



**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN
PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO 2019-2020

**PROPUESTA DE MODELO DE COMENTARIO DE
TEXTO FILOSÓFICO DESDE UN ENFOQUE
HERMENÉUTICO-PEDAGÓGICO**

**PHILOSOPHIC TEXT COMENTARY PROPOSAL FROM A
HERMENEUTIC PEDAGOGICAL APPROACH**

ESPECIALIDAD: FILOSOFÍA

APELLIDOS Y NOMBRE: SAMANIEGO PUIG MARCOS

DNI: 18077408Y

CONVOCATORIA: JUNIO

TUTOR: IGNACIO DE LOS REYES MELERO

DEPARTAMENTO DE LÓGICA Y FILOSOFÍA TEÓRICA, FACULTAD DE FILOSOFÍA

“De la falta de las palabras no se debe inferir la falta de interpretación”¹.

¹ Heidegger, M. (2016). *Ser y tiempo*. (Trad. J. E. Rivera), Madrid: Trotta, p. 176.

ÍNDICE

0. RESUMEN	5
1. INTRODUCCIÓN	6-8
a. Planteamiento del problema y justificación de la investigación	6
b. Estructura y metodología del trabajo.....	7-8
2. DESARROLLO	9-44
a. Aspectos teóricos.....	9-21
i. Noción de texto	9
ii. La filosofía y el texto	10-21
1. Platón en el origen.....	10-14
2. El carácter dialógico de la escritura	15-18
3. La labor hermenéutica	18-21
b. Aspectos didácticos.....	21-44
i. El lugar del comentario de texto	21-24
ii. En torno a la lectura y a la apropiación del texto	24-33
1. Sobre la interpretación.....	24-31
2. Preguntar: la condición de posibilidad del diálogo ...	31-33
iii. El uso de los textos: las reglas del método.....	33-44
1. “De sujeto a sujeto”: itinerario de aula	33-43
2. Evaluación del comentario.....	43-44
3. CONCLUSIÓN: Aprender a escuchar ¿una nueva competencia?.....	45-46
4. RECURSOS.....	47-50
a. Bibliografía.....	47-50
b. Webgrafía.....	50

Resumen: Este trabajo pretende ser una fundamentación de la didáctica de la filosofía en la educación secundaria y bachillerato a partir de la tesis de que el modo preeminente de aprender filosofía es por medio del texto. Para demostrarla, es necesario, en primer lugar, atender a la intrincada relación entre filosofía y escritura, lo que pasa por acudir al momento fundacional en el que la filosofía se instala en el lenguaje escrito: los diálogos de Platón. Bajo los presupuestos platónicos, es posible observar cómo la escritura, por su naturaleza diferida y, por lo tanto, condenada a la recepción, es solidaria del carácter dialógico que define a la propia reflexión filosófica. Así pues, apoyados en dicha fundamentación filosófica, la investigación se propone delimitar un horizonte didáctico en el que el comentario de texto, a contraluz de los modelos hegemónicos pedagógicos, se reconfigure en función de los aspectos teóricos de la tradición hermenéutica. Esta tarea requiere, obligatoriamente, especificar el sentido de lectura, entendida esta como diálogo con lo leído, así como el de interpretación y comprensión, para, finalmente, bosquejar un itinerario de aula en el que sea factible implementar esta concepción del comentario de texto.

Palabras clave: didáctica de la filosofía, Platón, comentario de texto, hermenéutica, lectura

Abstract: The following work aims to be a foundation of philosophy didactics in Spanish secondary education and *bachillerato* based on the thesis that the preeminent way of learning philosophy is through the text. In order to support this thesis, it is firstly necessary to address the intricate relationship between philosophy and writing, which involves going back to the founding moment in which philosophy is installed in the written language: Plato's dialogues. Under the Platonic presuppositions, it is possible to observe how writing, due to its deferred nature and therefore condemned to reception, is in solidarity with the dialogical character that characterizes philosophical reflection itself. Thus, supported by this philosophical basis, this research aims to define a didactic horizon in which the text commentary, against the pedagogical hegemonic models, is reconfigured according to the theoretical aspects of the hermeneutical tradition. This task necessarily requires to specify the meaning of reading, understood as a dialogue with what is read, as well as the meaning of interpretation and understanding, to finally outline a classroom itinerary in which it is feasible to implement this conception of text commentary.

Keywords: philosophy didactics, Plato, text commentary, hermeneutic approach, reading

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Planteamiento del problema y justificación de la investigación

El impulso que ha motivado este estudio radica en la convicción de que la manera apropiada de aprender filosofía es a través de sus **textos**. Así pues, el presente trabajo se mueve en el terreno de la **didáctica de la filosofía** o, mejor dicho, en el de la **fundamentación didáctica de la filosofía**. Reflexionar sobre el modo de enseñar la disciplina que se pretende impartir parece una exigencia obligatoria para todo aquel que se quiera hacer llamar profesor. Sin embargo, el encargado de enseñar filosofía es un caso singular: todo funcionario de la filosofía carga a sus espaldas la sempiterna pregunta que reza como sigue: ¿para qué sirve aprender algo como esto? Podría pensarse que la excepcionalidad del profesor de filosofía no es tal porque, en realidad, todo profesor —independientemente de la asignatura que imparta— se ha topado en algún momento con este interrogante. Y es cierto. Pero suele ocurrir que la respuesta de todos los que no sean profesores de filosofía logra satisfacer —en mayor o menor medida— a quien formula la pregunta. Paradójicamente, no sucede lo mismo con los profesores de filosofía, pues, conocedores como nadie de las reglas de la argumentación, tras su larga y tediosa soflama en favor de las virtudes del “pensamiento crítico” —como si este fuera dominio exclusivo del gremio filosófico—, lo máximo que consiguen en su interlocutor es una mueca complaciente.

Esto no se debe, obviamente, a la negligencia profesional o torpeza del docente llamado a dar clases de filosofía, sino a la naturaleza misma de la filosofía: a diferencia de los demás saberes, la filosofía no posee un objeto de estudio claro y definido que pudiera ser transmitido de forma sistemática y que, a su vez, se acumulara en la memoria colectiva al modo en que proceden la mayoría de las materias. Este insoportable vacío, entendido como “falta de fundamento” o “ausencia de método”, le ha granjeado una mala prensa que arrastra desde su fundación². Aunque la creciente tecnificación de las sociedades contemporáneas —que sin duda arrincona cada vez más a los saberes humanísticos en general— incrementa el desprecio por la filosofía, la condena al ostracismo forma parte consustancial de esta disciplina. De modo que el intento de justificar la manera de enseñar filosofía no es, en absoluto, una tarea novedosa y no porque la tentativa pueda quedar ensombrecida por las valiosas propuestas que a lo largo de los últimos tiempos se han producido, sino porque la filosofía siempre ha estado endeudada —y lo sigue y seguirá estando— con este proyecto de autofundamentación.

² La muerte de Sócrates es el ejemplo por antonomasia.

1.2. Estructura y metodología de la investigación

Nuestra investigación procura hacerse cargo, en la medida de sus posibilidades y declarando sus obvias limitaciones, de ese proyecto de autofundamentación didáctica partiendo de dos premisas clave: la primera, crucial para el desarrollo argumental del trabajo —pues toda propuesta de cómo enseñar filosofía debe pasar, a nuestro juicio, por definir qué se entiende por filosofía—, asume una concepción, de raigambre socrático-platónica, que entiende la filosofía como no propositiva o, lo que es igual, como un **método** y no como un conjunto de contenidos susceptibles de ser memorizados. La segunda presuposición tiene que ver con la defensa de que la relación entre escritura y filosofía no es, de ningún modo, tangencial al hecho filosófico, sino que, por el contrario, es constitutivo a este. Sobre estos dos presupuestos se erige la tesis principal del estudio: el texto es el objeto didáctico de la filosofía o, en otras palabras, la manera preferente de aprender filosofía es a partir del texto.

Es por esta razón que el trabajo se articula en torno a dos partes o movimientos lógicos: el primero de ellos —que se asimilaría al ejercicio de fundamentación— se ocupa de reconstruir filosóficamente el argumento que sostiene esta tesis a partir de los planteamientos platónicos, sobre todo, los que aparecen en el *Fedro*. La segunda parte trata de esbozar, de acuerdo con la demostración anterior y apoyado en las teorías de la interpretación genuinamente hermenéuticas, un horizonte pedagógico factible en el que poder llevar a cabo dicha propuesta. Esto se traduce, en la práctica, en el ofrecimiento de un modelo de comentario de texto a la altura de los postulados filosóficos que defendemos y que, según creemos, son más provechosos e interesantes para los alumnos. Para que esta tarea adquiera verdadero sentido didáctico, se vuelve imprescindible, en función de lo antepuesto, especificar el significado de lectura, interpretación y comprensión del texto que manejamos, pues, según creemos, la mayor parte de modelos de comentarios de texto no problematizan, en un sentido filosófico genuino, esta actividad, entendiéndola, por lo tanto, como una herramienta didáctica más.

El ejercicio del comentario de texto así entendido reduce con mucho sus posibilidades: en este tipo de concepciones, se procura llevar a cabo un minucioso **análisis** —sobre todo atendiendo a criterios internos— que logre descodificar en función de unas rígidas claves el mensaje remoto de un autor. El texto, así visto, es una entidad histórica susceptible de ser descodificada en función de unos rígidos parámetros interpretativos, pero, en ningún caso, como un elemento capaz de diálogo: no se trata de llevar a cabo una fusión de horizontes en los que se pudiera dar el diálogo, es decir,

que el lector pudiera intercambiar posiciones con él. Mientras que, para nosotros, como tendremos ocasión de especificar más adelante, la lectura es esencialmente diálogo, lo que significa que la auténtica misión del comentario de texto es la de dialogar con el texto. La característica primordial de la filosofía es, precisamente, el diálogo. Por eso consideramos que nuestra propuesta del comentario de texto se adecúa al espíritu filosófico mismo.

2. DESARROLLO

2.1. Aspectos teóricos

2.1.1. La noción de texto

Puesto que nuestro trabajo se ocupa de exponer cómo debemos plantear, con fundamento, el comentario de texto parece necesario delimitar qué sea un **texto**. En la actualidad, utilizamos el término “texto” de maneras muy diversas, lo cual evidencia una situación problemática: “Podemos hablar de varios tipos de textos: ‘poéticos’, ‘jurídicos’, ‘periodísticos’, ‘filosóficos’, o también podemos hablar de textos ‘medievales’, ‘barrocos’, ‘de Cervantes’ o ‘de Kant’”³. Ahora bien, como cabe suponer y como sostienen Cristóbal Aguilar Jiménez y Vicente Vilana Taix, “no todo escrito es idóneo para el comentario en la clase de filosofía”⁴. De modo que lo que realmente nos interesa es especificar qué tipo de texto es el adecuado para su lectura en el marco concreto de la educación secundaria y bachillerato. Dejando a un lado las complejas disquisiciones lingüísticas sobre el significado de texto —pues esa no es la ocupación de la presente investigación—, nosotros entendemos el texto —en este contexto— como una **unidad comunicativa significativa escrita**. Y, más en concreto, este trabajo versa sobre el texto filosófico o, mejor dicho, sobre **el texto de los filósofos**. Preferimos la segunda especificación porque a menudo se tiende a aceptar como filosófico, so pretexto de una vaga definición que mienta lo argumentativo, una variopinta amalgama ingente de textos psicológicos, político-sociales, religiosos, de autoayuda... En un interesante artículo, “¿Qué es apropiarse de un texto?”, los autores defienden que los textos ensayísticos —en los que se comprenderían también los filosóficos— son “aquellos textos en los que se transmite un conjunto de ideas abstractas sobre la realidad, con especial presencia de elementos expositivos y argumentativos”⁵. Sin embargo, la delimitación de los géneros se torna a las veces difusa —por el natural grado de imbricación entre ellos— y es sumamente difícil encontrar criterios que dictaminen con claridad qué es digno o no de ser considerado un texto filosófico; de hecho, cabría preguntarse en qué medida comparten características formales los diálogos platónicos, los aforismos de Nietzsche o *La ciencia de la lógica* de Hegel. De modo que aceptamos —se demostrará en lo sucesivo del trabajo— como merecedor de ser leído en un aula de filosofía todo aquello que pertenezca a quien la historia ha otorgado el título de **“filósofo”**⁶.

³ Barba López, D., García Moriyón, F., Parra Alonso, C., Sainz Benítez de Irujo, L. (2007). Apropiarse de un texto, *Diálogo Filosófico*, 69, p. 471.

⁴ Aguilar Jiménez, C. y Vilana Taix, V. (1996). *Teoría y práctica del comentario de texto filosófico*, p. 17.

⁵ Barba López, D., García Moriyón, F., Parra Alonso, C., Sainz Benítez de Irujo, L. (2007). Op.cit. p. 471.

⁶ En nuestro modelo, como se expondrá, la noción de autor desempeña en papel fundamental.

2.1.2. La filosofía y el texto

2.1.2.1. Platón en el origen

Es obligado acudir al *Fedro*, que bien podría considerarse un “manifiesto programático”⁷ del platonismo, cuando se trata de entender la complicada relación entre escritura y filosofía. En este texto, Platón acomete la primera y más explícita crítica de la escritura de todo el pensamiento occidental y, sin embargo, a pesar del rumor institucionalizado, solo una “lectura miope”⁸ podría ver en las palabras del ateniense una mera condena de la actividad del escritor. “De ciertos diálogos platónicos acostumbra a veces a decirse que son *aporéticos* —o sea, que plantean una dificultad que no llegan a superar—. Pero lo verdaderamente curioso es que los estudiosos hayan podido encontrar alguno de ellos que no lo sea”⁹, puesto que todos ellos, presos de mortuorios caracteres escritos, se dan de bruces contra el infranqueable muro del silencio. La pericia literaria del ateniense nos hace creer que por sus versos galopan las almas inmortales de los personajes, pero “si alguien pregunta, queriendo aprender de lo que dicen, apuntan siempre y única a una y la misma cosa”¹⁰. Los discursos confeccionados de antemano no admiten réplica, se producen con la intención de persuadir, razón por la que son “incapaces también de enseñar adecuadamente”¹¹. En consecuencia, habría que preguntarse si se puede obtener conocimiento de los escritos platónicos, máxime tras haber leído su rotundo testimonio autobiográfico: “Si yo hubiera creído que podían expresarse satisfactoriamente con destino al vulgo por escrito u oralmente, ¿qué otra tarea más hermosa habría podido llevar a cabo en mi vida que manifestar por escrito lo que es un supremo servicio a la humanidad y sacar a la luz en beneficio de todos la naturaleza de las cosas?”¹².

El interrogante anterior, por excéntrico que suene después de varias centurias ininterrumpidas de exégesis, no solo es aplicable a la producción platónica, sino que, tal y como el propio Platón lo enuncia, es extrapolable a cualquiera de las obras de los filósofos en general, porque todas ellas —sin excepción— comparten la peculiaridad de estar escritas. Así pues, se impone la siguiente pregunta: **¿es posible aprender filosofía a través de sus textos?**¹³. Podríamos decir que el presente estudio trata de

⁷ Reale, G. (2002). *En búsqueda de la sabiduría secreta*. (Trad. R. H. Bernet). Barcelona: Herder, p. 95.

⁸ Derrida, J. (2012). *La diseminación*. (Trad. J. M. Arancibia). Madrid: Anthropos, p. 95.

⁹ Pardo, J. L. (2004). *La regla del juego. Sobre la dificultad de aprender filosofía*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, p. 17.

¹⁰ Platón, *Fedro*, 275 d-e.

¹¹ Platón, *Fedro*, 276 c.

¹² Platón, *Carta VII*, 341 b-d.

¹³ Le precede una pregunta aún más originaria: ¿es posible aprender filosofía?

responder afirmativamente a dicha pregunta, algo que, por otra parte, no es muy novedoso, pues sobre este asentimiento se ha erigido nada menos —y nada más— que la propia institución académica; sin embargo, lo que de original pudiera encontrarse aquí es una **fundamentación —filosófica— de la didáctica de la filosofía en la enseñanza secundaria y bachillerato partiendo de la tesis de que el modo preeminente de aprender filosofía es, justamente, por medio del texto**¹⁴. Para ello, es necesario, en primer lugar¹⁵, enfrentarnos a la presunta paradoja o contradicción que entrañaría el hecho mismo de escribir contra la escritura.

Platón parece condenar en el *Fedro* la nada inocente tarea de manuscibir el pensamiento al tiempo que se presenta ante sus lectores como el verdadero escritor, aquel capaz de derrocar —de hecho y de derecho— el imperio de Lisias, a quien tenían por el mejor de su tiempo¹⁶. Conviene, por lo tanto, aclarar semejante embrollo: todo el mundo conoce el interés que los griegos tenían por los intrincados juegos de palabras y acertijos, “pero si estos griegos a quienes nos referimos son Platón y Aristóteles —y sus fuentes—, como sin duda lo son, entonces habría que reconocer que su afición no lo es a las aporías en general, sino a *una* aporía que, para ellos y por alguna razón, parece constituir el modelo y el nudo de *todas* las dificultades intelectuales, así como el *motivo* fundamental para hacer eso que, por su culpa, hemos dado en denominar *filosofía*. Podríamos llamar a este problema *la imposibilidad de aprender*”¹⁷. Es decir, bajo el atolladero de escribir contra la escritura, se encuentra un problema aún más profundo que es el de enseñar —y también aprender— filosofía. La relación, entonces, entre escritura y filosofía no es, en ningún caso, tangencial o arbitraria, sino que dicho vínculo hunde sus raíces en su propia constitución.

Sócrates advierte de los peligros que alberga la escritura: “y tú mismo sabes, tal vez, como yo, que los más poderosos y respetables en las ciudades se avergüenzan en poner en letra a las palabras, y en dejar escritos propios, temiendo por la opinión que de ellos se puedan formar en el tiempo futuro y porque se les llegue a llamar sofistas”¹⁸. Ahora bien, sería del todo incorrecto ver en esta advertencia una censura total de la actividad del escribiente, prueba de ello es que Sócrates llame la atención sobre la sutil

¹⁴ Lledó, E. (2015). *El silencio de la escritura*. Barcelona: Espasa Libros, p. 33-34: “Es cierto que el pensamiento no se agota con el texto, que filosofar no consiste solo en expresar en el lenguaje determinadas experiencias intelectuales. Esas experiencias no son originariamente literarias. Pensar es una forma de vivir, y vivir supone la tensión hacia una permanencia en el ser que, desde un principio, se inició como aventura y riesgo, o sea, como posibilidad”.

¹⁵ Lo que, además de ser un paso lógico, es cronológico: Platón en el inicio.

¹⁶ Platón, *Fedro*, 228 a.

¹⁷ Pardo, J. L. (2004). *Op. Cit.*, p. 19-20.

¹⁸ Platón, *Fedro*, 257 e.

—y, por ende, oculta— conexión entre el desnudo acto de describir y las consecuencias peyorativas que pudiera provocar: “¿Crees, pues, que algunos de estos, sea quien sea él, y sea cual sea la causa de su aversión a Lisias, lo vituperaría por el hecho mismo de escribir? [...] Luego es cosa evidente que nada tiene de vergonzoso el poner por escrito las palabras”¹⁹. Así pues, a la luz del fragmento recién citado, queda patente que es posible un **uso noble de la palabra escrita** y, con el objetivo de descubrir en qué consiste este digno empleo, debemos reconstruir *grosso modo* el argumento que lo sostiene, lo que, necesariamente, requiere traer a colación la teoría platónica del conocimiento.

En el pasaje dedicado al mito de la creación de la escritura, Thamus la designa como un mero **recordatorio**, es decir, como un suplemento artificioso de la **memoria**. El papel que ostenta esta noción en la obra platónica es fundamental desde todas las perspectivas, las cuales, a su vez, se articulan en torno al problema del conocimiento, cuya consigna podría ser expresada como sigue: “conocer es recordar”. El agente al que le compete llevar a cabo semejante tarea es el **alma** —*psyché*—, principio de vida y movimiento (“pues todo cuerpo al que le viene de fuera el movimiento es inanimado, en tanto que todo aquel que lo recibe de dentro, de sí mismo, es animado, como si en esto mismo radicarla la naturaleza del alma”²⁰). Es, asimismo, aquella función totalizadora de la discontinuidad y yuxtaposición informe que es el cuerpo —*sôma*—²¹. En concreto en el *Fedro*, a la *psyché* se le atribuye explícitamente la función autoral, es decir, la de vivificar el texto proporcionándole un fondo de sentido que le permite defenderse. El conocimiento, por tanto, se fragua en el interior²² —desde sí y para sí—, razón por la que Thamus se opone a las supuestas ventajas del artilugio técnico de Theuth: aumentar la sabiduría y la memoria²³. Es más, Thamus vaticina que, lejos de cumplir las expectativas que promete, sucederá todo lo contrario: la escritura procurará olvido e ignorancia —además la peor de todas—²⁴, dado su carácter *exterior*, ya que el conocimiento —entendido como *anámnesis*— nace del *interior*: “Porque es olvido lo que producirían en las almas de quienes la aprendan, al descuidar la memoria, ya que, fiándose de lo escrito, llegarán al recuerdo **desde fuera**, a través de caracteres ajenos, no **desde dentro**, desde ellos mismos y por sí mismos. No es, pues, un fármaco de la

¹⁹ Platón, *Fedro*, 258 c-d.

²⁰ Platón, *Fedro*, 245 e – 246 a.

²¹ Platón, *Fedón*, 64 a y ss.

²² Platón, *Sofista*, 264 b: “El razonamiento es el diálogo del alma consigo misma”.

²³ Platón, *Fedro*, 274 e.

²⁴ En lo que al alma se refiere, el peor de los males que puede sufrir —ya que el alma es la que conoce— es, sin lugar a duda, la ignorancia —*agnoía*— y de entre las posibles formas de desconocimiento, la más “grande, difícil y temida” es la de “creer saber, cuando no se sabe nada”, a la que “le corresponde el nombre de *amathía*”. Véase Platón, *Sofista*, 229 c.

memoria lo que has hallado, sino un simple recordatorio. Apariencia de sabiduría — *doxosophía*— es lo que proporcionas a tus alumnos, que no verdad. Porque habiendo oído muchas cosas sin aprenderlas, parecerá que tienen muchos conocimientos, siendo, al contrario, en la mayoría de los casos, totalmente ignorantes, y difíciles, además, de tratar porque han acabado por convertirse en sabios aparentes en lugar de sabios de verdad”²⁵.

En este escenario, la celeberrima “crítica” a la escritura del *Fedro* toma tierra en unas coordenadas “preventivas” que se alejan mucho de una posición abolicionista refugiada en el festejo ingenuo y nostálgico de una oralidad perdida —al fin y al cabo, Platón entregó su vida al ingrato esfuerzo de escribir—. El fundador de la Academia, al observar cómo los *logógrafos*²⁶ —que no son más que una de las manifestaciones del sofista— adquieren fama y poder comerciando con escritos que se hacen pasar por verdaderos manuales de la virtud, estima necesario reivindicar el papel secundario de la escritura²⁷, que siempre está al servicio de un fin mayor: enseñar adecuadamente. De modo que el ajuste de cuentas de Sócrates con Lisias —representante por excelencia de los logógrafos— tiene que ver precisamente con demostrar que el discurso de este último no solo está vacío y, por lo tanto, es incapaz de transmitir conocimiento alguno, sino que, además, es engañoso y genera la apariencia de enseñar cuando, en realidad, no lo está haciendo. La ilustración viva del embuste que supone este quehacer es el propio Fedro, quien, hechizado por los encantos del embaucador, cree saber qué es el amor. Es importante recalcar, sin embargo, que, si bien Sócrates logra desmentir la maledicencia de Lisias, en ningún caso ofrece, en contrapartida, un recetario sobre la esencia del amor. O, lo que es igual, el diálogo entre ellos no acaba con una conclusión certera que zanje la búsqueda de aquello en lo que consiste el amor.

A menudo acostumbramos a olvidar una “declaración de principios” que Platón hace decir a Sócrates en sendas ocasiones: “Nunca prometí a nadie enseñar algo que pueda aprenderse, y nunca transmití enseñanza alguna. Y si alguien pretende haber

²⁵ Platón, *Fedro*, 275 a.

²⁶ “El logógrafo, en el sentido estricto del término, redactaba, para los litigantes, discursos que no pronunciaba él mismo, que no asistía, si se puede decir, en persona, y que producían sus efectos en ausencia suya. Escribiendo lo que no dice, no diría y sin duda no pensaría nunca de verdad, el autor del discurso ha acampado ya en la postura del sofista: el nombre de la no-presencia y de la no-verdad. La escritura es, pues, ya escenificación. La incompatibilidad de lo escrito y de lo verdadero se anuncia claramente en el momento en que Sócrates se pone a narrar cómo los hombres son puestos fuera de sí por el placer, se ausentan de sí mismos, se olvidan y mueren en la voluptuosidad del canto (259 c)”. Derrida, J. (1997). *La diseminación*. (Trad. J. M. Arancibia), Madrid: Fundamentos, p. 99-100. Véase también Martínez Marzoa, F. (2006). *El decir griego*. Madrid: A. Machado Libros, p. 72-73.

²⁷ Platón, *Fedro*, 247 c.

aprendido en forma privada algo de mi parte, sabed que no dice la verdad”²⁸. De ahí no se sigue, no obstante, la imposibilidad —en sentido estricto— de “aprender” algo de Sócrates, sino que, más bien emerge la *aporía*²⁹ que mentábamos líneas arriba, aquella que cuestiona la pretensión sofística de poder enseñarlo todo sin restricción. Algo que Sócrates despacha en el *Banquete*: “Estaría bien, Agatón, que la sabiduría fuera una cosa de tal naturaleza que, al ponernos en contacto unos con otros, fluyera de lo más lleno a lo más vacío de nosotros, como fluye el agua en las copas, a través de un hilo de lana, de la más llena a la más vacía”³⁰. La “ley de capilaridad”³¹ no describe el funcionamiento del aprendizaje, porque este no puede venir **desde fuera** simulando una **mercancía** que, una vez consumida, reposaría imperturbablemente a lo largo del tiempo en las profundidades de lo que somos. El conocimiento debe fraguarse en el **interior** de quien ansía conocer, ayudado, claro está —pues sin [el] otro se torna irrealizable—, de quien es ducho en el arte de la refutación.

No es posible aprender lo que es el amor en los textos de logógrafo —desde fuera—, sino ejercitándolo, amando hasta darse cuenta por uno mismo —practicando hasta sabérselo de *memoria*—. No se puede partir desde cero: se presupone un pasado inhóspito en el que tuvimos ocasión de conocer de verdad lo que las cosas son³². Esta anterioridad no está, en cambio, en la serie temporal —lo que Aubenque llamó “el misterio del origen”³³—: del mismo modo que no podemos designar el momento exacto en el que aprendimos a amar, es decir, el instante en que amamos —*by heart*— por primera vez, tampoco nos es posible identificar el día y la hora en que vislumbramos algún destello de conocimiento, porque simplemente escapa a la insaciable cronología, quizá sea por eso que, prendados de algo o de alguien, nos parece haber amado durante toda la eternidad. De modo que no se trata de introducir sabiduría —el conocimiento como cosa entre las cosas— *ex nihilo* en nosotros, sino en **recordar** algo que ya sabíamos, pero cuyo saber desconocíamos: “Debemos considerar entonces, si esto es verdad, que la educación no es como la proclaman algunos. Afirmando que,

²⁸ Platón, *Apología*, 33 b.

²⁹ Recordemos las palabras del *Menón*: “No es porque yo me sienta cómodo que pongo en dificultad (*aporía*) a los otros, sino, a contrario, es porque yo mismo me encuentro totalmente problematizado que pongo en dificultades a los otros”. Platón, *Menón*, 80 c.

³⁰ Platón, *Banquete*, 175 d-e

³¹ “Se puede hacer pasar el agua de un vaso lleno a otro vacío a través de un hilo de lana, cuyos extremos unen ambos vasos; el experimento solo funciona si el vaso lleno está a un nivel más alto que el vacío”, citado en Platón, *Diálogos III*, nota al pie n.º 15, p. 193.

³² A este respecto véase Pardo, J. L. (2004), *Op. cit.*, p. 35.

³³ Aubenque, P. (2008). *El problema del ser en Aristóteles*. Ensayo sobre la problemática aristotélica. (Trad. V. Peña). Madrid: Escolar y Mayo Editores, p. 426.

cuando la ciencia no está en el alma, ellos la ponen, como si se pusiera la vista en ojos ciegos”³⁴.

2.1.2.2. El carácter dialógico de la escritura: la especificidad del texto filosófico

Platón es el primero en varios sentidos, pero el más relevante de todos ellos tiene que ver con que es “el primer momento de la historia griega en el que la literatura es ‘literatura’ en sentido estricto, es decir, el primer momento en el que el texto es básicamente escrito”³⁵. Naturalmente esto no significa que antes de Platón no hubiera textos que recogieran el pensamiento, sino que la naturaleza de su escritura aún era deudora de los modos de comunicación antiguos. A pesar de que el contenido suponía una radical innovación con respecto a la tradición, el tono grave y religioso de aquellos fragmentos oraculares impedía cualquier **recepción**, es decir, el papel fundamental de su escritura era el de “guarda y custodia del texto, no el del elemento en el que el texto tiene lugar”³⁶. No se concibieron para ser discutidos, no admitían preguntas ni réplica³⁷; muy al contrario, su propia institución en grafías seguía el ritmo musical³⁸, acompasado y melódico, del discurso pensado para ser recitado: “era una filosofía litúrgica, ritual, con un tinte soteriológico apoyado en la misma solemnidad de un *logos*, todavía no *diálogo*”³⁹.

En Platón, por el contrario, el texto no es el utensilio cuya función sería preservar la rectitud del mensaje⁴⁰: “El filósofo que inició la escritura filosófica lo hizo bajo la forma del diálogo”⁴¹. La elección de escribir así, a partir de diálogos, atenta contra la pretensión de transmitir un contenido cerrado sobre sí mismo: su escritura, como vimos, está frontalmente opuesta a la típicamente *logográfica*, aquella capaz de proporcionar un discurso que, una vez memorizado, podría ser entonado de carrerilla ante un tribunal simulando saber de lo que se está hablando: “Platón llevó a cabo, para hablarnos de

³⁴ Platón, *República*, 518 C.

³⁵ Martínez Marzoa, F. (1995). *Historia de la filosofía antigua*. Madrid: Akal, p. 87.

³⁶ *Ibidem*, p. 87.

³⁷ “El público que oyera recitar el poema de Parménides, o llegase al conocimiento de unas palabras de Heráclito, debió de escucharlas con la actitud pasiva y esperanzada del que oye un mensaje que le pide acatamiento, aunque abriese un pequeño resquicio de claridad en la total tiniebla que era, entonces, el mundo para los hombres”. Lledó, E. (2015). *La memoria del logos*. Barcelona: Taurus, p. 50.

³⁸ Véase Pardo, J. L. (2004). *Op. cit.*, p. 30.

³⁹ Lledó, E. (2015). *La memoria del logos*, p. 49-50.

⁴⁰ “Lo que acabamos de decir no es solo una característica de la época en la que Platón se mueve, sino que es algo de lo que el propio Platón y su peculiar escritura son pieza esencial; la relación de Platón con ello no es, pues, ni obvia ni externa, sino radical y, por ello, profundamente problemática [...]”. Martínez Marzoa, F. (1995). *Op. cit.*, p. 48.

⁴¹ Lledó, E. (2015). *La memoria del logos*, p. 48.

sus ideas, la casi contradictoria operación de 'escribir' diálogos. Porque un diálogo es, en principio, el puente que uno a dos o más para, a través de él, exponer unas determinadas informaciones e interpretaciones sobre el mundo de las cosas y de los significados⁴². Los escritos platónicos son, más bien, una invitación —metodológica— a reflexionar junto a la multitud de voces —a menudo personalidades ilustres como sofistas y políticos y otras veces esclavos—⁴³ que aparecen a lo largo y ancho de sus diálogos. Aunque es cierto que sobre esa heterogénea polifonía hay una que adquiere un tono singular —la voz de Sócrates—, sería demasiado atrevido, sin embargo, afirmar la identidad sin resto entre la palabra socrática y la palabra platónica postulando que todo lo que Sócrates dice es, en última instancia, lo que Platón dice. Como si las conversaciones de Sócrates con los demás personajes fueran tan solo una excusa —o un *pre-texto*— para demostrar lo implacable del sistema platónico —si es que es posible hablar de tal cosa—. Siendo conscientes de que no es este el lugar idóneo para analizar en profundidad dicha cuestión, basta con echar una ojeada —más o menos atenta— al *corpus platonicum* para percatarse de la evolución⁴⁴ que sufren los planteamientos de Sócrates, sin duda promovida por las aportaciones de los participantes, quienes le obligan en ocasiones a moldear, matizar e, incluso, reformular sus propias concepciones.

Estos peculiares escritos dramáticos —no ideados para ser representados— son, pues, el reflejo de esa realidad polémica y dinámica en la que se inserta Platón como autor, quien se sirve de los personajes —históricos en muchos casos— para mostrar cómo el pensamiento es fruto de la auténtica tensión⁴⁵ que se ejerce en la intrincada red social que es el ágora, el gimnasio o el espacio público en general. Las propuestas de cada uno de ellos se entretajan en un texto construido que, pese a la naturaleza determinada y físicamente acabada de la escritura, se torna en un mensaje fracturado⁴⁶, inconcluso y, en lógica consecuencia, susceptible de ser leído de muchas —infinitas— maneras. Platón trata de imitar el lenguaje hablado, pero no motivado por la ingenua tarea de recuperar la oralidad perdida —como tuvimos oportunidad de explicar en el anterior apartado—, sino porque pretende vivificar el texto, es decir, no volverlo unilateral —impidiendo que suceda lo mismo que con los escritos de los

⁴² Lledó, E. (1992). *El surco del tiempo*. Barcelona: Editorial Crítica, p. 162.

⁴³ Lisis, Cármides, Eutemo, Glaucón, Parménides, Gorgias, Protágoras, Menón...

⁴⁴ Véase, por ejemplo, el diálogo *Sofista* como muestra.

⁴⁵ Sobre este asunto remito a Lledó, E. (2015). *El silencio de la escritura*, p. 94.

⁴⁶ "Los diálogos platónicos son, pues, un mensaje emitido, criticado, contradicho por todos los personajes que en ellos intervienen. Es un pensamiento roto ya, desde un principio, por la presión que en él ejercen los intereses, la educación, la personalidad social de los que hablan". Lledó, E. (2015). *La memoria del logos*, p. 53.

logógrafos y sofistas—, solo así la semilla inmortal es capaz de germinar en el futuro lector.

Gracias a la maestría literaria del ateniense, aún hoy, más de dos mil años después, continuamos encontrando nuevos horizontes en sus diálogos. No obstante, esto no ha ocurrido únicamente por su indudable ingenio —que ha determinado el proceder de la literatura filosófica—, sino por el propio carácter *diferido* de la escritura, que abre una dimensión esencialmente dialógica; esto es, toda lectura es, de un modo u otro, un diálogo. Platón se empleó en que así fuera: intentó que la libérrima palabra, habitante de las plazas y foros, no languidciera una vez petrificada en grafías y que, en el traslado de su lugar de origen hacia los emplazamientos artificiales —una especie de “no-lugares”— que son los folios o las tablillas, el sentido no se perdiera. Tal es, según creemos, la verdadera preocupación de Platón referida a la escritura: garantizar que el sentido prevaleciera cuando la presencia del autor no pudiera sustentarlo, es decir, instaurar un sistema de legalidad entre lo dicho en el texto y la lectura que de él se pudiera hacer; lo que es tanto como respetar —que no es otra cosa que escuchar— lo que en el texto se dice para poder comenzar un verdadero diálogo.

La escritura arroja inevitablemente a un régimen de posibilidades, las cuales vienen promovidas por el poder creativo de la lectura, capaz —entre otras proezas—de reavivar un discurso escrito miles de años atrás, convirtiéndolo, en cierta manera, de nuevo en lenguaje hablado, es decir, en 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”⁴⁷. Pueden darse, de hecho, lecturas tan imaginativas que ni siquiera tengan tangencialmente que ver con el texto que se está leyendo o lecturas tan retorcidas que vuelvan al texto irreconocible haciéndole decir cosas que no dice. Hay infinitas posibilidades de leer un texto, pero esto no quiere decir, ni mucho menos, que todos los modos de leer un texto sean “correctos”⁴⁸. El conjunto de posibilidades —por inmenso que sea— de leer un texto es siempre determinado⁴⁹, lo que significa que hay modos de lectura que, sencillamente, caen fuera de ese conjunto. Hay, por lo tanto, lo que podríamos llamar, para entendernos, “malas” o “falsas” lecturas;

⁴⁷ Gadamer, H-G. (2012). *Arte y verdad de la palabra*. (Trad. J. F. Zúñiga García). Barcelona: Paidós, P. 71.

⁴⁸ Este peligro, congénito a la propia actividad de leer, corre parejo de la tendencia a enmascarar el nombre del autor en tanto que emisor de un mensaje, es decir, a silenciar la voz que lo hizo surgir. Desafiar la **autoridad** del del texto implica necesariamente cercenar su sentido, porque el texto surge de la relación problemática que el autor mantiene con su circunstancia concreta. Cuando nos referimos al texto filosófico, se vuelve todavía más pertinente atender a esta relación —de modo que es imprescindible que se imponga la figura del autor—, puesto que el pensamiento está irremediabilmente condenado a dialogar con su presente.

⁴⁹ Martínez Marzoa, F. (2019). *Hojas*. Madrid: Abada Editores, p. 79.

pero lo que estas presuntas “malas” o “falsas” lecturas mientan no son, en realidad, lecturas en sentido estricto, sino otra cosa, pues **leer es**, de acuerdo con lo expuesto, **establecer un diálogo** y si se tergiversan las palabras de un texto o se usan según convengan se estará haciendo de todo menos dialogar con el texto.

2.1.3. La labor hermenéutica: los textos del pasado

Como dijimos, las obras filosóficas comparten todas ellas la peculiaridad de estar escritas. Al conjunto —ordenado cronológicamente— de textos de los filósofos es a lo que comúnmente se le llama “historia de la filosofía”; así pues, no es imprudente convenir, en palabras de Emilio Lledó, que “la historia del pensamiento es la historia de su escritura. Esta escritura presenta de una manera eminente su carácter textual”⁵⁰. La actividad a la que los filósofos se encomendaron fue escribir; trasladaron sus pensamientos por medio de un quehacer concreto que es la escritura. De modo que nos topamos ante un binomio difícilmente separable: “texto” y “filosofía” se copertenecen mutuamente. “En consecuencia, esta escritura es el objeto filosófico real que permite ajustar y orientar el intento de entender el pensamiento del filósofo. Pero, además, esa escritura aglutina, entre sus líneas, determinados componentes de la propia tradición cultural, o determinadas experiencias ofrecidas al filósofo en el clausurado espacio de la propia e insustituible historia”⁵¹. Entender que “el *objeto* de la experiencia filosófica es el *texto*”⁵² conlleva, necesariamente, una toma de posición respecto al significado mismo de filosofía —además de, como veremos, una manera de entender la didáctica de la filosofía—: a dicha concepción de la filosofía —y también a la didáctica que esta involucra— se le ha designado con el nombre de “hermenéutica”, cuyo impulsor contemporáneo es H-G. Gadamer, discípulo de M. Heidegger.

Tal corriente de pensamiento ha posibilitado un acercamiento a la historia de la filosofía distinto a las tendencias académicas de corte filológico⁵³, en las que “se procede ‘empíricamente’: se procura reconstruir el sentido de la historia de la filosofía a partir de un estudio riguroso de los textos y de los materiales relevantes”⁵⁴. En la hermenéutica

⁵⁰ Lledó, E. (2015). *El silencio de la escritura*, p. 47.

⁵¹ Lledó, E. (2018). *Sobre la educación. La necesidad de la Literatura y la vigencia de la filosofía*. Barcelona: Taurus, p. 98.

⁵² Lledó, E. (2015). *El silencio de la escritura*, p. 47.

⁵³ Remitimos al artículo de Tomás Calvo, “Funciones formativa e informativa de la historia de la filosofía”, en el que, con minuciosidad, se detallan los modelos de estudio y enseñanza de la historia de la filosofía: “En efecto, el interés por la historia de la filosofía, por las filosofías del pasado, puede ser de dos clases: en ciertos casos el recurso al pasado filosófico está guiado por un interés estrictamente filosófico, mientras que en otros casos está dirigido por un interés preponderantemente histórico”. Calvo, T., Funciones formativa e informativa de la Historia de la filosofía EN Ingala Gómez, E., García Norro, J. J. y Orden Jiménez, R. (Eds.). (2016). *Diotima o de la dificultad de enseñar filosofía*. Madrid: Escolar y Mayo Editores, p. 79-80.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 82.

no se trata de restituir el significado original de los textos del pasado, principalmente porque se asume como condición de posibilidad del acercamiento, la inclusión de ciertos prejuicios cognoscitivos —radicados en la propia estructura temporal de la subjetividad—, así que, en sentido estricto, no puede recuperarse, tal y como las posturas filológicas sostienen, el incólume significado de un texto del pasado. El método hermenéutico de incursión en el pasado no quiere ser una labor de exhumación de términos arcaicos, ni un despliegue de erudición arqueológico, procura más bien acometer un diálogo vivo, provechoso, con los textos del pasado, reconociendo en ellos las sendas entreabiertas que quedaron sin explorar. Es, de hecho, un antídoto contra la pesada historiografía, que tiende a sacralizar los escritos de los filósofos volviéndolos inexpugnables para el lector: “La interpretación del pasado no es el recurso arqueológico que nos abre la puerta de un rico tesoro de objetos que valen, precisamente, por su antigüedad. La necesidad hermenéutica es algo más vivo que lo que pudiera ofrecer un brillante espacio arqueológico. La cultura es convertir en vida, en presente, en latido, la pérdida de temporalidad que puede despertarse en la compacta masa de lo escrito”⁵⁵.

Martin Heidegger⁵⁶, en una conocida conferencia de 1957⁵⁷, sentó las bases de este modo de comunicación con la historia del pensamiento mediante el término alemán *Schritt zurück* —paso atrás—: “este guiará la búsqueda de un impensado del que lo pensado recibe su espacio esencial. Pero lo ya pensado solo es la preparación de lo todavía impensado, que, en su sobreabundancia, retorna siempre de nuevo”⁵⁸. Cuando se enseña filosofía no se trata tanto de comunicar una serie de contenidos propositivos, que muchas veces se hacen pasar por objetivos —recordemos la negativa de Sócrates a enseñar algo concreto—, cuanto de mostrar una actitud reflexiva rigurosa, que sea capaz de ver entre las líneas —es decir, de reconocer el “impensado” al que se refería Heidegger más arriba—: “Se trata de que el pensamiento no se queda en el contenido, en las tesis explícitas de la filosofía, sino que, guiado por el pensamiento de la diferencia ontológica, busca en ella lo no pensado, lo no preguntado, pero que late como el fundamento sobre el cual se mueve”⁵⁹. Sin embargo, ha habido quienes —sobre todo

⁵⁵ Lledó, E. (2015). *El silencio de la escritura*, p. 38.

⁵⁶ Francisco Vidarte, en *¿Qué es leer?*, especifica la posición de la lectura heideggeriana: “Tal vez nadie mejor que Heidegger para comprender la necesidad y conveniencia de dar este salto hacia atrás en dirección a la lectura como vehículo más propio del pensar, si es que no la consideramos como el pensar mismo”. Vidarte, F. (2006). *¿Qué es leer? La invención del texto en filosofía*. Valencia: Guada impresiones, p. 15.

⁵⁷ Nos referimos a *Identidad y diferencia*.

⁵⁸ Heidegger, M. (1990). *Identidad y diferencia*. (Trad.: H. Cortés y A. Leyte). Barcelona: Anthropos, 2013, p. 111.

⁵⁹ Rodríguez, R. (2006). *Heidegger y la crisis de la época moderna*. Madrid: Síntesis, p. 136.

en los últimos tiempos—⁶⁰ han creído que el estudio de las obras del pasado estaba reñido con el espíritu crítico de la filosofía, considerando, en el mejor de los casos, el conocimiento de tiempos remotos como una labor arqueológica inane fruto de una actitud cómplice del *status quo*: “se defiende que la Hermenéutica no puede dar cuenta propiamente de la posibilidad de la enseñanza y el aprendizaje de la historia de la filosofía, al menos si esta última ha de tener una dimensión crítica”⁶¹.

Según nos parece, negar la dimensión crítica de la hermenéutica es no haber comprendido su motivación, a no ser que el vocablo “crítica” se entienda, en este contexto, como una oposición frontal a lo leído, en términos de beligerancia militar. En el caso de que se maneje esa acepción, lo cierto es que, efectivamente, la hermenéutica no es crítica, puesto que la labor hermenéutica demanda, tal y como mostraron los filósofos del Romanticismo, cierta comunidad de *philía*, es decir, una relación de *simpátheia*: “ello requería esa cultura de la amistad de la que Schleiermacher hablaba. ‘Solo los amigos se entienden’”⁶². Para comprender algo es necesario saber de lo que se está hablando —que es tanto como escuchar— y eso pasa por conocer, en cierta medida, la circunstancia que envuelve a quien lo dice: “Spinoza en el *Tractatus Theologico-Politicus* —Gebhard III, 88— afirma que ‘se entienden mejor las palabras de un hombre cuanto mejor se conoce su genio e ingenio’”⁶³. La hermenéutica plantea, justamente, el entender como una relación —en su sentido más fuerte—: “El entender se define aquí como relación y, más precisamente, como diálogo, de modo que formalmente se trata menos de la comprensión de un contenido de sentido noético que de la realización de un diálogo; del ‘diálogo que nosotros somos’, añade Gadamer evocando a Hölderlin en la misma página”⁶⁴.

El método hermenéutico de lectura asume que todos y cada uno de los problemas de la filosofía, sean cuales fueren, hunden sus raíces en el pantanoso terreno de **la vida humana**⁶⁵, la cual, por definición, está sometida a una vertiginosa transformación constante; de tal manera que para dialogar con un texto del pasado se

⁶⁰ A este respecto véase el artículo Sánchez Rodríguez, M. (2016). ¿Se puede aprender y enseñar a investigar en Historia de la Filosofía? Una experiencia de innovación docente desde un enfoque histórico-evolutivo de dimensión crítica EN Ingala Gómez, E., García Norro, J. J. y Orden Jiménez, R. (Eds.). (2016). *Op. cit.*, pp. 101-108.

⁶¹ *Ibidem*, p. 101.

⁶² Lledó, E. (2015). *El silencio de la escritura*, p. 39.

⁶³ *Ibidem*, p. 39.

⁶⁴ Grondin, J. (2002). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. (Trad. A. A. Pilári). Barcelona: Herder, p. 170.

⁶⁵ Sobre este asunto véase Heidegger, M. (2002). *Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles*. [Informe Natorp]. (Trad. J. A. Escudero). Madrid: Trotta. Y también Heidegger, M. (2000). *Ontología: hermenéutica de la facticidad*. (Trad. J. Aspiunza). Madrid: Alianza Editorial.

torna inevitable comprender el entramado en que se inserta, pero eso no quiere decir, en absoluto, que la tarea acabe ahí. Es sencillamente una condición de posibilidad —pero no suficiente— para acometer un auténtico diálogo. Se necesita escuchar las posturas filosóficas de los demás, para que se produzca una conversación, pues solo así podremos perfilar las nuestras y esto porque “la estructura lógica de la filosofía no es de tipo demostrativo, como la de las ciencias particulares matemáticas, sino que es de tipo dialéctico, en el sentido griego del término”⁶⁶.

2.2. Aspectos didácticos

2.2.1. El lugar del comentario de texto en la enseñanza secundaria y bachillerato

El puesto que ocupe la actividad del comentario de texto en el aula depende, en gran medida, del profesor encargado de impartir la asignatura⁶⁷. En cualquier caso, no es una tarea fácilmente soslayable en un curso de filosofía —en todos sus niveles—. Recurrir a los planteamientos de quienes, antes que nosotros, han reflexionado sobre cualesquiera asuntos que nos imaginemos no solo es un imperativo legal —determinado por los actuales y pasados planes de estudio—, sino que es, tal y como vimos, una obligación consustancial al propio quehacer filosófico. Hay profesores que la consideran una herramienta didáctica más —de entre las que se sirve la instrucción de la filosofía— al servicio de unos objetivos previamente definidos: “el comentario de texto —como el de un texto literario, una pintura o una obra musical— no es un fin en sí mismo. **El comentario no pasa de ser un mero instrumento**, eso sí, indispensable, que amplía nuestra capacidad de gozar de la lectura de obras filosóficas y nos pone en disposición de, llegado el caso, componerlas nosotros mismos”⁶⁸. La postura de los profesores Juan José García Norro y Ramón Rodríguez es, según creemos, representativa del modo en que se suele tratar el comentario de texto en todos los estratos de la enseñanza.

En nuestra lengua, la literatura dedicada al estudio del comentario de texto filosófico no es ni abundante ni sustancialmente variada. Fue a partir de los años noventa⁶⁹ cuando vieron la luz una serie de interesantes y consistentes investigaciones

⁶⁶ Berti, E. (2016). La utilidad de la Historia de la Filosofía en la enseñanza EN Ingala Gómez, E., García Norro, J. J. y Orden Jiménez, R. V. (Eds.). *Op. cit.*, p. 77.

⁶⁷ No obstante, conviene subrayar que dicha actividad acudimos a los estándares de aprendizaje de la asignatura de filosofía de primero de bachillerato —aparecidos en el BOE— nos encontramos con lo siguiente: “Analiza de forma crítica, textos pertenecientes a pensadores destacados, identifica las problemáticas y las soluciones expuestas, distinguiendo las tesis principales, el orden de la argumentación y relaciona los problemas planteados en los textos con lo estudiado en la unidad, y/o con lo aportado por otros filósofos o corrientes y/o con saberes distintos de la filosofía”. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, p. 250.

⁶⁸ García Norro, J. J. y Rodríguez, R. (2008). *Op. Cit.*, p. 14.

⁶⁹ Puede que motivado por el cambio de plan educativo de 1990: Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo (LOGSE).

pedagógicas que, sin duda alguna, forman parte absolutamente imprescindible de un horizonte de trabajo serio. Todas estas aportaciones —a excepción de una—⁷⁰ son solidarias, sin embargo, de una concepción del comentario de texto que propugna el “análisis” como eje central de la tarea sin problematizar, en un sentido filosófico, aquello en lo que consiste la lectura —y, por extensión, también la comprensión— de un texto filosófico. Algunas de las más significativas son, en orden cronológico de publicación: *Cómo estudiar filosofía y comentar un texto filosófico*⁷¹, *Introducción al comentario de textos*⁷² y *Teoría y práctica del comentario de texto filosófico*⁷³. La última obra, escrita conjuntamente por Cristóbal Aguilar Jiménez y Vicente Vilana Taix, es, a nuestro juicio, la propuesta más completa de todas; pues, además de enumerar y comparar los modelos existentes, en ella se detallan, más que en cualquier otra, los pasos del comentario, así como se incorporan cantidad de ejemplos ilustrativos del método sugerido —no exentos de una reseñable labor explicativa—. A pesar de lo minucioso en la descripción de las pautas de realización, este trabajo continúa con el proceder de la Universidad de Oxford⁷⁴, introducido —con adaptaciones significativas— en la lengua española a través del citado libro de Augusto Klappenbach, *Cómo estudiar filosofía y comentar un texto filosófico*.

El estudio más reciente en esta línea de trabajo es el de Ramón Rodríguez y Juan José García Norro (eds.): *Cómo se comenta un texto filosófico*⁷⁵. Si bien esta compilación de ejemplos a manos de ilustres profesores parece destinada al estudiante universitario, no deja de ser oportuno mencionarla por varias razones, pero la principal de ellas está relacionada con el carácter sintético del primer capítulo elaborado por los editores, “La técnica del comentario de texto”. En esta introducción se declaran, de un modo conciso a la par que razonado, las pautas de la actividad. No obstante, en ningún momento se explicita la necesidad de su realización, aunque se estime como instrumento “indispensable” para aprender filosofía: “La finalidad a la que se dirige el comentario de texto filosófico no es otra que la que mueve todo el estudio de la filosofía: aprender a filosofar. Para este fin, el comentario filosófico constituye una herramienta

⁷⁰ Es el estudio sistemático más reciente que hemos encontrado. Detallaremos las principales líneas de investigación y su propuesta.

⁷¹ Klappenbach, A. (1993). *Cómo estudiar filosofía y comentar un texto filosófico*. Madrid: Edinumen.

⁷² Camarero, M. (1998). *Introducción al comentario de textos*. Barcelona: Castalia.

⁷³ Aguilar Jiménez, C. y Vilana Taix, V. (1996). *Op. cit.*

⁷⁴ El modelo de Oxford es lo que típicamente consideramos “analítico”: se centra sobre todo en cuestiones de lógica interna del propio texto —estructura del argumento, conexión entre las ideas..., esto es, siempre sin “salirse del texto”— sin salirse de esa unidad de significado, lo cual implica, como veremos, la imposibilidad de mantener un diálogo fructífero con el autor.

⁷⁵ García Norro, J. J. y Rodríguez, R. (Eds.) (2008). *Cómo se comenta un texto filosófico*, Madrid: Síntesis.

pedagógica totalmente indispensable”⁷⁶. La ausencia de una “fundamentación” que justificara la pertinencia del comentario de texto en la clase de filosofía podría achacarse a la brevedad de este escrito, cuya función, por otra parte, no es la de acreditar su valía. Pero, según nos parece, este sintomático “olvido” —compartido por todos los estudios mencionados— aludiría más bien a la relación entre filosofía y pedagogía que en los mentados trabajos se defiende: aquella que trataría al texto —si se nos permite la expresión— como el sepulcro de un contenido ajeno al estudiante.

En cada uno de estos valiosos análisis se pretende que el estudiante recupere la objetividad del mensaje que un autor escribió mucho tiempo atrás, es decir, que se pueda entender con la máxima concreción el texto propuesto. Para que esto suceda, como cabe suponer, se concede especial importancia —hasta el punto de que es prácticamente lo único que se acomete en estos comentarios— a la comprensión de la terminología utilizada por el autor, al contexto histórico en el que se inserta su producción y a la comparación con otras obras de la historia de la filosofía. Por supuesto estas fases del método no solo son relevantes, sino que además son imprescindibles. Ahora bien, puede ocurrir —y sobre esta sospecha se erige nuestro trabajo— que el resultado de las indicaciones citadas conlleve para los alumnos una paráfrasis inane —ejecutada con mayor o menor disimulo dependiendo de la habilidad del estudiante— que impida el aprendizaje de la filosofía. Estos modelos de comentario de texto pecan, en nuestra opinión, de una erudición histórico-filológica que quizá le puede quedar un poco lejos a un escolar de secundaria y bachillerato.

Los objetivos que se persiguen en este tipo de comentarios son: “Primero, *determinar con precisión lo que dice el texto*. Segundo, *dar cuenta de cómo lo dice*. [...] A estas dos finalidades que jamás pueden faltar en un comentario de texto, conviene añadir casi siempre una tercera: explicar y justificar por qué lo dice”⁷⁷. No se pretende que el aprendiz de filosofía entable un diálogo con el texto —lo que provocaría poner en marcha los resortes cognitivos propiamente filosóficos—, sino que el comentario de texto se concibe como un instrumento didáctico casi periférico a la ocupación filosófica, es decir, se utiliza de un modo que muy difícilmente podría llegar a motivar un verdadero pensamiento genuino en el estudiante. De esta falta de diálogo se dio cuenta un grupo de trabajo compuesto por Débora Barba López, Félix García Moriyón, Coral Parra Alonso y Lucía Sainz Benítez de Lugo, cuyo fruto de sus investigaciones cristalizó en una obra, publicada en 2011 de manera digital en Ediciones de la Torre, titulada *Leer, comprender, dialogar: Un modelo de comentario de texto*. Nuestro planteamiento, por lo

⁷⁶ Ibidem, p. 14.

⁷⁷ Ibidem, p. 15.

tanto, continúa la estela de este cuidado manual: “El objetivo 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”⁷⁸. Cabe destacar que el trabajo que en estas páginas se presenta incluye, además de una seria justificación teórica apoyada sobre los grandes nombres de la hermenéutica contemporánea, el análisis de los resultados de la aplicación del modelo en el aula —durante alrededor de tres años— en distintos niveles educativos y la respectiva exposición de los criterios de evaluación cotejados. Es por ello por lo que consideramos esta obra como precursora de lo que nosotros aquí esbozamos.

2.2.2. En torno a la lectura y la apropiación del texto

a. Sobre la interpretación

Sobre nuestro enfoque del comentario de texto se encuentra una concepción de la lectura que hemos heredado, tal y como se ha tratado de mostrar a lo largo del estudio —de manera más o menos explícita—, de la tradición hermenéutica —que más que una tradición, lo que esta última palabra mienta es un *problema*⁷⁹—. La investigación ha partido del convencimiento de que la lectura —y, por lo tanto, el comentario— del texto filosófico es el modo predilecto de incursión en el aprendizaje filosófico. Lo cual no es lo mismo que afirmar que el texto sea el único medio en el que el pensamiento se mueve: “Es cierto que el pensamiento no se agota con el texto, que filosofar no consiste solo en expresar en lenguaje determinadas experiencias intelectuales. Esas experiencias no son originariamente literarias. Pensar es una forma de vivir y vivir supone la tensión hacia una permanencia en el ser que, desde un principio, se inició como aventura y riesgo, o sea, como posibilidad”⁸⁰. Pero es justamente a través de la **lectura** que se puede *descubrir*⁸¹ —quizás entre los espacios, los puntos y las comas— el impulso originario que vivifica el texto. A este respecto hay que matizar el significado de “lectura” o, al menos, lo que en este trabajo se entiende por “leer”. Naturalmente no todo ejercicio designado de tal modo puede causar el “descubrimiento” que acabamos de mencionar. Leer las instrucciones de un utensilio o leer el prospecto de un medicamento no parece la misma actividad que leer los diálogos de Platón y, sin embargo, de ambas decimos

⁷⁸ Barba López, D., García Moritón, F., Parra Alonso, C., Sainz Benítez de Lugo, L. (2007). *Leer, comprender, dialogar: Un modelo de comentario de texto*. Madrid: Ediciones de la Torre, p. 10.

⁷⁹ Véase Leyte, A. (2013). ¿Hermenéutica del texto o hermenéutica de la cosa? EN Leyte, A. El paso imposible (pp. 202-221). Madrid: Plaza y Valdés.

⁸⁰ Lledó, E. (2015), *El silencio de la escritura*, p. 33-34.

⁸¹ Este descubrimiento es personal e intransferible.

que son “lecturas”. Que cada texto exige un nivel de concentración distinto es algo más o menos aceptado, pero no está del todo claro que un texto filosófico reclame un tratamiento esencialmente distinto a cualquier otro. A menudo ocurre, en ese sentido, que los estudiantes tienen la impresión de que un comentario de texto filosófico es — con pequeñas modificaciones— idéntica tarea a la que llevan a cabo en las clases de lengua y literatura española, de geografía, de historia o, incluso, de matemáticas. Es obvio, por otro lado, que todos estos comentarios comparten similitudes —de hecho, son tareas complementarias— y aluden a la misma destreza educativa, “la comprensión lectora”; de modo que trabajar la lectura es un cometido del que se puede aprovechar o beneficiar cualquier asignatura sin excepción. Pero de esto no se sigue, como es natural, que las pautas del comentario de texto filosófico sean iguales a las de, por ejemplo, el comentario de texto literario.

En la obra ya citada, *Leer, comprender, dialogar: Un modelo de comentario de texto*, se defiende que el ejercicio de leer posee distintos niveles de profundidad⁸²: el primero de ellos se refiere a la capacidad de identificar las letras y palabras, concatenándolas de manera automática, pero sin llegar a comprender el sentido de esas oraciones. Este primer nivel de lectura está asociado a lo que comúnmente se conoce con el nombre de “analfabetos funcionales”. El segundo de los niveles contempla la posibilidad de alcanzar un grado óptimo de comprensión del contenido. En este estadio, la comprensión se gradúa problematizando el sentido mismo del “comprender”, que supone algo así como dos indicadores: el grado cero, en el que no se ha entendido absolutamente nada de lo que en el texto se expone y la comprensión plena o total. Estos indicadores son simplemente regulativos porque ninguno de ellos acontece en el acto de leer. No es posible llegar a comprender el sentido pleno de un texto porque este nunca lo revela de una vez por todas: como si tras su lectura supiéramos de forma taxativa en qué consiste el asunto del que se ocupa, sin atender a las propias tensiones que el asunto mismo arrastra tras de sí. Este es uno de los puntos arquimédicos de nuestra propuesta: proclamar la viabilidad de lograr una comprensión plena del texto es una aspiración sofística que, como hemos tenido ocasión de mostrar, desterró el propio Platón en sus diálogos. Las palabras —sobre todo si están escritas— siempre refieren más de lo que quisiera su emisor⁸³. Dicho esto, conviene aclarar —aunque lo haremos pormenorizadamente más adelante— que no toda lectura es posible y que existen malas lecturas o lecturas equivocadas. El tercero de los niveles alude, según lo exponen los

⁸² Barba López, D., García Moriyón, F., Parra Alonso, C., Sainz Benítez de Lugo, L. (2007). *Op. cit.*, p. 10.

⁸³ Umberto Eco advirtió en *Lector in fabula. La cooperación interpretación en el texto narrativo* que una obra siempre admite varias respuestas.

autores, a la posición misma de Gadamer⁸⁴, quien define la lectura como un diálogo entre el autor del texto y el lector: “leer, en definitiva, es dejar que le hablen a uno”⁸⁵. Este tercer nivel otorga un peso preponderante al lector, encargado de hacer hablar al texto y comenzar así un fecundo proceso interpretativo: “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”⁸⁶. Este último nivel de lectura, vinculado a Gadamer —pero no solo a él, sino a la heterogénea tradición hermenéutica—, es el que se suscribe en el trabajo *Leer, comprender, dialogar: Un modelo de comentario de texto*. También nosotros compartimos esta perspectiva y, de hecho, la consideramos la *lectura específicamente filosófica*, como procuraremos mostrar en lo que sigue.

Estos tres niveles de lectura no se dan nunca aislados⁸⁷, pero es posible observar en ellos una progresión. Si pensamos en el proceso de aprendizaje, nos damos cuenta de que cada uno de los niveles mencionados aparece —o al menos debería aparecer— en un momento educativo concreto, siendo el último de ellos el que encontraríamos en las últimas etapas —cuarto de la ESO y bachillerato—, donde se incluye la asignatura de filosofía. Para que el último nivel de lectura se produzca, se requiere de cierta madurez cognoscitiva, pero eso no significa, de ninguna manera, que la capacidad de poder “hablar con los textos” no sea enseñable o educable: “Si se integra en la enseñanza desde edades tempranas la consecución de estos tres niveles de forma conjunta, no solo se enseña a leer al alumno, sino también a pensar con y sobre un texto e incluso más allá de él”⁸⁸. En algún sentido, fue esta la labor que trató de llevar a cabo el pedagogo brasileño Paulo Freire⁸⁹, quien desde una perspectiva “neomarxista” utilizó la lectura como una herramienta de emancipación social, pues entendió la lectura como una herramienta de toma de conciencia. Esta confusión acerca de cómo leer —y comentar— un texto filosófico nos obliga a establecer⁹⁰ dos maneras de leer *filosóficamente*: una *auténtica o propia* y otra *inauténtica o impropia*⁹¹. Como

⁸⁴ Gadamer es, probablemente, el máximo exponente de la corriente hermenéutica, pero no es el único.

⁸⁵ Gadamer, H-G. (2012). *Arte y verdad de la palabra*. (Trad. J. F. Zúñiga García). Barcelona: Paidós, p. 69.

⁸⁶ Barba López, D., García Moriyón, F., Parra Alonso, C., Sainz Benítez de Lugo, L. (2007). *Op. cit.*, p. 10.

⁸⁷ En el acto mismo de leer un texto filosófico que no conocemos nos topamos con esos tres niveles.

⁸⁸ Barba López, D., García Moriyón, F., Parra Alonso, C., Sainz Benítez de Lugo, L. (2007). *Op. cit.*, p. 11.

⁸⁹ Véase Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. (Trad. J. Mellano). Madrid: Siglo XXI.

⁹⁰ Por supuesto, esta diferencia no ocurre de forma natural, sino que se aprende y se puede perfeccionar.

⁹¹ Auténtica e inauténtica se dicen con respecto a “lectura filosófica”.

podrá imaginar el lector habituado a la literatura filosófica, esta artificiosa distinción es tributaria —en cierto sentido— de la célebre diferencia heideggeriana⁹²; no obstante, en nuestro caso el interés semántico de estos términos responde al provecho ilustrativo de lo que tratamos de decir: Llamamos “*lectura inauténtica*” a aquella **que elude la pregunta** que rige y anima el texto. Esta actitud lectora trata al texto como el vestigio —datado convenientemente— de una época remota, de tal modo que el único rendimiento educativo que de ella se desprende es de sesgo histórico-filológico: entender los condicionantes sociohistóricos en los que esa unidad de sentido está inmersa y los recursos lingüísticos que en ella aparecen. Lo más significativo de este proceder es que el objeto —dispuesto ante los ojos del lector— no se toma como un posible interlocutor, sino como un conjunto de líneas que deben ser decodificadas en función de unas rígidas pautas de interpretación. Así las cosas, no solo es radicalmente imposible emprender un diálogo con el texto, sino que además es impertinente —desde todos los ángulos— aportar un juicio crítico respecto a lo leído.

Por el contrario, la “*lectura auténtica*” es la que busca y persigue el interrogante que motivó la creación de lo escrito; es la que se encarga de identificar el “horizonte hermenéutico” en el que el texto nace, entendiendo así los resortes implícitos que alientan su producción, pero es también la que, además, puede medirse con el mensaje del autor: la que logra convertir las letras escritas en lenguaje hablado. Esta es la lectura que merece el calificativo de “filosófica”, porque es la que propiamente acomete una verdadera discusión. La riqueza de la lectura vendrá dada “si y solo si de ella se derivan consecuencias importantes, interesantes y novedosas para la cuestión que plantea o, para decirlo con la hermosa y rigurosa fórmula con la que Foucault define el trabajo intelectual, si es capaz de marcar *una diferencia* o desplazar una frontera en un campo de saber o pensamiento”⁹³. Este modo de habérselas con el texto es genuinamente filosófico porque pone en marcha los resortes del pensamiento; cuando leemos el texto de un autor en esta clave, lo que estamos haciendo es pensar junto a él: “Conocer a un pensador es siempre pensar con él, recorrer sus laberintos, exasperarse ante sus dificultades”⁹⁴. Dicha actitud, a diferencia de la llamada “lectura inauténtica” devela un trato horizontal entre lector y autor, condición de posibilidad de todo diálogo.

Como se habrá notado, la recién designada “lectura auténtica” otorga un **puesto primordial al lector**. A partir de las décadas de los sesenta y setenta, la teoría literaria

⁹² Para una definición de propiedad e impropiiedad en Heidegger véase Escudero, J. A. (2009). *El lenguaje de Heidegger*. Barcelona: Herder, p. 70.

⁹³ PARDO, J. L. (2014). *A propósito de Deleuze*. Valencia: Pre-Textos, p. 19.

⁹⁴ *Ibidem*, p. 15.

comenzó —por diversas razones históricas, intelectuales, sociales...— a destacar cada vez más el papel del lector en la tarea interpretativa. En este sentido, el filólogo Hans-Robert Jauss es considerado uno de los más notables precursores de la llamada “estética de la recepción”. De esta tendencia interpretativa se han originado propuestas variadas, entre las cuales se encontraría la nuestra, pero también una abundante y compleja amalgama de movimientos que ha llevado hasta las últimas consecuencias las posibilidades de la interpretación. La manera de entender el forcejeo con el texto, al que Umberto Eco ha denominado “dialéctica entre los derechos de los textos y los derechos de los intérpretes”⁹⁵, es el terreno que se disputan las “corrientes actuales de la filosofía” que “son, en cierto, en cierto modo, una forma destacada de responder a la pregunta: ¿qué es leer?, ¿qué significa leer? [...]”⁹⁶. En este sentido, filosofías —relativamente— recientes como el pragmatismo o la deconstrucción participan —salvando las distancias— del fenómeno de la “sobreinterpretación”⁹⁷, que no ha dejado de reunir adeptos desde entonces. En ambas posiciones filosóficas se produce una torsión deliberada en el texto con el objetivo de llevarlo más allá de sí mismo.

Retorcer el texto hasta incurrir en un exceso interpretativo solo es posible si antes se pasa por alto la **autoridad** del emisor. Las filosofías como la deconstrucción y el pragmatismo son solidarias de la tendencia que proclama la “muerte del autor”⁹⁸. Barthes, Derrida y Richard Rorty, por citar algunos nombres —aunque cada uno a su manera— comparten la fórmula de Samuel Beckett de la que se sirvió Michel Foucault para hablar del autor: “Qué importa quién habla, dijo alguien, qué importa quién habla”⁹⁹. Cuando el autor, entendido como “padre del discurso” al modo socrático, pasa a ser indiferente para el lector no hay manera de dirimir si una lectura es correcta o incorrecta. El autor de un texto corre siempre este peligro congénito de desaparición —lo advirtió ya Platón en el *Fedro*—: “Alguien podría decir que un texto, una vez separado del emisor

⁹⁵ Eco, U. (2013). Interpretación e historia EN Eco, U. *Interpretación y sobreinterpretación*, p. 32.

⁹⁶ Vidarte, F. (2006), *¿Qué es leer? La invención del texto en filosofía*. Valencia: Guada Impresiones, p. 12.

⁹⁷ A este respecto véase Culler, J. (2013). En defensa de la sobreinterpretación. EN Eco, U. *Interpretación y sobreinterpretación* (pp. 104-126) y también Sontag, S. (2005). *Contra la interpretación*. (Trad. H. V. Rial). Buenos Aires: Alfaguara.

⁹⁸ Esta expresión se popularizó gracias a la obra del filósofo francés Roland Barthes, *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*. Somos conscientes de la delicadeza que merece el asunto en cuestión, pero no es este el lugar para detallar minuciosas explicaciones de teoría filosófico-literaria que nos obligarían a traer a colación los complejos procesos —motivados, sin duda, por filósofos como Martin Heidegger— por los cuales el fenómeno de la “muerte del autor” adquiere semejante envergadura en el panorama filosófico y literario de la segunda mitad del siglo XX.

⁹⁹ Samuel Beckett citado en Foucault, M. (1969). ¿Qué es un autor? Editado por ElSemnario.com.ar., p. 54. Disponible en:

http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/musicoterapia/informacion_adicional/311_e_suelas_psicologicas/docs/Foucault_Que_autor.pdf [2020, 20 de abril].

—así como de la intención del emisor— y de las circunstancias concretas de su emisión —y por consiguiente de su pretendido referente— flota —por decirlo así— en el vacío de una gama potencialmente infinita de interpretaciones posibles¹⁰⁰. Sin embargo, a pesar de la dificultad que supone establecer criterios claros y distintos con respecto a la “evaluación” de las lecturas, nosotros defendemos los límites de la interpretación por varias razones, de entre las que, por encima de todas ellas, cabe destacar nuestra definición de la lectura como proceso dialógico: un diálogo requiere de, al menos, dos interlocutores —en este caso, un lector y un autor de lo leído—. Si no se acepta la autoría de un texto —y, por lo tanto, un entramado de coherencia interna en la producción de un autor— es imposible si quiera comenzar a dialogar, pues se está erradicando la polaridad misma que permite el diálogo.

En numerosas publicaciones —muchas de ellas disponibles en el libro *Interpretación y sobreinterpretación*—, Umberto Eco se ocupó en demostrar que no toda lectura de un texto servía: “Afirmar que la interpretación —en tanto característica básica de la semiosis— es potencialmente ilimitada no significa que la interpretación no tiene objeto y que fluye —*riverruns*— solo por sí misma. Afirmar que un texto no tiene potencialmente fin no significa que todo acto de interpretación pueda tener un final feliz¹⁰¹. Una de las distinciones —es decir, uno de los *criterios*— que utilizó para clasificar las lecturas fue la diferencia entre *interpretar* textos y *usar* textos¹⁰². A nosotros nos interesa la primera, la **interpretación**, porque es el único modo de *comprender* el pensamiento de un autor a la vez que se produce una reflexión personal, es decir, cuando acaece el diálogo entre lector y autor. Por el contrario, **el uso de un texto** es la perspectiva de, por ejemplo, los pragmatistas: Richard Rorty en un artículo titulado “El progreso del pragmatista¹⁰³ se quejaba de esta —a su juicio— artificiosa distinción —entre interpretar un texto y usar un texto— que no era otra cosa, para él, que un residuo esencialista, “similar a la que hace E. D. Hirsch entre sentido y significación [...]. Esta es exactamente la clase de distinción que los antiesencialistas como yo deploramos: una distinción entre dentro y fuera, entre las características no relacionales y relacionales de algo¹⁰⁴.

¹⁰⁰ Eco, U. (2013). Interpretación e historia. EN Eco, U. *Op. cit.*, p. 53.

¹⁰¹ Ibidem, p. 34.

¹⁰² Véase Eco, U. (1993). Lector in fabula. La cooperación interpretación en el texto narrativo. (Trad. R. Pochtar). Barcelona: Lumen.

¹⁰³ Rorty, R. (2013). El progreso del pragmatista. EN Eco, U. *Op. cit.* (pp. 104-126).

¹⁰⁴ Ibidem, p. 109.

Sin duda, para un pragmatista, “todo lo que uno hace con cualquier cosa es usarla”¹⁰⁵, pero, además de que consideramos que no todo es susceptible de tener provecho o rendimiento, una lectura tiene un **valor en sí mismo** que es el propio diálogo entre el lector y el autor. Desde la visión pragmatista, el texto es un *pretexto* para hablar uno mismo y nosotros defendemos el diálogo o conversación que se dirige a la comprensión de un tema o asunto cualquiera —y que, en el fondo, no deja de ser la comprensión de uno mismo—. Ahora bien, tampoco creemos que la tarea del lector sea la de repetir las palabras de un autor sin salirse de su propio texto. A esta actitud lectora se refirió Richard Rorty, aludiendo a la posición que tanto él como Eco habían superado, como la de “descifradores de códigos”¹⁰⁶. Este nombre vale para todos aquellos lectores que lidian con los textos como si en ellos se encontrara un mensaje secreto, oculto en una lengua —y también letra— muerta, al que tan solo unos pocos iniciados pueden acceder. No creemos que la labor de un lector de filosofía —y menos aún si está comenzando con la lectura filosófica— sea la de leer sin salirse del texto, intentando rescatar la “intención del autor”¹⁰⁷ a toda cosa¹⁰⁸. Y ni siquiera creemos posible acceder a lo que estos “descifradores de códigos” llaman lo “realmente dicho”, pues en el acto interpretativo —es decir, en la tarea hermenéutica— siempre se produce un salto que no deja de arrastrar ciertos añadidos —*prejuicios*—, sin los cuales, por cierto, se imposibilita toda lectura.

En *Leer, comprender, dialogar: Un modelo de comentario de texto*, los autores presentan la siguiente dicotomía —optando estos por la última de las opciones—: “¿Qué hemos de hacer cuando 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 esta nos afecte y nos permite experimentar algo no previsto de antemano?”¹⁰⁹. Como hemos dicho, no nos parece plausible hacernos con la llamada “intención del autor”, que es lo que, por otra parte, plantea la mayoría de los manuales del comentario de texto; pero tampoco estamos de acuerdo en que el texto vaya a producir, sin más, un impacto de las características descritas en la alternativa. Esta postura resulta, en nuestra opinión, un

¹⁰⁵ Richard Rorty citado por Culler, J. (2013). En defensa de la sobreinterpretación. EN Eco, U *Op. Cit.*, p. 127.

¹⁰⁶ Rorty, R. (2013). El progreso del pragmatista. EN Eco, U. *Op. Cit.*, p. 108.

¹⁰⁷ Umberto Eco diferencia entre “intención del autor”, “intención del lector” e “intención del texto”. Es de la última la que más nos interesa en este trabajo.

¹⁰⁸ Esto fue lo que intentó hacer, por ejemplo, Pierre Aubenque con Aristóteles en su afamada obra *El problema del ser en Aristóteles*: “desaprender todo lo que la tradición a añadido”. Aubenque, P. (2008). *Op. cit.*, p. 11.

¹⁰⁹ Barba López, D., García Moriyón, F., Parra Alonso, C., Sainz Benítez de Lugo, L. (2011). *Op. Cit.*, p. 13.

poco naíf, porque puede —y probablemente sea el mayor número de veces— que el texto no nos diga nada en las primeras lecturas y que no nos afecte en absoluto; no obstante, es posible —con trabajo y constancia— hacernos con la “intención del texto”, es decir, sacarle paulatinamente posibilidades, siempre dentro de un horizonte de comunicación entre el autor y el lector. Así pues, defendemos la lectura como un proceso de asimilación y apropiación continua que nunca termina.

b. Preguntar: la condición de posibilidad del diálogo

Los textos filosóficos, tal y como se ha defendido a lo largo del presente estudio, son la respuesta —o, mejor dicho, el intento de responder— a un **problema que se podría enunciar en forma de pregunta**. Sin embargo, rara vez este interrogante aparece formulado de manera explícita en el texto. Lo cierto es que dicha ausencia forma parte estructural del propio quehacer filosófico, puesto que normalmente el autor, conociendo sus limitaciones —ocasionadas todas ellas por no ser inmortal—, no redacta de forma sistemática —al modo de un recetario— una respuesta taxativa a una pregunta filosófica. La propia naturaleza de los asuntos filosóficos devela la imposibilidad de ese cierre: “Esos problemas con lo que incesantemente se enfrenta la razón humana no pueden resolverse, porque a la esencia de la razón no le corresponde la identidad de las respuestas. La razón no es una facultad estática sino dinámica”¹¹⁰. La radicalidad de la pregunta filosófica logra traspasar, en cierto modo, las barreras temporales, pero la respuesta —o su intento— está vinculada a la temporalidad de la subjetividad: “El pensamiento no es temporal porque esté atado a las condiciones de posibilidad de un sujeto que es, esencialmente, tiempo, sino porque depende de un sistema de condicionamientos que, necesariamente, tiene que dialogar con su propia historia: un lenguaje, de alguna manera presente, que ha de verse continuamente contrastado con los lenguajes por venir”¹¹¹.

El lector, por lo tanto, es el encargado de buscar el interrogante al que el texto pretende responder, pero, inevitablemente, en el descubrimiento se topará —solo si realmente se da un proceso de apropiación y comprensión¹¹²— con una pregunta que, en realidad, le ata a él de modo particular: “No existe en primer lugar una comprensión pura y objetiva del sentido que luego pudiera adquirir una significación especial al ser

¹¹⁰ Lledó, E. (2015). *El silencio de la escritura*, p. 46.

¹¹¹ Ibidem, p. 33.

¹¹² “Investigar, entender, consiste, sobre todo, en preguntar. La lectura de un texto que llega hasta nuestro presente desde un tiempo perdido no solo puede alcanzar la plenitud de su significado en función de los problemas que, a primera vista, nos plantee, sino de todos los planos que seamos capaces de descubrir con nuestras preguntas. Hacer es historia es saber preguntar al pasado. [...] Convertir, pues, la lengua en habla”. Ibidem, p. 47.

aplicada a nuestras preguntas. Al contrario, en todo intento de entender nos incluimos ya a nosotros mismos, de tal manera que, para Gadamer, entender y aplicar coinciden. Esto se puede entender en el ejemplo contrario del no entender: Cuando no podemos entender un texto, la razón es que no nos dice nada o no tiene nada que decirnos a *nosotros*. Por eso no hay que extrañarse de que el entender tenga resultados muy diferentes en distintas épocas e incluso para distintos individuos¹¹³. Y esto porque “el texto habla de problemas que tienen sentido y son dialogables, porque interesan a la mente que lucha por entenderlos [...]. El texto de la filosofía no es un texto de autores que hablan de sus propios problemas, sino que son problemas de los hombres, que han encontrado en esos autores soluciones, debates, perspectivas, análisis...”¹¹⁴.

Ahora bien, solo daremos con una pregunta en el texto que genuinamente nos incumba si aceptamos —aunque sea tácitamente— la aporía socrática por excelencia, que es la del aprender¹¹⁵: “saber que no sabe”. Cuando se piensa algo —en sentido estricto— generalmente es porque para quien le da vueltas no está del todo claro, es decir, se reconoce que no se sabe en qué consiste ese algo; motivado por la extrañeza o el asombro que le causa el asunto en cuestión se hace una pregunta, es decir, suspende lo que antes se tenía por seguro. Este paso es esencial en el aprendizaje, pues si se considera que se sabe todo, no hay nada que deba ser aprendido. Pero ¿cómo darnos cuenta de que no sabemos algo que ignoramos si quiera que no sabemos? En este sentido, el profesor desempeña un papel fundamental, pues se encarga, como Sócrates, **de ejercitar el arte de la refutación**¹¹⁶. No hay un método claro y distinto que enseñe a cómo preguntar y probablemente a esto se refería Sócrates cuando declaraba no haber enseñado contenido alguno¹¹⁷. No obstante, sí es posible, mediante el arte de la refutación y el desenvolvimiento de la argumentación —tarea absolutamente primordial que le compete al profesor— mostrar las incongruencias, debilidades y fallas de las creencias del alumno con el objetivo de causar una interpelación o duda —que procurará problematizar a través de la lectura del texto—. Este modo de entender la educación, de sesgo platónico, no se limita sencillamente a la exposición abstracta, metodológica o puramente teórica, sino que comporta una *transformación vital* en quien acepta no saber. Y el texto —en tanto que reflexiona sobre cuestiones que potencialmente pueden interesarnos, del mismo modo que cuando

¹¹³ Grondin, J. (2002). *Op. Cit.*, p. 168.

¹¹⁴ Lledó, E. (2015). *El silencio de la escritura*, p. 66.

¹¹⁵ Sobre este asunto remitimos de nuevo a Pardo, J. L. (2004). *Op. Cit.*

¹¹⁶ Para Platón la verdadera educación —παιδεία— se fundamenta en la refutación —que es “la más grande y la más poderosa de las purificaciones” (*Fedro*, 237 c-d)— de la vana apariencia de sabiduría —enfermedad del alma por excelencia—.

¹¹⁷ PLATÓN, *Apología*, 33 b.

conversamos con alguien, asumimos tener algo que contarnos— posee la capacidad de generar esa interlocución/transformación. Pero solo quienes reciban el texto como una invitación a dialogar y se dirijan a él con una pregunta —haciendo gala de la humildad cognoscitiva que caracteriza al filósofo— serán capaces de comprenderlo, pues “un texto solo llega a ser elocuente gracias a la pregunta que dirigimos hoy a él”¹¹⁸.

2.2.3. El uso de los textos: El comentario de texto en el aula

a. Las reglas del método

La práctica totalidad¹¹⁹ de los trabajos dedicados al comentario de texto —filosófico y no filosófico— se centran casi exclusivamente en las pautas de su ejecución. Estas directrices suelen ser imperativos que desbordan con mucho las capacidades lectoras del estudiante, no por la dificultad que entrañan —que también—, sino por la falta de familiaridad con los textos. A menudo, el trato que los alumnos mantienen con los **textos originales** —filosóficos, aunque no solo— se reduce al último curso de bachillerato, normalmente concebido como una preparación para la prueba de acceso a la universidad —EvAU—. El examen relativo a la asignatura de historia de la filosofía está articulado en torno a un texto, de manera que se torna casi obligado practicar la actividad del comentario durante dicho período. Sin embargo, es de sobra conocido¹²⁰ que el tiempo disponible en segundo de bachillerato no es suficiente para poder trasladar al alumnado, de un modo seguro y eficaz, las consideraciones e implicaciones del comentario de texto —y no solo tal y como en este trabajo se ha entendido, sino incluso en su acepción más frecuente—.

Leer un texto —y uno filosófico en particular— con cierto nivel de calado no es posible si antes no se ha llevado a cabo un trabajo de “**educación de la mirada**” que logre habituar al estudiante al ejercicio dialógico. Es evidente que en el transcurso de un año académico —sea este, por ejemplo, segundo de bachillerato por su vínculo con la historia de la filosofía— y con un puñado de instrucciones acerca de cómo realizar convenientemente un comentario de texto no se consigue con éxito desempeñar el tipo de cometido que aquí planteamos, por eso este trabajo se ha presentado como una reflexión o fundamentación de la didáctica de la filosofía en general partiendo del comentario de texto. Lo cual significa que este método debe aplicarse desde los primeros cursos en los que el estudiante entra en contacto con la filosofía: así, progresivamente, se irá accediendo a niveles de hondura cada vez mayores. Pese a

¹¹⁸ Grondin, J. (2002). *Op. Cit.* p. 169.

¹¹⁹ Remitimos al punto 2.2.1. de este trabajo.

¹²⁰ Muchos profesores universitarios se quejan de que los estudiantes, al llegar a la universidad, no saben leer —en el sentido de apropiarse de lo leído— y tampoco escribir como cabría esperar.

que, como dijimos, las lecturas pueden tener distintos grados de profundidad —y, en ese sentido, un escrito de Platón podría ser leído, por ejemplo, en cuarto de la ESO—, conviene seleccionar textos que se adecúen al perfil académico y vital de los estudiantes. Como es natural, si el tema del texto presenta algún tipo de vínculo con el lector, será mucho más sencillo provocar una interpelación y, de este modo, emprender una lectura auténticamente filosófica, en la que emerja la voz del intérprete en aras de que se produzca un diálogo entre lector y autor.

En este punto es importante recalcar la absoluta necesidad de realizar un buen trabajo de selección de textos; semejante tarea forma parte indispensable —tan necesaria como la clarificación de las reglas para la ejecución— de la actividad del comentario de texto. Así, en los primeros cursos de filosofía —al menos en el primero de ellos—, consideramos imprescindible como tarea propedéutica habituar al estudiante a textos ensayísticos de tipo expositivo-argumentativo —como, por ejemplo, los escritos periodísticos, artículos de opinión, crítica político-social...— dirigidos a un público no especializado. Estos textos poseen ciertas características de las que un estudiante que trata con la filosofía por primera vez se puede beneficiar: en primer lugar, gracias a las fórmulas de las que se sirve nuestra lengua para expresar opinión —verbos en primera persona del singular, alusiones directas al lector, valores connotativos en adjetivos, etc.— es posible identificar con facilidad la postura del autor, de modo que se vuelve más sencillo reconocer la tesis que se defiende —es decir, la pregunta que pretende responder el texto— y los argumentos que la sostienen. Otra de las ventajas que el texto ensayístico —periodístico— presenta es su urgencia temporal: se ocupan de temas de actualidad —por tanto, conocidos— y, a las veces, polémicos, por lo que promueven una reacción inmediata en el lector. Por otro lado, aunque dichos textos no pertenezcan al canon de la historia de la filosofía¹²¹, el modo de trabajo es el específicamente filosófico, pues, como se ha visto, se procura el diálogo y respectiva fusión de horizontes entre lector y autor.

Este modo de entender el comentario de texto pone de relieve, como adelantábamos, la naturaleza **procesual** de nuestra propuesta. Para que la tarea que aquí diseñamos adquiera cierta enjundia y sentido es imprescindible que se conciba como un proyecto a largo plazo, esto es, debe asumirse un compromiso de enseñanza que se implemente gradualmente en los distintos niveles educativos. Solo así se podrá educar adecuadamente la mirada del estudiante en aras de que se produzca un diálogo con el texto. No se puede esperar que los alumnos acometan un verdadero comentario

¹²¹ Véase el punto 2.1.1. de este trabajo.

de texto a partir de pautas externas —que, a pesar de su pertinencia en muchos casos, se introducen en el aula por primera vez cuando se quiere llevar a cabo dicha práctica—, puesto que no logran permear en los estudiantes, dando como resultado, en el mejor de los casos, un discurso sistemáticamente aprendido de memoria —aunque coherente de acuerdo con las reglas establecidas—. Es por eso por lo que impugnamos el modelo de comentario de texto que mide el aprendizaje del alumno a partir de sus capacidades para reproducir unos patrones previamente estipulados. La lectura —y más en concreto la filosófica— no puede estar regida por unas pautas universales aplicables a todo texto sin excepción: no es posible encontrar una fórmula que se adapte sin resto a cualquier escrito, sino que, por el contrario, cada texto posee una idiosincrasia que reclama un tratamiento distinto en cada caso. Esto choca frontalmente contra la idea de preparación del comentario a partir de un corpus teórico memorizado —relativo al autor, a su circunstancia, a la coherencia de sus postulados, a la relación predefinida con otros autores, etc.—, que, independientemente del texto que deba ser interpretado, se aplique a cualquier producción del autor en cuestión. Además, en este tipo de modelos de comentario, cuando se demanda la reflexión personal, el alumno se topa con la dificultad de no saber exactamente qué es pertinente manifestar en clave subjetiva respecto al contenido del texto, así que el **juicio crítico**¹²² —que no pasa de una mera nota superficial— suele convertirse simplemente en un cierre forzado del comentario. Bajo estos parámetros es, según creemos, francamente imposible que se despierte el interés del lector y se origine un aprendizaje significativo, ya que su voz disminuye hasta enmudecer.

Ahora bien, de la crítica que hemos proferido a las reglas de ejecución del comentario de texto al uso no se sigue que no exista —y no deba existir— un método de elaboración concreto que, como tal, deba ser respetado y, por consiguiente, susceptible de poder ser enseñado, aprendido y ejercitado. El problema radica en **la falta** justamente de un auténtico proceso metódico que, como dijimos, eduque la mirada del lector. Con frecuencia¹²³, el comentario de texto se entiende única y exclusivamente como un **producto final** enclaustrado en unas pocas páginas escritas. Dicha acepción es, en nuestra opinión, cómplice de la comprensión del comentario de texto como una

¹²² En el libro —ya mencionado en sendas ocasiones— editado por García Norro y Ramón Rodríguez, *Cómo se comenta un texto filosófico*, se refieren a esta parte del comentario del siguiente modo: “cabe efectuar esta tarea del comentario, que no es indispensable y no debe emprenderse hasta estar en posesión de profundos conocimientos filosóficos, en un apartado aparte o también entretejiéndola al hilo de la explicación de la estructura del texto”. García Norro, J. J. y Rodríguez, R. (Eds.). (2008). *Op. cit.* p. 35.

¹²³ Todos los modelos de comentario de texto que hemos expuesto son solidarios de esta concepción del comentario de texto como producto final vertido/escrito en unas pocas páginas.

actividad más incluida forzosamente en la dinámica general del aula y no como un elemento central en la enseñanza de la filosofía. Según la concepción que defendemos, el comentario de texto es mucho más que un precipitado en papel: es el epicentro de una labor didáctica que abarca todo un **proceso de aprendizaje**. Puede ser, efectivamente, que el producto final¹²⁴ de ese complejo transcurso se vea reflejado en unas pocas páginas escritas por el alumno, pero para que ese producto tenga algún sentido y esté correctamente inserto en el mentado proceso de aprendizaje, es necesario atender a las condiciones que lo hacen posible, esto es, a las pautas de “educación de la mirada” o, lo que es igual, al método que se aprende, enseña y ejercita. Así pues, en lo que sigue explicaremos dichas pautas de preparación y realización.

Propuesta de itinerario de aula a partir del método “de sujeto a sujeto”

La filóloga y especialista en la obra de Fyodor Dostoievsky, Tatyana Aleksandrovna Kastkina¹²⁵, lleva impulsando desde hace algún tiempo —a partir de la teoría literaria— un método de lectura que ha denominado “de sujeto a sujeto”: “es un método de investigación de la realidad en el que el estudioso interactúa con lo estudiado en relación de ‘igualdad’ —y no lo degrada a la serie de ‘cultivos de laboratorio’, marginándolo a uno más de los asuntos que no le incumben directamente, tal y como hace el método de conocimiento de sujeto a objeto”¹²⁶. Su propuesta, íntimamente vinculada a la nuestra, se erige sobre una confrontación con la epistemología típicamente moderna —de la cual las llamadas ciencias naturales o experimentales son herederas— que proclama la necesidad de acercarse a lo real a partir de la conocida relación cognoscitiva sujeto-objeto o, lo que es lo mismo, por medio del “método científico”, que se afana en poner entre paréntesis la personalidad del cognoscente para no contaminar al objeto, pues de esa suspensión depende, en gran medida, el éxito o el fracaso de la investigación. A este método se opone¹²⁷ el proceder de las llamadas

¹²⁴ En términos de evaluación, disponer de un producto final del alumno que logre dar cuenta lo mejor posible del proceso de aprendizaje presenta obvias ventajas; sin embargo, sería del todo imprudente considerar únicamente este producto para la evaluación del alumno.

¹²⁵ Kasatkina, T. A. (2020), *Filosofía de la percepción de la literatura y el arte: Sobre el método de lectura de sujeto a sujeto*. (Trad. I. Almería), p. 1. Las obras de la autora no están traducidas al español, pero hemos podido acceder a algunos textos traducidos de sus conferencias —recogidas en su obra magna—. El manuscrito traducido no está publicado en castellano, pero remitimos al enlace en el que se puede encontrar la obra completa en su idioma original. http://biblio.imli.ru/images/abook/ruslitteratura/kasatkina_dostoevskiy_kak_filosof_i_bogoslov_h_udozhestvennyi_sposob_vyskasyvaniya-2019.pdf

¹²⁶ Ibidem.

¹²⁷ Somos conscientes de la simplificación de la problemática, pero no es este el lugar indicado para discutir la complejidad de lo que en esta oposición se está jugando en términos filosóficos. Para hacernos cargo de la prolija controversia epistemológica sería necesario mentar el intrincado recorrido histórico que partiría, *grosso modo*, desde Kant y llegaría hasta las actuales y diversas críticas —herederas de filosofías como las de Marx, Nietzsche, Heidegger...— de la epistemología moderna, pero eso sería desviarnos con mucho del objetivo del trabajo.

ciencias humanas o ciencias del espíritu, en las que, en sentido propio, la relación de conocimiento no es la de un sujeto que ataca a un objeto para des(en)cubrirlo y reducirlo, sino la de dos sujetos que entran en comunicación, de tal manera que no es que se prescindiera de la personalidad del sujeto que quiere relacionarse con la realidad que investiga, sino que es, desde todas las perspectivas, decididamente necesaria.

Debido a los complejos procesos de tecnificación¹²⁸ de las sociedades contemporáneas, el método científico —que se articula en torno a la mencionada dicotomía epistémica de sujeto-objeto— se ha impuesto en multitud de esferas de la vida humana, incluida la de las ciencias humanísticas: en nuestro caso, se puede observar esta colonización en el uso del texto como un objeto más, es decir, como un elemento más de la realidad que debe ser desmenuzado en función de unas rígidas reglas. Este procedimiento, además, no solo podrá ser **repetido** —recordemos que una de las claves que garantizan la fiabilidad del método científico es precisamente la repetición sin cambios del experimento— por cuantos cognoscentes se precien, sino que no habrá ningún cambio sustancial dependiendo de quién ejecute el pertinente desmenuce. Así pues: “hay que devolver a la esfera de las tareas de las ciencias humanísticas la idea de la transformación de la personalidad y hacer de ella la piedra angular de su enseñanza, para que las ciencias humanísticas empiecen a vivir la vida que les es propia”¹²⁹. Ese imperativo ha sido uno de los motores que ha movido nuestro cometido: tratar al texto no como un objeto entre objetos, sino como la voz de un sujeto —razón por la que decidimos sustentar este estudio sobre el enérgico espíritu platónico—.

Primer paso en el proceso de aprendizaje: Introducción a la lectura

Con la intención de reconducir la mirada —en un sentido pedagógico— hacia el texto desde una relación de “sujeto a sujeto”, nos proponemos esbozar un posible itinerario de aplicación del método de lectura y comentario de texto en concordancia con lo expuesto¹³⁰. Este recorrido didáctico, pese a su carácter de bosquejo, está supeditado a necesidades educativas concretas y formales y, como tal, debería funcionar como un proceso de aprendizaje completo en el que se puedan medir los avances y fallos del alumnado. Para empezar, debemos decir que todos los manuales del comentario de

¹²⁸ Remitimos a los estudios de Heidegger sobre la técnica moderna.

¹²⁹ Kasatkina, T. A. (2020), *Filosofía de la percepción de la literatura y el arte: Sobre el método de lectura de sujeto a sujeto*. (Trad. I. Almería), p. 5.

¹³⁰ Esta propuesta no debe ser recibida, siendo fieles a lo que hemos mantenido a lo largo del estudio, como un plan implacable de uso, sino como una invitación metódica a reflexionar sobre las posibilidades que brinda la práctica didáctica del comentario de texto. Es importante, además, reconocer las obvias limitaciones de lo que a continuación aparece, pues no ha sido posible cotejar las virtudes o los defectos de la propuesta.

texto —filosófico y no filosófico— insisten en que el primer paso para la elaboración del comentario es la **lectura atenta del fragmento** —que deberá repetirse, al menos, una vez más—. No obstante, leer un texto —que contenga ciertas nociones técnicas, como ocurre con la mayoría de los textos filosóficos— sin previo conocimiento del asunto involucra ciertos riesgos difícilmente soslayables: por más veces que un alumno lea un texto que le sea absolutamente ajeno —en cuanto a forma, contenido, etc.— no encontrará un nexo de comunicación posible, de tal modo que no se producirá el buscado diálogo. Así que es imprescindible que el profesor empiece el proceso de aprendizaje —las primeras sesiones de la unidad didáctica— con una **“introducción a la lectura”**. Debemos tener en cuenta que, en nuestro modelo, el objetivo didáctico es discutir y entablar un diálogo con el texto, así que todas las explicaciones, actividades y recursos están orientados a esta misión. Esto quiere decir que la **instrucción directa** por parte del profesor —fundamental y decisiva, por otra parte, como tendremos ocasión de detallar más adelante—, se dirige en este punto a trazar la situación hermenéutica del texto, es decir, a explicar el entorno en que se encuadra dicha producción, aludiendo a las condiciones¹³¹ históricas, culturales, políticas..., de modo que se pueda observar con facilidad —pues de ello depende en gran medida que se produzca el cruce de horizontes interpretativos— la relación existente entre filosofía y realidad o, dicho de otro modo, la dialéctica entre pensamiento y tiempo. En estas primeras exposiciones conviene que se deje entrever tímidamente —aunque no clarificar por completo, puesto que esta tarea corresponde al alumno— el problema al que el texto pretende responder y sugerir perspectivas actuales que se ocupen de la misma pregunta. Este trabajo introductorio debe ser motivador y sugestivo, esto es, debe estar lo suficientemente bien traído al aula para que logre generar una auténtica interlocución entre los alumnos y el texto propuesto —esto mentaría a lo que nos referíamos más arriba respecto a la pertinente elección del texto—. Ahora bien, no debemos confundir esta introducción temática con el desarrollo explicativo de un tema sin más, como si el profesor estuviera dictando unos apuntes que deberán ser aprendidos de memoria.

El peso de lo que hemos denominado “introducción a la lectura” no puede recaer únicamente en las explicaciones del profesor, porque si estas no se complementan con una indagación activa por parte del estudiante, caerán en el olvido o en la indiferencia. Así pues, es absolutamente obligado que los alumnos dediquen tiempo y energía a la investigación —personal— del tema. Así que el quehacer del profesor en este primer estadio del proceso de aprendizaje debe ser el de trazar las líneas de investigación que

¹³¹ También es menester que se explicita de un modo atractivo la biografía del autor, pues es con quien debemos entablar el diálogo. Hemos de familiarizarnos con su personalidad, su

considere oportunas de acuerdo con los propios intereses del aula. Para que quede debidamente documentado y se pueda evaluar este proceso de búsqueda y complementación a manos del estudiante, se propondrá la realización de un cuaderno de trabajo de clase o **portafolio**¹³² en el que se depositarán, además de las anotaciones extraídas de la instrucción del profesor, las reflexiones, pareceres, exploraciones, opiniones... del estudiante. Creemos que esta tarea es de gran utilidad por la cantidad de ventajas que presenta tanto para el estudiante como para el profesor: este cuaderno de bitácora le acompañará al estudiante a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, de modo que será posible para el profesor contemplar el grado de evolución, apropiación y asimilación que el estudiante mantiene. También permite, según creemos, la apertura inherente al propio trabajo de lectura-comentario que proponemos, puesto que manifiesta la naturaleza inacabada de la lectura y la posibilidad de seguir encontrando nuevos sentidos y nuevas líneas de búsqueda. Además, al ser un trabajo continuo y personal, nos parece más justo —en términos de evaluación— que una sola prueba escrita al final de la unidad didáctica que previamente se haya preparado solo con el fin de superarla y que, muy a menudo, no da cuenta de numerosas variables que merecen ser tenidas en consideración como, por ejemplo, el trabajo asiduo del alumno, el grado de esmero con el que se han cumplimentado las hojas del cuaderno, la curiosidad e interés por el tema en cuestión, etc.

Antes de acometer la lectura del texto, es importante, por último, establecer una planificación y el respectivo ritmo de trabajo. Esta secuencia dependerá, naturalmente, de varios factores, entre los que cabe destacar la extensión del texto que vayamos a manejar: este modelo es aplicable para obras completas —breves— y para fragmentos. La elección —obras completas o fragmentos— dependerá del nivel educativo en el que nos encontremos, del objetivo que persigamos, del tiempo que dispongamos... En cualquier caso, para que la actividad sea provechosa y permita varios estratos de hondura, así como distintas interpretaciones, el fragmento debe ser más extenso de lo que se acostumbra a comentar¹³³—apenas unos pocos párrafos—. En un curso de primero de bachillerato, por ejemplo, que suele constar de unas doce unidades didácticas y alrededor de siete u ocho sesiones por unidad, el comentario de texto ocuparía una unidad didáctica entera, puesto que, como dijimos, debe ser un proceso de aprendizaje completo. La tarea introductoria a la lectura, por lo tanto, —que recae, en mayor medida, sobre la instrucción directa del profesor y que consta del empuje

¹³² Este cuaderno se concibe como un archivo que contiene diversos documentos recopilados por el alumno: desde las notas de explicaciones del profesor que estime oportunas, como reflexiones personales a colación de lo expuesto.

¹³³ Por ejemplo, el texto tipo de la EvAU.

motivador que logre conectar sucintamente la(s) pregunta(s) del texto con nuestra realidad vigente, la aclaración de elementos decisivos para su interpretación como la circunstancia histórica, política, cultural y social, así como del descubrimiento de líneas de investigación que se tratan en el texto— ocuparía, según calculamos, las dos o tres primeras sesiones. De esta manera quedarían otras cuatro sesiones para los seminarios de lectura compartida en el aula y una última sesión que se destinaría a la realización individual y escrita del comentario texto como producto final de la unidad didáctica¹³⁴.

Segundo paso en el proceso de aprendizaje: El espacio de diálogo que es el aula

Tras “la introducción a la lectura” y la consiguiente secuenciación —en la que el profesor dividirá el texto en función de los criterios que estime oportunos para que cada sesión del período destinado al seminario trate de un fragmento del texto—, el alumno deberá efectuar una lectura del fragmento estipulado en horario no lectivo para el día siguiente. Para que esta primera lectura logre causar algún impacto en el lector, el profesor, continuando con el estilo socrático, propondrá una batería de preguntas respecto al contenido del texto que el alumno habrá de contestar en su cuaderno de bitácora o portafolio a la luz de la búsqueda que debió comenzar el primer día de la unidad didáctica. La naturaleza de estas preguntas combinará el carácter personal —esto es, algunas serán cuestiones abiertas que reclamen una toma de posición respecto a lo leído— y el carácter académico respecto a la objetividad del texto. Esta batería de preguntas servirá, en primer lugar, para comprobar que, efectivamente, el texto se ha leído y que la tarea se ha realizado. En segundo lugar, hará las veces de guía de lectura comprensiva del texto, puesto que estas se referirán a las ideas principales del fragmento y las respuestas manifestarán, en lógica consecuencia, el grado de entendimiento. En tercer lugar, gracias a la preguntas personales, el alumno encontrará paralelismos o distancias entre él y lo leído, de modo que se podrán llegar a activar los resortes de la curiosidad, una de las condiciones de posibilidad del diálogo. Por último, las preguntas presentan una ventaja retrospectiva, ya que cuando se vuelva a leer el texto y se acuda a esas preguntas, se podrán encontrar diferencias o permanencias en la comprensión —evidenciando un proceso de metacognición en el que se logre reflexionar sobre el propio proceso de apropiación y asimilación del texto—.

Además de las preguntas guía, creemos necesario fijar un **procedimiento de lectura del texto**. El modo en que la filosofía se escribe, por lo general, provoca ciertas complicaciones para un lector no especializado: la concatenación de oraciones largas

¹³⁴ Ya hemos aclarado que, desde nuestro punto de vista, el comentario de texto no es solo un comentario de texto escrito y rendido a las exigencias metodológicas académicas, es un modo de hacer filosofía, concebido como el diálogo con los filósofos.

—con numerosas subordinadas al servicio del desarrollo argumental de lo que se pretende comunicar—, vocabulario técnico, modo de expresión distinto al que estamos habituados, lo prolijo de la abstracción... Todas estas características de la escritura filosófica obligan a leer de una manera esencialmente diferente al modo en que leemos, por ejemplo, una novela. La concentración que requiere el texto filosófico demanda el *uso del lápiz*¹³⁵ y de otros instrumentos que organicen la información. Así, una posibilidad de acercarse a los escritos filosóficos es a partir de una sencilla **técnica de subrayado**¹³⁶: mediante el uso de colores jerárquicamente seleccionados, ir organizando la información —las cuestiones primordiales como tesis o ideas principales coloreadas en rojo, cuestiones de interés secundario en azul, términos, afirmaciones y referencias desconocidas en amarillo—. Es básico, por último, designar un sistema ordenado en el procedimiento de lectura: en primer lugar, se acometerá una lectura atenta del fragmento cuyo fin sea el de “hacernos una idea global de lo que pretende transmitir”; en segundo lugar, se procederá a subrayar con el criterio cromático-jerárquico y, en tercer lugar, se volverá a leer el texto en aras de obtener una comprensión precisa que permita responder sin dificultades a la batería de preguntas ideadas por el profesor. Después de esta tercera lectura, el alumno deberá escribir con sus propias palabras y en su portafolio, en no más de un veinticinco por ciento del tamaño total del texto, un pequeño resumen que no parafrasee, cite o reproduzca partes del original. En lo que a la tarea doméstica se refiere —que se desempeñará individualmente—¹³⁷, tras el ejercicio de lectura guiado por las preguntas propuestas por el profesor y el resumen del contenido del texto, el alumno habrá de formular **la pregunta** a la que crea que el texto trata de responder. Esta última parte es, como cabría esperar dada nuestra concepción del comentario, decisiva para poder dialogar con el texto, pues si no se identifica dicho interrogante no es posible que se dé un intercambio de pareceres.

En el **seminario de lectura** —cuyo lugar es el aula—, el profesor escuchará al principio de la sesión las intervenciones de los alumnos: estos compartirán las respuestas de las preguntas facilitadas, las dudas que hayan podido surgir —vocabulario, referencias desconocidas, etc.— y la **cuestión** de la que, según ellos, se

¹³⁵ A este respecto véase Rojo, J. A. (2019). *Las diabluras del lápiz. Elogio de la lectura*. Valencia: Pre-textos.

¹³⁶ Aunque sea una obviedad, el cometido del subrayado no es colorearlo todo sin excepción y tampoco marcar palabras sueltas con un único color. Sería interesante realizar una lectura conjunta en el aula —previa a la tarea del comentario propiamente dicho— orquestada por el profesor a modo de entrenamiento acerca de cómo subrayar.

¹³⁷ Otra opción que también podría ser interesante tendría que ver con plantear la actividad en grupos de trabajo.

hace cargo el texto. A partir de ahí, el profesor dirigirá la discusión encargándose de que el aula se convierta en un **espacio de diálogo**, en una *comunidad de interlocutores* como lo fue el ágora de Atenas¹³⁸. Esto no quiere decir, bajo ningún concepto, que las intervenciones sean arbitrarias y descontextualizadas. El papel socrático del profesor es sumamente relevante desde esta perspectiva: a partir de la lectura que han trabajado los alumnos y de las inquietudes que han surgido durante el intercambio de interpretaciones, el profesor dirige las participaciones y soluciona las dudas. Asimismo, propondrá nuevas preguntas sobre el contenido del texto para acceder a estratos de comprensión más hondos. Este ejercicio, que demandará aclaraciones más precisas sobre el problema que se esté tratando —relación de los planteamientos del texto con otras obras del autor, alusiones a teorías filosóficas que se ocupen también del mismo asunto, etc.—, mostrará la necesidad de llevar a cabo un *correcto ejercicio de argumentación*. Este es uno de los puntos decisivos del proceso de aprendizaje que aquí proponemos: en el apartado de este trabajo referido al preguntar como condición de posibilidad del diálogo, insistimos en que el primer paso para poder formular una pregunta es admitir que no se sabe o que se está equivocado. Así pues, el profesor deberá evidenciar el proceso metodológico que dirima cuándo una aseveración está mal formulada, así como los límites de la interpretación del texto. Para ello, se explicarán convenientemente las reglas del razonamiento —en qué consisten las falacias, cuáles son los posibles modos de argumentar...—. Esta labor funciona como ejemplo de lo que, más tarde, deberán realizar individualmente los alumnos: un buen ejercicio argumentativo, esto es, hacerse cargo de las reglas de la discusión. En este proceso se valorará especialmente la participación de los alumnos, que no significa únicamente usar la palabra, sino también demostrar haber escuchado a los compañeros —documentando las intervenciones en el portafolio—. En eso reside la esencia de la comunidad de diálogo: en compartir y escuchar. Las cuatro sesiones de los seminarios deberán servir para que el alumno se enriquezca de otras posibles lecturas y experimente no solo la perplejidad de observar cómo se dan múltiples perspectivas respecto de una misma cosa, sino también la rectificación de las malas lecturas —que no llegan a ser interpretaciones—.

Tercer paso en el proceso de aprendizaje: El comentario escrito

La **última sesión del itinerario de la unidad didáctica** o proceso de aprendizaje será el momento en el que el estudiante **redacte**, de forma individual y en

¹³⁸ Se debe conseguir que el aula sea un verdadero lugar de respeto mutuo y de libertad, en el que se pueda discutir los distintos pareceres sin menospreciarlos, mostrando reverencia por las leyes del diálogo.

disposición de todos los materiales que crea convenientes —recordemos que la filosofía no consiste en memorizar contenidos externos—, un comentario sobre un fragmento no trabajado en clase. Merece la pena aclarar que esta pequeña actividad tan solo es un elemento más del proceso —y no tiene la importancia de ser una prueba en la que se resuelva si el alumno ha comprendido o no de forma definitiva lo que se esperaba—. Imaginemos que durante la unidad se ha leído conjuntamente un fragmento de, pongamos por caso, Platón, concretamente el mito de la escritura del *Fedro*, de tal manera que, en el proceso de lectura, se hizo pertinente explicar y conocer los postulados platónicos respecto al conocimiento, a la antropología, así como la circunstancia que envuelve a su pensamiento... es decir, se mostraron los elementos necesarios que son condición de posibilidad para entablar un diálogo con el texto. Así que el alumno tendrá las herramientas suficientes para poder acometer la lectura de un texto —del mismo autor y en las mismas coordenadas— de forma autónoma poniendo en práctica lo aprendido durante las sesiones.

b. Evaluación del comentario

Evaluar suele ser una tarea compleja casi siempre, pero valorar la interpretación de un texto presenta problemas añadidos. Como dijimos, puede haber infinitas lecturas de un mismo texto, pero que exista —al menos potencialmente— semejante cantidad ingente de interpretaciones, no quiere decir que todas las posibles lecturas sean correctas. Es, por eso, sumamente decisivo en un adecuado proceso de aprendizaje —en general, pero de estas características en particular— delimitar qué no es un comentario de texto. En nuestro modelo, no evaluamos tan solo, como suele ocurrir, el producto final —escrito— del comentario; a nosotros nos interesa, por encima de todo, observar un proceso de apropiación y diálogo que, conforme se vaya ejercitado, adquiera niveles más profundos. Así, otorgamos, como podrá suponerse, especial relevancia a la lectura compartida en el aula, a la realización del portafolio o cuaderno personal, a las intervenciones, a las aportaciones, a las dudas que manifiesten interés... Todo esto se podrá medir con la ayuda de un mecanismo —como, por ejemplo, una rúbrica de evaluación— en el que quede constancia objetiva de la implicación y trabajo del alumno. En lo que se refiere al comentario de texto como producto escrito, hay dos cosas muy habituales a la hora de desempeñar esta tarea que manifiestan su incompreensión —esto valdría también para el modelo normativo o usual del comentario de texto, como vamos a ver—. J. J. García Norro y Ramón Rodríguez señalan dos cosas “que nunca debería ser un comentario filosófico”¹³⁹: hacer un resumen del contenido

¹³⁹ García Norro, J. J. y Rodríguez, R. (2008). *Op. Cit.*, 16.

—que puede ser concebido como paráfrasis del mismo— o utilizar el texto como pretexto. Estos dos dejes son la prueba de que no se ha logrado una auténtica lectura: no se ha comprendido lo que el autor quiere decir y, en consecuencia, no se puede entablar un diálogo con él. Para evitar que el alumno se tropiece en la lectura y caiga en la repetición irreflexiva, es necesario establecer ciertos criterios de corrección que, además de hacer de guía para la elaboración del escrito, especifiquen y circunscriban la actividad en un marco que aporte seguridad y fiabilidad. En este sentido, el trabajo *Leer, comprender, dialogar: Un modelo de comentario* aporta un horizonte valioso —ampliamente cotejado— en el que poder apoyarse¹⁴⁰. En él se detallan ciertos criterios que son compatibles con el modelo que aquí hemos propuesto. A continuación, enumeraremos algunos de los criterios de corrección que ahí se presentan¹⁴¹ y ampliaremos con algunos propuestos por nosotros:

1. **Resumen:** el contenido del texto —claro y sintético— redactado por el alumno. Se trata de valorar, en primer lugar, si se ha entendido objetivamente el fragmento. No puede exceder el 25% de la extensión total del original y tampoco deben aparecer paráfrasis ni citas textuales.
2. Para demostrar que se ha entendido definitivamente el texto, es totalmente necesario que se **formule la pregunta a la que, según el estudiante, se trata de responder en el texto**. Obviamente, la pregunta tiene que mantener relación con el texto. Recordemos que esta pregunta es clave para identificar la tesis del texto, puesto que “la tesis es la respuesta dada por el autor al problema. La clarificábamos como la idea fundamental del texto y consiste, en esencia, en la afirmación o negación fuerte que hace el autor en su texto”.¹⁴²
3. **Pregunta personal:** tras la pregunta “objetiva” del texto, se formulará la pregunta propia del alumno que motive la discusión con el texto: tiene que tocar alguno de los temas fundamentales.
4. **Discusión sujeto-sujeto:** es el comentario propiamente dicho. Es importante que guarde un orden —introducción, argumentación y conclusión—. Se debe presentar una tesis original que logre entrar en comunicación con el autor, ya sea para refutar —con buenos argumentos— o para reforzar puntos.

¹⁴⁰ Barba López, D., García Moriyón, F., Parra Alonso, C., Sainz Benítez de Lugo, L. (2011). *Op. Cit.*, p. 59: “La práctica adquirida durante varios años proporcionaba cierta tranquilidad respecto a la validez y fiabilidad de la corrección. Los alumnos no mostraban especiales problemas con las calificaciones obtenidas, solían apreciar los comentarios explicativos con indicaciones sobre los aspectos que debían corregir y la práctica parecía que les permitía mejorar a lo largo del tiempo”.

¹⁴¹ *Ibidem*, p. 44.

¹⁴² Aguilar Jiménez, C. y Vilana Taix, V. (1996). *Op. Cit.*, p. 79.

3. CONCLUSIÓN

Aprender a escuchar: ¿una nueva competencia?

En un momento en el que no podemos estar más alejados los unos de los otros, se vuelve milagroso que el diálogo ocurra. El espacio público, que fue diseñado cuidadosamente con el objetivo de que se diera la conversación entre **ciudadanos** —es decir, entre individuos que no tenían por qué ser familia o amigos para emprender un diálogo—, sufre una grave y evidente erosión. Algunos de los lugares públicos más emblemáticos, a los que dimos el nombre de “instituciones”, han dado paso a otras vías “públicas” que ahora llamamos “redes sociales” —en las que abunda, paradójicamente, la exacerbación de la intimidad y los anuncios publicitarios—. En ellas, la esencia de lo político, entendida en términos schmittianos como la diferencia entre amigos y enemigos, ha alcanzado un nuevo grado de intensidad: entre fans o *followers* y *trolls haters*. Todo usuario y viandante del ciberespacio acepta tácitamente el criterio político de Schmitt: pues las “reglas del juego” obligan, se quiera o no, a generar una comunidad de “amigos” en contraposición a unos potenciales “enemigos”. Y, aunque podría parecer que en las redes sociales el peso recae sobre el lado del “amigo” —por la cuantía de los “me gusta”—, lo cierto es que la primacía de las dos instancias la tiene el “enemigo”¹⁴³, porque el fin último de la política así interpretada es hacer desaparecer —aunque el exterminio se conciba como “bloqueo digital”— al enemigo o, lo que es igual, que solo haya espacio para la adulación.

Uno de los —pocos— reductos institucionales indicados para tratar de (re)construir lo público es, sin lugar a duda, la institución educativa. La escuela debe ser, justamente, el lugar encargado de formar ciudadanos, personas capaces de transitar una verdadera vía pública en la que dialogar sin importar cualesquiera factores identitarios del interlocutor. El papel de la educación¹⁴⁴ consiste en hacer de intermediario para el joven entre lo privado —familia— y lo público; o, dicho de otra manera, en insertar al joven —que todavía conserva los elementos definitorios familiares— en el mundo compartido por todos. Así pues, la institución educativa es decisiva no tanto por la capacidad de **introducir** en los alumnos información —valiosísima por supuesto en mundo cada vez más complejo—, es decir, no por su

¹⁴³ Schmitt, C. (2018). *El concepto de lo político*. (Trad. R. Agapito). Madrid: Alianza Editorial, p. 64: “Es constitutivo del concepto de enemigo el que en el dominio de lo real se dé la eventualidad de la lucha”. Pese a que el dominio de lo “real” haya cedido su puesto al de lo “virtual”, la guerra sigue librándose en el terreno del tuit, tratando de eliminar sobre la faz de la red cualquier posible disensión.

¹⁴⁴ A este respecto véase Arendt, H., “La crisis de la educación”: [file:///C:/Users/msp9m/Downloads/La%20crisis%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20\(4\).PDF](file:///C:/Users/msp9m/Downloads/La%20crisis%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20(4).PDF) [2020, 15 de mayo].

vigor informativo —la academia como bastión del saber—, sino por su labor formativa. Estas dos inestimables tareas no se dan nunca aisladas, ambas aparecen siempre de la mano, pero es cierto que dependiendo de la relevancia que demos a una o a otra nos encontraremos ante posiciones educativas bien distintas.

El trabajo que hemos presentado se decanta más bien, como se habrá podido notar, por el carácter formativo de la educación. Según nos parece, auspiciados por Sócrates, la filosofía no se debería ocupar en enseñar tal o cual contenido concreto con la intención de ser memorizado y posteriormente examinado —porque ya sabemos que “la filosofía se hace filosofando”¹⁴⁵—, sino en instruir en el método que persigue la verdad: **el diálogo**. Y el perfecto recurso didáctico para llevar a cabo esta tarea es, a nuestro modo de ver, la lectura. Leer es dialogar, convertir la letra muerta en palabra viva, y la filosofía no es otra cosa que reflexionar junto a otro: “Para la filosofía, ‘en principio fue el diálogo’”¹⁴⁶. De manera que, sobre estos presupuestos filosóficos, nos pareció sumamente relevante proponer, en clave pedagógica, un modelo alternativo —a la mayoría de los existentes— de comentario de texto para trabajar en el aula, que fuera consecuente con el espíritu filosófico y que, por lo tanto, favoreciera la discusión con lo leído.

Puede que, como dijera Kant, la filosofía como tal, en sentido estricto, no se pueda enseñar, del mismo modo que tampoco se puede adoctrinar en el arte de hacer preguntas, pero sí es posible —como hace Sócrates con sus interlocutores— demostrar que no se sabe o provocar, al menos, un ápice de extrañeza o asombro ante lo que se da por conocido. Solo quien asume humildemente su ignorancia es capaz de exhibir una actitud de respeto por quien le habla o, simplemente, se preocupa en dejar hablar a quien tiene algo que decirle. Tal es la exigencia de la lectura, guardar silencio mientras el texto habla. Enseñar a escuchar es quizá el reto educativo de nuestro tiempo al que la filosofía se debería encomendar, no solo desde una perspectiva pública, motivada por la urgente necesidad de restaurar el espacio del diálogo social, sino, además, desde una perspectiva personal, pues si alguien aprende a escuchar la palabra con fundamento y deja que siembren en él la semilla inmortal, esta “da la felicidad al que la posee en el grado más alto posible”¹⁴⁷.

¹⁴⁵ Platón, *Apología*, 238 e.

¹⁴⁶ Lledó, E. (2015). *La memoria del logos*, p. 51.

¹⁴⁷ PLATÓN, *Fedro*, 276 e – 277 a.

c. RECURSOS

Bibliografía:

Aguilar Jiménez, C y Vilana Taix, V. (1996). *Teoría y práctica del comentario de texto filosófico*. Madrid: Síntesis.

Aubenque, P. (2008). *El problema del ser en Aristóteles. Ensayo sobre la problemática aristotélica*. (Trad. V. Peña). Madrid: Escolar y Mayo Editores.

Barba López, D., García Moriyón, F., Parra Alonso, C., Sainz Benítez de Lugo, L. (2007). Apropiarse de un texto, *Diálogo Filosófico*, 69, pp. 455-478.

Barba López, D., García Moriyón, F., Parra Alonso, C., Sainz Benítez de Lugo, L. (2011). *Leer, comprender, dialogar: Un modelo de comentario de texto*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura* (Trad. C. Fernández Medrano), Barcelona: Paidós.

Camarero, M. (1998). *Introducción al comentario de textos*. Barcelona: Castalia.

Derrida, J. (2012). *La escritura y la diferencia*. (Trad. P. Peñalver). Madrid: Anthropos Editorial.

- (1997). *La diseminación*. (Trad. J. M. Arancibia), Madrid: Fundamentos.

Eco, U. (1993). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. (Trad. R. Pochtar). Barcelona: Lumen.

Eco, U. (2013). *Interpretación y sobreinterpretación*. (Trad. J. A. López Guix). Madrid: Ediciones Akal.

- Eco, U. (2013). Interpretación e historia. EN Eco, U. *Interpretación y sobreinterpretación* (pp. 33-55).
- Eco, U. (2013). La sobreinterpretación de textos. EN Eco, U. *Interpretación y sobreinterpretación* (pp. 56-79).
- Rorty, R. (2013). El progreso del pragmatista. EN Eco, U. *Interpretación y sobreinterpretación* (pp. 104-126).
- Culler, J. (2013). En defensa de la sobreinterpretación. EN Eco, U. *Interpretación y sobreinterpretación* (pp. 127-142).
- Eco, U. (2013). Réplica. EN Eco, U. *Interpretación y sobreinterpretación* (pp. 159-172).

Marcos Samaniego Puig

Escudero, J. A. (2009). *El lenguaje de Heidegger*. Barcelona: Herder.

Fernández Vizoso, M. (1983). *El comentario de textos: asimilación y sentido crítico*. Madrid: Edinumen.

Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. (Trad. J. Mellano). Madrid: Siglo XXI.

Gadamer, H-G. (2017). *Verdad y método*. (Trad. A. A. Aparicio y R. de Agapito). Salamanca: Sígueme.

- (2012). *Arte y verdad de la palabra*. (Trad. J. F. Zúñiga García). Barcelona: Paidós.

García Norro, J. J. y Rodríguez. R. (2008). (Comp.). *Cómo se comenta un texto filosófico*. Madrid: Síntesis.

Grondin, J. (2002). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. (Trad. A. A. Pilári). Barcelona: Herder.

Heidegger, M. (2016). *Ser y tiempo*. (Trad. J. E. Rivera). Madrid: Trotta.

- (2013). *Identidad y diferencia*. (Trad. H. Cortés y A. Leyte). Barcelona: Anthropos.
- (2002). *Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles. [Informe Natorp]*. (Trad. J. A. Escudero). Madrid: Trotta.
- (2000). *Ontología: hermenéutica de la facticidad*. (Trad. J. Aspiunza). Madrid: Alianza Editorial.

Ingala Gómez, E., García Norro, J. J. y Orden Jiménez, R. V. (Eds.). (2016). *Diotima o de la dificultad de enseñar filosofía*. Madrid: Escolar y Mayor Editores.

- Berti, E. La utilidad de la Historia de la Filosofía de la enseñanza (pp. 69-78)
- Calvo, T., Funciones formativa e informativa de la Historia de la filosofía (pp. 79-90)
- Llinás, L., Sobre la evaluación de la Historia de la Filosofía. Cuestiones previas (pp. 91-100)
- Sánchez Rodríguez, M., ¿Se puede aprender y enseñar a investigar en Historiad de la Filosofía? Una experiencia de innovación docente desde un enfoque histórico-evolutivo de dimensión crítica (pp. 101-108).

Klappenbach, A. (1993). *Cómo estudiar filosofía y comentar un texto filosófico*. Madrid: Edinumen.

Marcos Samaniego Puig

Leyte, A. (2013). ¿Hermenéutica del texto o hermenéutica de la cosa? EN Leyte, A, *El paso imposible* (pp. 208-221). Madrid: Plaza y Valdés

Lledó, E. (2018). *Sobre la educación. La necesidad de la Literatura y la vigencia de la Filosofía*. Barcelona: Taurus.

- (2015). *El silencio de la escritura*. Barcelona: Espasa Libros.
- (2015). *La memoria del logos*. Barcelona: Taurus.
- (2015). *Filosofía y lenguaje*. Barcelona: Austral.
- (1992). *El surco del tiempo*. Barcelona: Editorial Crítica.

Martínez Marzoa, F. (2019). *Hojas*. Madrid: Abada Editores.

- (2006). *El decir griego*. Madrid: A. Machado Libros.
- (2005). *El saber de la comedia*. Madrid: A. Manchado Libros.
- (1995). *Historia de la filosofía antigua*. Madrid: Akal.

Pardo, J. L. (2014). *A propósito de Deleuze*. Valencia: Pre-Textos.

- (2004). *La regla del juego. Sobre la dificultad de aprender filosofía*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- (1977). *Transversales. Textos sobre los textos*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Platón

- (1985). *Diálogos I: Apología, Critón, Eutrifón, Ion, Lisis, Cármides, Hippias menor, Hippias mayor, Laques, Protagoras* (Trad. J. Calongue Ruiz, E. Lledó y C. G. Gual). Madrid: Gredos.
- (1988). *Diálogos III: Fedón, Banquete, Fedro* (Trad. C. G. Gual, M. M. Hernández y E. Lledó). Madrid: Gredos.
- (1988). *Diálogos V: Parménides, Teeteto, Sofista, Político* (Trad. M.^a I. Santa Cruz, A. V. Campos y N. L. Cordero). Madrid: Gredos.
- (2015). *Cartas* (Trad. M.^a A. Durán, F. Lisi, J. Zaragoza y P. Cardó). Madrid: Gredos.

Reale, G. (2002). *En búsqueda de la sabiduría secreta*. (Trad. R. H. Bernet). Barcelona: Herder.

Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. (Trad. G. M. Nicolau). Madrid: Siglo XXI.

Rodríguez, R. (2006). *Heidegger y la crisis de la época moderna*. Madrid: Síntesis.

Marcos Samaniego Puig

Rojo, J. A. (2019). *Las diabluras del lápiz. Elogio de la lectura*. Valencia: Pre-Textos

Schmitt, C. (2018). *El concepto de lo político*. (Trad. R. Agapito). Madrid: Alianza Editorial.

Sontag, S. (2005). *Contra la interpretación*. (Trad. H. V. Rial). Buenos Aires: Alfaguara.

Valera-Villegas, G. "El preguntar incesante. Sócrates y la enseñanza", *Revista Iberoamericana de Filosofía de la Educación*, Volumen 6, n.º 12, 20019, pp. 155-174.

Vidarte, F. (2006). *¿Qué es leer? La invención del texto en filosofía*. Valencia: Guada Impresiones.

Webgrafía

Arendt, H. "La crisis de la educación". Disponible en:

[file:///C:/Users/msp9m/Downloads/La%20crisis%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20\(4\).PDF](file:///C:/Users/msp9m/Downloads/La%20crisis%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20(4).PDF) [2020, 15 de mayo]

Foucault, M. "¿Qué es un autor?", editado por ElSeminario.com.ar. Disponible en:

http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/musicoterapia/informacion_adicional/311_escuelas_psicologicas/docs/Foucault_Que_autor.pdf [2020, 10 de abril]

Kastkina, A, T., "El método de sujeto a sujeto" en obra no traducida. Disponible en idioma original en:

http://biblio.imli.ru/images/abook/russliteratura/kastkina_dostoevskiy_kak_filosof_i_bogoslov_hudozhestvennyi_sposob_vyskazyvaniya-2019.pdf [2020, 20 de abril]