

# La lectura y el comentario de textos en el Bachillerato

ALFREDO CARBALLO PICAZO

Profesor adjunto de Gramática general y Crítica literaria,  
Secretario de la «Revista de Filología Española», CSIC.

La enseñanza española —en todos sus niveles— ha concedido, y concede aún, excesiva importancia a la memoria. Viejo problema. La mayoría de los alumnos recuerda, de las clases de literatura, fechas, nombres, argumentos, erudición en tono menor en el bachillerato, erudición en tono mayor en la Universidad. «La erudición es cosa secundaria; la erudición ayuda a restablecer un medio, un ambiente en que la obra se ha producido; la erudición nos habla de las circunstancias que concurrieron en el autor de la obra. Pero ¿cómo es *por dentro* esta obra? ¿Cómo ha ido evolucionando a través del tiempo? ¿De qué modo suena o disuena a nuestra mentalidad moderna? ¿Qué emoción se produce entre nuestro espíritu y el espíritu del artista pasado? Todo esto no nos lo dicen los eruditos; rara vez la erudición se alía a un temperamento de artista» (1). Parece incomprensible; desgraciadamente es exacto: la erudición ahoga todavía la enseñanza de la literatura española en casi todos nuestros Institutos y en casi todas nuestras Universidades. ¿Cuántos libros leen los muchachos de once a diecisiete años? ¿No existen ediciones adecuadas? La Biblioteca Literaria del Estudiante, los clásicos «Ebro», «Anaya», «Castilla», «Odres Nuevos», hacen posible el fácil conocimiento de los clásicos y de los modernos con categoría de clásicos. ¿No existen antologías bien hechas? No en la cantidad, y sobre todo, con la calidad necesarias. La mayoría de los autores se limitan a copiar los textos señalados por el Ministerio. La utilidad de las antologías no ofrece dudas. «Nunca la obra aislada de un poeta, por grande que él sea, nos puede dar la noción total de la cultura estética de su siglo, como nos la da un vasto *Cancionero*, donde hay lugar para lo mediano y aun para lo malo. Toda historia literaria, racionalmente compuesta, supone, o debe suponer, una antología previa donde haya reunido el historiador una serie de pruebas y documentos de su narración y de sus juicios» (2). Pero no pueden suplir las

antologías las colecciones de textos *in extenso*. «No satisfacen, advertía, en 1922, Menéndez Pidal, la necesidad que el estudiante tiene de conocer y apreciar el conjunto mismo de la obra a que pertenecen esos trozos.»

Nuestros alumnos no leen por la extensión de los programas; por los horarios, recargados con los trabajos en casa; por la competencia, difícil competencia, con el cine, la televisión y los periódicos deportivos, del Oeste o del espacio. Estos son los argumentos con que muchos profesores suelen tranquilizarse. ¿No será que, por uno u otro motivo, no se ha despertado en ellos la afición a leer? ¿Tiempo? No sólo el que, en las unidades didácticas, se debería reservar para el estudio necesitan los alumnos para asimilar, lección tras lección, los programas al uso de cuarto y de sexto. Pero los alumnos encuentran tiempo para leer periódicos y revistas de dudosa calidad y gusto. Resulta fácil comprobar el interés extraordinario con que siguen la lucha de Lázaro con el hambre; las peripecias de los personajes de los cuentos de don Juan Manuel; las maravillosas adaptaciones de Alejandro Casona. El factor tiempo cuenta, pero no es el decisivo. Y, al final, el alumno deja las aulas con la imaginación dormida. Recuerdo unas palabras de Azorín en que evoca la influencia de la lectura en la formación de la sensibilidad infantil: «¿Es que acaso creéis que hay en el mundo otro motor más poderoso que la imaginación? La imaginación es la levadura del arte, y sin la imaginación no habría ciencia, ya que la ciencia significa una hipótesis triunfadora, una hipótesis cierta, a la que se ha llegado después de infructuosas hipótesis, creadas todas, las fecundas y las estériles, por la imaginación» (3).

¿Y en la Universidad? Por desgracia ocurre lo mismo o casi lo mismo que en la enseñanza secundaria. Algún profesor exige la lectura de un discreto número de textos o los comenta, parcialmente, en clase. Son excepciones. Muchos alumnos se aprenden unos apuntes mal tomados o el manual de turno. Y salen adelante. Así pasan

(1) AZORÍN: *Los eruditos*, artículo publicado en «ABC», 6 de marzo de 1944. *Obras completas*, IX, páginas 967-68.

(2) MENÉNDEZ PELAYO, MARCELINO: *Antología de poetas líricos castellanos*. CSIC. Madrid, 1944, págs. 3-4.

(3) AZORÍN: *Leer y leer*. *Obras completas*, IX, página 1222.

de una generación a otra prejuicios sin fundamento. «En los manuales y en las cátedras se repiten automáticamente juicios y opiniones que no tienen ninguna relación con la realidad. Pocos son los críticos, los profesores, que rechazando el juicio tradicional y sancionado, vayan directamente a la obra. Es más: aun yendo a la obra, pocos, poquísimos, son los que ven la obra con sus propios ojos y se atreven a emitir un juicio independiente» (4), escribe Azorín en 1944. ¿Cuántas promociones abandonan la Facultad sin haberse enfrentado con un texto medieval, clásico o moderno; sin haber leído más de dos docenas de obras que figurarían, en cualquier catálogo, con tres o cuatro estrellas? En 1920 Américo Castro escribía: «En general, colocad ante un texto de cierta densidad a un estudiante o licenciado en Letras, y en seguida le veréis aturrido, pobre de palabra, con nociones escasas y defectuosas acerca de los vocablos o construcciones que no sean muy triviales. Nuestros mayores clásicos son, a veces, profundos arcanos para ellos» (5). Protesta que repite otras suficientemente conocidas. En 1876 decía Menéndez Pelayo: «Lo que hoy se pide, para el caso, a los graduados es tan poco y de tan poco momento y utilidad, que bien podría suprimirse sin inconveniente alguno, más aún que por las exiguas dimensiones de los discursos, por la facilidad de hallar en libros modernos y sin la menor fatiga las especies necesarias para componerlos. ¿No es un dolor el ver cuál nuestros aspirantes a doctores hacen alarde de una erudición postiza ante el claustro de la Universidad Central, disertando ostentadamente sobre el budismo, y Sócrates, y el Petrarca, y Descartes, y Kant, y el Darwinismo, y otras materias *tan poco trilladas* como éstas, mientras dejan en despreciativo olvido las obras y las doctrinas de nuestros antepasados, sobre las cuales tanto bueno y verdaderamente nuevo pudieran decirnos?» (6). 1876, 1920, 196... Puede parecer extraño, incomprensible: decenas de generaciones han abandonado nuestras Facultades—algunas Facultades, claro—sin haber hecho un comentario de textos, mientras que los alumnos extranjeros, en cursos para ellos, tenían la posibilidad de escuchar, tres veces por semana, clases de comentarios. Sin embargo, en cualquier oposición el tribunal exige que los futuros profesores comenten textos clásicos y modernos.

El problema de la lectura desborda los límites del Instituto y de la Universidad, aunque en ellos alcance la máxima gravedad. La antología de textos en que se recoge el escaso interés del español medio por la lectura es copiosa y de muy diversas épocas. Desde Larra, punto provisional de partida, hasta nosotros, ¿cuántas voces se han levantado para afirmar lo mismo? Menéndez Pelayo escribe, por ejemplo, a Valera el 25 de mar-

zo de 1887: «Deseche usted el temor de no ser leído; los que en España leen algo, le leen a usted y le quieren y le admiran. Los demás no leen nada, y, por consiguiente, ni su juicio ni su desdén pueden importarle a usted nada. Además, lo que aquí hay no es desdén, sino pura y sencilla ignorancia. Yo escribo muchos libros, ningún periódico habla de ellos, y, sin embargo, los libros se venden. El instinto del público basta para esto.» Excesivo optimismo en las últimas palabras. Antonio Machado confiesa a Unamuno, hacia 1913, desde tierras de Baeza: «En Soria fundamos un periodiquillo para aficionar a las gentes a la lectura, y allí tiene usted algunos lectores. Aquí no se puede hacer nada. Las gentes de esta tierra—lo digo con tristeza porque, al fin, son de mi familia—tienen el alma absolutamente impermeable... No hay más que una librería donde se venden tarjetas postales, devocionarios y periódicos clericales y pornográficos» (7). Cualquier universitario, con experiencia provinciana, conoce las dificultades para encontrar en las librerías obras fundamentales. Está de moda hacer gala de ignorancia literaria, de desconocer a nuestros clásicos, en las declaraciones hechas a los periódicos por ganadores de premios; ejemplo: el Nadal del 63. No es una excepción: en 1922 Menéndez Pidal hablaba del caso «tan frecuente de los que se educaron en la más cerrada ignorancia de nuestra vida artística pasada y vivieron, y aun escribieron, ora venerando meros fantasmas de los nombres famosos que alegran su oído como una charanga estrepitosa, ora despreciándolos por apaciguar el disgusto de ignorarlos o el sinsabor de haber descubierto demasiado tarde figuras que debieran haber conocido antes y con mayor preparación para comprenderlas» (8).

Volvamos a nuestro tema: la relación entre la escasez de lectura y el comentario de textos. *En principio, parece que el comentario debe favorecer la lectura; sin embargo, en la realidad, muchas veces no es así.* En los últimos planes de estudio, el Ministerio ha acentuado la extraordinaria importancia de la lectura y de los comentarios en la enseñanza media. Ya en los de antes del 36 se fijaba una lista mínima de textos de lectura, fragmentos casi siempre. En las observaciones metodológicas que acompañan al programa actual de primer curso queda reflejada esa preocupación: «Se propone esta disciplina en el bachillerato que los alumnos lleguen a expresarse con corrección y propiedad, y que conozcan las más importantes obras de nuestro patrimonio literario. En consecuencia, las clases tienen que ser activas, siendo base fundamental del método de estas clases la explicación de textos.» El Ministerio señala 10. En segundo año aumenta el número de textos: 17. En cuarto—los alumnos de tercero no estudian, incomprensible-

(4) *Los eruditos. Obras completas*, IX, pág. 969.

(5) *Lengua, enseñanza y literatura (esbozos)*. V. Suárez. Madrid, 1924, pág. 211.

(6) *La ciencia española*, CSIC. Madrid, 1953, I. págin. 167.

(7) *Los complementarios*. Losada. Buenos Aires, 1957, pág. 164.

(8) *Los clásicos en la enseñanza*, en «Fábulas y cuentos en verso». Instituto Escuela. Junta para Ampliación de Estudios, Madrid, 1933, págs. XI-XII.

mente, su propia lengua—, 34. Una orientación metodológica precisa: «El comentario de textos, que apenas se habrá iniciado en los cursos anteriores, debe ser base fundamental en este curso. El dará pie no solamente para plantear las cuestiones que en el programa de este curso figuran, sino para revisar las cuestiones gramaticales aprendidas en cursos anteriores, fijándose particularmente en las sintácticas.» El profesor dispone de tres unidades didácticas a la semana: tiene que explicar 24 lecciones; como los alumnos habrán olvidado, en la mayoría de los casos, la gramática aprendida trabajosamente en primero y segundo, necesitará repasar unas veinte lecciones más. Y hacer dictados, ejercicios, etcétera. En sexto curso no hay un programa concreto: «1.º, por estimar bastante explícito el cuestionario oficial; 2.º, porque el comentario de textos debe ser la base fundamental del trabajo; 3.º, porque se considera que no debe haber textos escritos expresamente para este curso. El alumno podrá utilizar, como libro de consulta, cualquier *Historia de la Literatura bien escrita*. En la realidad, el alumno sigue empleando los libros de texto que correspondían, antes, a los cursos quinto y sexto. Puede comprobarse fácilmente: basta colocar juntos los manuales de sexto y los antiguos de esos dos años. Uno cualquiera, al azar, el de José Manuel Bleuca, tiene 68 lecciones. El profesor dispone de seis unidades didácticas: debe explicar un programa extenso, que va desde la literatura sánscrita hasta los poetas de nuestros días; debe repasar la sintaxis de primero y segundo y la preceptiva de cuarto curso. Y adiestrar al alumno en la técnica del comentario exigido en los exámenes oficiales (9).

Nada puede objetarse a que el comentario de textos arrincone la enseñanza memorística en el bachillerato. En Francia ya lo intentaron hace mucho tiempo. Extraña, sin embargo, que, en las Facultades de Filosofía y Letras, no se haya preparado a los futuros profesores para esa innovación, y extraña, aun más, que en las pruebas de reválida el comentario de textos tenga poco que ver con lo que, tradicionalmente, se ha entendido por dicho comentario.

Veamos unos ejemplos. Hasta 1957 no disponíamos de un libro científico sobre la técnica del comentario: *Cómo se comenta un texto en el Bachillerato. Grado elemental y superior. Curso pre-universitario*, de Evaristo Correa Calderón y Fernando Lázaro Carreter. En las págs. 107-110 (10)

(9) Creo interesante copiar las tres últimas observaciones:

«4.º Se propone para este curso una amplia lista de lecturas, por entender que, además de los textos comentados en la clase, el alumno debe leer y comentar por su cuenta, bajo la dirección del profesor.

5.º Las lecturas servirán de base para los ejercicios de composición que han de estimular la capacidad crítica del alumno, dotándole para estos trabajos de cuantos libros se estimen oportunos.

6.º Los comentarios de texto servirán para plantear problemas históricos, literarios, estilísticos y lingüísticos. Hay que tener en cuenta que las cuestiones gramaticales no deben olvidarse nunca.»

(10) Cito por la 2.ª ed. Anaya. Madrid, 1960.

comparan los autores su método y los ejercicios de reválida. Las preguntas concretas—léxico, métrica, morfología, sintaxis, preceptiva, historia literaria—evitan uno de los peligros que amenaza al verdadero comentario: la paráfrasis banal, pero si el comentario se salva de Escila es para hundirse en Caribdis: «Esto está claro: el texto se toma por los examinadores como un pretexto... Por huir del escollo de la paráfrasis, se nos hace caer en otro, en convertir el texto en pretexto. No vacilemos, pues, en cumplir lo que nos exigen. *Pero aprovechemos cualquier oportunidad que se nos presente para hacer ver al tribunal que estamos familiarizados con el análisis de textos*» (página 109). Las últimas recomendaciones, en negrita, insisten en la discrepancia entre el comentario, el auténtico comentario, y lo que se exige a los alumnos: «Recordad que sólo disponéis de *hora y media* (así ha venido sucediendo en las últimas convocatorias) para realizar el ejercicio. *Pero esta hora y media no es sólo para la explicación: tenéis que hacer, además, un ejercicio de redacción sobre un tema que os propondrá el tribunal*. Esta redacción ocupará un espacio aproximado de cincuenta líneas. Por tanto, es necesario repartir bien el tiempo. Nuestro consejo es éste: *conceded a la explicación un tercio del tiempo disponible, y a la redacción, los dos tercios restantes*. Así, si se os señala una hora y media como tiempo límite, tratad de realizar la explicación en media hora, y destinad la hora restante a la redacción. Si las preguntas son fáciles y podéis contestarlas con holgura de tiempo, al hacerlo no os limitéis a una contestación telegráfica. Contestad a ellas, una tras otra, por el orden en que se os proponen, pero adoptad el punto de vista que tomaríais si estuvieréis realizando un verdadero comentario. Esto es, si la pregunta se refiere al léxico o sintaxis, procuraréis dar cuenta de aquel uso como una exigencia del tema, etcétera. Si a primera vista veis que esto no es posible, no lo dudéis más: contestad a las preguntas, aceptad aquel texto como un pretexto.»

Son líneas sin desperdicio. Lázaro y Correa recomiendan al alumno una distribución de tiempo racional: una hora, para la redacción; media, para el comentario. El alumno de cuarto y de sexto, de cuarto sobre todo, tal vez no domine bien sus nervios; le faltará, en un 99 por 100 de los casos, la tranquilidad necesaria para emprender un comentario científico, un verdadero comentario. Lázaro y Correa admiten—basta leer sus opiniones—que el comentario de la reválida tiene poco que ver con la naturaleza del verdadero comentario. Como en las películas, podríamos añadir: cualquier parecido...

Las preguntas descubren rara vez la peculiaridad del fragmento: oraciones de relativo o endecasílabos, por ejemplo, no caracterizan a ningún texto. ¿Y las redacciones? Me limito a citar varios casos. Son temas de redacción propuestos

en convocatorias en junio y septiembre de 1957 a alumnos de cuarto curso. Un ejercicio:

Siente Roldán que la muerte le va haciendo su presa. De su cabeza le va bajando hasta su corazón. Se precipita a acogerse bajo un pino, y allí se tiende, postrado sobre la verde hierba. Bajo él pone su espada y su olifante. Ha vuelto su rostro hacia la gente infiel, porque quiere que Carlos y los suyos digan que él, el conde esforzado, ha muerto victorioso. Con débil impulso y reiteradamente confiesa sus culpas. (*Muerte de Roldán.*)

#### CUESTIONES:

1. Explicación general de este párrafo y su referencia a la obra de qué forma parte.
2. Significado de *precipita, olifante, infiel, reiteradamente*.
3. Análisis sintáctico del primer punto.
4. Análisis de la palabra *verde* y su valor expresivo.
5. ¿Qué nombre tiene la espada de Roldán? ¿Quién es la gente infiel y quién Carlos?
6. Si tú conoces un poco la vida de Roldán, ¿cuál sería la culpa más importante de cuantas se confiesa?
7. ¿En qué siglo se escribió esta obra? ¿Es anterior o posterior al Poema del Cid?
8. ¿Sabes si en algún poema posterior se canta también a Roldán?

Tema de Redacción: *Cuéntanos la película de vaqueros que más te haya gustado.* (Cincuenta líneas como máximo.) (11).

Otro ejemplo:

¿Y dejas, Pastor santo,  
tu grey en este valle hondo, oscuro,  
con soledad y llanto;  
y tú, rompiendo el puro  
aire, te vas al inmortal seguro?  
¿Los antes bienhadados  
y los ahora tristes y afligidos,  
a tus pechos criados,  
de tí desposeídos,  
a dó convertirán ya sus sentidos?

(En la Ascensión.)

#### PREGUNTAS:

1. Explica, en pocas líneas, el sentido de estos versos de fray Luis de León.
2. Significado de *grey, bienhadado, dó y convertirán*.
3. Análisis morfológico del segundo verso.
4. Análisis sintáctico de los tres versos primeros.
5. Señala alguna sinalefa. Dinos qué clase de versos son, por el número de sus sílabas, los propuestos.
6. ¿Qué estrofa o estrofas forman?
7. Sitúa a fray Luis de León en su época. ¿A qué escuela poética pertenece? ¿Sabes quién encabeza la otra escuela poética?
8. Dinos sinceramente, en unas cincuenta líneas, lo que tú piensas de este mundo (12).

Otros temas de redacción de esas convocatorias sugieren a los alumnos que escriban sobre *tórtolas, palomas, ruiseñores y golondrinas*, des-

(11) *Temas de exámenes de grado elemental y superior de Bachillerato. Comentario de textos.* Publicaciones de la revista «Enseñanza Media». Madrid, s. a., páginas 12-13.

(12) *Idem*, pág. 32.

pues de leer unos versos de *Fonte-frida*; sobre *El caballo de tiro y el caballo de carreras*, con motivo de *Entre los sueltos caballos*, etc. Unas preguntas: las que se proponen a los alumnos, ¿sirven para que éstos reflejen, al contestar, que han captado el sentido de los fragmentos? ¿Destierran el memorismo? ¿Caracterizan a un texto? Y los temas de redacción ¿permiten que el alumno revele el grado de madurez de su sensibilidad? En el número 201 de la revista *Enseñanza Media*, dedicado a *Temas de exámenes de Grado elemental de Bachillerato*, leemos con sorpresa: «El *Comentario de Textos* es uno de los ejercicios que en los exámenes de grado han acusado mejor la renovación de los métodos pedagógicos registrados en nuestro Bachillerato. Sin que se pueda afirmar que haya logrado su forma definitiva, si puede señalarse que—merced a él—la enseñanza de la lengua y la literatura ha tomado una forma más racional, al encauzar la disciplina por sus lógicos derroteros: el conocimiento directo de las obras literarias, como centro de las tareas de clase, tanto en el aspecto lingüístico como en el estético. Prácticamente se ha desterrado el memorismo y la sujeción al libro de texto, habiéndose conseguido hacer viva una enseñanza que no había razón para que se mantuviese confinada a un simple centón de fechas y títulos, sin otra proyección a los intereses espirituales del alumno.»

Antes hemos citado dos ejemplos de las convocatorias de 1957. Me permito citar otros dos de las convocatorias de 1960. La conclusión puede sacarla el propio lector:

El ruiseñor que suavemente llora  
a sus hijos acaso o a su esposa,  
colma campos y cielo de dulzura  
con tantas notas claras y benignas,

toda la noche, para acompañarme  
y hacerme recordar mi desventura:  
¿de quién quejarme sino de mí mismo?  
Que hubiere Muerte en diosas no creía.

¡Cuán fácil engañar al más seguro!  
Aquellos ojos más que el sol lucientes,  
¿quién pensó se tornaran tierra oscura?

Ahora sí que mi triste suerte quiere  
que viviendo y llorando entienda y vea  
cómo aquí nada dura ni deleita.

(Soneto XLIII por la muerte de su amada.)

#### CUESTIONES:

1. Explica brevemente el sentido de estos versos.
2. Significado de *luciente, tornar y deleitar*.
3. Análisis morfológico de los dos primeros versos. («El ruiseñor que suavemente llora—a sus hijos acaso o a su esposa».)
4. Análisis sintáctico de las oraciones: «No creía que hubiese muerte en diosas.»
5. ¿Cómo se llamaba la amada de Petrarca? ¿Qué obra literaria dedicó enteramente a ella? La poesía de Petrarca—nos referimos a la escrita en italiano, no a sus obras latinas—¿es épica o lírica? Al primero de estos géneros pertenece la *epopeya*; al segundo, la *elegía*. Dinos una breve idea de ambas composiciones.

6. Este soneto—traducción española de Petrarca—presenta sus versos libres, no dispuestos en el orden de rimas tradicional. ¿Cómo está formado realmente (versos y rimas) un soneto?
7. Redacción: Desarrollar en pocas líneas el tema *Los pájaros cantores*. (Una cara como máximo.)

La luna en el mar riela,  
en la lona gime el viento,  
y alza, en blando movimiento,  
olas de plata y azul:

Y ve el capitán pirata,  
cantando alegre en la popa,  
Asia, a un lado; al otro, Europa,  
y allá, a su frente, Estambul.

(*Canción del pirata*.)

#### QUESTIONES :

1. Resume con brevedad el sentido del texto.
2. Léxico. Explica el significado de las siguientes palabras: *riela*, *lona*, *pirata*, *popa*. Derivados de *mar*.
3. Analiza morfológicamente el primer verso.
4. Analiza sintácticamente los dos primeros versos. Valor sintáctico de *cantando*.
5. ¿Qué clase de versos son por el número de sílabas? ¿Cuál es su rima y qué estrofa forman?
6. Sitúa históricamente a Espronceda y define en qué consiste el Romanticismo.
7. En una extensión máxima de una cara de folio haz una redacción sobre el siguiente tema: *La vida de los piratas* (13).

Son cuatro ejemplos. Podríamos citar más. ¿Cómo puede aplicar el alumno un método científico a esos comentarios? Existe una discrepancia evidente entre ese método y la mayoría de los ejercicios propuestos. La verdad es que, para aprobar, el alumno no necesita haber leído los textos. Se limita, casi siempre, a poner en prosa el fragmento, si está en verso, y a una paráfrasis, si está en prosa. Para salvar las preguntas de sintaxis, métrica, historia literaria, preceptiva, le vale más recurrir a la memoria que a la sensibilidad. La redacción tampoco exige, en general, conocimiento directo de las obras. Circulan por ahí ejercicios contestados y, en muchos Colegios e Institutos, los profesores adiestran a los alumnos en resolver esos ejercicios que, insistimos, nada tienen que ver con un comentario (14). Porque en la

(13) *Temas de exámenes de grado elemental de Bachillerato. Comentario de textos*. Dirección General de Enseñanza Media. Madrid, 1960, págs. 42 y 75.

(14) Otro peligro, y no pequeño, es que los temas sustituyan al conocimiento de las obras literarias, conocimiento insustituible. En la introducción de *Temas de exámenes de grado elemental y superior de Bachillerato. Comentario de textos*, s. a. (convocatorias de 1957), leemos: «Los temas pueden valer muy bien para el trabajo de clase, con vistas a una preparación eficiente, por cuanto cabe, igualmente, confiar que los que los sustituyan en sucesivas convocatorias, dentro de idéntica estructura, tendrán el mismo alcance.» ¿No puede resultar peligroso el consejo, bienintencionado por otra parte?

*Guía didáctica de la lengua y literatura españolas en el Bachillerato*, publicada por la revista de *Enseñanza Media*, del Centro de Orientación Didáctica, número 6, Madrid, 1957, se define el comentario: «Explicar un texto es, en cierto modo, rehacer con los alumnos el proceso de creación seguido por su autor. Con este ejercicio tratamos de mostrarles los sentimientos, la intención, la idea del escritor, y dar razón de cómo se han expresado formalmente», página 22. Y más adelante: «No es aconsejable tomar aquel pasaje como lugar en que van a comprobarse determinadas aserciones de un manual o de un estudio crítico, sino todo lo contrario, como punto de partida para descubrir sus características... Evitemos el riesgo de convertir el texto, el comentario, en paráfrasis y de hacerlo, por tanto, estéril. La simple paráfrasis es, en efecto, una práctica inútil, por cuanto se mantiene siempre en los alrededores del texto, sin entrar en él; y es también perjudicial, ya que estimula la fácil palabrería y provoca el escepticismo de los alumnos ante aquel ejercicio que no enriquece sus conocimientos ni su sensibilidad... Nunca deberemos aislar un elemento del pasaje para explicarlo con independencia de su contexto; de hacerlo, habremos cometido un grave error de método... Todas las partes del texto literario se imbrican y condicionan entre sí; resultaría, por tanto, ilógica su separación en el comentario. Debemos prevenirnos, en virtud de este principio, contra un tipo de comentario que consistiera siempre en ir dando cuenta, sucesivamente, de los pensamientos, los sentimientos, el plan, la sintaxis y vocabulario, la métrica y la prosodia del pasaje.» En otra publicación oficial del Ministerio, la REVISTA DE EDUCACIÓN, números 27 y 28, encontramos principios parecidos.

*Existe una evidente disparidad entre el método aconsejado para las clases y la comprobación, en los exámenes, de la eficacia de esos métodos. El cambio—teórico—de rumbo en los programas de enseñanza—predominio del cultivo de la sensibilidad sobre la memoria—ha resultado prácticamente ineficaz. Nuestros alumnos saben que, sin leer, sin cultivar la sensibilidad, aprueban; y el profesor—pensemos en tantos y tantos de tantas academias—sabe también que la lectura no es premisa indispensable para salvar la reválida.*

¿Soluciones? Este artículo no pretende darlas: plantea sólo un problema, de casi todos conocido: el comentario de textos no favorece el interés por la lectura. La crítica, concebida abiertamente, busca el diálogo. Y en estos meses el Ministerio ha dado muestras de buscar la crítica positiva, bienintencionada, y el diálogo, provechoso siempre en esas circunstancias.