

Walter, Henriette: *La aventura de las lenguas en occidente. Su origen, su historia y su geografía*, Madrid, Espasa Calpe, Colección: Espasa de la Lengua, 1997.

Publicada por primera vez esta obra<sup>1</sup> en París en 1994, llega ahora a nuestras manos la versión española de la misma en la colección Espasa de la Lengua, que satisface el interés creciente de un público cada vez más numeroso por los temas relacionados con la lengua. Se trata de uno de los últimos trabajos de Henriette Walter<sup>2</sup>, discípula predilecta de André Martinet, con el que publicó en 1973 su *Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel*.

El libro se abre con un prólogo de A. Martinet, en el que pone de manifiesto que, a pesar del predominio indiscutible del inglés en la Europa de hoy, será cada vez más necesario aprender la lengua de los vecinos con los que se está directamente en contacto. Según A. Martinet, “el deseo que ha movido a Henriette Walter es recordar a algunas personas y dar a conocer a otras que en Europa las lenguas se caracterizan tanto por lo que las acerca como por lo que las diferencia. La mayoría de ellas han surgido, por divergencia gradual, de una misma lengua que hoy ya ha desaparecido. Pero todas, incluso las que tienen un origen distinto, no han dejado de influirse entre sí”.

En su libro, Henriette Walter nos invita a compartir con ella una maravillosa aventura, nos propone, según sus propias palabras, “una especie de viaje a través de la historia y de la realidad actual de las lenguas de Europa” (p. 15). De hecho, su estudio lingüístico -serio, riguroso a la vez que atractivo y lleno de humor- empieza como un cuento: “Hace más de 7.000 años, unos invasores montados a caballo procedentes de más allá del mar Negro atravesaron a lo largo de varios milenios todo el continente europeo, desde las estepas al océano” (p. 13), frase que recuerda el libro de su maestro A. Martinet *De las estepas a los océanos*. El viaje empieza en los albores de la civilización occidental, en la sociedad patriarcal de estos pueblos que hablaban las lenguas indoeuropeas, de donde provienen una gran parte de las lenguas de Europa y Asia, como el inglés, el ruso, el albanés, el griego, el hindi, el persa, el armenio o el kurdo, y termina a finales de nuestro siglo, a finales de este milenio que algunos miran con cierto temor, con el temor de ver desaparecer las especificidades de las lenguas diferentes del inglés, temor en absoluto compartido

---

<sup>1</sup>*L'Aventure des Langues en Occident: leur origine, leur histoire, leur géographie*, Paris, Éditions Robert Laffont, 1994. Este libro obtuvo dos premios: Grand Prix des lectrices de Elle 1995 y Prix spécial du Comité de la Société des gens de lettres.

<sup>2</sup>Henriette Walter es profesora emérita de Lingüística en la Universidad de Haute-Bretagne y directora del Laboratorio de Fonología en l'École pratique des Hautes Études de la Sorbonne. Es, además, presidente de la Sociedad Internacional de lingüística funcional.

por H. Walter porque todas las lenguas aceptan palabras venidas de fuera y exportan las suyas propias, porque las lenguas viven de dar y recibir.

En el Preámbulo de la obra, la autora explica el punto de vista que ha tomado para analizar el paisaje lingüístico que presenta hoy el Occidente de Europa. En vez de tomar en consideración sólo las lenguas oficiales de cada país o, por el contrario, todos los idiomas que se hablan en cada país, elige una tercera dimensión, la del origen de estas lenguas y los desplazamientos de las poblaciones en el transcurso de los milenios porque “esto permitirá no solo explicar un buen número de las situaciones actuales, sino también por qué y cómo en la mayoría de los países solo una variedad de lengua ha conseguido singularizarse entre todas las demás y convertirse en la lengua oficial del Estado (...). Las lenguas de Europa se presentan no solo en relación con las poblaciones que las hablan o las han hablado, sino también con los lugares donde se han desarrollado en el transcurso de los siglos” (p. 14).

El libro está compuesto de cuatro grandes apartados (el griego; las lenguas célticas; las lenguas procedentes del latín y las lenguas germánicas), cuyos capítulos siguen la cronología de los movimientos de las poblaciones. Están precedidos de una exposición sobre los orígenes de las lenguas europeas y la actual distribución de las lenguas de la familia indoeuropea en el oeste de Europa. Les sirve de colofón el capítulo final en el que se ofrece un balance de estas lenguas en nuestros días. La autora realiza un estudio individual de cada una de las lenguas subrayando las particularidades de cada una de ellas antes de acabar presentando los puntos convergentes entre ellas.

A pesar de la aridez del tema tratado, de la profundidad de los análisis lingüísticos, el libro resulta extremadamente ameno porque está escrito en un lenguaje accesible para todo tipo de público. El profesor de Universidad que debe impartir un curso de Filología Románica o Germánica en un espacio siempre demasiado corto de tiempo acabará la lectura de este estudio feliz por haber encontrado, por fin, una excelente síntesis de los distintos problemas que plantea la historia de las palabras pero, además, una bibliografía selecta y clasificada de los distintos apartados. El estudiante no rechazará esta “lectura obligatoria” porque dispondrá de un libro de estudio repleto de cuadros, de ejemplos, de mapas, de anécdotas e, incluso, de pasatiempos que le permitirán saborear la filología. Finalmente, el lector no especialista pero amante de las palabras, de sus lejanos orígenes, de sus viajes de ida y vuelta, encontrará respuestas a muchas de sus preguntas. Descubrirá que la palabra inglesa *rugby* proviene de la lengua de los vikingos. Si sabía que los esquimales tienen nueve palabras para designar la nieve o que los habitantes del desierto también tienen nueve palabras para designar el camello, quedará, sin duda, sorprendido al aprender que los italianos disponen de un centenar de palabras para designar los distintos tipos de pasta según su forma, tamaño, región de origen,

modo de preparación o de la salsa o los ingredientes que le acompañan. Si cualquiera es capaz de distinguir entre los *spaghetti*, los *ravioli* o los *cannelloni*, es mucho más difícil orientarse entre los *fusilli*, *gnocchi* o *farfalle* o entre los *agnolotti*, *cappelletti* o *pansoti*. Si el lector francés está orgulloso de constatar que palabras como *bayonnette*, *bataillon*, *serviette*, *chef*, *hôtel*, *chalet*, *bureaucratie*, *avalanche*, etc. han pasado al español, por su parte, al lector español le interesará saber que los hispanismos se han introducido en masa en las lenguas de Europa en el siglo XVII. Así, en esta época, llegan al francés palabras como *grandiose*, *compliment*, *sieste*, *embargo*, *camarade*, pero también la *cédille* “cedilla” o la expresión *la folle du logis* (la imaginación), calco de “la loca de la casa”. Los curiosos descubrirán que la palabra *bigote* “es una deformación de *Bí gott!*, interjección que los bigotudos mercenarios suizos proferían durante la reconquista de Granada en la época de los Reyes Católicos” (p. 215).

H. Walter consigue transmitir al lector su pasión por las lenguas, por la historia de sus palabras gracias a sus dotes como lingüista (sin duda, le ha favorecido su excepcional dominio de diversas lenguas: francés, italiano, inglés, español, árabe, maltés y griego) y a su estilo tan personal, a su sentido del humor presente en todas sus obras, entre las cuales destacamos la última: *L'aventure des mots français venus d'ailleurs*.

Janick Le Men

Universidad de León

M. Carreiras, *Descubriendo y procesando el lenguaje*, Madrid, Trotta, 1997. 222 págs.

De nuevo la editorial Trotta, dentro de la serie Cognitiva de la Colección *Estructuras y Procesos* coordinada por Herminia Peraita, brinda a los interesados en el fenómeno del lenguaje un nuevo libro en el que su autor, M. Carreiras, desgrana con exquisito rigor los conocimientos más recientes que la psicolingüística actual y la más reciente ciencia cognitiva han aportado, con un ritmo vertiginoso, sobre los procesos de adquisición, comprensión y producción del lenguaje, deteniéndose especialmente en la arquitectura mental del procesamiento y en los dos modelos representacionales que en los últimos años han explicado el procesamiento de la información y la representación del conocimiento (conexionismo/simbolismo).

En el primer capítulo, “La psicolingüística y sus relaciones”, se sitúa la psicolingüística, entendida ésta como “el estudio empírico de los procesos psicológicos mediante los cuales un sujeto humano percibe, comprende, produce y adquiere el lenguaje natural”(p. 15), en relación con las tres ciencias que configu-

ran su ámbito: la psicología, la lingüística y la neurobiología. La complejidad del fenómeno del lenguaje hace necesario que se aborde desde varios niveles de descripción: desde la psicología los esfuerzos de la investigación se orientan a descubrir las estructuras y los procesos psicológicos que subyacen a esta capacidad humana, desde la lingüística se aporta una teoría general del lenguaje en la que se describe y explica la estructura de los lenguajes naturales, a partir de la cual se han inferido propiedades universales de la mente, en particular, las relativas a la facultad del lenguaje. La teoría formal de N. Chomsky ha tenido, y sigue teniendo, un gran empuje en psicolingüística. Por otra parte, los hallazgos de la neurobiología son importantes para comprender el lenguaje porque esta facultad de la mente se representa y procesa en el cerebro.

En el siguiente capítulo, “El lenguaje como habilidad innata y específica de dominio”, aborda el autor uno de los aspectos más relevantes de la psicolingüística de los últimos decadas: la adquisición del lenguaje. Reflexiona M. Carreiras sobre la ya vieja polémica que enfrenta, por un lado, a chomskianos (innatistas) y, por otro, a conductistas y piagetianos, según los cuales el lenguaje se aprende mediante capacidades generales, y hace hincapié en lo que hoy polariza la atención: el lenguaje no es simplemente una parte de la cognición general/el aprendizaje del lenguaje se realiza de la misma forma que el aprendizaje de otras destrezas. Argumenta y defiende la capacidad innata y especificidad de dominio apoyándose en distintos aspectos, espléndidamente documentados, relacionados con el lenguaje y que son vivo objeto de interés de la psicolingüística, como la pobreza del estímulo, la capacidad creativa del niño, el que otras especies no lleguen a aprender un sistema lingüístico estructurado como los humanos, el hecho de que la capacidad de adquisición del lenguaje no correlacione con la capacidad de resolver problemas y el que ciertos aspectos de la capacidad del lenguaje se asocien con regiones características del cerebro en el hemisferio izquierdo. Las relaciones entre lenguaje y pensamiento son tratadas también en este capítulo porque constituyen otro argumento que ayuda al autor a situar el lenguaje como una entidad diferenciadora con respecto al resto de la cognición.

A lo largo del capítulo 3, “Desde el estado inicial al estado estable”, expone M. Carreiras la importancia de la fonología en el reconocimiento del habla, tanto en el niño como en el adulto. Las investigaciones sobre los niños -especialmente llevadas a cabo durante el primer año de vida-, ponen de relieve que éstos vienen provistos de unas capacidades generales para la percepción del habla, esto es, pueden percibir, discriminar y categorizar una gama muy amplia de sonidos lingüísticos. Estas capacidades generales van evolucionando y sintoniándose con los patrones de sonido de su comunidad lingüística. La propiedad del habla en la que parecen fundamentar su capacidad de discriminación es la

prosodia; además ésta (hipótesis del arranque prosódico) parece que, según los experimentos, proporciona indicios importantes para la tarea de descubrir la organización sintáctica de la lengua materna. Ahora bien, los análisis de la prosodia no pueden proporcionar un acceso total a la estructura lingüística; para recuperar las categorías sintácticas subyacentes, el niño tiene que segmentar las expresiones en las secuencias correctas de palabras. Al problema de la segmentación se enfrenta tanto el adulto como el niño aunque con capacidades distintas. Los niños explotan la estructura rítmica de su lengua materna para resolver el problema inicial de los límites de palabra. El origen de los procedimientos explícitos de segmentación utilizados por el adulto puede estar en las estrategias de segmentación del habla adquiridas por el niño.

El último capítulo, "Diseño funcional y computacional del sistema", el más extenso, se enfrenta al problema de la arquitectura funcional del sistema cognitivo -modular/interactiva- y a cómo ésta opera en los distintos ámbitos de procesamiento del lenguaje. Se organiza en tres apartados: en el primero, "Arquitecturas funcionales de procesamiento: modular/interactiva", después de una breve presentación de las características más destacadas de las dos concepciones de procesamiento del lenguaje, se analiza la arquitectura modular/interactiva en tres dominios relativos a la comprensión del lenguaje-la percepción del habla, el reconocimiento visual de palabras y el procesamiento sintáctico-, así como en el dominio de la producción. Dependiendo de las características computacionales de las estructuras que necesiten ser procesadas, algunos componentes del lenguaje serían modulares y otros interactivos. En el segundo apartado, "Implementación computacional: conexionismo / simbolismo", nos presenta los rasgos de los nuevos modelos de acercamiento al estudio del procesamiento del lenguaje natural, denominados modelos conexionistas, procesamiento distribuido paralelo, o también redes neuronales artificiales, que a partir de la década de los ochenta produjeron una gran excitación en el entorno de la ciencia cognitiva, y en particular en la psicolingüística. Frente a los modelos clásicos (simbolismo), consistentes en la manipulación y combinación de símbolos mediante reglas, el procesamiento de información conexionista se caracteriza porque son sistemas dinámicos no lineales que admiten representaciones graduales. No obstante, lo que se aventuraba como un gran impacto no ha sido tan espectacular como parecía, y los enfoques simbólicos siguen siendo modelos útiles y fértiles en la explicación de la representación del conocimiento. Las futuras investigaciones podrían ir, en opinión del autor, en la línea de la complementariedad en estos dos modelos, pues trabajan en distintos niveles de análisis. En el último apartado, "Modularidad, conexionismo e innatismo", continúa el autor analizando la dirección por donde deberían ir los futuros acer-

camientos conexionistas. El binomio modularidad/conexionismo no es tan anti-tético como se ha considerado: la flexibilidad de los modelos conexionistas en cuanto a la variedad de tipos de conexión y de flujo de activación no está reñida con las propiedades modulares que pueden tener algunas redes de conexión, y además puede permitir construir una amplia variedad de modelos de procesamiento lingüístico. Tampoco el doblete innatismo/conexionismo supone una incompatibilidad lógica, a pesar de la opinión generalizada de que el conexionismo mantiene una posición anti-innatista. En la tarea de adquisición del lenguaje se desconoce en qué medida las estrategias de aprendizaje pueden invocar hacia arquitecturas especiales y hacia sesgos de carácter innato. En este caso conexionismo e innatismo serían perfectamente compatibles. Otra cosa sería, harto improbable según M. Carreiras, que los modelos de aprendizaje conexionistas fueran capaces de emular aspectos significativos de los logros del niño, “sin invocar arquitecturas idiosincrásicas ni algoritmos de aprendizaje específicos de dominio ni ningún tipo de pre-sintonización especial”. Las investigaciones venideras nos aclararán el futuro, en principio prometedor, de estos dos dobletes.

Veinte páginas de bibliografía ponen fin a este estupendo estudio. Estamos ante una obra que refleja, a través de los numerosos experimentos realizados que recoge y estudia, el espectacular desarrollo que en la última década la psicolingüística ha tenido en nuestro país.

Elena Prado Ibán

Universidad de León

J.F. Cantero, y J. de Arriba, *Psicolingüística del discurso*, Madrid, Octaedro, 1997. 204 págs.

En esta ocasión la editorial Octaedro dedica el número 11 de la Colección *Lenguaje y Comunicación*, dirigida por el profesor Jenaro Ortega, a una disciplina punto de encuentro entre la lingüística y la psicología: la psicolingüística. Los aspectos que ésta puede explorar son incontables. F.J. Cantero y J. de Arriba se han ocupado de la *psicolingüística del discurso*, es decir, de las relaciones entre las emisiones lingüísticas denominadas *discursos* con la mente del emisor. Se trata, por tanto, de un ensayo cuyo objetivo, como se señala en la contraportada, es “exponer un método de análisis del discurso centrado en las ideas del emisor pero no ceñido a las ideas del propio discurso, sino a toda la concepción del mundo emisor: al *modelo del mundo* que ha dirigido la formación de dicho discurso, sobre el cual éste nos dará pistas exactas”. A pesar del título, no se trata, y esto lo dejan bien claro los autores, de un análisis lingüístico, sino de caracterizar el modelo del mundo que tiene el hablante y en virtud del cual generó ese discurso. El trabajo tiene una orientación aplicada (psicolingüística aplicada), pero con una sólida fundamentación teórica. Desde la perspectiva psicológica, los autores se sitúan en la línea del cognitivismo vigotskiano y, además, adoptan ideas de la Programación Neurolingüística (PNL) de R. Bandler y J. Grinder (1975), tendencia psicológica que estudia las “técnicas eficaces para conducir la interacción comunicativa y una explicación intuitiva y heterodoxa de los procesos psicológicos que intervienen en ella” (p. 11). Desde el punto de vista lingüístico teórico, parten de los conceptos fundamentales de la lingüística y sitúan la palabra como unidad fundamental de análisis, sin olvidar los aspectos más destacados de la pragmática.

La obra se estructura en tres partes. La primera, *Conciencia y comunicación*, presenta en tres capítulos espléndidamente tratados el marco teórico y conceptual general, es decir, los conceptos básicos de psicología cognitiva, lingüística y teoría de la comunicación que manejan los autores. En el capítulo uno analizan la formación de la conciencia o de las ideas en el individuo. Dentro de la dicotomía clásica *natura/cultura*, los autores se adhieren, en la línea vigotskiana, a la posición que defiende la importancia del adiestramiento, al que llamamos *cultura*, en la adquisición de la conciencia y del lenguaje. Desde este ángulo, la conciencia no es innata en el hombre y el lenguaje es algo más que un mero instrumento de comunicación porque su adquisición juega un papel fundamental en la formación de lo que los autores llaman el proceso de “humanización” del individuo o el nacimiento progresivo de la conciencia. En la misma línea estudian la relación pensamiento-lenguaje, concediendo especial importancia a éste último, sobre todo, junto con la interacción social, en el paso de las funciones psicológicas elementales en funciones psi-

cológicas superiores. En el capítulo dos parten del análisis de conceptos lingüísticos básicos como signo, significados, lenguajes naturales/lenguajes artificiales, el acto de habla, el acto de escritura, las variedades lingüísticas, ... para después pasar a analizar la estructura del lenguaje, deteniéndose, en primer lugar, en los procesos de formación y comprensión del discurso y, a continuación, en otros aspectos como la estructura gramatical básica, la noción de palabra y oración y los conceptos gramaticales y léxicos. Otros aspectos que forman parte del proceso comunicativo, como la comunicación no verbal, ocupan a los autores en el capítulo tres. También abordan aquí fenómenos que escapan al análisis tradicional del discurso y exceden el marco estricto del intercambio lingüístico, pero que reflejan la conciencia del emisor y ejercen una repercusión psicológica en la conciencia del receptor. Son fenómenos como el *contacto*, el *acompañamiento* y la *alienación* que en la comunicación normal contribuyen a que ésta sea eficaz, y la *tangencialización*, la *mixtificación* y las *paradojas* presentes en la comunicación patológica.

En la segunda parte, *El modelo subjetivo del mundo*, a lo largo de tres capítulos, se aborda cómo se configura el *modelo del mundo* (MM) de los individuos como representación esquemática del mundo real. En el capítulo cuatro se recogen los aspectos que determinan la representación que cada individuo tiene del mundo, lo que F.J. Cantero y J. de Arriba denominan *modelo del mundo* (MM). Son las particularidades biológicas, que afectan a toda la especie, las socioculturales, que afectan a grupos humanos, y las propias individuales las que actúan como filtro, limitando y condicionando el MM.

En el capítulo cinco profundizan en algo que ya habían apuntado anteriormente. Dentro de las grandes limitaciones que toda cultura impone, el filtro sociocultural más importante es el lenguaje. Sin caer en el relativismo extremo, estos dos autores defienden que el lenguaje interiorizado desde la infancia influye más que ningún otro elemento cultural sobre el tipo de distinciones y generalizaciones que hacemos al observar el mundo que nos rodea. Ahora bien, el lenguaje no sólo es diversificador, sino que, por su propia naturaleza comunicativa, también es unificador. El carácter material, intersubjetivo y objetivable de la lengua, así como, su capacidad de crear y comprender mensajes hace que nuestro MM no sea totalmente distinto al de los demás, sino que lo podamos compartir y modificar en contacto con el de otros individuos. Cada uno de nuestros discursos es un modelo parcial del MM y cada mensaje que comprendemos es un modelo parcial del MM del otro individuo que, a su vez, está influyendo en nuestro MM. En definitiva, la comunicación modela nuestra conciencia, que es la que, a su vez, modela la comunicación y ésta la que indefinidamente sigue modelando nuestra conciencia.

Por tanto, la lengua tiene una doble función mediadora: media entre la realidad y nuestro MM, y entre éste y nuestros discursos. Gracias a ella, o más concretamente,



a nuestros discursos concretos, nuestro MM no es estable e inmutable sino que está en contacto con otros MM permanentemente. En el proceso de modelado de la conciencia (PMC) y del discurso (PMD) intervienen los mismos procesos psicolingüísticos por lo que se puede inferir que, en cierto modo, son mecanismos equivalentes.

En el capítulo seis se analizan detenida y pormenorizadamente los procesos específicos de modelado que componen el PMC y el PMD -*generalización, cosificación, eliminación y distorsión*-. El proceso de *generalización* de estímulos y respuestas es beneficioso, pues potencia el valor de una experiencia, pero puede también llegar a ser una fuente de prejuicios y equívocos si no se completa con otro proceso parcial, la discriminación o distinción, para evitar el empobrecimiento del MM del sujeto. La *cosificación* consiste en poner nombre a los objetos y acontecimientos para reducir nuestra ansiedad ante lo desconocido y lo que no comprendemos. Su vertiente positiva es que nos ahorra esfuerzo mental y que nos permite manejar categorías. Su mayor inconveniente, como en la generalización, es que empobrece el modelo del MM del sujeto e incrementa las dificultades de comunicación interpersonal.

La *eliminación*, otro proceso psicolingüístico útil y adaptativo, consiste en “eliminar parte de la riqueza y complejidad de las experiencias, reduciéndolas así a dimensiones manejables” (p. 117). Desde el mismo proceso perceptivo se produce eliminación porque nuestra atención es selectiva (sólo unos pocos estímulos llegan hasta nuestra corteza cerebral, lo que va a condicionar nuestro MM). En el discurso hay eliminaciones intencionadas y no intencionadas. El receptor deberá captarlas para poder recuperar la parte eliminada del MM del sujeto emisor. La *distorsión* es el “proceso psicológico responsable de los cambios en nuestras percepciones, el proceso que nos permite alterar la percepción de los datos que nos proporcionan los sentidos y, partiendo de ellos, formar nuevas realidades combinando, por ejemplo, los mismos elementos de otra manera” (p. 119).

Después de esta detenida exposición teórica, en la tercera y última parte, *Análisis psicolingüístico del discurso*, se lleva a la práctica el funcionamiento de estos procesos psicológicos. En el capítulo siete se trabaja con dos situaciones comunicativas concretas: un diálogo con tres personas distintas y un caso real patológico. En ambas situaciones se comentan detenidamente los procesos psicolingüísticos que actúan.

Estos procesos psicológicos que modelan el discurso se manifiestan a través de indicadores lingüísticos específicos. En el capítulo ocho, los profesores J. de Arriba y F.J. Cantero recogen una lista bastante exhaustiva de elementos léxicos, fenómenos gramaticales, conectores textuales e indicadores pragmáticos que son manifestaciones lingüísticas de cada uno de los procesos de modelado. A título de ejemplo,

señalamos los indicadores lingüísticos del proceso psicológico de *cosificación*: sustantivos de referente abstracto (*libertad, honradez, belleza, maldad...*), sustantivos postverbales abstractos (*amor, fracaso, decisión, ayuda...*), sustantivos postverbales concretos (*macimiento, restauración, rendición...*), pronombres neutros (*lo, ello, aquello, eso, por ello, por eso...*) y juicios de valor personales (“*está loco*”, “*soy genial*”, “*eres una histérica*”...).

El análisis psicolingüístico de un discurso escrito sirve de cierre a la obra. El objetivo es reconstruir, a través del texto que se propone, el MM del sujeto emisor. En primer lugar, se presenta un guión de los pasos a seguir en el análisis de cualquier discurso, a continuación, a modo de ejemplo, se estudian pormenorizadamente los dos primeros párrafos del texto propuesto. Una vez hallados, interpretados y relacionados los procesos de modelado podemos recomponer, en cierta medida, la parte del modelo del mundo del emisor reflejada en el discurso. Es lo que hacen los autores en la última parte de este capítulo ocho.

Finalmente, una bibliografía específica y otra complementaria ponen cierre a este estupendo ensayo.

M<sup>a</sup> Elena Prado Ibán

Universidad de León

MARTÍN PERIS, E. y SANS BAULENAS, N.: *Gente. Libro del alumno*, Difusión, Barcelona, 1997, pp.119.

No cabe duda de que la función principal del instrumento que es la lengua es la de la comunicación. Es por ello que muchos manuales de enseñanza de lenguas extranjeras se hacen eco de esta máxima y orientan sus actividades partiendo de un enfoque esencialmente comunicativo. Pues bien, el libro del alumno de enseñanza de español para extranjeros *Gente* (nivel elemental) toma como punto de partida la importancia de la función comunicativa de la lengua y nos ofrece, a lo largo de sus lecciones, una serie de temas destinados a fomentar la participación y los intercambios comunicativos en el aula. Con el fin de lograr un ensamblaje adecuado de contenidos y procesos, *Gente* adopta el enfoque por tareas.

El manual del alumno nos presenta un total de 44 secuencias, divididas a su vez en cuatro unidades dispuestas en una doble página. La estructura de cada lección es idéntica.

En la unidad cero de cada una de ellas aparece un título evocador del ámbito comunicativo en el que el alumno se va a mover a lo largo de las cuatro unidades siguientes. El título, por otro lado, incluye como primer elemento el término que da nombre al manual, *gente*. Así, *Gente que come bien*, introduce al estudiante en el

mundo de los alimentos, le proporciona la información social y cultural que necesita conocer sobre el particular, le enseña a desenvolverse en un restaurante, etc; *Gente de compras* le relaciona con el mundo de las tiendas de todo tipo, le facilita los conocimientos que debe adquirir para elegir un buen regalo teniendo en cuenta tanto su precio como la persona a la que va destinado, etc. Esta unidad cero, además, le indica al alumno de forma explícita lo que va a aprender en esa lección y le propone una serie de actividades iniciales que le estimulen y le ayuden a entrar en contacto con el tema que se va a tratar a continuación.

La unidad primera de cada secuencia ya entra propiamente en materia. Con una variada tipología de textos se intentan presentar al alumno los recursos lingüísticos necesarios para desenvolverse en una situación comunicativa dada.

Para ayudarle en su tarea, se propone un sistema formal en el que se incluyen una serie de contenidos gramaticales que le serán útiles para establecer la comunicación, es decir, tales contenidos no se toman como un fin en sí mismo sino como una serie de estrategias que el alumno debe conocer para desarrollar la competencia comunicativa.

También se le presenta de forma amena, por medio de textos, diálogos... el vocabulario pertinente, orientado *desde y para* unos objetivos comunicativos concretos. Estos textos y conversaciones enmarcan en el contexto adecuado las estrategias lingüísticas necesarias para que el alumno tome conciencia de las situaciones a las que se puede enfrentar.

Por ejemplo, en la unidad primera dedicada a la *Gente de compras*, se nos presenta a un joven que tiene que hacer una serie de adquisiciones. Con ello se enseñan al alumno funciones comunicativas como informarse sobre la existencia y el precio de un producto o de las formas de pago, valorar precios, etc.

El propósito de la unidad segunda de cada lección es seguir insistiendo en esos recursos formales que le ayudarán a realizar la tarea propiamente dicha. De nuevo la estructura viene a ser la misma que en la unidad anterior: Se presentan los contenidos gramaticales oportunos, siempre “subordinados” a los objetivos comunicativos que se persiguen, y se incorporan textos, diálogos, publicidad que, de forma entretenida, familiarizan al alumno con el vocabulario y al mismo tiempo le ponen en contacto con la realidad social.

Por ejemplo, la unidad segunda de *Gente en forma*, se plantea como objetivos comunicativos que el alumno debe conseguir alcanzar, el preguntar y responder sobre hábitos o hacer recomendaciones y dar consejos para gozar de una buena salud. Dentro del sistema formal, se le enseña a conjugar ciertos verbos (*dormir, levantarse...*), las expresiones relacionadas con la frecuencia (*siempre, muchas veces...*), estructuras sintácticas que se emplean para aconsejar (*hay que, es necesario...*). Para aprender el vocabulario se propone, entre otras actividades, una con-

versación consistente en una encuesta a distintas personas que deben decir cuáles son sus hábitos.

Una vez presentadas estas situaciones comunicativas concretas que han facilitado al alumno la adquisición de los recursos necesarios, la tercera unidad, núcleo de la secuencia, pretende ejercitar y poner en práctica la competencia comunicativa del estudiante, que deberá acudir para ello, a las estrategias adquiridas en las dos unidades anteriores. Las tareas son de lo más variopinto, a fin de conseguir una integración perfecta entre las distintas destrezas y, además, son esencialmente participativas, para facilitar la intercomunicación en el aula.

Las actividades van desde agrupar según sus afinidades a los turistas de un cruce-ro, correspondiente a *Gente con gente*, hasta recopilar las mejores recetas de la clase en forma de libro de cocina, de *Gente que come bien*, pasando por elegir entre varias ofertas para las vacaciones y planificarlas en grupo o elaborar una guía para vivir cien años en forma, de *Gente de vacaciones* y *Gente en forma* respectivamente.

También esta tercera unidad de la secuencia persigue unos fines comunicativos concretos por lo que, de nuevo, y como se ha hecho en las unidades uno y dos, se ofrecen, cuando son necesarios, los recursos léxicos y gramaticales que le serán de gran utilidad al alumno a la hora de iniciar, mantener y finalizar una conversación.

La unidad cuatro está destinada fundamentalmente a propiciar el desarrollo de la conciencia intercultural en el aula con una serie de actividades y textos encaminados a este fin. Con ello se consigue la participación comunicativa del alumno en clase y, al mismo tiempo, se facilita el debate entre ellos. Pero no sólo esto, sino que también, de esta manera, el estudiante de español se familiariza con las costumbres y los hábitos propios del país de sus compañeros.

Como actividades de esta cuarta unidad de cada secuencia se proponen, por ejemplo, descubrir y comparar hábitos relacionados con la alimentación en *Gente que come bien*, conocer las costumbres más generales de las fiestas navideñas en España por medio de la lectura de un texto informativo y una carta infantil a los Reyes, para así ponerlas en relación con las de otros lugares en *Gente de compras*, aprender los horarios y rutinas diarias más frecuentes en España a partir de un reportaje periodístico en *Gente en forma*, etc.

En suma, el propósito de *Gente* es conseguir una conjunción perfecta entre la aportación de contenidos necesarios para que la comunicación sea efectiva y la puesta en práctica de esa comunicación. El manual se centra en la dimensión oral de la lengua (sin descuidar la dimensión escrita) y, por tanto, la conversación se considera el marco en el que de forma más clara se hacen patentes los procesos que regulan nuestros intercambios comunicativos. Es por ello que *Gente* trabaja fundamentalmente con muestras del lenguaje procedentes de la comunicación oral. En

definitiva, el desarrollo de los procesos de comunicación en el aula se convierten en el auténtico “eje de aprendizaje” de la lengua meta.

No hay que olvidar, como dijimos al principio, que la lengua es ante todo un instrumento de comunicación y ello debe llevarnos a no dejar de lado todos aquellos elementos (lingüísticos pero también los no estrictamente lingüísticos: sociales, culturales...) que son decisivos para que los procesos comunicativos lleguen a ser efectivos.

El objetivo primordial ha de ser enseñar a los estudiantes a comunicarse, pero en el sentido más completo del término. Por tanto, habrá que atender no sólo a la competencia gramatical sino también a la comunicativa. Sin duda alguna, la gramática no ha de dejarse de lado pero ha de enfocarse a la satisfacción de unas necesidades comunicativas determinadas.

En mi opinión, ésta es la más valiosa aportación de *Gente*. En sus 44 dobles páginas despliega toda una serie de actividades, tanto orales como escritas, que le facilitan al alumno la adquisición de los contenidos lingüísticos (semánticos, gramaticales), pero también no lingüísticos (sociales, culturales), que harán posible el desarrollo armónico de las distintas destrezas para que el alumno sea capaz de comunicarse y desenvolverse en una situación cualquiera de la vida cotidiana. Todo ello dispuesto de acuerdo con lo que se considera que deben ser las prioridades comunicativas del estudiante de español.

*Gente* ofrece, además del Libro del Alumno y del Profesor, el siguiente material:

- Carpeta de audiciones del Libro del alumno
- Libro de trabajo y resumen gramatical
- Carpeta de audiciones del Libro de trabajo y resumen gramatical
- Guía de soluciones del Libro de trabajo y resumen gramatical

Como material complementario incluye:

- Gente que lee 1 (Lectura graduada que sigue la progresión del curso)
- Gente de la tele 1 (Materiales en vídeo)
- Gente que canta (11 canciones que siguen la progresión del curso)

Verónica Grande Rodríguez

Universidad de León

MARUNY CURTO, LL.; MINISTRAL MORILLO, M. y MIRALLES TEIXIDÓ, M. (1997), *Escribir y leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años*, MEC/Edelvives, Barcelona.

Se trata de una obra escrita en colaboración entre un grupo de psicólogos y pedagogos de los Equipos de Orientación y Asesoramiento Psicopedagógico de la Generalitat de Catalunya y un nutrido grupo de colegios de las comarcas de Girona, entre el Pirineo y el Mediterráneo.

El libro consta de tres volúmenes, cada uno de ellos subtítulo de la siguiente forma:

Volumen I.- “De cómo los niños aprenden a escribir y a leer”. La intencionalidad de este volumen es mostrar las ideas fundamentales del proceso de construcción de la escritura y la lectura en los niños y sentar las bases de una propuesta constructivista de la enseñanza del lenguaje escrito.

Volumen II.- “De cómo enseñar a escribir y a leer”. En este caso, se pretende desarrollar el modelo de enseñanza significativa del lenguaje escrito. Es decir, qué contenidos enseñar, cuándo y cómo evaluarlos.

Volumen III.- “Actividades y recursos para el aula”, volumen que aporta actividades y pautas de evaluación, útiles para que el profesor desarrolle su tarea en el aula. También aporta sugerencias para la realización de proyectos como modo de organización de las actividades, además de incluir referencias bibliográficas.

Veamos más detenidamente cada uno de los volúmenes.

En el primer volumen de estos Materiales, el más breve (104 páginas), se fundamenta una propuesta *constructivista* de la enseñanza de la lengua escrita. Se trataría con ello de animar a los profesores a que renovasen la enseñanza de la lectura y la escritura partiendo de las ideas constructivistas. Hay una primera parte en la que se recogen las ideas infantiles acerca de la escritura, de la lectura y de los textos, porque todos los niños elaboran teorías propias sobre el lenguaje escrito. Y éste es precisamente su punto de partida: las ideas infantiles acerca del lenguaje escrito. Si novedosa es esta propuesta, recogida en los capítulos 1 y 2, más interesante nos parece el capítulo 3 acerca de los “textos”. Lo específico del lenguaje escrito sólo se adquiere en contacto con textos de uso social y reflexionando acerca de ellos. Es ésta una de las bases del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lecto-escritura: textos variados como libros de cuentos, cartas, notas, periódicos y revistas, folletos, carteles, anuncios, rótulos, noticias... Los niños de Educación Infantil y Ciclo Inicial pueden tener conocimientos y procedimientos muy consistentes para entender, componer y escribir (o dictar) textos complejos si les ponemos en contacto con tales textos.

En la segunda parte, se plantea la importancia de la escuela en el aprendizaje de la escritura y la lectura y la necesidad de revisar las ideas escolares acerca de esta enseñanza. A continuación (capítulo 6) se hace la propuesta de un *aprendizaje significativo* del lenguaje escrito entendiendo como tal aquel que se incorpora a un pensamiento y lo modifica para mejorarlo. Para que los niños piensen, hay que

partir de sus ideas, reconocerles su lógica, mostrarles sus limitaciones y aportarles información nueva que les ayude a pensar más y mejor. Pero también hay que tener en cuenta las ideas del profesor acerca de lo que es aprender y enseñar, de lo que es leer y escribir, comprender y producir lenguaje. Otras ideas fundamentales de esta propuesta son: educar en la diversidad (cap. 7); la motivación: escribir y leer tiene sentido (cap. 8); el trabajo cooperativo (cap. 9), el papel del profesor (cap. 10).

Si en el volumen I se encuentra la fundamentación teórica para una enseñanza significativa del lenguaje escrito, en el volumen II se trata de concretar más esa propuesta. Para ello se parte del Diseño Curricular Base, de los Reales Decretos que establecen los currícula de Educación Infantil y de Educación Primaria y de la reflexión surgida de las experiencias en el aula. Este volumen se encuentra fragmentado en tres partes:

Primera parte: "Organización de los contenidos y criterios para la secuenciación". Partiendo de los objetivos del área Comunicación y Representación de Educación Infantil y del área de Lengua y Literatura de Educación Primaria, se propone organizar los contenidos de lenguaje escrito en los siguientes módulos:

- Relaciones entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito
- El sistema alfabético: codificación y descodificación
- La escritura como producción de textos
- La lectura como interpretación y comprensión de textos
- Los textos como unidad básica del lenguaje escrito
- Análisis y reflexión sobre la propia lengua
- Sistemas de comunicación verbal y no verbal.

Todos los contenidos se trabajan a partir de textos concretos y esa organización en módulos no significa secuenciación, es decir, no se trata de trabajar primero un módulo de contenidos y luego otro. Partiendo de un texto determinado, se propone una actividad en la que pueden aparecer contenidos de varios módulos.

Segunda parte: "Orientaciones didácticas", integrada por siete capítulos correspondientes a cada uno de los módulos aludidos. En cada capítulo se incluye la enumeración de contenidos curriculares (conceptos, procedimientos y actitudes), se dan orientaciones de cómo enseñarlos, además de describir los tipos de actividades escolares más adecuadas en cada caso.

Tercera parte: "Instrumentos para la evaluación". Se busca la evaluación formativa entendiendo por tal aquella que permita al alumno hacerse más consciente del proceso de aprendizaje y de cómo controlarlo. Además, la evaluación es un proceso continuo, que se realiza en cada una de las actividades escolares. Se diferencian tres momentos distintos en el proceso evaluador:

- La evaluación inicial de los niveles de construcción del sistema alfabético
- Evaluación continua del proceso de aprendizaje

-La evaluación del proceso de enseñanza.

En el Volumen III se ofrece un conjunto de actividades para trabajar el enfoque constructivista del lenguaje escrito. Se incluye, en primer lugar un capítulo titulado "Cómo aprovechar las rutinas del aula para escribir y leer", dado que en la organización y en la actividad cotidiana del aula surgen numerosas situaciones que llevan de forma natural a usar textos para escribir y para leer. Además de aparecer distintos tipos de texto, el niño toma conciencia del carácter instrumental del lenguaje escrito como medio para resolver necesidades prácticas y concretas. A continuación vienen cinco capítulos extensos dedicados a los textos enumerativos, informativos, literarios, expositivos y prescriptivos, estructurados de la siguiente forma: en primer lugar se presentan las características específicas del tipo de texto que delimitarán los contenidos de enseñanza-aprendizaje en cada tipo de texto. A continuación se ofrece, en forma de esquemas didácticos, el proceso que se podría seguir para trabajar cada tipo de texto. Enseguida aparecen las actividades posibles con relación a cada uno de ellos, aunque se incita al lector a inventar otras distintas. Finalmente, se incluyen pautas de evaluación de actividades concretas a modo de ejemplo, para que el profesor diseñe sus propios instrumentos de evaluación.

El último capítulo del libro, "Organización de la actividad en proyectos", está dedicado a mostrar ejemplos de proyectos y su relación con el lenguaje escrito. Un proyecto es una forma de trabajar el conocimiento de la realidad en que los alumnos se desenvuelven e incluyen conocimientos de lenguaje, oral y escrito, medio natural y social y expresión artística, sobre todo. En el trabajo sobre un tema de la realidad, el elemento imprescindible es el lenguaje como medio de comunicación y expresión y como vehículo de aprendizaje. El trabajo por proyectos es más fácil llevarlo a cabo con alumnos de Primaria que con los de Infantil, entre otras cosas, por la necesidad de manejar lenguaje escrito.

Para acabar, la obra incluye tres anexos: el primero sobre "Contenidos curriculares", el segundo sobre "Tipología de actividades por módulos de contenidos" y el tercero sobre "Revistas escolares". Y, por fin, la bibliografía dividida en dos partes: una bibliografía básica comentada, y otra parte en la que aparecen las referencias bibliográficas completas de las citas que se han utilizado a lo largo de la obra.

Como conclusión habría que decir que no se trata de un método nuevo para enseñar a leer y a escribir, sino que es una propuesta para abordar esa enseñanza basada en las siguientes ideas:

1. Los niños elaboran sus ideas acerca del lenguaje escrito
2. Para el aprendizaje son importantes las ideas de los niños, las de la escuela y las de los profesores acerca de la enseñanza, y acerca de la lectura y la escritura.
3. Se propone empezar por la escritura.
4. Uso de textos, incluso antes de dominar el código alfabético.



5. Los niños aprenden a base de construir distintas ideas sobre la escritura que cada vez se ajustan más y terminan coincidiendo con nuestro sistema alfabético.
6. Enfoque comunicativo de la enseñanza de la escritura y la lectura.

M<sup>a</sup> Teresa Llamazares Prieto

Universidad de León

Timothy Williamson: *Vagueness*, London, Routledge 1996 (1994).

La vaguedad es ubícua en el lenguaje. Quién lo diría juzgando por el interés que despierta. De cualquier modo, el fenómeno de la vaguedad lingüística encierra manjares filosóficos que son deliciosos y que no han pasado desapercibidos a contados pero entusiastas filósofos contemporáneos, que además en ocasiones han logrado aportaciones conceptuales valiosas. Entre estas aportaciones están algunas de las páginas de este libro notable.

Los lenguajes vagos, y por tanto todos los lenguajes naturales (incluidos los metalenguajes naturales de lenguajes formales), en presencia de principios básicos como el principio de inducción o el de bivalencia, generan contradicciones que están en la base de algunas de las paradojas más fascinantes, como son las paradojas sorites. La actitud tradicional en la filosofía analítica hacia estos fenómenos ha tendido a banalizarlos y a considerar que la vaguedad es resultado de la vagancia lingüística fruto de la necesidad de economizar recursos expresivos comunicativamente prescindibles. La paulatina rehabilitación filosófica del lenguaje natural y el lento pero progresivo abandono de postulados logicistas clásicos ha permitido la búsqueda de instrumentos lógicos y semánticos en los que acomodar el fenómeno de la vaguedad lingüística. Groseramente, podemos distinguir dos tipos de estrategias. El primero consiste en proponer semánticas supervaluacionales que permiten preservar la bivalencia sobre clases de valuaciones no bivalentes. El segundo propugna la adopción de lógicas diferentes de la lógica clásica, bien mostrando cómo muchas lógicas multivaluadas (trivalentes, multivalentes, infinitovalentes de distinto cariz) o, más exitosamente, lógicas difusas, permitan bloquear la deducción de paradojas, bien mostrando cómo asumir coherentemente las paradojas en sistemas paraconsistentes o en sistemas contradictorios. La propuesta de Williamson no pertenece a ninguno de estos dos amplísimos tipos de estrategias. No propugna semántica alternativa ni lógica alternativa alguna en la que acomodar la vaguedad, sino que se trata de una propuesta, en este sentido, extremadamente conservadora. La tesis fundamental del libro (en adelante, Tesis Fundamental) es que la vaguedad no es un fenómeno semántico en absoluto, sino simplemente un fenómeno episté-

mico. La vaguedad no es, según Williamson, sino ignorancia. De modo que acomodar el fenómeno de la vaguedad en nuestra comprensión general del lenguaje no requiere sino explicar cómo determinados hechos son incognoscibles con precisión o exactitud.

Esta Tesis Fundamental implica que sí hay un número determinado  $n$  de palabras que hace de una recensión una recensión larga. Este número, naturalmente, es incognoscible, ya que “ser una recensión larga” es un predicado vago. Explicar la vaguedad del predicado “ser una recensión larga” es, piensa Williamson, explicar cómo no estamos en condiciones epistémicas de determinar  $n$  con exactitud. No se trata por tanto de explicar cómo una recensión con  $n-1$  palabras no sea larga, sino explicar cómo el enunciado verdadero “una recensión con  $n-1$  palabras no es larga” no es cognoscible con exactitud.

Parece claro entonces que la Tesis Fundamental del libro que comentamos implica enunciados que son contraintuitivos e incluso, en principio, simplemente increíbles. La Tesis Fundamental del libro es por tanto *prima facie* implausible. De hecho, Williamson comenta cómo ésta fué también su intuición de partida, y cómo el origen del libro está en los fallidos intentos de su autor por refutar la tesis que finalmente ha de acabar defendiendo. La estructura del libro refleja con claridad este proceso.

La primera mitad del libro se dedica a exponer las razones por las que el autor encuentra que las teorías lógicas o semánticas que cancelan el principio de bivalencia son incapaces de refutar cabalmente la Tesis Fundamental. Analiza críticamente y con cierto detalle las aplicaciones al problema de las paradojas de vaguedad tanto de distintas lógicas multivaluadas como de lógicas difusas y semánticas supervaluacionales. Sus argumentos más interesantes y novedosos pretenden (con mayor o menor éxito) mostrar cómo estas teorías son incapaces de dar cuenta (i) de las paradojas que involucran vaguedad de orden superior, y (ii) de los usos no paradójicos de expresiones vagas. Esta parte crítica o “negativa” del libro tiene además el mérito de resumir y sistematizar muchos de los argumentos estándar de la disciplina. Junto a ello, y a modo de introducción, el libro ofrece una cuidada historia de la filosofía acerca de la vaguedad. Cuidada tanto por ofrecer valiosas informaciones históricas, cuanto por estar tendenciosamente planteada para avalar la Tesis Fundamental del libro.

Una vez queda claro cómo el autor no está convencido de que las teorías estudiadas puedan refutar la Tesis Fundamental, el libro entra en su parte “positiva”, en la que Williamson argumenta en favor de su diagnóstico epistémico de la vaguedad lingüística. Se trata primero de dar credibilidad a implicaciones implausibles como las arriba consideradas, y ofrecer después un análisis general del conocimiento inexacto. Williamson incluye algunos resultados de sus conocidos trabajos sobre

lógicas epistémicas, y lo hace de modo particularmente acertado al servicio de la elucidación filosófica.

Aunque resulten convincentes algunas de las razones que el autor aduce para reconocer la existencia de conocimiento inexacto, no todos los lectores del libro quedarán persuadidos de la veracidad de la Tesis Fundamental. En todo caso, al menos algún lector sí ha aprendido que tal tesis es lo suficientemente verosímil como para que su falsedad no deba simplemente presuponerse.

F. Salto Alemany

Universidad de Salamanca

Emilio Roger Ciurana: *Edgar Morin. Introducción al pensamiento complejo*. Universidad de Valladolid. Valladolid. 1997. 358 págs..

Como la obra de Edgar Morin, el libro de Emilio Roger constituye una reflexión sobre nuestra modernidad y la salida de la misma, sobre el tránsito hacia un modo distinto de pensamiento que con dificultad se lleva a cabo en nuestros días. En esencia, si se me permite jugar a simplificador de lo complejo, se trata de una antropología filosófica que toma en serio el lado oscuro del hombre, sin eliminarlo ni sublimarlo, tan en serio como la luz que emana del lado sabio de las personas, e intenta, con estas dos caras, acuñar una única e integradora moneda. El hilo conductor de estas reflexiones son los textos de Morin, que Emilio Roger sigue de cerca, expone, explica e interpreta con toda la claridad que “lo complejo” admite.

La propuesta de Edgar Morin para ponernos por fin a salvo de la llamada razón ilustrada-racionalista, de la idea de progreso y de la idea de una historia en la que acaban por confluír y homogeneizarse todos los pueblos y culturas, es el pensamiento complejo.

El pensamiento complejo no trata de anular la historia ni la ilustración, sino de comprender que incluso la edad de la razón se ha basado en sus propias idealizaciones y mitos, de captar que la crisis que vivimos procede del propio despliegue de los mitos modernos y de dibujar unas nuevas coordenadas, más amplias, donde tenga cabida *también* el pensamiento lineal de la razón moderna junto con otros modos de aproximación a la realidad. La dimensión universal de la razón, en la propuesta de Morin, no debe buscarse en la homogeneización, sino en la unidad-diversidad (*unitas multiplex*), en el mestizaje de muchas historias. El orden debe ceder paso a la organización, el pensar estructural estático al dinamismo de los sistemas complejos.

Tal y como lo entiende el profesor Roger, Edgar Morin toma conciencia de la necesidad de un nuevo paradigma, de una nueva forma de pensar que nos permita cierta independencia frente a los modos modernos de la razón: la ciencia y la técnica. Porque la ciencia y la técnica, al igual que han sido capaces de generar progreso y bienestar han fomentado la barbarie, han sido tanto focos de luz como de oscuridad. Tanto ciencia como técnica deben tener su lugar en el pensamiento complejo, pero no son ya el único modo del mismo.

Este cambio de orientación, esta aceptación de la complejidad y la incertidumbre en las que se mueve nuestro pensamiento y nuestra acción, afecta a la comprensión completa que el hombre tiene de sí y de la realidad. Por ello se impone recorrer el nuevo paisaje en todas sus niveles y escalas, para producir una idea de la naturaleza, del hombre y de la sociedad que se salve de la disyuntiva entre determinismo

e indeterminismo, entre orden y caos, que integre sin elegir el naturalismo y el culturalismo.

Todo este trabajo -afirma Emilio Roger, profesor de la Universidad de Valladolid- es un intento de pensar de forma alternativa a los modos simplificadores de pensamiento una serie de temas que al mismo tiempo son problemas: la physis, la naturaleza humana, la sociedad, la historia, la política. Todo este trabajo es un intento de pensar el pensamiento de E. Morin, trabajo que ha retroactuado sobre sí mismo transformando mi propio pensamiento y mi modo de acercarme a lo real en cualquiera de sus dimensiones [...] De la CRISIS de nuestro tiempo debe surgir un pensamiento diferente, nuestra apuesta-tesis-riesgo, es la apuesta por la COMPLEJIDAD... Tomar conciencia de la necesidad de fundar un nuevo espacio de pensamiento es comenzar a sentir la necesidad urgente de una emancipación de los modos bárbaros de pensar y por lo tanto de actuar. Comenzar a asumir la radical complejidad humana”.

Alfredo Marcos

Dpto. de Filosofía  
Univ. de Valladolid

José A. Díez, C. Ulises Moulines: *Fundamentos de Filosofía de la Ciencia*. Ariel. Barcelona. 1997. 501 págs..

Se puede decir con toda justicia que los profesores Díez y Moulines han escrito un texto clásico sobre filosofía de la ciencia, un libro dirigido a los estudiantes de la licenciatura de filosofía, pero que está llamado a permanecer como obra de consulta sobre la materia insustituible en nuestra lengua. Abarca bastante más de lo que se puede esperar en un libro de texto, pues incluye capítulos realmente especializados (por ejemplo, el que se dedica a la metrización) que pueden servir como materia para cursos de postgrado y como fuente de documentación valiosa incluso para el profesorado de la asignatura.

El haber escrito un texto con vocación de permanencia, que privilegia claramente un enfoque clásico de la materia, tiene también sus contrapartidas. El libro corre el riesgo, me consta que sabido y asumido por sus autores, de nacer fuera de tiempo y sazón, pues la filosofía de la ciencia se encuentra actualmente en un claro momento de crisis y no está en absoluto claro qué derroteros tomará en un futuro. En este sentido, el libro se mantiene muy próximo a la tradición que nació con el neopositivismo y que actualmente se conserva -muy desarrollada, modificada y sometida a

crítica- dentro de la concepción estructuralista de las teorías científicas, de la que Carlos Ulises Moulines, catedrático en la Universidad de Munich, y Jose A. Díez, profesor de la Universidad Rovira i Virgili, son brillantes exponentes.

El libro en su conjunto evita posiciones concretas para servir mejor a la función de texto universitario. Aun así, es natural que el punto de vista estructuralista se deje notar. O bien, para ser más precisos, lo que está presente en todo el libro es una concepción aún más general y profunda conforme a la cual la filosofía de la ciencia constituye un saber de segundo orden, siempre atento al conocimiento de primer orden, el que nos ofrece la *visión científica del mundo*.

Ciertas tendencias muy en auge en la filosofía de la ciencia actual, como la conversión de la misma en una parte de la filosofía práctica, la recuperación del vínculo con el resto de las áreas del saber filosófico (filosofía teórica y práctica), o el enfoque naturalizador de la epistemología (en sus formas psicologicistas o sociologicistas), no reciben la atención que un texto más -digamos- a la moda les prestaría.

En cuanto al contenido concreto del libro, los autores, tras un escrito introductorio, abordan el tema de la argumentación, de los distintos tipos de argumento y su validez. Todavía no estamos propiamente en el terreno de la filosofía de la ciencia, dado que los argumentos se pueden dar en todo tipo de discurso. A continuación se ocupan de las cuestiones centrales de la filosofía de la ciencia clásica, las hipótesis y su contrastación, los conceptos científicos, las leyes científicas, la medición en ciencia, la explicación científica y la cuestión de las teorías, desde el punto de vista sincrónico primero, interteórico después, y diacrónico por último. El grueso del volumen, de hecho, está dedicado al estudio de las teorías científicas. El texto incluye un apéndice sobre teoría de conjuntos muy adecuado para la comprensión de algunos de sus capítulos, así como unos útiles índices onomástico y temático.

Desde mi punto de vista, la obra merece establecerse como un libro imprescindible de consulta, valioso, serio y fiable, sobre todo en lo que hace a la historia de la disciplina (a pesar de que su modo de exposición no es cronológico, sino temático). En lo que se refiere al futuro de la disciplina - si se me permite arriesgar una apuesta- yo diría que avanzará hacia algo muy distinto de lo que se hizo en el tramo de historia que va desde el neopositivismo hasta la concepción estructuralista. Sobre todo en la medida en que la filosofía de la ciencia actual opte por prescindir del clásico enfoque científicista que durante décadas ha estado presente en nuestra disciplina.

Alfredo Marcos

Dpto. de Filosofía  
Univ. de Valladolid

Leonides Fidalgo Benayas: *Hermenéutica y existencia humana. El pensamiento de Paul Ricoeur*. Universidad de Valladolid. Valladolid. 1996. 227 págs..

Páginas claras y densas como metacrilato, paseo por la obra de Paul Ricoeur y por la existencia humana, que es tiempo y que es narración. Ricoeur es uno de los grandes y difíciles de nuestros días. Ha tratado nada menos que de pensar la existencia humana, de dar algo de luz y sentido a la pregunta heideggeriana por el *¿quién?* del *Dasein*: el hombre, en el tiempo, claro. “El tiempo se convierte en tiempo humano -nos dice Ricoeur- en la medida en que es articulado de forma narrativa y [...] recíprocamente el relato es significativo en la medida en que dibuja los rasgos de la experiencia temporal”.

El profesor Fidalgo, con su interpretación del pensamiento de Ricoeur, nos hace saber que éste ha perseguido a lo largo de toda su obra una obsesión de carácter teológico, expresada en dos ciclos entre los cuales no existe esquizofrenia -Uno. Dos- sino la continuidad de una misma empresa del pensamiento -primero, más tarde: tiempo y relato-.

La misma empresa, en el primero de los ciclos, se llama para Ricoeur “filosofía de la voluntad”. Estamos en los cincuenta y sesenta de nuestro ajetreado siglo.

A mediados de los sesenta se produce el injerto de la hermenéutica en la fenomenología, “hermenéutica concebida aquí -nos asegura Fidalgo- como interpretación del simbolismo religioso”. Este injerto es a un tiempo el que permite a Ricoeur poner fluidez en el diálogo entre la traición hebrea y la griega, entre la filosofía heideggeriana y la tradición teológica en la que Ricoeur se inscribe. El resto de su obra, a partir de este momento, evoluciona al ritmo de su concepción de la hermenéutica. En esta segunda época su puesta entre paréntesis de la Trascendencia se suprime, aunque -apunta el profesor Fidalgo- de un modo tácito. Efectivamente -pienso yo-, la hermenéutica constructiva en que se embarca Ricoeur alumbra una vía de salida fuera del oscuro idealismo provisional-definitivo en que se convierte al final toda fenomenología, hacia un mundo real que pesa con el peso de lo Trascendente.

La filosofía de Ricoeur sigue siendo voluntaria y conscientemente “reflexión sobre sí mismo”, pero constituye un intento de superar la versión idealista de la filosofía reflexiva. Esa superación, en palabras de Ricoeur, conduce a una segunda “revolución copernicana” consistente en el “descentramiento” del *Cogito*, descentramiento por el que éste se descubre “en el interior del ser y no a la inversa”.

Para producir esta inversión, la tradición hermenéutica, y no sólo la fenomenológica, también tiene que verse modificada. Esta modificación está perfectamente caracterizada en las palabras del profesor Fidalgo:

[E]l conflicto de las interpretaciones entre una hermenéutica reductora del sentido o hermenéutica de la sospecha (Freud, Nietzsche, Marx), y una hermenéutica restauradora, recolectora del sentido o hermenéutica de la escucha y de la confianza (la fenomenología de la religión), no tiene nada de dramático. En realidad, Ricoeur termina por convertir la propia hermenéutica de la sospecha en la condición de posibilidad de una hermenéutica más “auténtica” de la confianza. La hermenéutica del simbolismo religioso absorbe a la hermenéutica reductora del sentido, convirtiéndola en la *pars destruens* que libera un sentido (religioso) más auténtico y reafirma el horizonte escatológico de la existencia humana. Se podría llegar a afirmar que el autor interpreta de tal modo la hermenéutica reductora del sentido que la convierte en una hermenéutica restauradora, por cuanto que la denuncia de las ilusiones de la conciencia falsa permite el acceso a una conciencia liberada de tales ilusiones.

De la mano de Leonides Fidalgo se cumple la mejor invitación al pensamiento de Paul Ricoeur, con un tono tenso, profundo, trabajado; filosofía de veras pura, pero inteligible para todo aquel que quiera saber.

Alfredo Marcos

Dpto. de Filosofía  
Univ. de Valladolid

Zdravko Radman (Ed.), *From a Metaphorical Point of View. A Multidisciplinary Approach to the Cognitive Content of Metaphor*, W.de Gruyter, Berlín-New York, 1995, 460 págs.

Esta nueva recopilación de artículos sobre la metáfora a cargo de Radman, se encuentra en la línea de otras antologías sobre la metáfora de las últimas décadas como las llevadas de Ortony, D.S. Miall, M. Johson, S.Sacks, J.D. Sapir y J.C. Croker, Van Dijk y Petöfi, Honek y J. Molino, que tratan de abrir paso a un nuevo estatuto de lo metafórico. Radman considera que la proliferación de estudios acerca de la metáfora hace que podamos hablar de una “revolución metafórica” que afecta a distintos dominios. Debido a esa diversidad de tratamientos, el libro se presenta como un acercamiento interdisciplinar a esta revolución metafórica desde cinco campos temáticos principales: una perspectiva histórica que nos sitúa en los antecedentes del problema (cap. I), una dimensión semántica (cap. II), las perspectivas de la ciencia cognitiva y de la filosofía de la ciencia como parte central del libro (cap. III y IV). Por último en el cap. V, se extiende el análisis realizado anteriormente a la dimensión política, religiosa y sociológica con los artículos de E. Mc



Mullin (“The Motive for Metaphor”), J.M. Glez. García (“Search for the Daimon”, “Pact with the Devil”, and “Fight of Gods”: On Some Metaphors of Goethe in Max Weber’s Philosophy”) y F. Rigotti (“The House as Metaphor”).

Después de décadas en las que primordialmente se han abordado los problemas figurativos de la metáfora desde la vertiente del lenguaje, esta recopilación considera la metáfora como recurso del pensamiento debido a su valor cognitivo pero, sobre todo, por su condición de órgano de la razón. Los artículos de Otabe y Schildknecht, con los que se introduce el libro, ilustran los precedentes de este nuevo enfoque. Otabe trata las teorías de la metáfora aportadas por los filósofos de la época de la Ilustración y muestra como, durante el siglo XVIII, la metáfora, que al principio fue tratada como un medio de expresión indispensable, fue reconocida finalmente como un modo específico de conocimiento y como un órgano de la razón. Schildknecht aborda el papel central, no meramente decorativo o externo, que juegan las metáforas en la idea de método de Bacon.

El instrumento adecuado para realizar dicha revisión es un análisis de los presupuestos metodológicos de la ciencia. Los artículos que se incluyen a continuación (E.R. Mac Cormac, E.C. Cornell Way, A.I. Miller, Z. Radman, G. Holton, J.M. Soskice y R. Harré, E. Montuschi, K.K. Cetina y M. Hesse) vienen a coincidir, con distintos enfoques y matices, en las siguientes propuestas: en primer lugar, una revisión de la naturaleza de las teorías científicas y de la función de lo ficcional en ellas; en segundo lugar, una reconsideración de la naturaleza del lenguaje; y, por último, la ampliación del concepto de racionalidad y, por tanto, de racionalidad científica.

Estas tres instancias necesitadas de revisión van a disponer de nociones alternativas. En primer lugar, se propone un realismo científico moderado en contraposición a un realismo fuerte. Por lo que se refiere a la naturaleza del lenguaje, se destaca el carácter metafórico de la formación del significado y de la fijación de la referencia; ello nos proporciona una visión más exacta de la naturaleza del lenguaje literal y del metafórico. La ampliación del concepto de racionalidad no se encuentra del todo desarrollada en esta recopilación de artículos aunque sí aparecen distintas alusiones a la competencia y al proceso neuronal como elementos de carácter translingüístico que subyacen a la elaboración metafórica. Los artículos de Radman y Hesse nos ofrecen una visión panorámica. Radman en “How to Make Our Ideas Clear with Metaphors” hace una exposición del proceso de formación del significado y Hesse de las bases de un realismo científico moderado y de la redefinición del lenguaje natural en su ensayo “Models, Metaphor and Truth”.

J. Martín Soskice y J. Harré, Cornell Way, Holton, Radman, Hesse y Montuschi señalan que existe una estrecha relación entre la concepción analítica de la ciencia y la depreciación del lenguaje metafórico. Esto se debe a que el lenguaje científico

parece requerir para sus propósitos la base instrumental de la filosofía analítica del lenguaje. De acuerdo con este concepto de ideal lingüístico que propone la filosofía analítica, la univocidad del significado, la invariabilidad y la precisión garantizan la predicción de los fenómenos. La idealización lingüística, paralela a la idealización de los objetivos de la ciencia, intenta plasmar la estructura del mundo en un isomorfismo de categorías naturales de verdad y descripciones veritativas. Esta descripción de los estados del mundo sienta las bases de toda posible experiencia. En este sentido, la escuela positivista cuestiona la capacidad veritativa de las metáforas debido a su carácter de pinturas vagas, con valor únicamente pragmático.

Por el contrario, la escuela de Campbell, Hesse y Giere sostiene que las metáforas son la base de las teorías científicas. Los filósofos de la ciencia de tradición post-positivista han criticado el lenguaje lógico-positivista mediante un análisis de los procedimientos por los que puede introducirse una nueva terminología de tipo explicativo en el lenguaje de la ciencia. El terreno fue preparado por Black al hablar de la similitud entre el uso de metáforas “interactivas” en el lenguaje común y en el literario, y el uso de modelos en el lenguaje científico. Esta analogía fue tomada por los filósofos post-positivistas, especialmente de la escuela realista, y desarrollada en dos áreas principales: la función constructiva de los modelos en las explicaciones teóricas y la introducción de expresiones significativas en el vocabulario científico por medio de procedimientos que no son primariamente observacionales o empíricos. E. Montuschi nos ofrece con “What is Wrong with Talking about Metaphors in Science” el tratamiento que Hesse y Boyd han hecho del papel de las metáforas en la ciencia; Hesse de la relación entre la metáfora y los modelos y Boyd de la relación entre la metáfora y los términos teóricos. Las últimas revisiones de la epistemología científica desmienten que la ciencia necesite de unos requisitos lingüísticos impuestos por cierto concepto de racionalidad científica, por lo que el ideal de exactitud y univocidad lenguaje científico resulta en la práctica irrealizable.

Esta compilación de artículos nos ofrece múltiples ejemplos de cómo el lenguaje científico y, correspondientemente el literal, desmienten constantemente la idealización que se hace de él. K. Knorr Cetina aborda en “Metaphory in the Scientific Laboratory: Why are there and what do they do?”, el modo en el que las metáforas actúan en el laboratorio al señalar que incluso los datos que nos proporcionan los instrumentos científicos objetivos, como los detectores, están sometidos a la interpretación de aquello que previamente hemos reconfigurado. En “Metaphors in Science and Education”, Holton ofrece ejemplos ilustrativos sobre el uso que pueden tener las metáforas en los trabajos científicos a través de los modelos de Copernico, Kepler, Euler, Newton, Einstein, Young, Faraday, Maxwell, etc... La exposición de Miller (“Imagery and Metaphor: The Cognitive Science Connection”),

remarca el papel de la imaginación visual para la interpretación de las teorías físicas, señala el modo en que están conectadas la visualización y la intuición, y la función que desempeñan las imágenes visuales en el pensamiento. Miller considera que estas no son meros epifenómenos del pensamiento. Para ello, primero presenta una visión de la teoría causal de la referencia y de la ciencia cognitiva y aplica estas técnicas a la génesis de la física atómica de 1913 a 1927 con los desarrollos de 1932 a 1949.

Todos estos tratamientos remiten al carácter hipotético de las teorías científicas. Janet Martin Soskice y Rom Harré (“Metaphor inscience”) destacan, en este sentido, que las ciencias incluyen afirmaciones sobre aspectos del mundo que están más allá de toda posible experiencia, de modo que, al usar términos que la trascienden, su contexto semántica no está completamente determinado a priori por las condiciones empíricas de su aplicación. De este modo, el valor de lo ficcional en la ciencia, el uso metafórico, se convierte en un medio fértil de experimentación en el que se puede usar la imaginación de modo más radical para entender lo que no es evidente, lo que no está presente a los sentidos o no existe.

Comell Way destaca en “An Artificial Intelligence Approach to Models and Metaphor” que existen muchos elementos que escapan a la lógica de predicados y a los criterios estandarizados de verdad. Esto hace que los actuales investigadores en Inteligencia Artificial consideren que el conocimiento ordinario debe ser representado en forma de múltiples proposiciones independientes.

Por tanto, la predicción y la descripción no pueden limitarse al lenguaje proposicional y requieren el uso metafórico. Esta idea también aparece en “Metaphor and Reference” de C.Z. Elgin al indicar que la metáfora organiza los fenómenos para la investigación y proporciona el léxico necesario para conducir el proceso investigador. La flexibilidad del lenguaje permite la apertura temática y las posibilidades heurísticas del discurso científico. Dicho valor heurístico, como señala Radman, es doble: en cuanto al comienzo de la investigación, al posibilitar la apertura de nuevas perspectivas, y en su transcurso, al mantener abiertas dichas posibilidades. La predicación metafórica resulta así más rica intensionalmente que cualquier otro predicado.

Por ello, tanto Hesse como Soskice, afirman que, si se pretende hacer ciencia de un modo realista sin caer en un “realismo fuerte”, es preciso introducir otra forma de predicación. Hesse señala en su artículo los presupuestos de un realismo fuerte que postula la convergencia de las teorías en un modelo único y en una verdad universalizable. Por el contrario, señala el carácter no convergente de las teorías científicas apoyándose en la noción de revolución científica de Kuhn por la que los paradigmas científicos cambian sin que haya continuidad en sus presupuestos. Hesse subraya que las teorías científicas son narraciones y que los presupuestos en

los que se basan están enraizados en el modelo cultural, en la metáfora del momento histórico. De este modo, los cambios de teorías científicas pueden tratarse como cambios de historia, como cambios de metáfora. Sin embargo, la metáfora proporciona, al mismo tiempo, las bases para un realismo moderado que posee las características de aproximativo, local, descriptivo y particular. Hesse señala que el mecanismo metafórico se trata de un método de retroalimentación más que de un armazón conceptual.

En definitiva, la reflexión sobre los presupuestos científicos muestra cómo la contraposición entre lo científico y lo figurativo es paralela a la contraposición entre el lenguaje metafórico y el literal. Lo que se cuestiona precisamente es que el lenguaje figurativo tenga unas características meramente decorativas, contrapuestas al modelo de racionalidad, exactitud y veracidad que proporcionan las instancias no figurativas del lenguaje. Según esto, no pertenece de modo exclusivo a la función literal la descripción real de los hechos sino que la literalidad posee el mismo carácter ficcional que lo metafórico. De este modo, el lenguaje metafórico tiene que ver con lo real tanto como el lenguaje literal, y no debe relegarse al campo de lo ficcional.

Estas consideraciones acerca del modo de proceder de la ciencia ilustran la comprensión del proceso de creación del significado. Éste es, como explica entre otros Radman, creativo y correctivo: aplica los términos generales previamente aprendidos a otros nuevos particulares y, así, modifica la semántica de los términos. Por ello, dicho proceso es similar al de formación de las teorías científicas y en él radica la posibilidad de abrir nuevos campos de significatividad. Es precisamente la metáfora el instrumento cognitivo que articula dicho proceso. La dispersión significativa con la que se caracteriza la metáfora permite una multiplicidad de interpretaciones. Ello implica una visión del proceso metafórico algo más compleja que una mera comparación entre dos sujetos pues supone considerar, como señala Cornell Way, que el lenguaje no es una mera pintura de la realidad y que el entendimiento funciona según un movimiento más que de modo estático, como ha indicado M. Boden. Es precisamente en una concepción del lenguaje como pintura de la realidad, donde la metáfora aparece como un elemento problemático. En este sentido, Soskice y Harré proponen ahondar en las ideas de Saussure que permiten mantener el concepto de metáfora interactiva de Black, evitando la idea de comparación entre dos sujetos, en la que subyacería esta visión del lenguaje como pintura, y manteniendo su concepto de “sistema de lugares comunes asociados”.

De este modo, al incardinar la metáfora en la entraña misma de la formación lingüística se consigue destacar el carácter previo de la metáfora al ejercicio de cualquier disciplina. A través de un análisis de las distintas concepciones de la metáfora de Cooper y Gadamer, Hesse indica que el lenguaje es metafórico de parte a

parte, de modo que este tiene prioridad sobre el lenguaje literal. El lenguaje literal es considerado como un tipo de lenguaje metafórico. Hesse denomina a esta propuesta Tesis M.

Radman afirma, en consonancia con la Tesis M, que la distinción entre lenguaje metafórico y literal no es algo dado sino que es preciso remitirse a la situación previa, no en el sentido temporal sino de prioridad, de esos dos dominios simbólicos: un sujeto que realiza tales actividades. Por ello es posible afirmar el uso de metáforas en contextos extraliterarios ya que este se basaría en una naturaleza humana homogénea con una estructura característica del entendimiento, previa al ejercicio de cualquier disciplina. Con otras palabras Cornell Way subraya que la metáforas no son sólo instrumentos cognitivos útiles sino que son un mecanismo básico subyacente, usado en los modelos, analogías y en el lenguaje diario.

Ahondando en este punto, C.Z. Elgin critica las afirmaciones de Davidson sobre el carácter no cognitivo de la metáfora. También Kittay en "Metaphor as Rearranging the Furniture of the Mind: A Reply to Donald Davidson's "What Metaphors Mean" responde a las objeciones que Davidson hace al conocimiento metafórico, basadas en la suposición de que el lenguaje metafórico depende del contexto. Según Davidson, la significatividad del lenguaje ha de ser independiente del contexto, de lo que se sigue que la metáfora no puede ser portadora de significado. En este sentido, Kittay sostiene que cualquier uso que podamos interpretar metafóricamente también lo podemos hacer literalmente. Si el contexto va a determinar qué sentencias deben ser interpretadas literalmente también el contexto determinará cuáles deben ser literales. En ese caso, el significado literal está situado en el contexto y, por ello, no puede darse una interpretación literal en términos de condiciones de verdad sin una interpretación del contexto. Con otras palabras, Cornell Way destaca que el contexto no marca los límites del lenguaje figurativo y el literal ya que, cuando el contexto está suficientemente especificado, la comprensión de la metáfora es tan rápida como lo es en el literal.

Esto indica que el eje en el proceso de formación del significado, no es el contexto sino más bien la competencia. Hesse explica que ello apela a un dominio creativo del concepto por parte del hablante y de su interlocutor de modo que ni únicamente el proceso dialéctico, ni el contexto, sino el proceso natural de la experiencia muestra formas variadas de expresión según las necesidades humanas e intereses. De ahí que no haya una forma ideal de lenguaje necesario para la comunicación.

Por otra parte, el lenguaje hace referencia al conocimiento y el conocimiento está conectado con una visión del mundo. C.Z. Elgin afirma que poseemos un bagaje de conocimiento sobre el mundo necesario para entender el lenguaje. Por eso, no podemos evaluar las metáforas aisladamente, por simples comparaciones, sin tener en cuenta el orden que les subyace. Para obtener una visión no arbitraria de la

similitud no es suficiente comparar las propiedades entre los géneros superiores y sus subtipos en la jerarquía. Elgin considera que las metáforas y los modelos son la punta del iceberg de nuestra entera ontología subyacente.

La teoría cognitiva de la metáfora de Mac Cormac distingue varios niveles de explicación del proceso metafórico que nos proporcionan un acercamiento a la realidad racional de la metáfora. Estos niveles son: el soporte lingüístico, la dimensión semántica, proceso cognitivo y proceso neuronal. Todos ellos no se dan linealmente sino influidos por la memoria y la consciencia. En "Neuronal Processes o Creative Metaphors" Cormac afirma que entre el cerebro y el entendimiento se da una interacción por la que el significado afecta a los procesos neuronales y viceversa, en una especie de retroalimentación que se aleja la concepción de funcionamiento del proceso cognitivo de las teorías deterministas. Todo ello indica que el cerebro es una entidad auto-organizada y activa, más que un pasivo receptor de datos. En esta actividad resalta el funcionamiento del proceso neuronal en la creación de las metáforas. Las nuevas investigaciones sobre el estudio de la glucosa en el metabolismo neuronal nos ofrecen un patrón de funcionamiento no lineal en el proceso de invención de teorías al que siempre subyace una metáfora raíz, en términos de Stephen Peepers. El futuro de los ordenadores depende de que el proceso no lineal de creación de las metáforas pueda ser traducido al lenguaje informática. Mac Cormac trata de promover una neurofilosofía de la metáfora y una ciencia cognitiva de la metáfora, que dé a la filosofía un alcance multidisciplinario.

Por último, al determinar al carácter racional de metáforas, Radman señala que si decimos que las metáforas son racionales porque llevan a cabo algunas funciones epistemológicas, entonces parece necesario revisar su estatuto previo y admitir que tales actos razonables se sostienen sobre un pensamiento racional. Todo ello supone eliminar la dicotomía entre el lenguaje literal y la metáfora, de modo que ésta aparece como un instrumento que puede ser aplicado a una multiplicidad de problemas. No se anima, sin embargo, a un entusiasmo desmedido por los recursos metafóricos pero sí a no ignorar esta dimensión del conocimiento que puede ayudar a dar un paso más para descifrar, en palabras de Radman, el gigante criptograma que constituye el mundo.

Margarita Vega Rodríguez

Valladolid

GONZÁLEZ, WENCESLAO J. (ed.), *Acción e Historia. El objeto de la Historia y la Teoría de la Acción*, Publicaciones de la Universidad de La Coruña, La Coruña, 1996.

La delimitación del objeto de la Historia considerada como disciplina científica centra el libro *Acción e Historia*. El objeto de la Historia y la Teoría de la Acción social, editado por Wenceslao J. González. El volumen ofrece una serie de trabajos, preparados por el Grupo de Metodología de la Ciencia de la Universidad de Murcia (según un proyecto de investigación financiado por la DGICYT). Con esta recopilación de estudios se busca cubrir una laguna respecto de esta Ciencia, como es la caracterización de su objeto como campo de la acción social, que supere las limitaciones de la Historia considerada como la acción de meros agentes individuales y la Historia entendida como desarrollo de puras estructuras impersonales.

En consonancia con los objetivos que se trazan en la Introducción, la estructura del libro combina la revisión de los principales planteamientos existentes actualmente y la presentación de una nueva propuesta sobre el objeto de la Historia. Este doble cometido se despliega en cinco grandes apartados: Contexto general; Historicidad y acción humana; La acción social posible objeto de la Ciencia de la Historia; Reflexión sobre las tendencias historiográficas y Consideraciones epistemológicas y metodológicas.

A lo largo de estos cinco apartados se lleva a cabo la presentación crítica y la revisión de distintas propuestas de Historiografía, Filosofía de la Historia y Filosofía de la Ciencia de la Historia, sobre el objeto de estudio de la Historia. Esta revisión ofrece una alternativa basada en la Teoría de la Acción, especialmente centrada en la acción social. Esta perspectiva se centra, a su vez, en uno de los representantes de la denominada Escuela Finlandesa: Raimo Tuomela.

Mediante una introducción y una contextualización exhaustivas, realizadas por el editor del volumen, acercan al lector, incluso al más ajeno a estos temas, a la problemática sobre la que giran los análisis del libro. En la introducción se presentan las claves generales de interpretación del libro -que se desglosa en las tres vertientes: historiográfica, filosófica de la Historia y filosófica de la Ciencia de la Historia- y las razones de su estructura en cinco apartados. También se delimita cada uno de los dieciséis trabajos que componen el volumen; cabe así la lectura aislada de cada uno de los trabajos presentados, pues tienen entidad por sí mismos y como elementos de un todo.

Dentro del primer bloque temático, la contextualización del problema del objeto de la Ciencia de la Historia, se sitúa al lector en los parámetros en los que ha sido encuadrada la investigación. El estudio sobre el origen y situación del problema se lleva a cabo desde tres perspectivas: la historiográfica, la filosófica general y la filosófica de la Ciencia. Estos tres enfoques ofrecen nuevos elementos para el establecimiento definitivo del estatuto de la Historia como actividad humana social desarrollada a través del tiempo.

Esta aportación para caracterizar el objeto de esta disciplina como Ciencia tiene como idea central las acciones sociales -el devenir humano en sociedad- como aquello que, en primera instancia, constituye el ámbito propio de estudio de la Ciencia Histórica, relegando a un segundo plano tanto a los agentes individuales como a los factores impersonales (el ámbito de lo estructural). Este planteamiento presenta, al menos, una ventaja respecto de los hasta ahora establecidos: incluye nuevos elementos y nuevas combinaciones, de modo que hace posible el avance tanto en el plano de la reflexión filosófica sobre la Historia como en el ámbito del quehacer propio de esta disciplina.

En los siguientes cuatro grandes apartados -del II. al V.- se completan los dos grandes objetivos del trabajo apuntados en el Contexto general: la revisión de las posturas ya asentadas en el ámbito y la propuesta de una nueva posición. El segundo bloque temático, titulado "Historicidad y acción humana", analiza el binomio historicidad-acción humana, que constituye el prolegómeno al eje central de la nueva propuesta presentada en el volumen: la Teoría de la Acción social como objeto de la Historia. El análisis de la relación entre las nociones de acción humana y de historicidad se lleva a cabo examinando cuatro perspectivas representativas: la positivista, la hermenéutica de H.G. Gadamer, la hermenéutica propuesta por P. Ricoeur y la concepción postmoderna.

La perspectiva positivista se indaga a través del Pensamiento de J. Stuart Mill. Así, Josefa López Martín, en el artículo "La perspectiva positivista sobre la acción humana y su historicidad", refleja la reflexión filosófica sobre la Ciencia, en el caso del autor británico. Pone así de relieve rasgos que volverán a surgir en décadas posteriores. Este análisis se centra en la poco conocida vertiente historicista de J. Stuart Mill.

A continuación, los análisis de las propuestas de H. G. Gadamer y P. Ricoeur, que han sido llevados a cabo por Juana M. Martínez y Lorenzo Vicente Burgoa, quedan reflejados en los trabajos: "Acción humana e historicidad en H. G. Gadamer" y "Desde la acción al agente. Hermenéutica y Teoría de la Acción en Paul Ricoeur. Ahí se pone de relieve la configuración de la actuación humana como directamente inserta en una historicidad que lleva emparejada la dimensión lingüística.

En el examen de la Hermenéutica gadameriana aparece dotada de conceptos como "comprensión", en los que cabe la posibilidad de conexión entre la Historia y las restantes Ciencias Humanas y Sociales (p. 152). Y, al considerar la Hermenéutica de Ricoeur, al acudir al punto de vista filosófico general, se plantea el estudio ontológico del agente que realiza la acción.

Si al abordar la perspectiva positivista dominaba la atención a la Historia como Ciencia y al considerar la Hermenéutica primaba la reflexión filosófica, al redactar



“La concepción postmoderna de la historicidad”, predomina el perfil historiográfico. Así, Urbano Ferrer señala que en la concepción postmoderna se puede identificar el objeto de la Historia con la acción humana social. Se abre así la relación buscada entre la Historia y la Teoría de la Acción, entendida ésta como acción humana social.

El tercer gran apartado, titulado “La acción social: el posible objeto de la Ciencia de la Historia”, constituye la parte más original del volumen, pues se centra en la presentación y delimitación de la acción social como el objeto de la Ciencia histórica. Supone que la acción social como el tipo de acción que más se adecua a las características del objeto de la Historia. Consta de siete trabajos, en los primeros se exponen los elementos necesarios para la correcta y completa comprensión de la Teoría de la Acción defendida por Tuomela. Así, en “La Teoría de la Acción social en el contexto de los saberes humanos y sociales”, trabajo realizado por Rafaela G. Elskamp, se sitúa a la Teoría de la Acción como eje sobre el que se articulan las Ciencias Humanas y Sociales, incluyendo la Historia.

Después, en el capítulo titulado “La acción social y la dimensión histórica. Del formalismo ahistórico a la recuperación de la historicidad de la acción”, de Urbano Ferrer, se hace un análisis de diferentes propuestas filosóficas que han considerado a la acción social como central en el estudio de las Ciencias Sociales. Ahí se hace hincapié en el carácter histórico y social de la acción, por su esencia constitutivamente dialógica.

Posteriormente, en “La acción social en Paul Ricoeur”, trabajo realizado por Ángel Cuenca, hay análisis de la concepción de Ricoeur a través de las relaciones entre los conceptos “texto”, “acción” e “historia”. Alcanza la conclusión por la que el objeto de la Historia es la acción social. Se trata de una acción social que es llevada a cabo por agentes que se encuentran inmersos en un orden social e histórico del que no se pueden sustraer -de modo que atraviesa su quehacer.

Un nuevo análisis de Rafaela G. Elskamp -“Acción e Historia en la Escuela Finlandesa”- cierra los estudios del bloque tercero encaminados a la presentación general de los conceptos “Acción” e “Historia” en la Escuela Finlandesa. La autora pone la mirada en la segunda etapa de la Escuela Finlandesa, la centrada en la Teoría de la Acción, que concluye con la identificación del objeto de la Historia con la acción social humana. A su juicio, este objeto de estudio, aunque puede ser abordado desde las perspectivas de la “explicación” (Erklären) y la “comprensión” (Verstehen), su correcta intelección sólo puede provenir de la segunda, debido al dinamismo histórico presente en toda acción humana, tanto individual como social.

Los tres artículos restantes de los siete que forman este tercer bloque temático son de R. Tuomela: “Intenciones conjuntas”, “¿Qué es cooperación?” y “Creencias de grupo”. Son trabajos en los que se abordan aspectos sistemáticos de la acción

humana social. En ellos el autor profundiza en el análisis de la acción humana social intencional, hasta el punto de legitimar por completo las “intenciones conjuntas”. Ofrece la exposición de la base sobre la que se edifica la Teoría de la Acción tal como está siendo desarrollada actualmente.

Tras el bloque temático dedicado a la “acción social”, el cuarto gran apartado del volumen, “Reflexión sobre las tendencias historiográficas”, examina tres de las grandes corrientes más representativas de la Historiografía actual: el planteamiento francés de Annales, estudiado por Ángel Cuenca; la New History, analizada por Juana M. Martínez; y la Historia Social Británica, indagada por Josefa López Martín. Completa así este apartado el plano de la perspectiva historiográfica que se proponía al comienzo del libro.

En el primero de esos textos, titulado “La historiografía de Annales y el objeto de la Historia”, Ángel Cuenca resalta la aportación de la Escuela de Annales en todo aquello relacionado con la caracterización del objeto de la Historia como acción social; pero critica la ausencia del rasgo de intencionalidad en el modo de entender el quehacer histórico dentro de esta Escuela.

A continuación, el segundo de los trabajos de este apartado “Interpretación histórica y acción humana en la New History”- lleva a cabo el estudio de las distintas corrientes del enfoque de la New History. La autora, Juana M. Martínez, recoge los aspectos positivos de las últimas tendencias, como cuando la orientación historiográfica dirige su mirada menos a los elementos analíticos y cuantitativos, de modo que se busca el equilibrio entre factores cualitativos y cuantitativos, así como entre los niveles causal e intencional. Critica, en cambio, aquellas orientaciones de la New History que se ocupaban más de los aspectos cuantitativos e impersonales en el estudio historiográfico del devenir histórico-social.

Cierra el ciclo de revisión de las distintas corrientes historiográficas el artículo de Josefa López Martín: “La Historia Social británica”. Realiza un recorrido de lo expuesto por esta corriente historiográfica, centrándose en el concepto “Historia Social”. Examina los distintos enfoques a los que ha dado lugar y resalta las diferencias entre ellos. Propone una Metodología histórica en la que se armonicen las Metodologías de las distintas Ciencias que corresponden al dominio humano y social (desde la Estadística hasta la Geografía, pasando por la Psicología y la Antropología), porque considera que se puede conseguir una explicación más fiable de los hechos históricos. Propone, por tanto, poner al servicio de la Historia las restantes disciplinas de corte humano y social.

Dentro del quinto bloque temático, el último de los grandes apartados de este volumen -“Consideraciones epistemológicas y metodológicas”-, presenta una serie de reflexiones sobre la importancia del papel jugado por la “perspectiva histórica” (p. 427) en el análisis de los acontecimientos. Esta tarea la lleva a cabo Lorenzo Vi-

cente Burgoa. Después se examina el peso de la Epistemología popperiana en la reflexión sobre la Historia como Ciencia y, en consecuencia, sobre su objeto de estudio. Este cometido lo ha realizado por José Fco. Martínez Solano.

En conjunto, este volumen supone una aportación en dos sentidos: por una parte, es un buen comienzo para aproximarse al fascinante mundo de la Historia como disciplina científica -en especial, su objeto-, en cuanto que ofrece una gran panorámica de las perspectivas más importantes que se han ofrecido respecto al problema del objeto de la Historia (la historiográfica, la filosófica en general y la filosófica de la Ciencia de la Historia). Y, por otra, presenta una colección suficientemente amplia de concepciones en los tres campos -la Histografía, la Filosofía de la Ciencia y Filosofía de la Ciencia de la Historia-, que presenta las bases líneas de investigación para quienes trabajan en este ámbito de la Ciencia histórica, pues encontrarán en este libro buena parte del camino ya andado. Constituye, sin duda, un volumen de gran interés específico y metodológico, válido tanto para los filósofos interesados en las Ciencias Sociales y Humanas como para los historiadores dedicados a la base teórica de su disciplina.

Pilar Beltrán Orenes

Universidad de La Coruña (Ferrol)

Santos Juliá: *Los socialistas en la política española, 1879-1982*. Taurus. Madrid, 1997. 649 pp.

Santos Juliá comienza el prólogo de su libro indicándonos que “trata de abordar, en una extensión manejable, la historia política de uno de los dos únicos partidos actualmente en vida -el otro es el PNV- que hunde sus raíces en el siglo pasado”. Su objetivo es, por tanto, estudiar la historia del PSOE, un partido centenario, que, además, ha jugado, como organización obrera y como partido político, un papel crucial en la historia de España en el siglo XX. No es la primera vez que el autor afronta la historia de este partido -*La izquierda del PSOE (1935-1936)*, Siglo XXI, Madrid, 1977; se ha convertido ya en un clásico, pero también son destacables su colaboración en la *Historia del socialismo español*, que dirigió Manuel Tuñón de Lara (Conjunto, Barcelona, 1989) y la coordinación de *El socialismo en España: desde la fundación del PSOE hasta 1975* (Pablo Iglesias, Madrid, 1986) y *Socialismo y Guerra Civil* (Pablo Iglesias, Madrid, 1987)-, pero sí en que se decide a elaborar una historia del mismo. Aunque, realmente, *Los socialistas en la política* no es una historia del PSOE, sino de su actividad política. El autor nos advierte de ello: “las observaciones sobre afiliación, cultura política, creencias y expectativas,

coyunturas políticas, sistemas de partidos, contexto social, son esquemáticas, obligadas únicamente por la necesidad de evitar que los peces naden fuera de su agua”. Se trata, por tanto, de describir la evolución de la doctrina, la estrategia y la táctica política del PSOE, explicando las causas de su evolución, y su incidencia en la política española.

Como el título nos anuncia, la exposición sigue un orden cronológico desde la fundación del partido hasta el triunfo electoral de 1982, pero el tratamiento de las diversas etapas de su historia no es equitativo. Los 52 años que transcurren desde 1879 hasta la proclamación de la segunda república son analizados en 159 páginas, mientras que los cinco del periodo republicano merecen 124; por último, los 8 años que median de Suresnes a la llegada al poder ocupan 171. Esto es debido tanto a las preferencias del autor –cuya investigación se ha centrado especialmente en los periodos de la Segunda República y la Guerra Civil y la Transición–, como al propio planteamiento del libro, que prima los momentos en que el PSOE tuvo mayor protagonismo político.

De hecho, Santos Juliá define a la primera etapa de la historia del partido socialista como “décadas de organización y aislamiento”, dominadas por un “antipoliticismo” que no alejaba mucho a sus dirigentes de los planteamientos de la corriente “antiautoritaria”, que había dominado en la Federación Regional Española de la AIT y cuya influencia permanece en el socialismo marxista tras la escisión, según señala Juliá en el mismo sentido que Michel Ralle<sup>3</sup>. De esta forma, se insiste en las raíces autóctonas del obrerismo, de la defensa de la independencia de clase de la organización obrera y de una práctica política centrada sobre todo en el fortalecimiento de la misma, aun reconociendo la influencia ideológica de Guesde y de la socialdemocracia alemana. Significativamente, el segundo capítulo se titula “entrada en política”, que se vincula al progresivo acercamiento a los republicanos, pedido por sectores del partido desde hacía tiempo, pero facilitado por la lucha unitaria contra la represión, que culmina en la creación de la conjunción republicano-socialista en 1909. Giro que tendrá repercusiones permanentes –el compromiso “con la causa de la República” hasta 1947–, aunque la alianza, siempre difícil, con los republicanos finalizase en 1919. En cualquier caso, el crecimiento del partido, la entrada en el parlamento en 1910 –con un notable aumento del número de diputados al final de la década– y la incorporación de intelectuales, que impulsarán el debate ideológico, son factores que harán evolucionar al PSOE en los años anteriores a la dictadura.

---

<sup>3</sup> RALLE, Michel: “La Emancipación y el primer grupo marxista español: rupturas y permanencias”, en ELORZA, A. y RALLE, M.: *La Formación del PSOE*. Crítica. Barcelona, 1989.

La década de los veinte se abrió con la escisión comunista y continuó con un golpe de estado que, con la connivencia del Rey, llevó a la suspensión de la Constitución y al general Miguel Primo de Rivera a la jefatura de un gobierno dictatorial. La actitud de los socialistas ante la dictadura fue confusa desde el principio, pues ni apoyaron el golpe, ni al gobierno constitucional y predicaron la inhibición de los trabajadores ante la implantación de la dictadura, que, al fin y al cabo, era un régimen tan burgués como el anterior. Este planteamiento condujo al sector mayoritario del partido y de la UGT, encabezado por Francisco Largo Caballero, a relativizar la importancia de la supresión de las libertades democráticas y aceptar la convivencia con la dictadura si ésta respetaba a la organización obrera y los derechos laborales. Este “accidentalismo” de Largo le condujo a dar un paso más, aceptando el nombramiento de vocal del Consejo de Estado. La colaboración con la dictadura fortaleció al sindicato, pero debilitó a un partido casi sumido en la inactividad y cuya afiliación se situó bajo mínimos. Además, en 1925 perdería a Pablo Iglesias, su fundador y dirigente casi indiscutido hasta entonces.

La línea política de Largo fue contestada por Indalecio Prieto, que ya en 1924 se opuso a su entrada en el Consejo de Estado, y Teodomiro Menéndez. A pesar de su carácter minoritario, esta corriente sería la que tendiese un puente con los republicanos, al participar Prieto, a título personal, en el pacto de San Sebastián y arrastrar después a Largo Caballero hacia el apoyo a la República. En estos años de transición se gestaron las tres tendencias que dividirían al PSOE en los años de la República: la de Prieto, que definía al socialismo como “la esencia más pura del liberalismo”, Fernando de los Ríos y Negrín, que era partidaria de la colaboración con los republicanos, la reforma del Estado y el establecimiento de una democracia republicana; la de Largo Caballero, fuerte en la UGT, accidentalista en cuanto a las formas de gobierno, obrerista y que tras la caída de la coalición de republicanos y socialistas evolucionará hacia posiciones revolucionarias; por último, la de Julián Besteiro, obrerista clásica, defensora de la independencia de clase y partidaria de dejar a la burguesía que realizase su revolución pendiente, sin que el partido socialista asumiese tareas de gobierno en una etapa histórica en que no le correspondía. En palabras del autor: “Para Largo y los obreristas, la República tendría que ser, como ya lo había sido la Dictadura, un medio para la consolidación de la UGT y un paso adelante en la marcha al socialismo; para Prieto y los políticos el establecimiento de la democracia era un fin en sí mismo. De ahí surgirá, años después, su fuerte discrepancia sobre la política a seguir con aquella República que en octubre de 1930 era sólo una aspiración”.

En cualquier caso, no era el PSOE un partido revolucionario y el relato que hace Santos Juliá de como recibió su dirección la caída de la monarquía es suficientemente gráfico para demostrarlo: “El día 13 de abril de 1931, a las cuatro de la tar-

de, la comisión ejecutiva del PSOE, reunida en sesión ordinaria, se dedicaba a resolver con toda la tranquilidad burocrática del mundo asuntos administrativos (...). Nadie diría, por el acta de la reunión, que estaban ocurriendo cosas de trascendencia histórica en la calle. Al fin, Fernando de los Ríos preguntó a los reunidos si querían conocer algún detalle de la situación política y aunque lo que decidieron fue convocar a las ejecutivas del partido y de la Unión para el día siguiente a la misma hora, De los Ríos comunicó a sus compañeros lo que sabía: que ayer el general Aznar deseaba mantener una entrevista con Alcalá Zamora para una transmisión de poderes (...). No quedaba al rey más opción que la abdicación o la dictadura (...): Era el 13 de abril y las ejecutivas no tenían prisa en tomar ninguna decisión: volverían a examinar la situación al día siguiente”.

La República llevó por primera vez al PSOE al gobierno, en una coalición en la que era minoritario, pero que le permitió hacerse con importantes carteras ministeriales: Largo Caballero en Trabajo, Prieto en Hacienda primero y Obras Públicas después, De los Ríos en Gracia y Justicia inicialmente e Instrucción Pública más tarde. Tras relatar la gestión de estos ministros, y especialmente la conflictiva política de Largo en trabajo, el autor combate la tesis de que los socialistas provocasen la caída de Azaña, insistiendo en el espíritu de colaboración de Prieto con el líder republicano y que sólo tras la segunda retirada de confianza por parte de Alcalá Zamora y el encargo de formar gobierno a Llerroux, se toma por los socialistas la decisión de dar por finalizada la colaboración con los republicanos. Fue ésta una crisis que el propio Santos Juliá definió en otro lugar como “efecto del resquicio que la nueva política parlamentaria había dejado a la vieja política monárquica cuando exigió la doble confianza, del Parlamento y del Jefe del Estado, para mantenerse en el gobierno”<sup>4</sup>.

La victoria de las derechas en las elecciones de noviembre de 1933 va a conducir a una rápida radicalización del PSOE. Con una CEDA confesional, autoritaria y que no se pronunciaba por la república convertida en el primer grupo parlamentario; en el contexto del ascenso de movimientos fascistas en toda Europa, el mismo año de la llegada de Hitler al poder; cuando sólo un año antes se había producido el primer intento golpista contra la República –cuyos protagonistas serían rápidamente amnistiados por la nueva mayoría–, no resulta inexplicable esta radicalización, que culminará con el estallido de la huelga revolucionaria de 1934 para impedir la entrada de la CEDA en el gobierno. La derrota y la brutal represión posterior condujeron a la formación del Frente Popular y la victoria de la izquierda en las elecciones de 1936.

---

<sup>4</sup> Introducción a Manuel AZAÑA: *Diarios, 1932-1933. “Los cuadernos robados”*, pag. XXXV. Crítica. Barcelona, 1997.

De nuevo se abrían al PSOE las puertas del gobierno y tras la destitución de Alcalá Zamora pudo un socialista encabezarlo por primera vez en la historia de España, pero la oposición de Largo Caballero, ahora líder de una izquierda radicalizada y filocomunista, impidió la participación del PSOE en el gobierno del Frente Popular. Santos Juliá trata con dureza la violenta campaña de la facción de izquierda contra los “centristas” de Prieto que controlaban la ejecutiva. Paradójicamente, sería Largo Caballero el primer Presidente de Gobierno socialista, cuando un golpe de estado fracasado había provocado el estallido de la guerra civil. La división del partido continuó en los años de la guerra, Largo cayó tras la crisis de mayo de 1937, sustituyéndole un Negrín que al final se vio abandonado por Prieto y traicionado por Besteiro, que colaboraría con el golpe de Casado en Madrid para acelerar el fin de la guerra.

Tras la derrota, los socialistas, como todos los partidos y sindicatos que se habían opuesto a la rebelión militar, se vieron abocados a sufrir una represión terrible, sin parangón en la historia de España, ni siquiera en pasadas guerras civiles. Quienes no fueron asesinados, sufrieron largas penas de cárcel, se vieron obligados a incorporarse a las guerrillas o a refugiarse en el extranjero. Para Santos Juliá “en sus líneas fundamentales, el periodo que se abrió para los socialistas exiliados podría definirse como lenta reconstrucción de una estrategia política en torno a Prieto y al núcleo establecido en México y de recomposición de la unidad orgánica en torno a Llopis y al núcleo asentado en Toulouse. Quienes elaboraron la política que acabará por imponerse al conjunto del partido desde 1947 fueron los exiliados en las lejanas tierras americanas, pero quienes reconstruyeron la organización que acabará por incorporar a casi todas las demás fueron los exiliados en el cercano Mediodía francés”. El problema es que el partido no supo adaptarse a la clandestinidad en el interior –como lo haría el comunista, que en los años cincuenta se convirtió en la principal fuerza de oposición y, durante mucho tiempo, fue prácticamente la única con capacidad de movilización social- y cada vez hubo un mayor divorcio entre la dirección de Toulouse y la realidad de España. Santos Juliá se refiere a la aparición de nuevas organizaciones y círculos opositores en el interior durante los años cincuenta, no necesariamente socialistas, que se habían visto estimulados por el nacimiento de la protesta universitaria, aunque destina mucha menos atención de la que se merece a la actividad del partido comunista.

Destaca el autor la actividad desplegada en la década de los cincuenta por el abogado Antonio Amat Maíz, que sirvió de puente entre la dirección exiliada y las organizaciones que sobrevivían en el interior y permitió mantener vivo al PSOE, pero que desembocó en un enfrentamiento entre quienes trabajaban sobre la realidad de la España de la época y quienes seguían anclados en un pasado cada vez más lejano. Amat y los socialistas que actuaban en España defendían la aceptación

de la opción monárquica como vía para deshacerse de la dictadura y, al mismo tiempo, una política unitaria con los grupos que actuaban en el interior, que no debía excluir a los comunistas. Llopis se mantenía en la defensa de la necesidad de establecer un gobierno provisional, en una “situación transitoria sin signo institucional definido, es decir, que no sea monárquica ni republicana”, prefería la alianza con partidos que ya no eran más que siglas, o clubes de exiliados de edad cada vez más avanzada, y seguía aferrado a su radical anticomunismo. En mayo de 1958 la policía franquista acabó con el debate, desmantelando la organización socialista del interior, que tardaría en recomponerse porque, además, la dirección del exilio, escaldada con la autonomía de los del interior, eliminó la dirección de la organización en España e impuso una relación directa de las diversas zonas con Toulouse.

La reorganización se gestaría en la segunda mitad de los años sesenta en el grupo sevillano creado en torno a Alfonso Fernández Torres y del que formaban parte Alfonso Guerra, Felipe González y otros de los que serán los principales dirigentes del PSOE de la transición y de la democracia. Los andaluces lograron en el XI congreso, celebrado en 1970, que la dirección del partido recayese en una comisión ejecutiva de 16 miembros, de los que 9 pertenecerían a la organización del interior, se abrió así el camino para una reconstrucción del partido, convertido en una fuerza que actuaba políticamente en España y dirigida por quienes participaban en esa actividad política y conocían la realidad en que se desenvolvía. Algo que no cambió, y a lo que Santos Juliá no concede la importancia debida, es la política sindical del PSOE, cerrada en una UGT reducida a unas siglas con escasa incidencia entre los trabajadores españoles y que rechazará radicalmente la política “entrista” de CCOO en el sindicato vertical. El nuevo PSOE será más un partido de clases medias que un partido obrero, a pesar de rápida reconstrucción del sindicato tras la muerte de Franco, favorecida por una tolerancia mayor que la que conoció la organización rival en los meses previos a la legalización de los sindicatos.

El proceso de control del partido por los militantes del interior culminó en el congreso de Suresnes de 1974, en el que Felipe González, apoyado por los socialistas asturianos y vascos y por la UGT de Nicolás Redondo, se convirtió en secretario general; Rodolfo Llopis y un grupo de exiliados crearon el llamado PSOE histórico, que no sobreviviría al restablecimiento de la democracia en España. El nuevo PSOE se convirtió en un partido clave en la transición, principal fuerza de la oposición en las elecciones de 1977, evolucionó desde el radicalismo verbal de los jóvenes socialista de la primera mitad de los setenta hacia posiciones más templadas y pragmáticas. El abandono de la referencia al marxismo en 1979, el control de los principales ayuntamientos del país tras las primeras elecciones municipales democráticas, la crisis de la UCD y el propio golpe fallido del 23 de febrero de 1981 prepararon abrumadora victoria electoral de 1982, con la que se cierra el libro.



Se trata, en fin, de una obra sumamente interesante, que acerca al lector a la historia de un partido que fue, y es, actor decisivo en la historia contemporánea de España. Es un libro de fácil lectura, aunque riguroso y escrito –como ya hemos indicado– por un reconocido especialista, que pretende llegar a un público amplio, no sólo de estudiosos de la historia, para lo que cae en lo que siempre consideré un defecto editorial, la carencia de notas a pie de página. Al no tener muchas notas, ni ser extensas, para nada dificultaría la lectura su situación a pie de página, mientras que al estar al final su consulta se hace muy engorrosa. Por lo demás, la edición es cuidada y se cierra con una bibliografía, organizada por capítulos, sumamente útil para los lectores que quieran profundizar en alguno de los aspectos abordados en el libro. Sí se echa de menos un índice alfabético, o al menos onomástico.

Francisco Carantoña Álvarez

Universidad de León