

¿Comentario filosófico de textos o comentario de textos filosóficos?⁽¹⁾

Grup Embolic*

Presentan una aproximación a las didácticas que se proponen el trabajo filosófico con textos y las que lo hacen mediante textos filosóficos. Después de indicar los problemas que deberían ser superados para hacer comentarios de textos filosóficos, alertan sobre su posible muerte, invitando a tomar conciencia de la situación.

I. INTRODUCCION

Clásicamente el comentario de textos ha sido un elemento en la formación académica filosófica y su dominio, un requisito para el acceso a la docencia. Sorprendentemente, esta técnica de aprendizaje disfruta actualmente de una privilegiada actualidad, ya que resulta metodológica clave en los cambios curriculares de la Filosofía en la enseñanza preuniversitaria. No sería necesario recordar cómo anteriores intentos de sustituir el programa oficial ya habían considerado la conveniencia de incluir lecturas de filósofos en la perspectiva del comentario de textos. Estos intentos, sin embargo, no alcanzaron sus objetivos por un conjunto de razones, como por ejemplo las inercias del sistema (entre las cuales no es despreciable la presencia final de una prueba de selectividad), los obstáculos de la propia estructura educativa (por ejemplo, la falta de sincronización incluso de las asignaturas his-

1 El contenido de este artículo es el resumen de un trabajo más amplio —en prensa—, aspectos del cual ya hemos tenido la posibilidad de contrastar con los compañeros en algunas charlas en los CEPs de Alacant, Castelló y Lugo, la invitación de las cuales volvemos a agradecer.

* Vicent Baggetto y Torres, Anacleto Ferrer Mas, Xavier García i Raffi, Jesús Giner i Pellicer, Francesc Jesús Hernández y Dobon, Bernardo Lerma Sirvent.

tóricas, ya hace tiempo acertadamente criticada por Guillermo Quintás en la *Revista de Bachillerato*) e, incluso, la falta de actualización en las innovaciones metodológicas propuestas. Aunque no consideramos que esta última sea la razón fundamental de la triste presencia curricular de la Filosofía, como profesores entendemos que nuestra aportación radica actualmente en fundamentar y documentar un debate, la marginación del cual no haría más que agravar la situación comentada.

También resulta sorprendente que, a la hora de considerar las innovaciones metodológicas en la enseñanza de la Filosofía, hayan disfrutado de cierto relieve las aportaciones francesas y anglosajonas (como, por ejemplo, la celebre disertación, las técnicas analíticas, la filosofía para niños...), mientras que ha habido una significativa ignorancia de las aportaciones alemanas. Olvido todavía más lamentable teniendo en cuenta que nuestra tradición filosófica debe mucho al pensamiento germánico, y, aún más, cuando la Didáctica de la Filosofía ha alcanzado en Alemania el rango de una disciplina especializada (cátedras, revistas, vocabularios...).

Aunque las posiciones teóricas en la Didáctica de la Filosofía alemana son muy variadas², por lo que respecta a comentario de textos resultan especialmente significativas aquellas que podríamos deno-

2 Muy brevemente, se pueden distinguir al menos siete posiciones en la Didáctica de la Filosofía alemana, agrupadas en torno a dos tendencias fundamentales: la orientación "exotérica" y la orientación "esotérica". Mientras que los partidarios de la orientación exotérica defenderían que la virtualidad de la enseñanza de la Filosofía radica en su capacidad para suscitar reflexiones dirigidas a su "emancipación de las tutelas", la opción contraria, la esotérica, considera que la enseñanza ha de estar centrada en la aclaración de los planteamientos que en contramos en la tradición filosófica, el conocimiento de los cuales tiene una indudable repercusión didáctica. Los autores más representativos de las posiciones mencionadas son: (1) Josef Schumucker-Hartmann (profesor en Klagenfurt), para quien la Didáctica de la Filosofía es la disciplina fundamental de la Filosofía, que entiende, basándose en Kant y Heidegger, como un retroceso al origen. (2) También para Ekkehard Martens (prof. en Hamburgo), la Filosofía auténtica, un proceso ilustrador que tiene a Sócrates y a Kant como modelos, siendo dialógica y pragmática —"exotérica"—, es Didáctica (tesis constitutivista). (3) Según Wulff D. Rehfs (prof. en Düsseldorf), por contra, la *paideia* filosófica, como le gusta denominar a la Didáctica de la Filosofía, ha de mantener una orientación problemática: dirigirse a los problemas de los alumnos y aportar a ellos los planteamientos de los problemas que han hecho los filósofos y sus soluciones. La tradición filosófica se integra así en la enseñanza, que tiene como materia básica las obras paradigmáticas de los filósofos, a fin de conseguir una identidad. (4) Ruth Dölle-Oelmüller (prof. en Ruhr-Bochum), plantea como objetivo un proceso de autocomprensión —no de identificación—, pero enriquecido desde la teoría del discurso actual. (5) Peter Heintel y Thomas Macho (profs. en Klagenfurt) encuentran que la tensión exotérico-esotérico no es resoluble y es menester mantenerla en un intento de extender la Filosofía a todos. (6) Jürgen Hengelbrock (prof. en Ruhr-Bochum) se distingue porque no pretende una fundamentación de su propuesta desde una concepción filosófica determinada, pues ha de referirse al "horizonte problemático atemporal". (7) Johannes Rohbeck (prof. en Berlín) propone una didáctica fundamentada en los "modelos" como una mediación de la tensión exotérico-esotérico.

minar *orientación dialógico—pragmática y paidológica*. La orientación dialógico—pragmática, de la cual veremos más adelante las aportaciones de Ekkehard Martens, Klaus Langebeck, Gisela Raupach—Strey y Ute Siebert, propone lo que a efectos expositivos denominaremos “comentario filosófico de textos”. Por el contrario, Wulff D. Rehfus, Helmut Conrads, Michael Müller y Johannes Rohbeck propugnan, en una orientación paidológica, por el “comentario de textos filosóficos”. De esto, trataremos ahora.

II. POR UN COMENTARIO FILOSOFICO DE TEXTOS: LA DIDACTICA DIALOGOGICO—PRAGMATICA DE LA FILOSOFIA

Desde una perspectiva *constitutivista*, el profesor Martens afirma el carácter didáctico de la Filosofía, sosteniendo que la auténtica Filosofía es Didáctica. ¿En qué razones apoya la afirmación de que la Filosofía es Didáctica —y, por extensión, la Didáctica participa de una índole filosófica—? Cuatro son las razones que Martens aduce al respecto:

- a) El hecho de filosofar es un proceso de enseñanza y aprendizaje, en primer lugar, por el carácter argumentativo de la Filosofía. A diferencia del dogmatismo o “positivismo” del saber o de la acción cotidiana o del ideal de la ciencia unificada, la Filosofía no acaba en intelecciones, conceptos o posiciones, sino que somete precisamente estos resultados a un examen crítico, para alcanzar así un saber perfeccionable, nunca definitivo. Este saber perfeccionable no consiste en una persuasión unilateral, sino en un convencimiento mutuo, en un aprendizaje recíproco. Se trata de un momento crítico—argumentativo, que tiene como modelo el “darse cuenta” socrático, y que algún autor, como por ejemplo, G. Ryle, descubre en el carácter fundamentalmente didáctico de cualquier teoría.
- b) En segundo lugar, conciernen al proceso de argumentación no solamente los argumentos, sino también los argumentadores, es decir, el movimiento, la motivación de los sujetos que filosofan forma parte esencialmente de la Filosofía. Así como primera determinación del “darse cuenta” socrático, se puede atribuir a los interlocutores la capacidad de consenso.
- c) Una tercera razón, inspirada en el carácter histórico de los objetos del conocimiento, reiterado por Kuhn, que se puede

transmitir desde la teoría de la ciencia a la historia de la ciencia, se refiere a la historia de la Filosofía, en tanto que proceso común de solución de problemas.

- d) Finalmente, es preciso tener en cuenta que, además de la configuración peculiar de los problemas históricos, la propia racionalidad se desarrolla y se justifica únicamente en un proceso histórico³.

Este proceso histórico al que aludíamos en cuarto lugar tiene, tal y como la entiende Martens, tres hitos fundamentales, determinados por otras tantas "ilustraciones": la representada por Sócrates y Platón, en la Grecia clásica, que definirá una actitud "lógica" frente al mito; la que acaeció en los siglos XVII y XVIII, y que por contraposición con aquella, va a afectar a una parte considerable de la población; la propiamente actual, identificable en el ámbito práctico por la universalización de los imperativos democráticos ya insinuados en la primera ilustración⁴. La Filosofía, más todavía, el hecho de filosofar, permanece así determinado como un proceso ilustrador.

No hay que extrañarse de que para aquellos que defienden el carácter fundamental de la conversación, del diálogo, como instrumento filosófico, fuera precisamente Sócrates el primero en poner de relieve que la auténtica Filosofía era dialógica y exotérica y, por tanto, didáctica. Como bien sostiene Martens, esa "ilustración dialéctica" proporcionó una serie de dualidades básicas (ser/deber ser, realidad/apariencia, verdad/falsedad) que determinan nuestro pensamiento. Además, como que tal proceso ilustrador, la praxis dialógica, trata sobre la práctica humana, el hecho de filosofar deviene un proceso, cuya meta es la "orientación examinable de la acción", lógica del discurso que puede extenderse también a los discursos teóricos, puesto que en ambos casos "el fin es el mismo: una decisión racionalmente motivada en torno al reconocimiento (o del rechazo) de pretensiones de validez susceptibles de corroboración discursiva"⁵. La aplicación de esta práctica dialógica en la asignatura de Filosofía compartiría la superación: a) de una concepción "progresiva", que intentaría sintonizar con los intereses de los alumnos; y b) de una concepción "conservadora", conectada con la tradición filosófica. La Didáctica de la Filosofía dialógico-pragmática de

3 Herbert Schnädelbach: "Über historische Aufklärung", *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie* 2 (1979), pp. 17-36.

4 Puede verse: Martens, E.: *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*, Hannover, 1979.

5 J. Habermas: *Legitimationsprobleme in Spätkapitalismus*, Frankfurt a. M., 1973.

Martens ha de ser en eso la mediación, que, en la medida en que la enseñanza de la Filosofía piensa desde fuera una situación problemática concreta, estimula el proceso de aprendizaje y lo liga con los resultados de la tradición filosófica. Desde Sócrates, la ilustración ha sido efectuada ejemplarmente y ha marchado a la búsqueda de la verdad y del poder práctico. A la Filosofía y al profesor de Filosofía les corresponden la tarea educativa práctica de desarrollar técnicas alternativas al progreso científico y las fijaciones de metas humanas para la aplicación de la técnica. La enseñanza de la Filosofía, por tanto, ha de conducir al alumno a pensar por él mismo, a la autonomía, dedicándose a la investigación colectiva de la verdad en una situación problemática real; es en este contexto donde el comentario filosófico tendría sentido. Esta búsqueda dialogante de la verdad colectiva, dialógica, es al mismo tiempo la historia del aprendizaje del alumno. La autocomprensión de la Filosofía ocurre juntamente con la del hombre que filosofa; pues la Filosofía es constitutivamente didáctica.

La autonomía pretendida no está necesariamente ligada al contenido, el cual aparece dado de antemano por medio de la historia de los problemas de la Filosofía; los problemas que, no obstante, han de ser aplicados a los problemas concretos, porque la Filosofía y su enseñanza han de ofrecer posibilidades de solución para los problemas de nuestro tiempo. Martens desarrolla su concepción didáctico-filosófica respecto de Sócrates (reconstruyendo su manera de argumentar con la ayuda de las modernas teorías de la discusión), Peirce y Habermas. Aunque desliga la enseñanza de la Filosofía de la Filosofía universitaria, fundamenta su Didáctica de la Filosofía en el Pragmatismo y en la Teoría de la Comunicación; en tanto que filosofa, su Didáctica no es ni pragmática ni teórica de la comunicación. Pragmatismo y Teoría de la Comunicación han sido invocados como instancias de legitimación por Martens, como principio de la enseñanza de la Filosofía. Puede criticarse, sin embargo, que una determinada concepción de la Filosofía haya resultado principio de la enseñanza de la Filosofía; no obstante, Martens no considera corrientes casuales ambas posiciones: ellas representarían el núcleo del filosofar en general. Si se las piensa juntas, entonces podrían representar una especie de reformulación del filosofar socrático en la modernidad, lo que ha sido planteado por Martens, tal vez, como el auténtico filosofar.

A pesar de que para los partidarios de la Didáctica dialógico-pragmática, el peso fundamental de la instrucción filosófica corresponde a la conversación (bien con un interlocutor personal, bien con un texto no necesariamente filosófico en sentido estricto), algu-

nos discípulos de Martens han desarrollado toda una técnica del comentario a partir de los supuestos que la Didáctica que ahora estamos analizando propone. Este es el caso de Klaus Langebeck en su artículo "Verfahren der Texterschliessung in Philosophieunterrichts" (*Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 1 (1985), pp. 3–11). Según Langebeck, el tema del comentario ha de plantearse partiendo de la consideración de que es una técnica de trabajo (didáctico), y que, por tanto, ha de estar supeditada a las metas que persiga la clase de Filosofía. Desde esta dialéctica de *finés* (objetivos que se plantea la asignatura de Filosofía) y *medios* (ahora el comentario de textos), pueden ser aportados algunos elementos para el tratamiento del tema. Así, respecto a la determinación de las metas de la clase, habría que poner la atención en la máxima kantiana de no aprender Filosofía (pensamientos), sino a filosofar (pensar) (*KrV*, A 837–838, B 865–866), y hacerlo en conversación. De esta manera, el comentario resulta más una conversación con el texto, en la que éste deviene un compañero, un interlocutor ("Texte als historisches Gesprächspartner") que cumple básicamente dos funciones: *a*) nos ayuda ("Texte als Helfer") a conceptualizar un hecho y *b*) nos mueve, nos estimula ("Texte als Förder") a indagar nuevos horizontes de problemas.

Advierte Langebeck, sin embargo, de los riesgos más graves que el trabajo con los textos comporta: por una parte que estos puedan suplantar el propio pensamiento del alumno o, por otra, que aparezca el texto como un objeto instrumentalizador, la finalidad del cual sea, por ejemplo, el examen; este reduccionismo "instrumental" tendría consecuencias antipedagógicas.

Finalmente, esta concepción del comentario de texto se puede concretar en los tres modelos que presentamos a continuación; es preciso tener en cuenta que éstos no se excluyen, sino más bien son pasos que se han de suceder; se trataría de una aproximación gradual que conduciría a los alumnos desde el "comentario dirigido" (dependencia máxima) a la "reconstrucción del texto", momento en que el pensamiento propio del alumno encuentra su máxima expresión (dependencia mínima).

II.I. Comentario dirigido:

1. Lectura frase por frase.
2. Cuestiones dirigidas (para centrar el campo del debate).
3. Hojas de trabajo.

II.II Comentario controlado:

1. Reconocimiento de los conceptos principales.
2. Rotular los párrafos.
3. Señalar los actos de habla.
4. Esbozos de la estructura o diagramas.
5. Análisis para determinar el curso de la argumentación.
 - determinación del tema (problema),
 - determinación del método,
 - qué argumentos se utilizan,
 - qué preguntas son formuladas,
 - qué tesis aparecen como respuestas a las cuestiones,
 - con qué argumentos se hacen valer las respuestas...

II.III. Reconstrucción del texto.

Reconstrucción escrita de los argumentos del texto (para lo cual el alumno ha de haberse apropiado y ser capaz de transformar los pensamientos ajenos, lo que nada más es posible si ha comprendido plenamente el texto)⁶.

III. POR UN COMENTARIO DE TEXTOS FILOSOFICOS: LA ORIENTACION PROBLEMATIZADORA DE LA PAIDEIA FILOSOFICA

Helmut Conrads y Michael Müller⁷ han ofrecido un resumen del significado del comentario de textos en la orientación paidológica y problematizadora de la Didáctica de la Filosofía en su artículo “Zur Arbeit mit Texten im Philosophieunterricht”, incluido en el *Handbuch des Philosophie-Unterrichts...* (págs. 280–287), editado por Horts Becker y Wulff D. Rehfus. Conrads y Müller parten de una primera

⁶ Aunque no es la pretensión de este artículo dar una información exhaustiva, consideramos que es interesante ofrecer las referencias bibliográficas de algunos trabajos en los cuales encontraríamos ejemplos prácticos de las tesis expuestas. Este es el caso de la serie *Philosophie Materialien für den Sekundarbereich II*, donde encontramos trabajos como por ejemplo *Philosophieren anfangen* de Gisela Raupach–Strey y Ute Siebert o *Was heißt Glück?* de Ekkehard Martens (editorial Herman Schroedel, Hannover, 1975–1988).

⁷ Helmut Conrads cursó estudios de Filosofía y Germanística en la Universidad de Ruhr–Bochum. Actualmente es profesor en el Instituto Marie Curie, de Neuss. Michael Müller estudio Filosofía y Germanística en Colonia. Actualmente también es profesor de Neuss.

cuestión: cómo es posible alcanzar las metas que señala la legislación educativa mediante la enseñanza filosófica, una enseñanza que tiene como contenido a los filósofos (o la tradición filosófica)? Con una *enseñanza orientada problemáticamente*, en la cual el profesor ha de ofrecer “los planteamientos y las soluciones de los problemas del pasado y de la actualidad”⁸, aportados por la tradición filosófica, a los problemas de los alumnos. Desde este punto de partida, la enseñanza de la Filosofía se dirige a la contradicción. El alumno ha alcanzado un estado de diferenciación de su identidad en el que básicamente está en posición de integrar la tradición en su autoconciencia; dicho de otra manera, el alumno se concibe a sí mismo dentro de la historia del pensamiento y dentro de la historia real, marco en el cual ha de encontrar sus elementos críticos. Ahora bien, la índole antitética del texto filosófico no significa que entre el texto y la subjetividad del alumno no se pueda plantear ninguna relación. Las informaciones adicionales serían convenientes si ayudasen a pensar, cuestionar y argumentar el texto. Es, pues, posible cierta preparación (*Vorbereitung*) del texto, no una asimilación (*Erarbeitung*), antes de su manipulación (*Bearbeitung*), buscando un acceso problemático que clarifique dónde y de qué manera se plantean los alumnos las cuestiones referentes a la Filosofía. Esta primera fase de *tránsfer*⁹, orientada a determinar el estado problemático particular de los alumnos, con relación al cual es menester plantear el problema filosófico, apunta ya claramente la que será meta del proceso. Esta es la adquisición de cierta competencia (*Kompetenz*) (posible por el *tránsfer*), que sobrepasa la comprensión del texto filosófico¹⁰. Este es válido en la

8 Wulff D. Rehfus: “Arbeit am Text. Descartes “Meditationen” als paradigmatische Ganzschrift in einem Einführungskurs”, *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 1 (1985), pág. 20.

9 El concepto *tránsfer* (abreviatura de transferencia) tiene una amplia tradición en la Pedagogía y en la Psicología, desde que fue formulado por Ebert i Meumann (1905) y estudiado por E. L. Thorndike y H. Woodrow. Hay que entender de algo puede tener sobre la adquisición de otro aprendizaje. Si la transferencia sobrepasa el ámbito específico del primer aprendizaje se denomina *tránsfer inespecífico* o *formal*. En nuestro caso, el *tránsfer* desde el planteamiento y la solución de un problema que hace un filósofo a aquél que pueda hacer el alumno. Después de los estudios de J. F. Rychlak, N. Duc Tuan y W. E. Schneider (1974), el intento de dar rigor a las teorías del proceso de enseñanza y aprendizaje y de definir didácticas particulares ha de tener en cuenta este concepto. Pueden consultarse los tratados clásicos de H. C. Elli, R. M. W. Travers y el mismo R. S. Woodworth y H. Schlogberg, además de la entrada “Transfer” en el “Glossar” del *Handbuch des Philosophie-Unterrichts...*, a cargo de Horts Melde, que a pesar de ofrecer una extensa bibliografía, no profundiza en el *tránsfer formal* en la enseñanza de la Filosofía.

10 Wulff D. Rehfus intenta una caracterización del texto filosófico en su obra *Der Philosophieunterricht. Kritik der Kommunikationsdidaktik und unterrichtspraktischer Leitfaden*, Frommann-holzboog, Stuttgart-Bad Cannstatt, 1986, pág. 121 ss.). Puede verse también, del mismo autor: *Didaktik der Philosophie. Grundlage und Praxis*, Düsseldorf, 1980, págs. 81 ss. y 190 ss.; *Einführung in das Studium der Philosophie*, Heidelberg, 1981, págs. 23, 111 y 196.

medida —y sólo en la medida— en que determina planteamientos de problemas o desarrolla sus soluciones con una cohesión fundamentadora argumentativa (*in einem argumentativen Begründungszusammenhang*).

I. Exposición:

Resulta claro que el comentario (la “interpretación según la terminología alemana”) ha de subrayar el curso de la argumentación propio de un texto filosófico: aprehender el problema planteado en el texto, desarrollar su exposición o solución, designar los pasos de la argumentación, etc. Así, el esquema general que propone Wulff D. Rehfus para un comentario (ver sus obras mencionadas de 1980, pág. 188—189 y de 1981, págs. 200—201), comienza con una parte de exposición (*Darstellung*) que incluye los pasos siguientes:

1. Muestra de la intención del autor, o bien del propósito del lector.
2. Determinación de lo que se afirma centralmente en el texto, o bien del planteamiento de las cuestiones.
3. Descripciones de los pasos del razonamiento que conducen a las afirmaciones centrales, es decir:
 - a) Muestra de los pasos del razonamiento en su sucesión.
 - b) Caracterización de la validez argumentativa de los pasos del razonamiento:
 - Argumentos (fundamentaciones).
 - Aclaraciones.
 - Actos de habla.
4. Descripción de los principios científicos del texto (posición filosófica, método específico, disciplina filosófica).

Además, para una comprensión adecuada del texto es menester reconocer la validez de su ubicación dentro de la historia de los problemas (*Problemsgeschichte*). Hasta qué punto tal interpretación histórica se puede ofrecer en la clase de Filosofía (en la Enseñanza Secundaria) es, piensan Conrads y Müller, un problema de “reducción didáctica”. Reducción que es preciso hacer desde la orientación problematizadora ya mencionada: el profesor ha de ser consciente del significado del problema para la situación intelectual y cultural actual; ha de estar dispuesto a ofrecer lo que el pensamiento filosófico tiene de aportación esencial para la determinación de los problemas de la

actualidad o para su solución. A la exigencia de “reducción” mencionada, es preciso añadir la necesidad de trabajar con textos largos, con obras totales. Bien con un texto coherente, bien mediante una composición de fragmentos de un autor que reconstruya la cohesión fundamentadora y el curso de la argumentación. La tarea de precisar las relaciones del texto a trabajar con la historia de los problemas puede hacerse mediante un recurso a los antecedentes que se relacionan con el texto o por medio de explicaciones de Historia de la Filosofía. Después de tratar los requisitos del trabajo con el texto, es preciso reflexionar sobre este trabajo. Conrads y Müller utilizan entonces el concepto “mediación” (*Vermittlung*), según lo expone Johannes Rohbeck¹¹. Para este didacta de la Filosofía, la “mediación ha de superar la tensión esotérico—exotérico, entre la tradición filosófica abstracta y los intereses didácticos concretos. Esta “mediación” es posible mediante los “modelos”; éstos son estructuras generales y conexiones funcionales que tienen como objetivo “anular abstracciones” filosóficas, probando su legitimidad y necesidad. Este concepto de “mediación” implica que el texto a comentar no sólo ha de ser *filosófico*, como ya ha sido explicado, sino, también, *paradigmático*. El texto paradigmático permite generalmente proceder de manera inmanente al texto, precisamente porque incluye una argumentación completa en una abstracción necesaria, dirigida a la solución —o el replanteamiento— de un problema de la manera más precisa, más completa y más consistente. Es preciso concluir el esquema del comentario propuesto por Rehfus y extraer algunas consecuencias finales.

Además de la fase de exposición del contenido del texto (cuyo esquema ya ha sido apuntado), Rehfus propone dos fases más, una que estrictamente denomina *comentario* y la de *crítica*. El esquema de ambas es:

II. Comentario:

1. Aclaración de los conceptos centrales de los argumentos.
2. Muestra de los argumentos suplementarios que hablan en favor o en contra de las tesis centrales.
3. Muestra de las presuposiciones no plantadas, pero necesariamente pensadas, de la argumentación (premisas).

¹¹ Puede verse de este profesor en Berlín su artículo: “Begriff, Beispiel, Modell. Zur Arbeit mit philosophischen Texten anhand des “Leviathan” von Thomas Hobbes”, *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 1 (1985), págs. 26—42.

4. Muestra de las suposiciones inexpressadas que es preciso haber pensado, pero no son explícitamente mencionadas (implicaciones).
5. Muestra de las consecuencias teóricas y prácticas no mencionadas por el autor, que resultan del texto a comentar (con consideración de las premisas y de las implicaciones).

III. Crítica:

1. Inmanente:

- a) Revisión de la concreción (consistencia) lógico-formal del texto a comentar.
- b) Revisión de si el autor consigue recoger —o no— en el curso de su investigación las premisas, hipótesis, propósitos y suposiciones planteadas.
- c) Revisión de la adecuación de la posición y el método con el estado de la cuestión.

2. Egrediente:

- a) Crítica del texto a comentar desde una posición filosófica concurrente.
- b) Muestra de la conciliación de las afirmaciones del texto a comentar con las teorías complementarias (coherencia).
- c) Ensayo de producción de una teoría concurrente.

Resta nada más señalar algunas consecuencias finales que se derivan de los planteamientos de Conrads y Müller, representativos de la orientación problemática o paidológica en la Didáctica de la Filosofía, como por ejemplo la crítica del uso del concepto “compañero” referido al texto, la utilización de medios secundarios y las fases de entrada y tránsfer. El concepto “compañero” (*Partner*) referido al texto filos fico¹² es, según Conrads y Müller, incorrecto, porque presupone una igualdad de rango que, a pesar de que se pueda aspirar a él, no existe. Además, esta igualación puede conducir a un estado del saber donde se opera la reducción típicamente escolar de los textos filosóficos a las “posiciones” de sus autores. También, al contrario que

12 Tal y como aparece recogido en el programa de bachillerato superior de Renania del Norte-Westfalia —“los textos filosóficos han de ser considerados, por así decir, como compañeros de una conversación racional”— y es defendido por Klaus Langebeck en una orientación dialógico-pragmática ya comentada.

la corriente dialógico—pragmática, consideran que el uso de los medios secundarios ha de estar subordinado a los textos filosóficos. Estos nunca han de ser sustituidos por los medios secundarios. Oponiéndose a las tesis de Gatzmeier, Conrads y Müller rechazan el uso de textos literarios. El comentario de éstos nada más sería aceptable si se reconstruyera la dinámica descrita por el texto filosófico, lo cual parece exceder las pretensiones de la enseñanza secundaria. Por el contrario, consideran los autores que si es posible en esta etapa utilizar la precomprensión que los alumnos tienen de un problema filosófico para una primera *fase de entrada*. Advierten, por último, de la importancia de las presuposiciones y estructuras previas de argumentación en la fase del *tránsfer*.

IV. “NI CONTIGO, NI SIN TI, TIENEN MIS MALES REMEDIO...”. A MANERA DE EPILOGO

Esta aproximación a las corrientes didácticas que en el contexto germánico se han propuesto el trabajo filosófico con texto o el trabajo con textos filosóficos nos puede permitir repensar con más rigor algunos de los problemas que nuestra situación nos plantea. Así, no habremos de perder de vista que el comentario de texto filosófico es una técnica didáctica y como tal ha de ser juzgada, y no incurrir en la confusión entre comentario y texto filosófico, confusión por la cual se transmiten a la técnica las bondades que, realmente, pertenecen al texto. Una identificación semejante ha sido fruto de un largo período de sequía filosófica en la cual el texto era escondido en las disertaciones doctrinales para poder manipularlo a conveniencia, y la introducción del comentario como técnica central de la instrucción filosófica conectaba con el autodidactismo de buena parte de los profesionales de la Filosofía, que habían encontrado el sentido de la disciplina en disfrute y en el contacto con los textos de los grandes pensadores. Nada parecía más natural, entonces, que facilitar este contacto con el alumno, mediante el comentario. Tal vez esta asociación ha imposibilitado una reflexión teórica profunda en torno a una técnica que, desde antiguo, es aceptada como buena *per se*. Es indudable que la lectura de textos y la reflexión que comporta son buenas *per se*, pero eso no quiere decir que haya de ser así igualmente en el caso de la técnica.

Como ha quedado claro antes, la reflexión teórica que sobre el comentario de textos filosóficos ha existido entre nosotros, no ha

alcanzado la altura y la profundidad de otros países, donde la técnica se enmarca en contextos teóricos globales del debate didáctico. Aquí, muchas veces se ha aceptado un determinado esquema de comentario apoyado por el prestigio de una o de otra universidad o escuela filosófica, sin tener la consciencia suficiente del papel que ejercía dentro de una reflexión teórica global de la disciplina.

Podemos afirmar que, en general, hay tres grandes objetivos didácticos que se repiten en todas las exposiciones del comentario de texto, cualquiera que sea la posición del autor. Estos objetivos serían: 1) que el alumno sea capaz de descubrir los hitos centrales del razonamiento del autor en el texto; 2) que enuncie los problemas a los cuales el razonamiento respondía, y 3) que pueda realizar una reflexión (crítica), ayudado por el texto, referida a su horizonte de problemas.

Para que el comentario de texto pudiera resultar un buen instrumento para la consecución de estos objetivos sería menester, sin embargo, ser conscientes de una serie de problemas que tendríamos que superar, la ignorancia de los cuales ya hemos destacado antes como una de las razones de una situación negativa. Agruparemos estos problemas en : problemas culturales y de lenguaje, por un lado, y problemas derivados de la tradición académica, por otro.

a) Problemas culturales y de lenguaje. Los textos filosóficos —en sentido paradigmático— son “huesos duros de roer”. Hay, todos lo sabemos, autores más “fáciles” y autores más “difíciles”; para los lectores—alumnos la gradación es mucho más restringida y existen, generalmente, autores “difíciles” e “imposibles”. El problema es más profundo, como ya hemos apuntado, que la longitud de los fragmentos o la selección de los autores; en la mayoría de los casos, los escritores filosóficos han sido redactados pensando en un público más especializado que el alumno de bachillerato, y a veces incluso más que el universitario. Se trataría, permitidnos el símil, de ejercicios de alta gimnasia que, por lo que respecta a principiantes, pueden provocar la incomprensión o el rechazo, y pocas veces la admiración. Entender a un autor es, en gran medida, conseguir dominar un sistema conceptual. Para alcanzarlo es preciso dominar el lenguaje en que está expuesto. Hay ocasiones en que este lenguaje es un auténtico muro que ha de atravesarse con extrema paciencia y un cúmulo tal de recursos teóricos que únicamente un ingenuo puede creer que es posible “leer” un texto. Sin necesidad de recurrir a casos extremos y tópicos en Filosofía, se ha de reconocer que todo filósofo expone por principio su sistema con un lenguaje especializado que no solamente no aparece en

los diccionarios de la lengua, sino que incluso su definición en un diccionario filosófico es tan compleja que requiere, para un lego, de interpretación. Es evidente que estos dos problemas van menguando en importancia cuando afectan a personas que están embarcadas en un proceso de aprendizaje específico, como por ejemplo son los estudiantes de los últimos cursos de Filosofía, pero tienen un peso específico incluso en "amateurs", con una amplia cultura no filosófica. Solucionarlos mediante la aportación de información por parte del profesor al alumno no parece una buena táctica si queremos que éste sea quien realice el comentario. Encontrar el equilibrio entre la información necesaria para enfrentarse con el texto y la autonomía suficiente para que sea el alumno quien de hecho lo efectúe así es uno de los problemas con los que, como hemos visto en el análisis de las posiciones germánicas, ha de enfrentarse cualquier reflexión sobre la utilización didáctica del comentario. En todo caso, parece claro que la propia técnica incluye limitaciones que no pueden convertirla en universal, es decir, accesible para todos, al menos por lo que respecta a los textos tal y como han sido definidos.

b) Problemas derivados de la tradición académica. El comentario de textos no se realiza en el vacío, sino dentro de un sistema educativo, esto es, dentro de un sistema que puntúa, evalúa y selecciona. El sistema educativo genera un conjunto de problemas que pueden llegar a alcanzar una importancia tal que lo transformen en inviable o, peor todavía, en un remedo de sí mismo. El primero de estos problemas es el que denominaríamos *de la selección de los textos*. Ya hemos indicado que los textos a comentar son fragmentos que generalmente corresponden a los autores filosóficos habituales en los *currícula* de los profesores de Filosofía, lo que mengua la posibilidad de acercarnos a temas o autores que pueden adquirir actualidad para la cambiante realidad social. Intimamente ligado con este problema está el que denominaremos *la respuesta filosófica correcta*. ¿Qué ha de entenderse por la realización de un buen comentario por parte del alumno? ¿Qué cosas de las dichas por él se considerarán correctas? Las respuestas a estas cuestiones suelen ser, desgraciadamente y con excesiva frecuencia, lo que la tradición académica ha dictaminado que dice el texto. Después de esta afirmación, la muerte del comentario o su transformación en una mera caricatura está próxima. O bien el profesor glosa el texto al alumno, indicándole qué cosas ha de ver o, simulando que respeta su autonomía de reflexión respecto al texto, lo lleva de la mano a la respuesta correcta mediante un procedimiento de ensa-

yo—error. Si el comentario tiene un sentido claro como técnica didáctica en la Filosofía éste es ayudar a que el alumno aprenda a reflexionar, a que ponga en práctica la actividad que es —como dice la firmación kantiana— la Filosofía: ya hemos señalado la cuestión del *tránsfer* inespecífico. Ahora bien, si no hay más que una reflexión posible y no se valora la reflexión, sino mientras sea la académicamente correcta, el sentido del comentario desaparece y se enfoca este comentario en una genuina orientación medieval: *dictum* del profesor y asimilación del alumno. Dentro de esta misma problemática se encuentra la *evaluación* del comentario. Es evidente que ésta ha de tener en cuenta elementos objetivos; ahora bien, si el elemento objetivo predominante es la respuesta filosófica correcta por encima de cualquier otra reflexión propia y autónoma del alumno, aunque sea más o menos heterodoxa, el comentario de texto puede resultar una técnica estéril y reiterativa o una “imagen imperfecta” de lo que se realiza en los últimos cursos de la carrera.

La incidencia conjunta de estos problemas y, lo que aún resulta más grave, la inconsciencia de su existencia pueden llevar a un paradójico resultado.



SOCIEDAD ESPAÑOLA DE
PROFESORES DE FILOSOFIA
DE INSTITUTO

San Nemesio, s/n.
28043 Madrid

BOLETIN INFORMATIVO

