiciones que permite el acceso al sentido. Su importancia es reconocida por todos y a las carencias que los alumnos tienen en este aspecto ha sido atribuido generalmente el que sean incapaces de comprender los textos filosóficos. Pero si esta fuera la única causa bastaría, para comprender el texto, que el lector conociera todos los términos y las relaciones sintácticas que mantienen; algo que la experiencia desmiente. Como tantas veces se ha dicho, habrá que dotar a los alumnos del léxico específicamente filosófico. Pero hay que reconocer también que esto sólo no basta.

Para comprender el sentido de un texto se exige una segunda competencia, ya no exclusivamente reproductora, en la que ha de entrar en juego una cierta creatividad. Encontrar el sentido de un texto es también una operación hipotética en la que el intérprete pone en relación un complejo acervo de reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas que debe conocer. Unas veces estas reglas son aplicables a casos que ya forman parte de su experiencia. En estos casos la elec-

ción de la regla correcta para el caso que se presenta es automática o cuasi-automática. Pero en otras ocasiones no sucede así: el lector encuentra elementos que los códigos conocidos por él no prevén de forma precisa y que sólo puede interpretar de forma creativa. La originalidad o novedad de la hipótesis constituye una exigencia del texto que pone a prueba la competencia del lector. El lector competente es aquel que por muy novedosa que sea la situación encuentra en sus conocimientos previos casos semejantes o materiales con los cuales construir una hipótesis que le permitan interpretar correctamente.

La naturaleza de estos conocimientos previos que el texto exige a su lector y que vienen a conformar lo que U. Eco denomina *enciclopedia*, pueden ser de muy diversa índole. Una de sus funciones consistirá en rellenar las lagunas que el texto presenta. En muchas ocasiones esto sólo es posible recurriendo a otros textos. Como puso de manifiesto el filólogo ruso M. Bajtín, el texto, si no es dogmático o monológico, es un punto de encuentro en el que coinciden el sujeto de la escritura, el destinatario y otros textos exteriores. Se crea así un diálogo en el que resuena el fondo polifónico de otros textos. De esta competencia *intertextual* forman parte no sólo esos que denominados más específicamente «textos» (del mismo autor o de otros), sino también la multitud de otros discursos que el lector poseía ya o que ha adquirido expresamente para enfrentarse a su texto. Esta exigencia no es algo exclusivo del texto filosófico, pero sí se presenta con mayor frecuencia que en otros textos.

Ahora bien, la actividad hipotética, conjetural o creativa del lector tiene sus límites. El texto es un objeto manipulable: de todos es conocida la a veces incontrolable facilidad humana para formular hipótesis. El lector puede distanciarse de tal manera del texto que su interpretación en absoluto podría haber sido prevista por el autor. Hay que distinguir, pues, entre la interpretación y el uso abusivo del texto. Mientras que la interpretación limita la acción creativa del lector, el uso prescinde de coerciones. En el segundo caso estamos ante un lector que consciente o inconscientemente, realiza una interpretación libre o arbitraria.

Toda interpretación, sobre todo la de los textos abiertos o dialógicos, permite una cierta flexibilidad, que tiene su origen en la misma naturaleza de la significación. Pero esta flexibilidad no puede llegar al extremo de permitir la arbitrariedad. El autor del texto, al producirlo, pone en juego una estrategia que se concreta en manifestaciones textuales que hacen posible al lector la comprobación de su hipótesis, el lector cooperativo y leal encontrará en el texto diversas manifestaciones *isotópicas* que le permiten anclar su interpretación de tal manera que no quede a la deriva. La *isotopía* puede presentar formas muy diversas, pero se tratará siempre de categorías semánticas redundantes que permiten la lectura coherente de los textos.

En resumen, la lectura competente es aquella que sabe armonizar lo que el texto dice y aquello que no dice pero da por supuesto. Quienes con frecuencia nos hemos visto en la necesidad de presentar textos a lectores poco competen-

tes, nos hemos fijado más en las carencias de conocimientos que se refieran a lo visible del texto que en aquellas otras que se refieren a esos otros elementos no explícitos. Quizá por ello no hemos sabido solucionar los problemas que se nos presentaban.

El profesor que se encuentre con este problema debería, pues, cambiar no sólo de estrategia sino también de objetivos. En principio no se trataría ya de «comentar textos» de la forma que describíamos más arriba, sino más bien de leerlos e interpretarlos. Consecuentemente, su actuación debería cambiar también. No puede ya limitarse a decir a los alumnos lo que hay que hacer y lo que no hay que hacer, para después dejarles solos ante el texto. Entre otras razones porque no resulta posible dar recetas aplicables a todos los textos: cada texto presenta sus propias dificultades. Su papel será entonces el de un protagonista que trata de pasar desapercibido. Podríamos decir que su función es la del intérprete o traductor que hace comprensible al lector un texto que está en una «lengua» que no es la suya.

El profesor debería poder ejercer su acción mediadora desde el mismo momento de la elección del texto (cosa que no siempre puede hacer como es sabido). Elegir un texto no es algo que pueda hacerse sin criterios definidos. Como no todos los textos presentan igual grado de dificultad, habrá que tener muy en cuenta hasta dónde pueden llegar los alumnos a los que va dirigido. Por otra parte, dado que raras veces es posible la lectura de una obra completa, la elección de un fragmento es un acto de recreación, de interpretación, que va a condicionar las interpretaciones que vendrán después.

El profesor tendrá que situarse también en la perspectiva del alumno para desde allí plantear preguntas al texto que el texto ha de responder al alumno. Estas preguntas, si están suficientemente meditadas, reflejan la estrategia mediante la cual el profesor quiere enfrentar al alumno al texto. No puede olvidarse tampoco que la pregunta anticipa ya una respuesta —aunque nunca sea la definitiva— y, por tanto, que el profesor ha debido prever también si el alumno puede contestarla. Lo más probable es que su actividad anterior haya tenido que dirigirse a dotar al alumno de los conocimientos necesarios para que éste pueda ser un lector competente de ese texto. De esta manera, el texto, por fragmentario que pudiera ser, ya no está aislado sino armonizado en el conjunto polifónico de una intertextualidad.

Pero ni siquiera cuando el profesor ha preparado concienzudamente la lectura del texto ha terminado su tarea. Probablemente podrá constatar que su intervención sigue siendo necesaria durante el proceso de lectura si quiere que el alumno llegue a comprender el texto. Esta necesidad es más acuciante cuanto menor es la competencia semántica y pragmática del alumno. Para poder intervenir directamente o bien recurre a la lectura en común, en voz alta, para que todos puedan seguirla, o bien a la lectura en particular o en grupo durante la clase. Esta decisión le impondrá una cierta lentitud en el aprendizaje, pero a cambio obtendrá otras ventajas. Sólo así podrá reorientar la interpretación cuando

el alumno se encuentre perdido porque no consigue llenar los espacios vacíos o sus hipótesis no son las correctas. Se puede ayudar también a que el alumno ponga en relación al texto con otros que ya conoce pero que no acierta a recordar. Lleva así a la práctica el principio hermenéutico de que tanto el intérprete como el texto pertenecen a una tradición, la del lenguaje mismo y la de la cultura en cuyo interior se ha construido. De esta forma puede conseguirse lo que de otro modo hubiera sido difícil: el que la mayoría de sus alumnos tenga acceso al sentido.

Una vez conseguido esto puede darse el paso definitivo: la interpretación crítica. La dificultad de este objetivo es aún mayor que la anterior porque para ello no es suficiente comprender el texto. El alumno ha de ser consciente de su propio horizonte y esto dependerá de su madurez. Pero en cualquier caso, la comprensión crítica, aunque ideal, es un objetivo al que no podemos renunciar. Pero no basta con desearlo; hay que poner los medios para que progresivamente el alumno vaya adquiriendo autonomía tanto durante la interpretación como en el momento de hacer un juicio crítico.

Por último, quizá pueda acabarse así con el rechazo de los textos. Este rechazo es comprensible cuando sitúa al alumno ante preguntas a las que no puede contestar. Por el contrario, el éxito en esa actividad cooperativa y creadora que es la lectura produce, como dice Barthes, el placer del texto. Difícilmente conseguirá el alumno ese placer si antes no lo ha conseguido el profesor que tiene la oportunidad de realizar, al mismo tiempo que el alumno, una lectura más sosegada e incisiva que la que suele hacer de ordinario. No puede olvidarse que, aunque de forma distinta, también la pasión se *enseña*, se hace texto.