



Sumario

ENSAYO	3
<i>La psicología de la educación en la sociedad de hoy: esquemas de estudio</i> , por Cándido Genovard	3
NOTICIAS DE LA FUNDACION	17
Arte	17
Inaugurada la exposición de grabados de Goya	17
Pérez Sánchez: «Goya, en el umbral de lo actual»	18
Maestros del siglo XX. Naturaleza muerta. Mesa Redonda con Julián Gállego, Francisco Nieva, Eusebio Sempere y José Guerrero.	22
Críticas sobre la exposición	24
José Hierro en la inauguración de «Arte Español Contemporáneo», en Zamora	26
Artículo de Camón Aznar sobre la exposición Kandinsky	27
Música	28
Balance de los conciertos para jóvenes: 25.300 asistentes durante el curso 1978-79	28
Críticas al III Ciclo de Música Española del siglo XX	32
Literatura	33
Gerardo Diego: «Eduardo Marquina, poeta»	33
Cursos Universitarios	37
Vicente Lloréns: «Discontinuidad cultural española en la edad moderna»	37
Pedro Schwartz: «Un siglo de pensamiento económico (1870-1970)»	41
Publicaciones	45
Serie Universitaria: Ocho nuevos títulos	45
Estudios e investigaciones	46
Trabajos terminados	46
Trabajos de becarios publicados por otras instituciones	47
Actividades en julio	48



LA PSICOLOGIA DE LA EDUCACION EN LA SOCIEDAD DE HOY: ESQUEMAS DE ESTUDIO

Por Cándido Genovard

I. INTRODUCCION

Hasta el momento presente y en España nadie o casi nadie ha hablado de Psicología de la Educación y los pocos que lo han hecho lo han hecho sectorialmente (PELECHANO, 1975, 1976, 1978). Una de las razones de que esto sea así es la dificultad de organizar un campo de estudio coherente y esto no es sólo problema de los psicólogos de nuestro país, sino de los de cualquiera de los países que llevan más años dedicados al tema. Véanse si no las conclusiones obtenidas por la DIVISION 15 de la «American Psychological Association» en Toronto y en 1978 (SCAN-



CANDIDO GENOVARD ROSSELLO es catedrático de Psicología General en la Universidad Autónoma de Barcelona. Doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona y de Psicología de la Educación por la de Massachusetts, es autor de varias obras y artículos sobre el tema de la Psicología de la Educación.

* BAJO la rúbrica de «Ensayo» el Boletín Informativo de la Fundación Juan March publica cada mes una colaboración original y exclusiva de un especialista sobre un aspecto de un tema general. Anteriormente fueron objeto de estos ensayos temas relativos a la Ciencia, el Lenguaje, el Arte, la Historia, la Prensa y la Biología. El tema desarrollado actualmente es la Psicología.

En números anteriores se han publicado: *Lo físico y lo mental*, por José Luis Pinillos, Catedrático de Psicología de la Universidad Complutense; *Piaget y la psicología cognitiva*, por Juan A. Delval, Profesor de Psicología Evolutiva de la Universidad Complutense; *Modelo judicial de la conducta*, por Carlos Castilla del Pino, Profesor de Psiquiatría en la Facultad de Medicina de Córdoba; *Tareas actuales de la Psicología*, por Víctor Sánchez de Zavala, Profesor de Psicología del Pensamiento y el Lenguaje de la Universidad Complutense; *Posibilidades y límites de los tests de inteligencia*, por J. A. Forteza, Profesor Agregado de Psicología Diferencial de la Universidad Complutense; *Herencia y ambiente en la Psicología contemporánea*, por Mariano Yela, Catedrático de Psicología General de la Universidad Complutense; *La Psicología soviética en contradistinción con la Psicología norteamericana*, por J. L. Fernández Trespalacios, Catedrático de Psicología General de la Universidad a Distancia; *Terapia y modificación de conducta*, por Vicente Pele

DURA, 1978). Mi propósito es reunir y organizar el mayor número de conocimientos posibles pertenecientes a la Psicología de la Educación y ofrecerlos por primera vez al estudioso. A corto y medio plazo trataré de los modelos explicativos en la Psicología de la Educación, de la Historia de la Psicología de la Educación, de la profesión del psicólogo de la educación, de la enseñanza de la Psicología de la Educación y finalmente de la Psicología de la Instrucción por ser el campo más próximo de aplicación de aquella materia. A largo plazo deberá montarse una Psicología de la Educación aplicada en todos los sectores y servicios que la precisen, acompañada de la investigación suficiente que la justifique como rentable.

Bajo el título del presente escrito y de forma concisa se explican algunos esquemas de trabajo del apartado que trata de los modelos explicativos en Psicología de la Educación. Bien entendido que en este ensayo-introducción no hay, no puede haber, conclusiones sino un «open end» ambicioso y esperanzado.

II. EN BUSCA DE UNA DEFINICION

A primera vista podrá parecer extraño que el uso habitual de un término que corresponde desde los últimos cien años a una rama de la psicología, aparentemente bien delimitada por el uso, pueda conllevar problemas de definición. Sin embargo, la polivalencia e incluso la duda acompañan a las diferentes definiciones que dan los distintos autores que han tratado este campo del comportamiento que es la Psicología de la Educación. Algunos ejemplos de esta diversidad:

a) La Psicología de la Educación es aquella rama de la psicología que trata del aprendizaje y de la enseñanza, aunque su historia no es otra que la propia de la Psicología General (BLAIR, 1949; KAUR, 1972); una definición, pues, que acepta una Psicología General aplicada a la

▷ chano, Catedrático de Psicología Evolutiva y Diferencial de la Universidad de Valencia; *Psicología y bilingüismo*, por Miguel Siguán, Catedrático de Psicología de la Universidad de Barcelona; *Enfermedad mental y sociedad*, por Florencio Jiménez Burillo, Profesor de Psicología Social de la Universidad Complutense; *Estatuto epistemológico de los conceptos mentales*, por José Hierro S. Pescador, Profesor Agregado de Lógica de la Universidad Complutense; *Algunas dimensiones institucionales de la Psicología*, por Helio Carpintero, Catedrático de Psicología General de la Universidad de Valencia; y *Hacia una psicología de la comunicación humana*, por Juan Mayor Sánchez, Profesor de Psicología del Pensamiento y del Lenguaje de la Universidad Complutense.

educación y que de inmediato conduce a una pregunta: ¿posee la Psicología de la Educación alguna entidad?, ¿es una disciplina independiente o se trata tan solo de un área de interés?

b) La Psicología de la Educación es el estudio científico de la práctica educativa, pues al igual que la educación ha sido definida como el arte de adiestrar la mente y la psicología como su estudio científico, la educación sólo será efectiva en tanto que sea un arte que descansa sobre la ciencia psicológica. Obviamente llevar estas afirmaciones hasta las últimas consecuencias comportaría quizás crear aires de fronda en el campo de la pedagogía, lo cual no es mi intención, al menos en este momento y en este escrito.

c) La Psicología de la Educación es en lo esencial el desarrollo más o menos metódico de los esquemas que ofrecen las leyes de la asociación a partir del *De Memoria et Reminiscentia* de Aristóteles, y esto, por la relación directa de esta obra con el aprendizaje, con la memoria, con la retención y con la experiencia, temas claves en la disciplina; sin embargo, si aceptamos este presupuesto en su totalidad sólo ganamos una paternidad concreta para nuestra materia, actitud, por otra parte sospechosa ya que un esfuerzo excesivo en la identificación del padre conlleva casi siempre el que uno se pregunte sobre la legitimidad de la criatura.

d) La Psicología de la Educación no es más que un apartado de la Psicología del Desarrollo y cuya contribución al conocimiento general del niño es el estudio del impacto de la escuela sobre dicho desarrollo; esto es, como ciencia aplicada, la Psicología de la Educación incluirá como variable dependiente el estudio del desarrollo educativo, y como variables independientes, todos los factores que lo afecten (STEPHENS, 1959; CARPINTERO, 1975).

e) La Psicología de la Educación es aquella materia que trata primariamente del conocimiento y medios disponibles para mejorar el proceso de la enseñanza, desde el aprendizaje en todas sus facetas hasta las escuelas e instituciones que adiestran al alumno; esto implica una Psicología de la Educación totalmente independiente de la Psicología General y aplicada a las tareas educativas prioritariamente (SCANDURA, 1978).

f) La Psicología de la Educación trata básicamente

del estudio del comportamiento humano a medida que cambia bajo la influencia de los procesos sociales y subsidiariamente como dicho comportamiento cambia gracias a la educación (FELDHUSEN, 1976).

g) La Psicología de la Educación es aquella rama especial de la psicología que trata de la naturaleza, condiciones, resultados y evaluación del aprendizaje y la retención escolares, y en este sentido consistirá en el desarrollo y aplicación de una teoría del aprendizaje significativo así como de todas las variables significativas que hagan referencia a dicho aprendizaje (AUSUBEL, 1969).

Podrían seguir hasta una media docena más de definiciones más parecidas o más en desacuerdo entre sí (TRAVERS, 1969). No es sorprendente que ante la diversidad algún psicólogo se haya preguntado si «de verdad» existía una tal cosa llamada Psicología de la Educación y que algún otro haya contestado con estas palabras: «... tengo la necesidad absoluta de convencerles de que existe (la Psicología de la Educación), puesto que si no lo consigo estaré demostrando que como profesor, como investigador y como teórico no existo» (AUSUBEL, 1969, 232). Y no se trata de que este autor rechace la crítica sobre el tema de la definición de la materia con que está tratando, por el contrario reconoce que en los textos de los últimos treinta años la Psicología de la Educación ha aparecido como una mezcla de, por lo menos, alguno de los siguientes componentes: psicología general, teoría del aprendizaje, psicología del desarrollo, psicología social, psicología de la medida, psicología de la adaptación, higiene mental y consejo centrado en el cliente (AUSUBEL, 1969).

Se hace imprescindible la búsqueda y localización de la Psicología de la Educación dentro de un marco de referencia con el que se pueda contar para una explicación medianamente convincente de la materia.

III. ETAPAS EN LA CONSTITUCION DE LA PSICOLOGIA DE LA EDUCACION

Seis etapas, naturalmente convencionales, constituyen lo que a partir de este momento llamaré Historia de la Psicología de la Educación, historia que como tal está todavía por escribir y de la que sólo se poseen aspectos y capítulos fragmentarios (DENNIS, 1949; MURPHY,

1949; BORING, 1950; WATSON, 1953; BURT, 1957; EVANS, 1969; FELDHUSEN, 1976).

1. La Psicología de la Educación antes de 1880

Esta etapa, que va desde un momento inicial impreciso pero que se puede localizar en los mismos albores de la historia del pensamiento occidental hasta la fecha de 1880, en que la Psicología de la Educación comienza a despegar con personalidad incipiente, se caracteriza por la existencia de una cantidad considerable de observación empírica en relación con la naturaleza de los procesos educativos; esto, junto con la descripción de autores, obras y contenidos que se incluyen en la historia de la psicología y de la educación, constituye el conjunto de aproximaciones teóricas y prácticas de lo que luego se llamará Psicología de la Educación. Bajo un apartado tan vago de límites como éste caben, pues, desde las nociones de «ffisis» y «trofé» —luego «nature» y «nurture»— hasta la interpretación particular del problema de las facultades aristotélicas por F. J. GALL que servirán para explicar, en un momento determinado, las diferencias individuales.

2. La Psicología de la Educación de 1880 a 1900

Esta etapa corresponde a los comienzos de la Psicología de la Educación como tal y cuyo rasgo inicial es que siguen inmersos en el conjunto de la historia de la psicología —y todavía muy próximos a la pedagogía y a la psicología evolutiva— e influidos, como en el período anterior por el substrato filosófico y/o científico que confirma las explicaciones sobre el aprendizaje y el comportamiento humano inmediatamente anteriores a la cristalización del método experimental (ROBACK, 1952); bajo este prisma hay que entender, pues, entre otras, las aportaciones de F. Galton, G. Stanley Hall, W. James, John Dewey y A. Binet; también así hay que entender el contenido de los primeros libros de texto de Psicología de la Educación y los cursos sobre la materia impartidos sobre todo para maestros (KAUR, 1972; FELDHUSEN, 1976), las primeras publicaciones periódicas, los estudios sobre la medida en la escuela y sobre todo los trabajos de J. M. Rice sobre el rendimiento en la lectura (RICE, 1897) y los primeros estudios sobre el aprendizaje desde el punto de vista expe-

rimental, tema que según WATSON (1961, 221) todavía no se cita en el Diccionario de Baldwin.

3. La Psicología de la Educación de 1900 a 1918

Con el cambio de siglo la Psicología de la Educación se constituye como una rama distinta a las que tenía más próximas, la psicología del niño y la pedagogía. En este período se tratan con insistencia los temas que luego se considerarán clásicos en la materia como el aprendizaje, la lectura, la inteligencia y los tests de rendimiento; como disciplina, la Psicología de la Educación es ya psicología del aprendizaje, de la motivación, de las emociones, de la herencia, de la personalidad, de las diferencias individuales, etc. (BORING, 1950); la consideración de Thorndike como fundador de esta disciplina, las aportaciones de Ch. Judd sobre las relaciones entre adiestramiento e inteligencia, la implantación de los tests de inteligencia en U.S.A. por H. H. Goddard, F. Kuhlmann y L. M. Terman y la aparición de publicaciones periódicas del tipo de *The Journal of Educational Psychology* (1910) son ya, y no otra cosa, Psicología de la Educación.

4. La Psicología de la Educación de 1918 a 1941

Los estudios dentro de este campo se vuelven más compactos en el sentido de que es cada vez más evidente de que se está trabajando en algo con nombre propio. Así, existen campos de investigación delimitables y precisos (los estudios sobre la lectura realizados por la Escuela de Chicago entre 1920 y 1925, los estudios sobre superdotados dirigidos por Terman, las conclusiones derivadas del *Twenty Seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education* sobre la inteligencia y el rendimiento) o se incide en sectores prioritarios como el de la psicometría, sobre todo después de la Primera Guerra Mundial, y dentro de ella en las pruebas colectivas, la medida de la personalidad y la de los intereses, el desarrollo del niño —son los comienzos de Arnold GESSEL— o se contacta teóricamente con la vida académica bajo la influencia de las llamadas «escuelas» en psicología (conductismo, Gestalt, psicoanálisis) o de los cursos impartidos sobre la asig-

natura de Psicología de la Educación (1). Otros temas que afectan a esta materia y en este momento son el problema de la evaluación, la llamada «educación progresiva», los problemas sociales de la educación, etc., todos reflejados en el *Forty First Yearbook of the National Society for the Study of Education*. A parte de los datos, no obstante, hay que apuntar por lo menos dos líneas críticas en la Psicología de la Educación de este momento. Por una parte, la insistencia excesiva sobre los aspectos aplicados mientras los esquemas teóricos procedentes de los estudios sobre la historia de la psicología del aprendizaje no parecen incidir para nada en la solución de los problemas estructurales que la materia tiene planteados; por otra, la Psicología de la Educación se ha constituido en un campo complejo que rebasa ampliamente el del aprendizaje, el de la medida y el de la enseñanza y absorbe cada vez más porciones del campo socioeducativo.

5. La Psicología de la Educación de 1941 a 1957

Algunas características de este período son, por una parte, un notable aumento de la cantidad, aunque no de la calidad, de las investigaciones a juzgar, al menos, por el número de tesis doctorales presentadas en Inglaterra y los Estados Unidos (WISEMAN, 1959) y cuyos rasgos son la fragmentación temática y la pobreza de diseño que dan como resultado la imposibilidad de aislar problemas básicos para tratamiento posterior; por otra, el hecho de que el análisis cuidadoso de las tres fuentes importantes en Psicología de la Educación —el *British Journal of Educational Psychology*, *The Journal of Educational Psychology* y los *Annual Review*— muestran en esta época cuatro temas sobresalientes para la investigación y que son el aprendizaje, las aptitudes, el desarrollo emocional y la psicología del enseñante, esta última caracterizada precisamente por la falta de rigor experimental y, como se repetirá una y otra vez en este escrito, de una teoría básica que la apoye coherentemente.

(1) Algunos grupos de temas enseñados tradicionalmente en la disciplina de la Psicología de la Educación son: el niño y su desarrollo, evaluación del progreso del alumno y la salud mental del escolar. Naturalmente este panorama tiende a cambiar. Para una visión más amplia del tema véase C. GENOVAR: «La enseñanza de la Psicología de la Educación de 1920 en adelante». *Cuadernos de Psicología*, Bellaterra, Universidad Autónoma de Barcelona, 1979 (en prensa).

6. La Psicología de la Educación de 1967 en adelante

Los últimos veintidós años de esta materia se han caracterizado por un notable afán de compensación en relación a rasgos anteriores muy acusados. Por una parte está la búsqueda afanosa de teorías que impongan un conocimiento más profundo a la disciplina y entre cuyos fines está el análisis crítico de un lenguaje en éste y en los «subcampos» de la instrucción y de la enseñanza (SNOW, 1968; TRAVERS, 1969; GENOVARD, 1976); dicho análisis no es ajeno, igualmente, a la creación de taxonomías posibles; por otra está la localización de problemas fundamentales que den sentido a la constitución de una «auténtica» Psicología de la Educación y cuyo punto de partida podrían constituirlo algunas de las siguientes preguntas: ¿cómo se aprenden las materias escolares?, ¿cuáles son las causas de los problemas en el aprendizaje y qué se puede hacer para superarlas?, ¿cómo se identifican y especifican operativamente los objetivos educativos?, ¿qué es realmente lo que hay que aprender en áreas tan complejas como la lectura o el razonamiento abstracto?, ¿qué tecnología será precisa para un diseño educativo que pretenda dar resultados fiables y eficientes? (SCANDURA, 1978); finalmente los estudios sobre la enseñanza de la materia desde un ángulo más actual, la aparición de modelos explicativos específicos, esto es, correspondientes a marcos teóricos y a métodos conocidos aplicables «desde dentro» a la Psicología de la Educación, pueden ser algunos de los puntos que se están explicitando hoy en esta área del comportamiento. Justamente de algunos de estos modelos explicativos citados voy a hablar muy brevemente a continuación.

IV. MODELOS EXPLICATIVOS EN PSICOLOGIA DE LA EDUCACION

Existen seis formas representativas de hacer Psicología de la Educación; menos la primera, cronológicamente más antigua, todas las demás existen como opción.

1. Persistencia del modelo clásico

Hay acuerdo casi unánime en considerar a Edward L. Thorndike (1874-1949) como el iniciador de la Psicología de la Educación en la historia de la psicología moderna

(TRAVERS, 1969). Esta paternidad podría discutirse por más de una razón, pero también existen razones abundantes para considerar a este autor como incitador de muchos trabajos posteriores que, no obstante, siguen teniendo algunos de los rasgos permanentes de su obra. Por ejemplo, la tendencia a definir la Psicología de la Educación como el resultado de la simbiosis de otras dos ramas, la psicología general y la pedagogía (THORNDIKE, 1910). O bien la necesidad de especificar fines previos y la probabilidad de que se cumplan, según el autor, a partir de tres líneas de trabajo y que son: el uso persistente de la medida fiable —«... los estudiantes deben intentar en la esfera de las ciencias del comportamiento lo que los de ciencias físicas hacen con el uso del voltio, el amperio y el ergio» (THORNDIKE, 1910, 8)— el estudio de las diferencias individuales y el estudio del aprendizaje (2).

De la persistencia de los campos de estudio citados dan razón todavía veinte años más tarde los estudios bibliográficos de Glenn M. BLAIR (1949) sobre el contenido de la Psicología de la Educación. Y si bien es evidente que dicho contenido difiere notablemente de autor a autor (WORCESTER, 1927; WOLFLE, 1947), también lo es que los cursos impartidos sobre la materia caen aproximadamente bajo las mismas áreas temáticas señaladas por Thorndike.

2. El modelo social

Hacia 1940, y desde entonces en adelante, la reflexión sobre la Psicología de la Educación utilizando modelos de claro sentido social ha sido una de las formas de explicación de dicha materia (TROW, 1941). Tres son los marcos de referencia en que se mueve dicho modelo: (a) el de las relaciones persona-persona (maestro-alumno y alumno-alumno), (b) el de las relaciones persona-grupo (maestro-clase, alumno-escuela, alumno-familia) y el de las relaciones persona-símbolo (alumno-cultura).

(2) Naturalmente que este modelo clásico deja de lado, entre otras razones, por la falta de textos en otro idioma que no sea el ruso, a la Psicología de la Educación en la Unión Soviética que hasta el presente se ha movido en unas coordenadas distintas de las del mundo occidental capitalista. Algunas son: P. MENCHISKAYA: «Fifty years of Soviet Psychology of learning», *Voprosy Psikhologii*, 1967, 13, 71-78; R. BOZHOVICH y P. SLVAINA: «The past fifty years of Soviet Educational Psychology». *Voprosy Psikhologii*, 1967, 13, 51-70; L. KOSTYUK: «The development of Educational Psychology in Ukrainian USSR». *Voprosy Psikhologii*, 1972, 5, 10-23; A. NIKOLSKAYA: «History of the origin and initial development of Chilo and Educational Psychology». *Voprosy Psikhologii*, 1976, 1, 143-155.

3. El modelo que aporta el análisis experimental del comportamiento

El análisis experimental del comportamiento aporta a la organización de la Psicología de la Educación una serie de pautas bien conocidas: (a) establecimiento del comportamiento terminal en términos objetivos, (b) evaluación del repertorio comportamental del alumno en relación con la tarea que se quiere estudiar, (c) organización secuencial del material del estímulo o de los criterios comportamentales en relación con el refuerzo, (d) iniciación del alumno en la secuencia en que sea capaz de responder correctamente a un 90 por 100 de los casos, (e) manipulación de las contingencias gracias a los instrumentos precisos —incluidas máquinas de enseñar— para ir reforzando las sucesivas aproximaciones a la conducta terminal y montar los refuerzos condicionados que son intrínsecos a la tarea y (f) mantenimiento de registros de las respuestas del alumno para poder modificar en cualquier caso los procedimientos y materiales correspondientes al acto de enseñar (SKINNER, 1966; BIJOU, 1970).

4. El modelo interaccionista

Hacia 1973 Glaser (GLASER, 1973) impulsa una corriente que denomina interaccionista y que parte del presupuesto de que la Psicología de la Educación funciona como un conjunto complejo de materias mutuamente dependientes. Algunas de estas materias interactuando son: (a) el sujeto que aprende y los contenidos instruccionales del aprendizaje, (b) diseño de programas y estudio de aptitudes, sobre todo en los programas de instrucción precoz en los que se intenta enseñar a leer, a realizar operaciones aritméticas y otros tipos de destrezas en etapas más tempranas de lo habitual, con el fin de que el futuro aprendizaje se realice con un máximo de precisión y eficacia; (c) diferencias individuales y aprendizaje, sobre todo en lo que se refiere a las capacidades, el índice, tasa y la capacidad de autorregular los niveles de «performance» del sujeto y (d) uso de los tests y medida del rendimiento. A pesar del presente estado de rechazo en el terreno de los tests (LORETAN, 1965; ROSENTAL y JACOBSON, 1968), para el modelo interaccionista sigue siendo evidente que, aunque distintos, los tests seguirán usándose. Distintos

quiere decir básicamente diseñados sobre una teoría de la «performance» que vaya paralela a una teoría de la predicción. Para ello se necesitan datos de procedencia experimental y de procedencia correlacional que permitan contar de forma múltiple con las tres variables que interactúan por antonomasia: las características del estudiante, el modelo instruccional y el progreso real en el aprendizaje.

5. El modelo cognitivista

Los logros del cognitivismo en relación a la Psicología de la Educación deberían explicarse según algunos presupuestos históricos que no son aquí procedentes (3). En cualquier caso el ejemplo de la Psicología de la Educación cognitivista de Ausubel (AUSUBEL, 1969), es representativo en algunos puntos concretos de este modelo. Primero, por el interés que dicha Psicología de la Educación presta a la adquisición de ciertas destrezas básicas de tipo intelectual, al aprendizaje y retención del contenido de determinadas materias y al desarrollo de capacidades relacionadas con la solución de problemas. Segundo, el logro de estos objetivos debe conceptualizarse como el resultado del aprendizaje significativo y verbal. Tercero, la elaboración de una teoría de este tipo exige que se distinga claramente entre aprendizaje significativo y otras formas clásicas de aprendizaje (clásico, operante, instrumental, etc.). Finalmente se propone que el aprendizaje verbal significativo se estudie en la forma que realmente ocurre en la clase y se entienda dentro del contexto social de cuerpos de conceptos organizados lógicamente.

6. El modelo sincrético o educológico

Es el modelo que representa la ruptura y la síntesis con los demás. En primer lugar porque, según él, existen diferencias profundas entre lo que los psicólogos entienden por aprendizaje y lo que entienden por tal los educadores. Para estos últimos el aprendizaje está hondamente relacionado con los fines de cualquier programa de enseñan-

(3) Me refiero aquí al punto de vista de conductistas, neoconductistas, neosociacionistas, funcionalistas y skinnerianos puros, así como a la reacción a los mismos dirigida por gestaltistas y teóricos del campo, que han apoyado de forma decidida un modelo perceptivo de aprendizaje que implica una simplificación de las tareas incluidas en la adquisición de conocimientos, valora exageradamente los procesos tipo S-R y deja casi de lado las estructuras inherentes al aprendizaje escolar.

za mientras que para el psicólogo las estructuras de contenido de un programa, la evaluación del mismo, etc., poseen un valor mucho más relativo. En segundo lugar, porque el educador tiene en cuenta otro proceso que es justamente el de enseñar y que implica que alguien posee una relación con el sujeto que aprende y que existe un producto final a esta relación.

Substituir un cuerpo doctrinal por otro, que tal es la intención de este modelo, aún a sabiendas de la problemática interna del mismo, implica, entre otras cosas, el riesgo de ponerle al nuevo producto un nombre que represente preferentemente al aprendizaje instruccional o educativo. Este nuevo nombre es el de Educología (HARDING, 1951; MACCIA, 1964). Para unos se intenta con él explicitar el conocimiento sobre la educación o el «logos» sobre la educación; para otros se trata además del compuesto de «*Educational-Psychology*» o sea «*Educology*» (BIGGS, 1976). En ambos casos se trata, entre otras cosas, de considerar a esta nueva rama en relación con la psicología y con la educación al mismo tiempo que también su independencia de ambas.

Supuesto que estas consideraciones que se vienen dando fueran aceptables, el escalón inmediato sería intentar distinguir la Educología de la psicología a base de algunos rasgos distintivos. Y aquí el rasgo preponderante de la «nueva ciencia» es su forma de tratar con el proceso de enseñar entendido como aquella intervención (4) que cambia las condiciones ambientales con la finalidad de compensar la falta de preparación de la especie humana frente al hecho de la cultura, y que concede la oportunidad para que el aprendizaje acontezca. Me explicaré con un ejemplo que no es mío: en la especie humana parece ser que el hombre ha estado hablando desde hace un millón de años mientras que sólo ha estado escribiendo el 1 por 100 de este tiempo. Comparado con esta destreza, la de manejar operaciones lógico-matemáticas, por ejemplo, el tiempo es todavía muy inferior. Es decir, el hombre está muy poco preparado para el aprendizaje espontáneo y necesita que,

(4) El introductor del término «intervención» en la Psicología de la Educación en España es el profesor V. PELECHANO de la Universidad de Valencia quien lo utiliza en sus trabajos sobre modificación de conducta en ambientes educativos (PELECHANO, 1978), pero cuya intención, dado lo cargado de contenido que va el término, es evidente que va mucho más lejos.

desde el nacimiento, personas e instituciones le enseñen (BIGGS, 1976).

A primera vista, el tipo de cosa que un educólogo está haciendo es algo predominantemente psicológico, enseñar para que alguien aprenda no es en definitiva más que el acto de cambiar el comportamiento del sujeto-alumno. Más aún, existen un conjunto de asunciones que pueden darse como comunes a la Psicología y a la Educología, como, por ejemplo, el que la naturaleza humana esté determinada en la mayoría de sus comportamientos, el que la mayoría de cosas importantes que hace el hombre puedan ser aisladas y manipuladas, el que el hecho de enseñar es intervenir instruyendo, intervención que produce efectos medibles, etc. Pero esto no hace, para el educólogo, olvidar las diferencias. Así, a nivel de contenido, existen parámetros suficientes que no son comunes a ambas y a nivel de método es evidente que los instrumentos que son significativos para la una no lo son para la otra.

Finalmente, y aunque sea redundar en conceptos repetidos, lo que diferencia Psicología de Educología es su conceptualización del aprendizaje. La psicología está relacionada con formas de aprendizaje intraorganísmicas (atención y memoria, procesos de información, etc.), mientras que la Educología se relaciona con variables extraorganísmicas (presentación del material, presentación de la información, factores interpersonales, etc.). Todas estas diferencias hacen que la Educología, al igual que cualquier otra disciplina aplicada, está en el proceso de desarrollar su propia estructura disciplinar y que deberá contener sus propios constructos, sus marcos de referencia y su propia tecnología.

V. CONSIDERACIONES FINALES

Hemos visto que la posibilidad de definir la Psicología de la Educación constituye una operación arriesgada, que su historia es una empresa por realizar y que los modelos de explicación son pautas teóricas o aplicadas en período de constitución o, si están en pleno funcionamiento, ninguna sobresale sobre las demás como ejemplar. No falta tampoco el intento de verlo todo, con la Educología, desde una nueva perspectiva.

Aunque la situación es evidentemente confusa, no quiero dejar al lector con la convicción de que estoy contestan-

do a una de las preguntas que nos hacíamos en un principio —¿posee la Psicología de la Educación alguna identidad?— con una respuesta negativa. Creo que se pueden decir, para terminar, algunas cosas con sentido de la Psicología de la Educación, aún pecando de idealista.

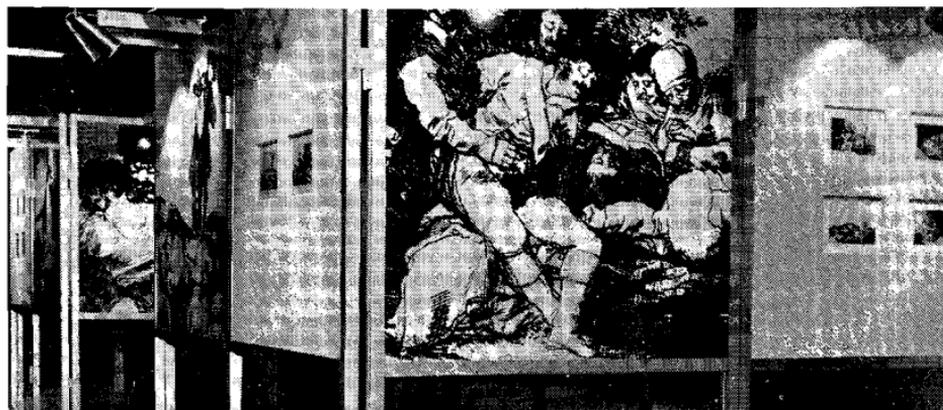
Primero, que la Psicología de la Educación es aquella disciplina que trata del estudio del sujeto que aprende (learner), del proceso del aprendizaje (learning process) y de las estrategias instruccionales necesarias para que se cumpla el proceso de la educación.

Segundo, la Psicología de la Educación trata del análisis sistemático de la dinámica del comportamiento del alumno (pupil), de las características propias de una enseñanza efectiva y del medio ambiente que constituye la clase.

Tercero, la Psicología de la Educación tiene como objetivos específicos la aplicación de los principios de la psicología al proceso educativo, el mejoramiento de los procesos de la enseñanza-aprendizaje (teaching-learning), el diseño de una experimentación correcta que contribuya a la formación de un cuerpo de conocimientos representativos de estos procesos y proporcionar nuevas tecnologías con que aplicarlos y desarrollar nuevas teorías y modelos que integren el comportamiento escolar y las estrategias instruccionales en programas potencialmente modélicos.

BIBLIOGRAFIA

- AUSUBEL, David P.: «Is there a discipline of Educational Psychology?» *Psychology in the Schools*, 1969, 6, 232-234.
- Educational Psychology: A cognitive view*. New York. Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- BIJOU, S. W.: «What psychology has to offer education now». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1970, 3, 65-71.
- GLASER, Robert: «Educational Psychology and education». *American Psychologist*, 1973, 28, 557-566.
- KAUR, A.: «History of Educational Psychology in U.S.A. during 1880-1940». *Indian Educational Review*, 1972, 7, 123-140.
- MACCIA, E. S.: *Logic of Education and Educology: Dimensions of Philosophy of Education*. Proceedings of the Philosophy of Education Society, 1964.
- PELECHANO, V.: *Modificación de conducta y counseling comportamental en EGB: un modelo asistencial y primeros resultados*. ICE de la Universidad Politécnica de Valencia, 1977-1978.
- SCANDURA, J. M.: «Current status and future directions of Educational Psychology as discipline». *Educational Psychologist*, 1978, 13, 43-56.
- SNOW, Richard E.: «Brunswikina approaches to research on teaching». *American Educational Research Journal*, 1968, 5, 475-489.
- THORNDIKE, Edward L.: «The contribution of psychology to education». *Journal of Educational Psychology*, 1910, 1, 5-12.
- TRAVERS, Robert M. W.: «Educational Psychology», en *Encyclopedia of Educational Research*, 4th ed. New York, MacMillan, 1969, 413-420.
- WATSON, Robert I.: «A brief history of Educational Psychology». *Psychological Record*, 1961, 2, 209-242.



Caprichos, Desastres, Tauromaquia y Disparates

MUESTRA ITINERANTE DE GRABADOS DE GOYA

■ Presentada en Madrid por el profesor Pérez Sánchez

La Exposición de Grabados de Goya integrada por 222 estampas pertenecientes a las cuatro grandes series de *Caprichos*, *Desastres de la guerra*, *Tauromaquia* y *Disparates*, se inauguró el pasado 12 de junio en la sede de la Fundación Juan March, con una conferencia del Subdirector del Museo del Prado y catedrático de Historia del Arte de la Universidad Autónoma de Madrid, Alfonso E. Pérez Sánchez. Esta colección de grabados, de diferentes ediciones de 1868 a 1937, será exhibida con carácter itinerante durante varios años por diversas localidades españolas, principalmente pequeñas y medianas.

Concebida con un carácter didáctico, la colección ofrece, además de los 222 grabados, diferentes paneles explicativos y un audiovisual que ha realizado Miguel Angel Fernández. Para la formación y montaje de la colección, se ha contado con el asesoramiento y la labor de un equipo encabezado por el profesor Pérez Sánchez, Gustavo Torner y Fernando Zóbel. En el acto inaugural de esta muestra, pronunció unas palabras el director gerente de la Fundación Juan March, José Luis Yuste. Tras hacer un rápido balance de la labor realizada por la Fundación en el campo de la difusión artística, se refirió a las exposiciones de grabado —Calcografía Nacional y «Ars Medica»— organizadas por esta institución en años anteriores, como antecedentes de la presente colección de Goya. De ésta dijo que, «integrada por un conjunto de ediciones con la suficiente calidad y contraste científico y técnico como para dar una idea bastante aproximada de esta faceta del gran artista español, tiene como principal propósito ser exhibida en aquellas poblaciones más alejadas de los circuitos culturales habituales».

Integran la colección de grabados de Goya 80 láminas de los *Caprichos* (3.^a edición, de 1868); 80 grabados de los *Desastres de la guerra* (4.^a edición, de 1906); 40 grabados de la *Tauromaquia* (7.^a edición, de 1937); y 22 grabados de los *Proverbios o Disparates* (18 de ellos de la 6.^a edición, de 1916, y 4 adicionales de la 1.^a edición, de 1877).

Ofrecemos seguidamente un extracto de la conferencia del profesor Pérez Sánchez.

PEREZ SANCHEZ:

«Goya, en el umbral de lo actual»



Goya otra vez. Apenas hemos salido de un año que, de un modo más o menos «oficial», ha conmemorado el 150 aniversario de la muerte del pintor, cuando nos encontramos de nuevo con una celebración goyesca. No parece que se de carpetazo al artista. Antes, en y después, Goya está ahí, vivo y próximo. ¿Por qué Goya de nuevo? ¿Qué puede ofrecernos este terco aragonés que hasta los 82 años se mantuvo con el pincel, el lápiz y el buril en la mano, insistiendo casi con obsesiva violencia en mostrarnos imágenes y formas? Goya está ahí mismo y la fuerza terrible de sus imágenes, la casi feroz agudeza con que el buril de sus aguafuertes va rasgando un tiempo que es, a pesar de todo, en buena parte el nuestro, le mantienen dolorosamente cerca de nosotros.

Goya, a caballo entre dos siglos, longevo y lleno de vitalidad hasta sus últimos momentos, se nos presenta como un enorme caudal, como la suma de muchos artistas juntos. Exagerando, se ha podido decir que, si un cataclismo borrara su memoria, histórica y documental, salvando su obra, habría que agrupar ésta en varios lotes diversos que darían nacimiento a varios «maestros» distintos: el «maestro de los tapices», el «maestro de las pinturas negras», «el de los retratos burgueses». La tensión emocional, distinta en cada momento, encontró en Goya, en cada ocasión, una forma y un lenguaje aparentemente diversos. La crítica de los últimos años ha ido descubriendo el hilo conductor, las constantes que subyacen en esa aparente multiplicidad, los nexos formales o morales que llevan de un episodio a otro, y las crisis biográficas (enfermedad, amor,

soledad), o históricas (revolución, invasión y guerra, represión), que han actuado como detonadores de su sensibilidad. Con su diversidad, está ya trazada, sin embargo, la profunda unidad de la obra goyesca...

Y si mucho de su producción primera —los tapices, las pinturas religiosas juveniles, algunos retratos aduladores, severos o gozosos— puede verse en función del siglo XVIII, de cara al nuevo siglo va ganando en profundidad hiriente, en desencanto amargo, en arrebatado pesimismo individual y romántico. Con el pincel o con el buril, en la pintura o en los grabados, va despanzurrando el mundo, mostrando sus llagas y sus vísceras, inquietándonos y haciéndonos ver en él un precursor de cuanto más sombrío, más amargo, más verdadero



No te escaparás. (*Caprichos*).

también y más crítico, nos ha dado el arte moderno, que con el expresionismo ha desgarrado y gritado cuanto de cruel hay en nuestro entorno, y con el surrealismo ha abierto las compuertas de las pesadillas eróticas o sangrientas, que desvelan nuestro subconsciente de criaturas desamparadas.

Lo «goyesco»: cara y cruz de la vida

Goyesco es ya adjetivo usual que aplicamos a algo de fuerza expresiva intensa que nos llena la memoria y

unívocamente sino que adquiere una amplísima capacidad de matización. Decimos el «Madrid goyesco» y evocamos sin duda algo amable, luminoso y juguetón, con aire de tonadilla. Decimos que el cine de Buñuel tiene un desgarrado goyesco y se nos viene a las mientes un submundo de seres deformes y atormentados que en agrio claroscuro nos evidencia con sarcasmo desolador el sinsentido de un mundo irracional.

Lo luminoso y lo sombrío, lo gozoso y lo doloroso, cara y cruz de la moneda de la vida, pueden calificarse en ocasiones como «goyescos». Porque Goya es la realidad misma, la vida multiforme. En esa dualidad, en esa amplitud de lo «goyesco» está la razón de la pervivencia, de la presencia perpetua de Goya en nuestro gusto, en nuestra sensibilidad de hombres. Ante Goya no hemos de despojarnos de nada, no hemos de modificar nuestro talante ni engolar el pensamiento. Goya está ahí y en su multiforme calidad, en su riqueza está la razón de su perpetua actualidad.

Pero Goya fue un artista de lenta evolución, en las antípodas de la brillante genialidad precoz de Velázquez o Van Dyck que ya muy jóvenes podían ser llamados maestros con lenguaje propio y acento enteramente personal. Repasando la cronología de Goya advertimos su esforzado batallar por encontrar su propio modo expresivo. Tardará mucho en alcanzar no ya la maravillosa perfección de su técnica propia, que podemos considerar «madura» en sus retratos y composiciones de hacia 1780-85, es decir, a sus 35-40 años, sino su arrebatada visión creadora, su poética propia que sólo al hilo de lo que tan afortunadamente calificó Gómez Moreno de «las crisis de Goya» se van descubriendo. Crisis personales que en buena parte sorprenden y golpean a un hombre maduro, incluso a un viejo y arrancan de él los más profundos y sinceros de los acordes, los que nos lo hacen tan próximos y tan vivo.

Así, junto a la bipolaridad que señalábamos antes, ahí está otra de las razones de su actualidad perpetua: nosotros, inmersos también en una



Ya van desplumados. (Caprichos).

el sentimiento con la evocación de imágenes del genial aragonés. Pero su enorme riqueza, la multiplicidad caudalosa de su inventiva, la profundidad de su visión hacen que «goyesco» no sea un adjetivo que califica

realidad que vive en permanente estado de tensión, en crisis constante de sus valores recibidos, nos reencontramos inconscientemente en lo que Goya nos muestra, reflejando la crispación de un mundo en transformación, la angustia de una desamparada soledad, del desamor o de la injusticia irracional en que nos hallamos sumidos. Por eso Goya está siempre en el umbral de lo actual.

Avanzado del arte moderno

Hagamos unas matizaciones de lo que Goya aporta al arte moderno. Situado en el mismo quicio de un tiempo nuevo, se ha visto en él repetidas veces el punto de partida de movimientos como el impresionismo, el expresionismo, el surrealismo o la pintura social. Se ha hablado frecuentemente de cómo Goya anuncia el impresionismo, al menos en lo que a la técnica se refiere, de cómo la libertad del pincel, la captación de la luz cambiante y el relativo desdén por lo representado al insistir sobre todo en los modos puramente visuales, constituyen uno de los puntos de partida del arte moderno. Goya está ahí, como un avanzado de la modernidad por venir. Es evidente que Goya utilizó el pincel con libertad extrema. En *La lechera de Burdeos*, una de sus últimas obras, el color está resuelto con toques superpuestos, de modo que no puede por menos que evocar a Renoir. Brillos de telas y de joyas se vuelven en su pincel puros destellos luminosos; contornos lejanos y multitudes se deshacen en un chisporroteo de color que sólo en la síntesis visual de la distancia adquieren su pleno sentido espacial. Todo eso se halla, desde luego, en el impresionismo por venir. Pero la devoción por Goya que el siglo XIX francés conoce no es en el ámbito del impresionismo donde encuentra su mejor desarrollo, sino en las generaciones posteriores, en el romanticismo de Delacroix y sobre todo en el realismo luminoso de Manet. La lección goyesca, había de apoyarse en los elementos de cierta violencia, en su tempe-

ramento directo, nada refinado y sólo intuitivo, más que en factores de sutil delicadeza ambiental. El impresionismo goyesco no es sino una ficción de nuestros ojos. Goya mantuvo siempre su interés por el estilo arquitectónico de las figuras y nunca renunció a la concepción del volumen prieto y cerrado.

Más evidente es la presencia del elemento expresionista que tanto acerca a Goya a la crispada sensibilidad de nuestros días. Goya ha entendido muy bien cómo el caricaturizar



Si amanece, nos vamos. (*Caprichos*).

es cargar el acento sobre lo que se quiere señalar; no falsea la realidad sino que la intensifica. En sus *Caprichos*, la realidad queda atrapada en lo que tiene de más singular, de más incisivo, de más irracional, es decir, de más difícilmente reducible a razón o arquetipo. Los aspectos hirientes y grotescos de cuanto le rodea se subrayan con intensidad, y la estupidez y otros vicios que mueven el mundo se expresan con energía formal irrepetible. La violencia de la guerra, del dolor y del hambre —materia de los *Desastres*—, van mucho más allá de la representación objetiva, de la in-

mediata verdad de lo visto y lo vivido. El pintor deforma lo que ve y conoce, y eleva lo visto en su circunstancia temporal real al plano de lo universal, haciendo del hecho concreto proclama trascendente. Quizá sean *Los fusilamientos* donde culmina la expresión desgarrada de irracionalidad y violencia humanas. Esas imágenes terribles acompañaron durante un tiempo la terrible soledad del Sordo. En los *Desastres* se dan cita elementos del más desafortado expresionismo con un mundo irracional, onírico, de monstruos. Esos seres terribles proceden a veces de la cultura clásica (el Saturno) o de la historia (la Inquisición) o de la mitología popular (el Diablo Cabruno) y se presentan, confusos y desjerarquizados, como monstruos de pesadilla y habitantes del sueño.

Pero en ese mundo de los Sueños no todo ha de ser atormentador. En los *Disparates* afloran temas de la juventud del pintor (el pelele, el baile) que evocan —aunque ahora en clave grotesca— motivos de los *Tapices* o de los *Caprichos*. En esa dimensión hay seguramente que entender mucho de lo que la *Tauromaquia* presenta. A pesar de su tono sereno, de su aire a veces festivo, invadido de pronto por el arrebato trágico de la cogida y de la muerte, debemos considerar esta serie como fruto también del sueño, de su otra dimensión, el ensueño, que hace aflorar los recuerdos de antaño.

Aún hay una última dimensión de las artes en la que Goya tiene algo

que decirnos, y en la que se le ha visto como un avanzado, como un anuncio de otros tiempos. Cuando en nuestros días se ha hecho explícita desde muy diversos ángulos la dimensión política del arte, cuando se ha clamado por la exigencia de una presencia batalladora del hecho artístico en las trincheras de las confrontaciones sociales o ante la violencia movida por los excesos del poder, también Goya ha tenido algo grande y grave que decir. Desde su terrible fidelidad a lo humano, desde su anclaje lejos de toda bandera, desde su posición escogida de testigo del dolor y acusador de la violencia venga de donde venga, Goya da una soberbia lección de verdadero «arte político», es decir, de arte al servicio de la convivencia de los hombres.

Denuncia sin limitaciones la brutalidad del poderoso y la presunción del ignorante, clama por la justicia mancillada y nos dice con acentos estremecedores que nada hay más ciego, más inhumano, más negador de nuestra propia condición que el enfrentamiento del hombre con el hombre. Desde su amarga experiencia de hombre envejecido en el dolor y la soledad, la estampa de dos hombres golpeándose ciegamente, solos y encenagados que vemos en una de sus pinturas negras, resuena por siempre como una acusación admonitoria, como una llamada desesperada para que al hombre se le devuelvan, como otro poeta de nuestros días pedía, los atributos de su humanidad: «la paz y la palabra».



MESA REDONDA SOBRE «NATURALEZA MUERTA»

Un total de 22.500 personas han visitado la Exposición «Maestros del Siglo XX. Naturaleza muerta» que se ha exhibido desde el 18 de abril hasta el 3 de junio pasado en la sede de la Fundación Juan March. La muestra ha estado integrada por 79 obras de 32 destacados maestros de los principales movimientos y escuelas artísticas del presente siglo. Siete de las obras eran piezas escultóricas y el resto, pinturas; todas ellas con el tema común de la «Naturaleza muerta».

Los 32 artistas representados en la exposición eran los siguientes: Jean Arp, Max Beckmann, Jules Bissier, Pierre Bonnard, Georges Braque, Marc Chagall, Jean Dubuffet, Raoul Dufy, Max Ernst, Alberto Giacometti, Juan Gris, Paul Klee, Oskar Kokoschka, Le Corbusier, Fernand Léger, Roy Lichtenstein, René Magritte, Henri Matisse, Joan Miró, Adolphe Monticelli, Ben Nicholson, Claes Oldenburg, Pablo Picasso, Odilon Redon, Georges Rouault, Kurt Schwitters, Chaim Soutine, Nicolás Staël, Saul Steinberg, Antoni Tapies, Jean Tinguely y Andy Warhol.

A propósito de esta Exposición de «Maestros del Siglo XX», el 18 del pasado mes de mayo se celebró en la sede de la Fundación una Mesa Redonda en torno al significado que en el arte de nuestros días puede tener el género de la naturaleza muerta, y otras cuestiones sobre la evolución del arte contemporáneo. Intervinieron en la Mesa Redonda el escultor Eusebio Sempere, el pintor José Guerrero y el crítico y escenógrafo Francisco Nieva; y actuó como moderador el crítico y Profesor Agregado de Historia del Arte de la Universidad Autónoma de Madrid, Julián Gállego.

Gállego:

«LA NATURALEZA MUERTA, EN SU HISTORIA»

Abrió la sesión Julián Gállego con un rápido repaso a la historia del género de la Naturaleza Muerta desde la Antigüedad hasta hoy: «Como gé-

nero pictórico, se da desde hace cincuenta siglos, según muestran los espléndidos bodegones egipcios. Posteriormente el tema se repite en el mun-



De izquierda a derecha: Sempere, Francisco Nieva, Julián Gállego y José Guerrero.

do griego y romano. Pero no adquirirá individualidad y autonomía como género hasta fines del siglo XVI y, sobre todo, en el XVII, que es el gran siglo de los bodegones. Es entonces cuando se empieza a acuñar el término *stillven* («vida quieta»). El siglo XVIII dará al bodegón un sentido naturalista y en él se perderá el trasfondo metafísico y simbólico de algo percedero que tenía antes. A partir de entonces los objetos se pintan por el mero placer de observarlos».

El bodegón del siglo XIX es, para Gállego, «una especie de estado de ánimo, como un autorretrato del pintor. Encontramos ya un sentido nuevo, la preocupación por el cuadro en sí mismo, que va más allá de la mera copia de la realidad. Y al entrar en el siglo XX parece ya haber dejado de interesar al artista la representación fiel del objeto. Y ello nos induce a pensar que la 'naturaleza muerta' no tendría entonces razón de existir hoy».

Nieva:

**«UN PRETEXTO LUDICO
PARA LIBERARSE»**

Para Francisco Nieva una exposición de Naturaleza Muerta es, hoy, una «exposición de clásicos, una vista atrás». La pintura moderna —afirma— se apoya en la naturaleza muerta como pretexto para liberarse: «A diferencia de la pintura anterior, teñida de un exceso de sentimentalismo, los pintores modernos ya no toman la figura y la anécdota, que ya no les interesan, y la naturaleza muerta les sirve para deformar las formas. En esta deformación del objeto, en su conversión en otra cosa, que es lo que hacen los cubistas, por ejemplo, estriba lo lúdico del arte. Creo que con ello la pintura ha salido ganando, aunque quizá no haya que descartar que vuelvan otra vez naturalezas muertas sentimentales, como las que cultivan algunos hiperrealistas. Para Nieva, todo vuelve: «encontramos continuamente nuevos barrocos, nuevos cubismos y, en definitiva, habría que preguntarse dónde está lo 'moderno'». En esta idea de cierta circularidad del arte, está de acuerdo

Julián Gállego, «ya que la evolución —señala Gállego— se hace siempre hacia cosas ya contempladas».

Sempere:

**«EL BODEGON,
GENERO AGOTADO»**

Con respecto al hecho de que el tema de la naturaleza muerta haya sido tan escaso en la escultura, Eusebio Sempere lo atribuye a que «la pintura es mucho más asequible que la escultura; ésta es fría, no tiene color». En opinión de Sempere, la primera época cubista es la más importante de la pintura moderna, en cuanto al género. Sobre la posible vigencia, hoy, del bodegón tradicional realista, no cree Sempere que tenga sentido seguir cultivándolo: «hay que ir más allá en la investigación pictórica. El género del bodegón está ya prácticamente agotado y no creo que pueda superarse».

Guerrero:

«NO HAY VUELTA ATRAS»

El pintor José Guerrero, por su parte, tampoco está de acuerdo con la idea de que siempre hay una vuelta atrás en la evolución del arte. En su intervención, se refirió al impacto de la gran ola de pintores americanos, preocupados fundamentalmente por la calidad de la pintura y las posteriores búsquedas por nuevas vías. Con respecto a las obras que integran la exposición «Maestros del siglo XX», subrayó Guerrero el «sabor, la espontaneidad y frescura de Matisse, a diferencia de la sequedad que manifiesta, por ejemplo, la obra con que está representado Oldenburg; lo cual no obsta para que haya que reconocer que la escuela americana abrió un camino importante en la trayectoria de la pintura contemporánea. De las obras que integran la muestra, destaca Guerrero los Matisse y los Léger. En su opinión, Matisse rompió con las fronteras de las formas y, con ello, ha dado el paso más grande de la pintura moderna. Su tratamiento del color enlaza con la búsqueda que se percibe hoy de una sensibilidad del color.

EXPOSICION «MAESTROS DEL SIGLO XX. NATURALEZA MUERTA»

A las opiniones de los críticos de arte sobre la Exposición «Maestros del siglo XX. Naturaleza muerta», publicadas en distintos medios (Cambio 16, Arriba, Ya, Hoja del Lunes, El País, Blanco y Negro, ABC, Informaciones y El Noticiero Universal), de las cuales se hizo eco el anterior número del Boletín, presentamos en éste otras que se recibieron posteriormente.

CASI UN MODERNO MUSEO IDEAL

«Siempre resultan sugerentes las agrupaciones temáticas. Aquí, sin embargo, más importante que el pretexto acaba siendo la nómina de invitados. De Bonnard a los pop americanos, de Picasso y Braque a Tàpies, de Matisse a Dubuffet. Casi un moderno museo ideal, y más aquí donde apenas si lo tenemos real. Lo que acaba estando claro es que, con Picasso a la cabeza y del primero al último, los artistas modernos han ido transformando la escena artística sin necesidad de pensar si estaba 'prohibido' o 'permitido' el hacer una naturaleza muerta. Como tampoco, por supuesto, se han atenido nunca a la norma como tal, si no es para hacer con ella lo que buenamente les ha venido en gana.»

Juan Manuel Bonet
«LA CALLE», 17-5-1979

OBLIGADA VISITA

«En la Fundación Juan March se están exponiendo las obras de algunos de los máximos representantes de la vanguardia artística europea —de principios del siglo XX a nuestros días— bajo el título genérico de 'Naturaleza muerta', el cual actúa como nexo de unión entre cuadros de muy diversos autores y de muy diversa cronología dentro de la producción de cada uno de ellos.

La exposición es de obligada visita, pues nos ofrece la oportunidad de ver directamente y reunidas una serie de obras de autores muy significativos de la vanguardia 'histórica' del siglo XX. Por otra parte, es interesante el carácter monográfico de la exposición, que nos permite apreciar y estudiar cómo interpretaban pintores

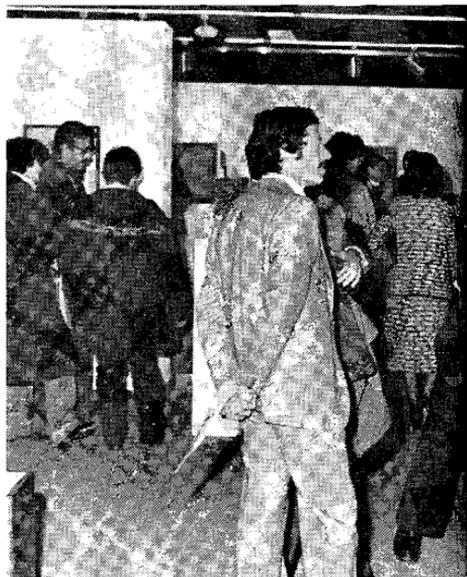
y escultores, representantes de movimientos de vanguardia distintos, la temática de la Naturaleza muerta.»

«MUNDO OBRERO», 9-5-1979

SERIE DE MOMENTOS ESTETICOS

«Una espléndida muestra sobre la 'Naturaleza muerta' a través de los 'Maestros del siglo XX'. La evocación del territorio expresivo ocupado por bastantes artistas anticipa la principal representación del cubismo y poscubismo en esta manifestación.

Lo cubista se constituye, por tanto, en el punto de partida de una serie de momentos estéticos recogidos en la exposición. Así, el 'fauvismo', con Bonnard y Matisse como protagonistas fundamentales, lo 'dadá', el surrealismo —Magritte en primer término—, la abstracción, la pintura



matérica —'Mata el gos', de Tàpies—, el 'art brut', el 'pop'... Y nutriendo el diferenciado concepto, esa familiar teoría de elementos y de cosas que conforman, clásicamente, las 'naturalezas muertas': desde un vaso a un florero, desde una botella a una maceta, desde una guitarra a una lata, por ejemplo, la de 'Sopa Campbell', de Andy Warhol.»

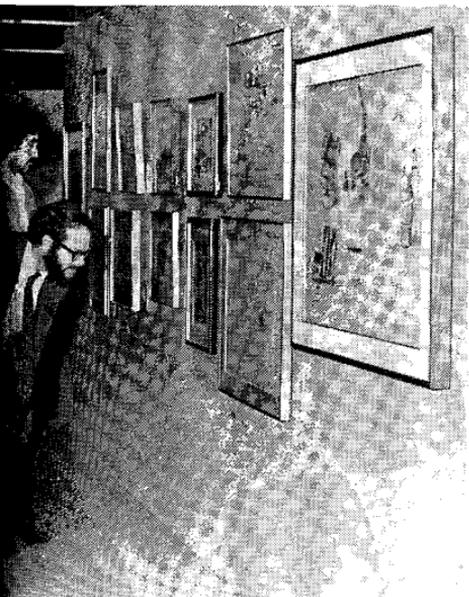
Miguel Logroño
«DIARIO 16», 18-4-1979

CALIDAD E INTERES

«Poco tiene que ver el tema genérico de la exposición con algunos cuadros de floreros que aquí aparecen, pero la calidad de los mismos merece la heterodoxia.

De las ochenta y una obras expuestas hay bastantes floreros y asuntos de frutas que pertenecen totalmente al apartado de bodegón más que a la naturaleza muerta, como son los cuadros de Vlainck, Matisse, Dufy, Beckmann, Rouault, Klee, Stäel y otros. Aunque a mí me gusten los Bonnard, Ernst, Chagall y Braque, además de otros cuya lista se haría muy larga, creo que sus asuntos no caben en el título de la exposición. Que es muy interesante, en líneas generales, a pesar de la mezcla aludida.»

Elena Flórez
«EL ALCAZAR», 18-5-1979



EL BODEGON

«Una muestra de maestros de la pintura del siglo XX mediante exposición monográfica referida al bodegón o naturaleza muerta. Si comparamos estos bodegones con los del siglo XVII holandeses, o con los más sobrios, pero también muy aperitivos, de nuestro Zurbarán, lo primero que se advierte es que los antiguos se sentaban a la mesa a comer y los modernos se sientan a pensar.

La comida suculenta de los bodegones renacentistas se hace comida intelectual en nuestro siglo y acaba enlatada por Andy Warhol, en 1965, cuando el yanqui pinta su bote grande de sopa Campbell que ha quedado como la Gioconda del pop-art. Hay que abrir la lata, tomarse la sopa y volver a empezar por Zurbarán.»

Francisco Umbral
«LA VANGUARDIA», 9-5-1979

DE LAS ESCUELAS Y ESTILOS MAS IMPORTANTES

«De los 32 artistas representados en la exposición, once viven todavía y cuatro son españoles —Picasso, Miró, Tàpies y Juan Gris—, siendo todos ellos destacadas figuras de las escuelas y estilos más importantes que se han ido sucediendo en el arte contemporáneo de diversos países (surrealismo, cubismo, dadaísmo, expresionismo, arte pop, arte abstracto, etc.)»

Marc Colomer
«DIARIO DE BARCELONA», 6-5-79

ESPLENDIDA MUESTRA

«Una vez más, es loable el intento didáctico de la Fundación Juan March al traer estas importantes muestras pictóricas, con las que uno se vuelve a encontrar y participar de una recreación estética en la pintura de calidad. Lástima que no todas las obras estén a una mayor y regular altura, y que haya ausencias notables, especialmente de pintores españoles. No obstante, hay que reconocer que se trata de una espléndida muestra, entre la que destacaríamos, por ejemplo, las de Matisse, Ben Nicholson, Max Ernst, Giacometti, etc.»

J.
«CINCO DIAS», 26-5-1979

«ARTE ESPAÑOL CONTEMPORÁNEO» EN ZAMORA

■ La muestra, presentada por José Hierro

Durante la segunda quincena de mayo y a lo largo del mes de junio se ha exhibido, en la Iglesia de San Cipriano de Zamora, la Exposición de Arte Español Contemporáneo (colección de la Fundación Juan March) con 24 obras de otros tantos artistas españoles. La muestra, que fue inaugurada el pasado 17 de mayo con una conferencia del crítico de arte y poeta José Hierro, fue organizada por la Fundación, en colaboración con la Casa de Cultura y la Caja de Ahorros Provincial de Zamora.

Realizó la presentación de la muestra el director gerente de la Fundación Juan March, José Luis Yuste, quien hizo un repaso de las actividades que desarrolla esta institución y de su finalidad eminentemente cultural. Señaló la labor de la Fundación en el ámbito de las artes plásticas, «prestando ayuda a la búsqueda de los nuevos valores, promoviendo la libertad de creación a través de becas y otro tipo de ayudas». Asimismo destacó la tarea de difusión y divulgación de las obras de los grandes maestros, a través de exposiciones, unas veces monográficas y otras colectivas. Entre las preocupaciones de la Fundación Juan March —señaló— figura también el acercar la obra de artistas españoles contemporáneos y extranjeros a escolares, universitarios, profesores, artistas y a todos aquellos que no han podido tener una relación directa con sus trabajos.

Seguidamente intervino el crítico de arte y poeta José Hierro, quien señaló cómo el aficionado no ha tenido contacto con el arte contemporáneo y ha estado disociado del momento de las innovaciones, con un gran apego a la tradición, cuestionando una representación figurativa del arte sin reparar en la representación plástica. En su opinión, «cuando alguien contempla un grabado de Goya lo acepta sin más, y sin embargo, ante una obra abstracta contemporánea surge inmediatamente la pregunta de ¿qué quiere decir?»

José Hierro recordó asimismo cómo aquellos que intentaron poner el arte español al día, sin ir a rastras de movimientos ya consolidados, se encontraron con un vacío, surgiendo así talentos que tuvieron que emigrar, porque aquí no fueron aceptados. Comparó a continuación el fracaso del movimiento de los «ibéricos», con Palencia, Dalí, etc., con la generación de poetas compuesta por

Aleixandre, Salinas, Lorca, etc., y subrayó cómo «los poetas se imponen y triunfan, mientras que los pintores son tomados por locos, por descontrolados».

Entre los varios impulsos aislados de renovación del arte que se dan en la primera parte del presente siglo, José Hierro hizo especial mención de Eugenio d'Ors y su «Academia Breve», a través de la cual organizó una exposición anual de los once mejores pintores del momento, en la que tenían cabida hombres inconformistas, «lo que supuso que en torno a esta experiencia algunos artistas comenzarían a hacer un realismo más puro. Surge también entonces un grupo catalán, otro en Zaragoza, artistas que empiezan a renovar por el camino paisajístico, y es cuando aparece el abstracto, el arte no figurativo, inconformista. Son movimientos aislados que se oponen a ese mundo actual de la pintura, a un arte hecho de convencionalismos y que rompe con la tradición». Habló después José Hierro de la irrupción en el arte de los nuevos materiales, a raíz del Congreso de Arte Abstracto celebrado en 1953, con la inclusión del papel en los cuadros, arpilleras y telas metálicas, incorporación que fue presentada entonces como la única posibilidad del arte del presente, llegándolo a denominar arte absoluto. Por último, se refirió al hiperrealismo, «un arte inquietante y molestísimo que nos abre los ojos a esa otra dimensión mágica de la realidad, de una manera cruda, y que nos deja ver el vacío de esa realidad».

Arte Español Contemporáneo, compuesta por obras seleccionadas de los fondos propios de la Fundación Juan March, se exhibe con carácter itinerante, al igual que otras exposiciones organizadas por esta institución, por diversas capitales españolas.

KANDINSKY EN LA FUNDACION JUAN MARCH

■ Artículo de Camón Aznar

A continuación reproducimos el artículo que, con el citado título, José Camón Aznar dedicó a la Exposición Kandinsky ofrecida en la sede de la Fundación y que apareció en el número 147 de la revista de arte «Goya», días después de la muerte del insigne profesor y crítico.

He aquí la creación absoluta. La imaginación sin más control que el ritmo y con ciertas armonías cromáticas a base de marrones, amarillos, azules, rosas y negros que pese a su intención, muchas veces dramática, entran dentro del campo de la decoración.

Kandinsky prescinde de la tercera dimensión en el sentido del volumen plástico, pero no del emotivo. Latiendo bajo estas formas hay unas intenciones a veces de claro sentido humano que forman como su fondo que las profundiza y justifica.

No hay contención para los alardes imaginativos. Estos se suceden impetuosos y arrolladores en cada cuadro. Pero, sin embargo, con una cierta frialdad esquemática que procede de su inicial arranque geométrico. Kandinsky desea crear un nuevo romanticismo en cuanto este movimiento significa una libertad creativa. Marginal la naturaleza, no decimos independiente, sino ligada a ella por un intento de buscar los ritmos interiores y las energías germinales de los vientos y de las formas del mundo vegetal.

Por ello Kandinsky se libera de la denominación de abstracto, pues hay no sé qué esquema naturalista que justifica esos alardes imaginativos cuajados en formas inesperadas y siempre variadas. Predominan los círculos y los perfiles cicloides con blandura que tiene algo de gran fruto en formación. Son apelaciones a las leyes universales, a la intuición de los grandes ritmos con lo que Kandinsky quiere justificar sus formas que bullen en estos cuadros con un dinamismo muchas veces de línea



serpentiforme. Otras veces son superficies quietas con un gran disco rojo como un sol parado.

En contraste con estas evocaciones circulares hay masas rectas que forman la base de sus composiciones.

Estas formas, aunque otra cosa digan sus críticos, no son simbólicas. Se justifican por ellas mismas aunque se inserten otras que las completan formando una totalidad cerrada. Y éste es el gran hallazgo de Kandinsky.

Los colores son, en general, sólidos y cálidos. Ellos justifican por sí mismos el contentamiento ante estas obras en las cuales las referencias a prototipos lobulares y a trazos de vermes en agitación impiden su relación con aspectos concretos de la realidad. En estos cuadros se libera la imaginación de cualquier atadura con el mundo vivo.

El campo de la invención se inicia ahora y desmesuradamente. Para su descripción hay que acudir a referencias poéticas y a evocaciones inefables. Por esto la crítica de arte se paraliza en cierta manera ante estas obras por la falta de una razonadora descripción. El objeto como tema de arte ha sido sustituido por los planos de la fantasía, pero ellos mismos por su engarce rítmico tienen también calidad real.

En esta Exposición de la Fundación Juan March se abarca la obra de Kandinsky de 1926 a 1944 y una vez más tenemos que agradecer a esta Fundación los esfuerzos tan constantes y entusiastas que supone reunir una colección de obras tan importantes como las que esta exposición muestra.

Balance del Curso 1978-79

CONCIERTOS PARA JOVENES: 25.300 ASISTENTES

Un total de 25.300 chicos y chicas, procedentes de diversos colegios e Institutos, han asistido a los Conciertos para Jóvenes que ha desarrollado la Fundación Juan March durante el curso 1978-79, en Madrid, Murcia y Cuenca. Destinados a alumnos de los últimos cursos de bachillerato, estos conciertos se organizan en colaboración con instituciones locales en diversas capitales españolas y abarcan distintas modalidades, programas e intérpretes en cada una de ellas. Concebidos con un carácter didáctico, para una mayor comprensión y apreciación de la música por este público juvenil, van precedidos, en cada ocasión, de una explicación oral a las distintas obras o compositores.

A lo largo del curso 1978-79, la Fundación Juan March organizó un total de 107 conciertos: 20 recitales de piano romántico en Murcia, interpretados por Mario Monreal y Miguel Baró; 17 recitales de piano en Cuenca, a cargo de la pianista Cristina Bruno; y 70 conciertos en Madrid, en las seis modalidades siguientes: recitales de órgano, por Ramón González de Amezúa; recitales de guitarra, por José Luis Rodrigo; recitales de piano romántico, por Isidro Barrio y Guillermo González; recitales de arpa, por María Rosa Calvo Manzano; recitales de música barroca por el Grupo «La Folia»; y, desde el 26 de abril, recitales sobre «Jorge Manrique y la poesía española sobre la muerte», a cargo de Carmen Heymann y Servando Carballar, con motivo de cumplirse este año el 500 aniversario de la muerte de Jorge Manrique.

Los Conciertos para Jóvenes de la Fundación Juan March se iniciaron en 1975, en Madrid, con la Orquesta Sinfónica de Madrid, habiéndose ampliado la serie desde entonces a diversas modalidades y a varias capitales españolas.

Según se desprende de los resultados de una encuesta realizada entre una muestra de 2.000 chicos y chicas que asistieron a los conciertos de la Fundación en Madrid, cuatro de cada cinco jóvenes, hasta COU, no habían oído con anterioridad un concierto. A la hora de elegir el tipo de concierto que más desearían escuchar, la guitarra fue el instrumento que encauzó la relación de preferencias; y el compositor más citado por los chicos fue Albéniz, frente a la casi general predilección femenina por Chopin.

EN MADRID

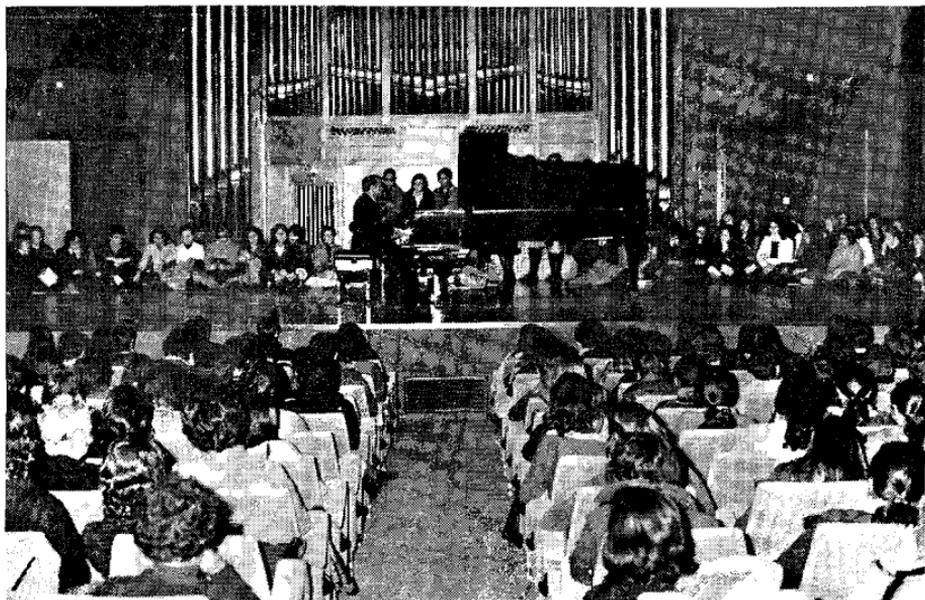
El órgano, la guitarra, el arpa, el piano, la música de cámara y recitales de poesía han sido las modalidades de los Conciertos para Jóvenes celebrados en el presente curso en la sede de la Fundación, en Madrid, y a los que han asistido un total de 17.000 chicos y chicas procedentes de 390 colegios e institutos madrileños. Iniciados el pasado 11 de octubre de 1978, se han desarrollado los martes, jueves y viernes por la mañana, a las 11,30 horas, con los siguientes programas e intérpretes:

Recitales de órgano por **Ramón González de Amezúa**, con obras de Bach, Cabezón, César Franck y otros compositores de diversas épocas, se ofrecieron cada martes, de octubre a diciembre. En cada ocasión, comentó los conciertos el compositor y crítico musical **Tomás Marco**. Ramón González de Amezúa es Académico de número de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando de Madrid y tesorero de la misma. En 1940 fundó una empresa constructora de órganos, habiendo instalado unos 400 en España y otros países, entre los que se cuentan los grandes órganos de las Basílicas San Pio X y de Nuestra Señora del Rosario en Lourdes

(Francia), así como el del Teatro Real de Madrid, inaugurado por él mismo con un recital. Es Vicepresidente de la International Society of Organ Builders.

Durante el primer trimestre del curso, cada jueves ofreció un **recital de guitarra José Luis Rodrigo**, con piezas de autores como Milán, Sor, Tárrega, Bach, Turina y Albéniz, entre otros. Presentó al intérprete y las obras **José Luis García del Busto**. José Luis Rodrigo ha sido profesor del Real Conservatorio de Madrid. Como concertista, ha realizado diversas giras de conciertos por varios países, actuando como solista con destacadas orquestas como la Sinfónica de Viena y la Sinfónica de Toulouse.

Otra modalidad de los Conciertos para Jóvenes celebrados en Madrid ha sido el **piano romántico**, que a lo largo del curso, ha ofrecido recitales a cargo de los pianistas **Isidro Barrio** y **Guillermo González**, con presentación del crítico **Antonio Fernández-Cid**. Premio Nacional de Piano en 1964, **Isidro Barrio** ha sido galardonado también con la Medalla de Oro y el Premio Especial al mejor intérprete de música española en el Concurso Internacional de Piano «Paloma O'Shea» de Santander (1976), entre otros. Guillermo González, premiado en diversas ocasiones, obtuvo en 1970 la plaza de profesor numera-



rio del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid y en 1972, la cátedra del Conservatorio de Málaga. Ambos intérpretes fueron becarios de la Fundación Juan March.

Con un programa integrado por obras de Clarke, Haendel, Naderman, Godefroid, Haffelmans, Tournier, Albéniz y Salcedo, se celebraron desde enero, los martes, **recitales de arpa**, interpretados y comentados por **María Rosa Calvo Manzano**, Catedrático de este instrumento en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid y Solista de la Orquesta Sinfónica de RTVE. Ha dado conciertos por todo el mundo con premios en los concursos más importantes y ha publicado numerosos trabajos sobre la historia de este instrumento. Con una beca de la Fundación Juan March, realizó un método sobre la técnica del arpa.

También desde enero, el **Grupo «La Folía»**, conjunto dedicado a la interpretación de la música de los siglos XVII y XVIII, con instrumentos originales, ofreció los jueves recitales de música barroca con obras de Loeillet, Bach, Telemann, Albéniz y Vivaldi. En cada ocasión realizó la explicación oral a estos conciertos **Tomás Marco**.

Desde el 26 de abril, y con motivo de cumplirse este año el 500 aniversario de la muerte de Jorge Manrique, la Fundación incorporó a la serie de Conciertos para Jóvenes celebrados en su sede, en Madrid, **recitales sobre «Jorge Manrique y la poesía española sobre la muerte»**, a cargo de **Carmen Heymann** y **Servando Carballar**, quienes ofrecieron una muestra poética que al tema de la muerte han dedicado los principales poetas españoles, desde las célebres *Coplas* de Jorge Manrique, romances anónimos o poesías de Quevedo, hasta poemas de autores de nuestro siglo, como Antonio Machado, García Lorca, Miguel Hernández y José Hierro. Carmen Heymann y Servando Carballar han consagrado varios años a investigar los orígenes del teatro español, especializándose en la poesía y teatro medievales en su doble vertiente fonética-filológica y literario-teatral. Estas experiencias desembocaron en la creación de un Teatro Popular de Muñecos y Máscaras, con el que ac-

tuaron en años anteriores en esta misma serie de la Fundación, con recitales de poesía y teatro en homenaje a la Generación del 27.

EN MURCIA

Del 17 de noviembre al 25 de mayo se desarrollaron en el Conservatorio Superior de Música de Murcia (en el edificio del Teatro Romea) organizados por la Fundación en colaboración con el citado Conservatorio, un total de veinte **recitales de piano** interpretados por **Mario Monreal** y **Miguel Baró**. Asistieron a estos conciertos, celebrados los viernes por la mañana, 4.800 chicos y chicas procedentes de diversos colegios e institutos de Murcia. En cada ocasión, estos conciertos fueron presentados por el profesor del Conservatorio de Murcia, **José Luis López García**. Mario Monreal interpretó la Sonata Op. 27 «Claro de Luna» de Beethoven; una «Mazurka», de Chopin; «Canción de amor», de Schumann y «Paráfrasis de *Rigoletto*», de Liszt; y Miguel Baró tocó la Sonata Op. 28 «Pastoral» de Beethoven; «Rapsodia», Op. 79, de Brahms y «Polonesa» Op. 53, de Chopin.

Con motivo de la clausura de estos Conciertos para Jóvenes en Murcia, el 25 de mayo, se celebró en el salón de actos del Conservatorio de esta capital un concierto para el público en general, interpretado por Mario Monreal y Miguel Baró y con los mismos programas indicados.

Mario Monreal es Profesor del Conservatorio Superior de Música de Murcia y, como concertista, ha obtenido premios en varios concursos nacionales e internacionales, siendo considerado por la crítica como uno de los mejores pianistas de la actual generación española. Miguel Baró, también profesor en el citado Conservatorio de Murcia, es asimismo director del Orfeón Murciano desde 1976. Ha dado recitales de piano por toda España.

EN CUENCA

Tres mil quinientos chicos y chicas han asistido a los 17 **recitales de**

piano celebrados en Cuenca durante el presente curso, dentro de la serie «Conciertos para Jóvenes». Estos recitales, interpretados por la pianista **Cristina Bruno** y explicados, en cada ocasión, por **Pablo López de Osaba**, se celebraron los viernes por la mañana, organizados por la Fundación en colaboración con la Casa de Cultura y el Ayuntamiento de Cuenca. El programa de estos recitales ha estado integrado por las obras *12 variaciones sobre «Ah, vous dirai-je, maman»*, de Mozart; *Nocturnos, Preludios y Estudios*, de Chopin; *La Alborada*

del Gracioso, de Ravel; y *Danza ritual del fuego*, de Falla.

Como complemento de estos recitales de piano romántico, los grupos de colegios que asistieron a los mismos realizaron, antes o después del concierto, una visita al Museo de Arte Abstracto de Cuenca.

Cristina Bruno inició su carrera internacional tras su presentación en Alemania en 1971, habiendo actuado desde entonces con las orquestas españolas más importantes y otras extranjeras. Ha realizado numerosas grabaciones para emisoras de radio y televisión europeas.

Con relación a estos Conciertos para Jóvenes celebrados en Cuenca, reproducimos a continuación el texto íntegro de la carta, publicada en el «Diario de Cuenca» del 4 de mayo pasado, que fue enviada a este periódico por el Consejo Asesor del Instituto Nacional de Bachillerato Mixto de esta capital.

AGRADECIMIENTO A LA «FUNDACION JUAN MARCH»

Muy señor mío:

En cumplimiento del acuerdo adoptado por unanimidad en el último Consejo Asesor del I.N.B. Mixto de Cuenca, con representación de todos los sectores implicados en la enseñanza, padres, profesores y alumnos, rogamos inserte esta carta en el periódico de su digna dirección, con el deseo de mostrar, públicamente, nuestro reconocimiento a la labor que a lo largo de todo este curso académico la «Fundación Juan March» en colaboración con la Casa de Cultura y el Museo de Arte Abstracto Español de esta capital, viene desarrollando con el único objetivo de colaborar en la formación intelectual de los alumnos de éste y otros centros de enseñanza.

Asimismo, deseamos hacer público, ya más concretamente, nuestro agradecimiento al director y secretario del citado Museo, Pablo de Osaba y Nicolás Sahuquillo, respectivamente, así como a la pianista Cristina Bruno sin cuyos conocimientos, amabilidad y cons-

tante dedicación no hubiese esta actividad gozado de los niveles de aceptación que entre los alumnos ha alcanzado.



Nos gustaría también, antes de terminar, hacer votos para que la realización de ésta u otras actividades similares adquiriesen carta de naturaleza en próximos cursos, bien bajo el patrocinio de la citada Fundación, cuyo interés por los jóvenes en edad de formación ya ha quedado patente, bien bajo el patrocinio de alguna otra entidad local que sienta la misma inquietud y obligación moral.

Firmado: Consejo Asesor del I.N.B. Mixto de Cuenca.

III CICLO DE MUSICA ESPAÑOLA DEL SIGLO XX

Sobre el III Ciclo de Música Española del siglo XX, organizado por la Fundación Juan March en colaboración con la Dirección General de Música durante el pasado mes de mayo, ofrecemos algunas opiniones recogidas de las críticas publicadas en la prensa.

ESTÉTICAS DIFERENCIADAS Y PERSONALES

«Este tercer ciclo de música española del siglo XX que ahora se inicia supone una continuidad de la amplia atención que a nuestra música, concretamente a la compuesta en lo que llevamos de siglo, viene prestando la Fundación Juan March y que se traduce en abarcar muy sustantiva parte de las importantes realizaciones musicales desarrolladas por la entidad a lo largo de todo el curso.

Estéticas bien diferenciadas y con rasgos en los que predominan reminiscencias de índole muy diversa, pero también en muchos casos con expresiones bien personales, sería una manera de globalizar la impresión general. La interpretación de esta ecléctica, pero altamente interesante, muestra de lo que nuestros compositores de la época señalada han aportado a la literatura pianística, estuvo a cargo del prestigioso pianista Perfecto García Chornet quien, en misión de esfuerzo considerable en esta ocasión, volvió a poner de manifiesto su buena técnica y alto talento artístico, por lo que fue amplia y merecidamente aplaudido.»

Manuel Angulo

«INFORMACIONES», 12-5-1979

EN LA CATEGORÍA DE GRAN MUSICA

«Dentro de los ciclos dedicados a la música española de nuestro siglo, correspondió a la soprano Carmen Bustamante y al pianista Angel Soler presentar una antología de la canción catalana de concierto, lo que en su tiempo se denominó *lied* catalán.

Para medir el valor de este valioso repertorio, apoyado en textos poéticos, se precisan interpretaciones tan auténticamente preciosas como las de Carmen Busta-

mante y Soler, capaces de reflejar todo un mundo que, elevándose de cierto sello de salón, integra de lleno en la categoría de gran música. A veces reconocemos el concreto origen popular de ciertos temas, pero en general es el espíritu, el perfume, o sea, la permanencia de algunos datos y desinencias 'constantes' en lo catalán, lo que en forma difusa decide la identificación de las canciones.»

Enrique Franco

«EL PAÍS», 22-5-1979

FORMACION MUSICAL Y FIRME CRITERIO

José Tomás, uno de nuestros mejores guitarristas, de los de más formación musical y firme criterio, dueño de una técnica seria y pulcra y de un buen sonido, fue intérprete acertado y digno de las generales ovaciones, en un recorrido que partía de las «Diferencias», de José Muñoz Molleda, ilustre compositor presente y muy aplaudido.

El programa se había de cerrar con «Castillos de España», la bella «suite» de Federico Moreno Torroba. Cuando un día se trace la biografía de este compositor destacará, sin duda, en primer plano, por su fuerza popular, la contribución a nuestro teatro lírico, pero habrá de tenerse muy en cuenta su producción guitarrística, de calidad en ningún caso inferior.

En medio, las «Estancias», de Ruiz Pipó, gratas por el timbre, el acento y el españolismo, y una serie de páginas de autores mediterráneos: los inolvidables Gaspar Casadó, Manuel Palau y Vicente Asencio, éste recientemente fallecido, y Oscar Esplá, también muy presente en el recuerdo. Feliz selección de José Tomás.

Antonio Fernandez-Cid

«ABC», 1-6-1979

Gerardo Diego:

«LA POESIA DE MARQUINA, EJEMPLO DE LIBRE VOCACION»

■ Clausura de la exposición documental sobre Eduardo Marquina

Con una conferencia del académico y destacado poeta de la Generación del 27, Gerardo Diego, se clausuró el pasado 25 de mayo en la Fundación Juan March la Exposición documental sobre Eduardo Marquina, exhibida en esta institución desde el 11 del mismo mes con motivo de cumplirse este año el centenario del nacimiento del dramaturgo y poeta español.

Esta muestra documental sobre Marquina estuvo integrada por fotografías, dibujos, bocetos de figurines y decorados, manuscritos, cartas, primeras ediciones de sus obras y estudios sobre el dramaturgo; y tuvo como propósito, a la vez que hacer justicia histórica a una de las



figuras más representativas del modernismo español, tratar de resaltar la doble vertiente de Eduardo Marquina como autor dramático y como poeta, y servir de documento y testimonio de las relaciones personales y literarias del dramaturgo con destacadas figuras de su tiempo. La exposición fue inaugurada

con una conferencia sobre el teatro de Marquina, a cargo del catedrático de la Universidad de Purdue, Francisco Ruiz Ramón, de la que ofrecimos un resumen en nuestro anterior Boletín.

Reproducimos seguidamente un extracto de la conferencia de Gerardo Diego sobre «Eduardo Marquina, poeta».

EL MODERNISMO DE MARQUINA

Antes de ver a Eduardo Marquina, conocí su obra, me asomé a ella o ella a mí, viva, animada, de bulto y en movimiento, coincidiendo con la otra vía de penetración, la lectura en comunidad, en aula o sala, o el

goce escondido a solas, en biblioteca, de sus versos. Puedo señalar una fecha concreta. Lo más probable es que el poeta no se me apareciera, pero sí su obra representada. Y nada menos que por María Guerrero y su compañía en el Teatro Principal de Santander. Sin perjuicio de que también, poco después, otra obra mucho más famosa la viese en otra ciudad y teatro, *La Alcaldesa de Pas-*

trana, que se anticipó —1912- a *En Flandes se ha puesto el sol*. Me acuerdo de mi asombro ante la valentía de hacer hablar a Santa Teresa sobre las tablas y de mis dudas sobre el derecho y el acierto de tan desemejante osadía. Fue el teatro más que la poesía lírica o épica lo que primero me hizo conocer al autor Marquina.

Con ocasión de la preparación de la antología de «Contemporáneos» en cinco volúmenes, ideada por Pedro Salinas y en la que trabajamos Dámaso, Jorge Guillén, él y yo, visité a varios de los poetas incorporados, uno de los cuales era Marquina. Para mí lo más inesperado y revelador, lo más nuevo, porque sin duda le había visto más de una vez, fue oírle, escucharle. Por el sentido del oído se nos regalaba el poeta más pronto e irresistible que por ningún otro. La voz de Marquina, aquel timbre cálido y vibrado, de aleación de oro y bronce, aquél su violonchelo pastoso y «sostenuto», levemente nasal, cargado de mieles y soles de su levante velar, era una delicia para el oído músico y una seducción para la sensibilidad estética. Qué gran declamador. Hubiera podido ser un actor ideal, al menos para un teatro invisible o radiofónico. Pero cuando recitaba su propio verso, nunca nos sentíamos engañados y era tal el acento de convicción, que las desigualdades o los discutibles efectismos, que difícilmente resistirían la lectura, desaparecían en la gloria de la atmósfera rítmica.

¿Definiríamos a Eduardo Marquina como poeta modernista? Vale. O creo que vale. Dentro de todo lo convencional que son las definiciones, las escuelas y los ismos. Todo poeta es él mismo y no un elemento de un colectivo generalmente prefabricado o postfabricado que le cae siempre ancho o estrecho, según la medida de su auténtica personalidad. Por de pronto es catalán. Nace en Barcelona el 21 de enero de 1879. Sólo tiene aproximadamente un cuarto de sangre catalana. Hereda también afluencias de Aragón, de Vasconia, de León.

El modernismo lo entendemos hoy, ya apaciguadas las peleas de su momento rebelde, de 1880 a 1900, como un movimiento que se puede considerar vigente no sólo cuarenta años,

sino hasta un siglo entero. Tal es la visión de Juan Ramón Jiménez. Se iniciaría, vacilante, unos veinte años antes de la fecha apuntada y se prolongaría en sucesivas promociones hasta agotarse casi hacia 1960. Y digo casi porque todavía colea. ¿Quién de entre nosotros no conoce a algún modernista viviente, sobre todo en América? Es el modernismo fenómeno más radical y arraigado en América ibérica. Y lo es también —y esto es lo curioso— en Cataluña, más que en el resto de la península. En el arte, sobre todo —pintura, arquitectura, dibujo, decoración, estética del libro o del mueble— el modernismo recibe su influencia de Francia e Inglaterra, del prerrafaelismo y del «modern style» y de la caligrafía del Metro.

El mozo barcelonés está bien atento a lo que ve colorearse, edificarse, y también conservarse en las calles de la ciudad. Su educación, primera en las Escuelas Cristianas de la calle de Moncada y segunda en el Colegio de los Jesuitas de la calle de Lauria, le va formando el gusto y la vocación contradictoria y, sin embargo, traducible pronto a unanimidad propia.

La fecha misma, el 79, es limítrofe. Los nacidos uno o dos años antes son inexorablemente, si son artistas y españoles, «del 98», unas pocas definiciones por fecha y generación que ha quedado bastante clara, todo lo clara que pueden ser esas cosas. Con la quinta siguiente, quinta del «900», empieza otro modo de sentir y de inquietarse. Son los mismos y no son los mismos. Eugenio d'Ors levantará toda una bandera, una enseña del novecentismo. Y los de toda España se considerarán a sí mismos distintos de sus hermanos mayores del 98. Son los de la promoción o decenio del «1908». Además todos los de primera fila, excepto d'Ors que es pájaro de otra cuenta, son —qué casualidad o ¿qué causalidad?— discípulos de los definidos por un naturalista amigo mío como «melanocinchos», los tataranietos de San Ignacio de Loyola.

Lo que quiero subrayar es el hecho de que Marquina, Miró, Ortega, Ayala, Juan Ramón, egregia pléyade sin saberlo, van, no a formar una «generación» —son posteriores al más típico modernismo y distintos de la del

98— ni siquiera un grupo de verdaderos y nunca reñidos amigos, como nosotros, los del 27, sino un capítulo glorioso de la historia literaria española. Y todos ellos, si se exceptúa acaso a Marquina, llevan a sus libros y juzgan los modos y fines de la educación recibida. Desde la moderación hasta la aversión hay matices y en la conducta pública y firmada de cada uno también hay evolución, comprensión y hasta rectificación de escándalos juveniles.



El modernismo de Marquina muestra su continuidad de hombre y de artista, en una palabra, de poeta, y su libertad ante el tiempo. Una gran parte de su poesía es, no anacrónica, sino acrónica, está fuera del tiempo muerto de la historia de cátedra y manual. Nadie podría sospechar su fecha: es el caso de la poesía «La Visitante» que lo mismo podría haber escrito a los veinte y pocos años que a los setenta y tantos. Fechada en Madrid, en 1917, es una poesía auto-

biográfica y nos recuerda en seguida otras de su tiempo. Nos recuerda al poeta gran canario Alonso Quesada, al Manuel Machado de su modernismo ya displicente y prosaísta, voluntariamente, aparentemente vulgar. Marquina también aquí burila casi sin color, pero con trazo infalible y desenvoltura elegantísima y se entrafía tan adentro en el misterio de la vida y del más allá que nos deja una pieza digna de la más exigente antología.

Porque hay que insistir en que este modernismo, ya iniciado por Rubén, es tan modernismo como el de 1880-1900, y fatal consecuencia de él. Y esto se puede ver, no sólo en Marquina sino en Juan Ramón, en el Ayala de los tres senderos, sobre todo del «andante», y de modo muy distinto en Valle-Inclán o en Nervo y Lugones. Hay otros, más superficiales, que se quedan con temas y ritmos sin saber sacudírselos. Para ellos no pasa la vida o pasa sin dejar huella honda. Y esto sucede sobre todo en el teatro, con Villaespesa o con Ardaín o con Rey Soto.

MATIZADA CONTINUIDAD

Marquina es siempre él, muy difícil de concretar para un crítico, muy rebelde a encasillados, por lo mismo que muy fluido y fiel a su propia y matizada continuidad, a la unidad profunda de su alma ansiosa de vuelo y a su vocación de cantor de voz alta, en sus peores momentos de alta voz, de valor, de convicción. Será cantor de todas las Españas y morirá en Nueva York en pleno acto de servicio por su España rompiéndose literalmente el corazón. En suma, lo que importa no es la etiqueta sino la personalidad y más cuando ésta se logra natural y sin esfuerzo, sólo con el timbre de voz y la unidad y continuidad fiel a sí misma. Desde las entusiastas y retóricas *Odas* que le gustaron ya a Valera, como pocos años antes el primer *Azul...* de Darío (Valera, gran catador de juvenil savia nueva) hasta sus versos de última confesión y despedida, la línea es cla-

ra y no se traiciona. E incluso el ritmo asoma ya a sus caprichos y libertades desde muy mozo hasta que logra su plenitud en la madurez. Y es que él se pasó la vida asomado a todas las ventanas y soñando, viviendo, durmiendo con la palabra, la palabra justa que también Rubén o Juan Ramón cantaron y persiguieron.

Marquina no se encierra en torre de marfil. Canta dentro del pueblo y, cuando no puede mezclarse de verdad con él, lo busca variopinto en el graderío de los teatros. Ya nos lo dice, estudiando su obra mediada, cuando proclama: «Al lado de la inmoralidad e injusticia de las fábricas y los talleres, de los menesteres y oficios que esclavizan al hombre de las ciudades, veo desarrollarse grande y solemne el poema del trabajo en los campos; continuación fidelísima de la obra de la Naturaleza, más remunerador y sustancioso cuanto más honrado y sencillo (...) Cuando la tierra —esa esclava morena de los privilegios— sea de todos y la cultivemos en paz, se habrá resuelto el complicado problema del trabajo».

El ritmo es el secreto más profundo de Marquina. Lo es porque acierta a sacar de flaquezas fuerza. Condena y privilegio de los bilingües. Hablar desde niño dos lenguas plantea en la vocación conflictos y dudas, sin contar, cuando las cosas están enredadas, presiones y danzas de barómetro. El mismo Marquina en la *Poética*, que me envió para mi antología, define a aquella a través del hombre poeta. El poeta es el hombre que, sin detenerse en un proceso lógico, «sabe siempre qué pensar»; y sin necesidad de recurso a leyes biológicas del lenguaje, «encuentra» (aquí se anticipa a Picasso) y, «si es preciso, crea, infaliblemente, las palabras». En sus operaciones no entra la didáctica. Ideas y palabras constituyen la trama de la filosofía como de la poesía. El primero las usa para comunicar y hacer comprensibles las ideas. El segundo para tornarlas sensibles, amables, coloridas, palpitantes; en una palabra, vivas. Y concluye que para el poeta la poesía es un puro proceso de amor. Con esta identificación de amor y poesía y la del ritmo con el tiempo, resume el poeta de *Elegías* y de *Lámparas* su poética,

y nos incita a seguirle en alguna otra de sus apuestas a la eternidad.

RITMO Y METRICA COMPLEJOS

Ante todo, y por lo que al ritmo toca, no es cierto que se limite a alternar los octosílabos y sus derivados con los endecasílabos. Es mucho más compleja su métrica. Gusta muchísimo de los eneasílabos, ritmo antiquísimo en castellano que procede del siglo XII y que, antes de Rubén Darío, el excelso poeta colombiano José Eusebio Caro domina con absoluta maleabilidad. En nuestros días todos los poetas más o menos lo han usado y agradecido como ritmo delicadísimo, inconfundible, que pone a prueba la aptitud musical del poeta.

Tal aparece en Marquina, unas veces por casualidad en la libertad de lo que podríamos llamar la silva del verso libre, libre y blanco, pero con mayor frecuencia sólo, en su esquividad o insinuación. En las poesías que me regaló como inéditas para coronar y actualizar mi selección, y que han de datar de 1932 ó 1933 figura una serie de sonetillos eneasílabos, no siempre exactos, porque éste es también rasgo de la libertad métrica, como lo era de la anterior la costumbre del poema en sonetos y no del exento, sólo, de los siglos clásicos.

La obra poética de Eduardo Marquina es claro ejemplo de temprana, persistente, biológica y libre vocación. Y a todas las consideraciones y teorías críticas y análisis doctos que, en prosa, siempre vil cuanto más presuntuosos quieren erigirse, superará en evidencia, la sola presencia de algunos ejemplos extraídos de ella misma. Los soberbios murales de las *Tierras de España* y otros cantos magnánimos de nuestro esforzado poeta, ¿no cederán el paso a bocetos más modestos y acaso en el fondo más orgullosos, por haber preferido el cantor la perfección de lo conciso —ni una palabra de más— a la derramada catarata de las tiradas de versos en que lo mismo se pudo decir de otras mil equivalentes maneras o se pudo callar, sacrificando extensiones innecesarias?

LA DISCONTINUIDAD CULTURAL ESPAÑOLA EN LA EDAD MODERNA

■ Tres lecciones de Vicente Lloréns

Analizar la discontinuidad cultural española desde la Edad Media hasta la postguerra ha sido el propósito del curso que el ex-catedrático de la Universidad de Princeton y ensayista Vicente Lloréns impartió del 8 al 17 de mayo en la Fundación Juan March. A lo largo de tres lecciones, el profesor Lloréns trató los siguientes temas: «La huella de los Indices inquisitoriales (siglos XVI-XVIII)», «La España ilustrada y la reacción fernandina (siglo XIX)» y «Consecuencias de una guerra civil (siglo XX)».

Ofrecemos seguidamente un resumen de las tres lecciones del profesor Lloréns.

La discontinuidad cultural española de la Edad Moderna tuvo ya en la Edad Media un precedente de capital importancia, aunque de naturaleza diversa. La ocupación árabe de casi toda la península durante los trescientos años que siguieron a la invasión del 711, vino, entre otras cosas, a romper la continuidad del legado clásico de la Antigüedad, apartando a los reinos españoles de la cultura europea. La ruptura, en el siglo VIII, con la Hispania visigótica y con la tradición latina se produjo cabalmente al empezar en Europa la edad benedictina y poco antes de iniciarse el renacimiento carolingio.

Mientras existe una clara continuidad cultural en los países del mundo cristiano occidental, no la hay en España: los monasterios de Asturias vivieron separados largo tiempo del resto de la cristiandad hasta que empezaron a afluir hacia el norte los mozárabes a fines del siglo IX. Los mozárabes fueron los civilizadores del reino asturiano-leonés y los únicos cultivadores, con raras excepcio-



VICENTE LLORENS nació en Valencia en 1906. Catedrático jubilado de la Universidad de Princeton, es autor de diversos estudios sobre literatura hispánica publicados en destacadas revistas literarias y de una *Antología de la literatura dominicana. Entre sus contribuciones más importantes a la bibliografía sociológico-literaria figuran Liberales y románticos. Una emigración española en Inglaterra. 1823-1834 (2.ª edición, 1968); Literatura, historia y política (1967); Antología de José María Blanco White (1971), y Aspectos sociales de la literatura española (1974).*

nes como la del Beato de Liébana, de las letras latinas en España durante los siglos VIII y IX. Una excepción importante a este aislamiento la representan los monasterios catalanes que vivieron en estrecho contacto con el resto de Europa.

LA HUELLA INQUISITORIAL

Desde siempre, en la Antigüedad, en la Edad Media, en la Moderna, en nuestro tiempo, todo poder dogmático y excluyente, ya civil, ya ecle-

siástico, trató de imponer su autoridad reprimiendo cualquier manifestación divergente u hostil a los principios que le servían de fundamento. En España, la Inquisición, establecida en 1478 y abolida definitivamente en 1835 (aunque ya lo había sido antes, en 1813), duró tres siglos y medio, aproximadamente el tiempo transcurrido entre la muerte de Jorge Manrique y la de Larra.

En los Indices inquisitoriales figuran los principales escritores heterodoxos españoles del siglo XVI: Juan de Valdés, Miguel Servet, Francisco Enzinas...; casi todas sus obras se publicaron en países extranjeros y fueron desconocidas en España tanto en su tiempo como en épocas posteriores. Su aparición, a mediados del siglo XIX, fue ya demasiado tardía para determinar ninguna renovación espiritual de cierto alcance.

A fines del siglo XVI desapareció en España el estudio del árabe, justamente cuando empezó a desarrollarse en Francia, Holanda y otros países europeos. Así, en el país europeo que más largo y estrecho contacto tuvo con el mundo islámico, donde hubo más traducciones e imitaciones de obras árabes en la Edad Media, donde más profunda huella dejó su civilización, los estudios árabes modernos han sido los más tardíos. Con respecto a los hebraicos, si bien conocieron un período de esplendor en la primera mitad del siglo XVI con la *Biblia Políglota* de Alcalá, en 1572 serán procesados por el Santo Oficio cuatro de los mejores hebraístas que había en España: Fray Luis de León, Gaspar de Carvajal, Martínez Cantalapiedra y Alonso Gudiel. Se produce la casi paralización de los estudios hebraicos en España, para no reanudarse hasta fines del siglo XVIII, en el reinado de Carlos III.

El triste sino del helenismo español fue también haber nacido casi al mismo tiempo que el Santo Oficio de la Inquisición. Desde el primer momento, los estudios griegos, forzosamente unidos a la crítica textual del Nuevo Testamento, despertaron recelos. Sólo en la segunda mitad del siglo XVIII, con Juan de Iriarte, volverán a tener importancia en España; pero la discontinuidad producida dice ya por sí sola que la filosofía y la cien-

cia, inseparables de dichos estudios, no pudieron ser cultivadas como en el resto de Europa.

Con las obras literarias o poéticas hubo una mayor flexibilidad en la aplicación de las reglas inquisitoriales: no fue sólo la tolerancia por la obra amena y escrita con primor, lo que salvó a la literatura imaginativa, sino, además, su peculiar naturaleza artística que la puso fuera del alcance de los teólogos, quienes al fin y al cabo, no eran críticos literarios.

A poco de mediar el siglo XVI varios acontecimientos alteraron radicalmente el clima religioso anterior. A su regreso de los Países Bajos, Felipe II prohibió que los españoles cursaran estudios en universidades extranjeras; se impidió la importación de libros extranjeros sin inspección inquisitorial; se publica el primer Índice y se celebran los resonantes autos de fe de Valladolid y Sevilla. A la libertad sucedió el confinamiento y así se fue iniciando lo que Ortega y Gasset denominó la tibetanización de España en el siglo XVII, mientras se producía en Europa la revolución científica y filosófica que transformó el mundo moderno. Nada de esto sucedió ni podía suceder en la España de Carlos II el Hechizado. El aislamiento español tuvo, a la larga, consecuencias importantes y no sólo en el orden científico y filosófico.

LA ESPAÑA ILUSTRADA Y LA REACCION FERNANDINA

Desde Carlos III se produce un renacimiento de las ciencias y humanidades y se reanudan los estudios del árabe y del griego tras dos siglos de interrupción. Con Meléndez Valdés y Moratín se realiza la restauración poética española. El período 1775-1825 ha sido denominado gran momento científico español: no sólo hubo en España unos cuantos científicos importantes sino que se trajeron de fuera otros. Muchos científicos fueron afrancesados: nombre destacado es Agustín de Bethencourt, personaje de gran interés para la ciencia y la ingeniería españolas. En 1802 creó y dirigió la primera Escuela es-

pañola de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, prueba ilustradora de esa discontinuidad cultural, ya que desapareció al sobrevenir la guerra en 1808, para ser restaurada de nuevo en 1823 y sufrir posteriores cierres.

Con Carlos III casi todos los científicos y humanistas estudian o completan su formación en el extranjero, y se reanudan los estudios árabes, griegos y latinos. A algunos afrancesados se debe el único hilo de continuidad que hay en la primera mitad del siglo XIX. Alberto Lista fue durante el trienio liberal el orientador de la Academia del Mirto, en la que se reunían muchos de los románticos que adquirirían tanta fama más tarde, como Zorrilla y Espronceda. Para apreciar la influencia que los afrancesados tuvieron en la literatura española de la época, es obligado citar a las figuras de Meléndez Valdés y Leandro Fernández de Moratín.

«Ser liberal en España es ser emigrado en potencia», decía Larra. En 1814, con la represión de Fernando VII, y más tarde en 1823, emigran los liberales, siendo la segunda de estas emigraciones la más numerosa, más larga y de mayor dispersión. Entre los emigrados a Londres predominaban militares, políticos y eclesiásticos; hubo también una buena representación de la nobleza (el duque de Rivas), profesores universitarios y hombres de ciencia.

Toda emigración cultural es, en mayor o menor medida, un naufragio. No suelen llegar al país de origen las obras escritas fuera de él. El *Panorama de la literatura española contemporánea* de Alcalá Galiano, se edita en Londres en 1834 y no se traduce en España hasta 1890. En cuanto a las ventajas de la emigración, cabe referirse a las novedades importantes que los emigrados introdujeron en España: Pablo Montesinos trajo ideas y métodos pedagógicos empleados en escuelas inglesas. Varios de los escritores emigrados contribuyeron notablemente a la aceptación de una nueva literatura romántica en los países europeos. Quizá todo ello fue posible por ser una emigración de diez años, ni demasiado corta ni demasiado larga; y por tratarse de escritores jóvenes que encontraron en Europa una notable riqueza literaria. Con el

aislamiento, se produjo el provincialismo de la cultura española que persistiría mucho tiempo hasta el punto de que hasta fines del siglo pasado (y la generación de Ortega) apenas ha habido un español que haya podido decir algo original o competente sobre temas no nacionales. Por otra parte, el conformismo religioso y político impuesto por la Inquisición impidió en nuestro país el desarrollo de una literatura de pensamiento, con lo cual se produjo una paralización y estancamiento de la lengua literaria.

CONSECUENCIAS DE LA GUERRA CIVIL

Si en el primer tercio del siglo XX la obra científica y educativa realizada por Ramón y Cajal, Giner de los Ríos y otros pudo ser ampliada para lograr incorporar a España a la cultura europea, ello fue posible gracias a la labor desarrollada por la Junta de Ampliación de Estudios, cuyo secretario, desde su creación en 1907, fue José Castillejo. Uno de los objetivos más importantes de la Junta fue la concesión de becas a estudiantes y profesores para ampliar estudios en el extranjero. Durante su vigencia se concedieron más de dos mil becas. Proveía, además, de centros de investigación y de enseñanza, y de laboratorios, que la Universidad española no estaba en condiciones de ofrecer.

En 1910 se crea el Centro de Estudios Históricos y poco después la Residencia de Estudiantes, el Instituto de Física y Química y la Universidad Internacional de Verano de Santander. En estos centros investigaron, entre otros, Negrín, Severo Ochoa y García Valdecasas, que al sobrevenir la guerra civil hubieron de expatriarse. El Centro de Estudios Históricos, dirigido por Menéndez Pidal, supuso la incorporación de los nuevos métodos de investigación europeos.

La Residencia de Estudiantes de Madrid fue el primer intento de restaurar los colegios universitarios medievales que habían desaparecido en el siglo XIX. Tenía la Residencia su propia revista en la que colaboraron las principales figuras

del mundo literario y artístico de la época. Un dato esclarecedor de la importancia cultural de la Residencia es, por ejemplo, el hecho de que los dos únicos Premios Nobel concedidos a españoles en los treinta y ocho años siguientes a la guerra civil, fueran para dos antiguos residentes: Juan Ramón Jiménez y Severo Ochoa. Al iniciarse la contienda, la Residencia interrumpió sus actividades. El mismo año de la creación de la Junta de Ampliación de Estudios, se establece el Institut d'Estudis Catalans, cuya vida también fue interrumpida largos años. El nuevo régimen español instituyó el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, que se diferenciaba esencialmente de la Junta por su dependencia política y su confesionalidad religiosa.

Al iniciarse la guerra, el número de catedráticos numerarios de las universidades españolas ascendía a más de 500, cifra que, tres años después, se redujo a poco más de la mitad. La tarea de reconstruir eficazmente los cuadros docentes universitarios no era fácil, tras la contienda, y teniendo en cuenta el gran número de profesores expatriados o muertos; pero la realidad es que tampoco hubo tal empeño. Al finalizar la guerra se procedió a la depuración de profesores y funcionarios, muchos de los cuales no pudieron reincorporarse ya nunca más a sus puestos docentes.

La censura impuso de nuevo la

unidad de creencia política y religiosa. Una vez más Estado e Iglesia formaron un todo inseparable. Había las mismas limitaciones para la literatura española que para la importada.

Una muestra de continuidad cultural la representan los españoles expatriados que antes habían contribuido a la renovación cultural española. Algunos de ellos, como Sánchez Albornoz, continuaron la misma línea que habían seguido antes en su país; otros cambiaron profundamente su pensamiento: es el caso de Américo Castro, cuya gran obra *La realidad histórica de España* —que suscitó numerosas y violentas reacciones a favor y en contra, de las cuales la más importante fue *España, un enigma histórico*, de Claudio Sánchez Albornoz— quizá no habría sido posible si Castro hubiera seguido en España, en el Centro de Estudios Históricos.

Se ha dicho que esta discontinuidad que supuso el destierro de nuestros intelectuales y profesores fue perjudicial sobre todo para sus contemporáneos, y no tanto para las generaciones siguientes que pueden conocer su pensamiento por la edición de sus obras. En mi opinión, la explicación oral de cátedra, el contacto personal entre maestro y discípulo, la observación del problema concreto no puede ser nunca sustituido por libros.



El profesor Lloréns, momentos antes de iniciar el curso sobre «La discontinuidad cultural española en la edad moderna», aparece acompañado del director de la Real Academia de la Lengua, don Dámaso Alonso.

UN SIGLO DE PENSAMIENTO ECONOMICO (1870-1970)

■ Cuatro lecciones de Pedro Schwartz

Ofrecer una historia sesgada y una revisión selectiva de la ciencia económica durante el último siglo, desde 1870 hasta 1970, y demostrar que en ese período ha habido un avance científico en la Economía, un descubrimiento y conocimiento cada vez más preciso de unas cuantas leyes sociales que derivan de regularidades en el comportamiento de los individuos, ha sido el propósito del curso que bajo el título general «Un siglo de pensamiento económico (1870-1970)», impartió del 22 al 31 de mayo en la Fundación el catedrático de Historia de las Doctrinas Económicas de la Universidad Complutense Pedro Schwartz. Ofrecemos a continuación un resumen de las cuatro lecciones que integran el curso.

LA REVOLUCION MARGINALISTA

El año 1870 no está elegido al azar. En torno a él ocurrieron unos desarrollos coincidentes que marcan un hito en la historia de las doctrinas económicas, unas transformaciones que los historiadores consideran de gran importancia. Alrededor de esa fecha, cuatro economistas sin contacto entre ellos, propusieron una revisión de los fundamentos de la teoría del comportamiento económico humano, que habría de tener profundas consecuencias para el avance de la ciencia económica. La revolución marginalista supuso un cambio de dirección en los estudios económicos, con la incorporación del cálculo infinitesimal, del cálculo *en el margen*, una de las armas analíticas más importantes que hoy se siguen utilizando en economía.

El hecho de que tales descubrimientos se realizaran independiente y simultáneamente por economistas inscritos en situaciones sociales di-



PEDRO SCHWARTZ nació en Madrid en 1935. Doctor en Derecho por la Universidad Complutense y en Ciencia Política por la London School of Economics, y Master of Science en Economía por la Universidad de Londres, es, desde 1969, catedrático de Historia de las Doctrinas Económicas en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Complutense y, desde 1974, investigador asociado del University College de Londres. En 1967 accedió por oposición al cuerpo de titulados del Servicio de Estudios del Banco de España, del que es excedente desde 1977. En la actualidad dirige el Instituto de Economía de Mercado. Es autor de numerosos trabajos sobre su especialidad.

ferentes y en tradiciones filosóficas distintas, tiene una gran importancia para comprender cómo surgen y se propagan las ideas. En mi opinión, la teoría del pensamiento como superestructura, que trata de explicar la aparición y difusión de las ideas por las circunstancias sociales, es una teoría incompleta. Una cosa es la difusión de las ideas y otra la *ideación*, que es libre. Yo propondría una teoría del pensamiento, en parte darwiniana, según la cual el medio ambiente selecciona las ideas, pero la aparición de nuevas ideas es una emanación espontánea que no tiene por qué relacionarse directamente con las circunstancias sociales.

¿Cuál era la situación de la ciencia económica en 1870? Había tres o cuatro escuelas. Por un lado, la ya moribunda escuela *clásica*, basada en los escritos de Adam Smith y que representaba John Stuart Mill. Otra era la escuela *alemana* que reprochaba a los clásicos su exceso de abstracción. Los historicistas sostenían que como las circunstancias sociales de cada país eran distintas, no podía hacerse una ciencia económica universal. Otra escuela era la *socialista* o *marginalista*, que explica por qué la Humanidad ha seguido en su historia unos determinados pasos y cambios —sociedad esclavista, sociedad feudal, sociedad capitalista—; y la escuela *marginalista* va a partir de los grandes descubrimientos de la escuela clásica, que son, en síntesis, los siguientes:

El primer paso importante era la concepción de todos los fenómenos económicos como un gran sistema de interconexión, el *mercado*, gran tela de araña que explica el funcionamiento de la economía. Otro logro de los clásicos es la *Teoría de la Competencia* (Adam Smith), según la cual el mecanismo que mueve al mercado es una competencia por unos bienes que son *escasos*. Una idea clave de la escuela clásica era la que hoy conocemos por la *Ley de Say*: no puede haber recursos sin emplear, porque hay siempre una demanda para todo lo que se produce. Por lo tanto, no es cierto que la oferta y la demanda no coincidan. La oferta es la demanda de todos los demás bienes y, por tanto, no puede haber excedente de producción. Y, por último, la teoría de los precios internacionales: el coste de las ofertas y demandas determinan los precios en el mercado internacional. Todas estas teorías son tomadas por los marginalistas y se siguen utilizando hoy. Hay así un mercado que une los países y las generaciones, movido por la competencia y que funciona tan bien que ajusta oferta y demanda y evita la posibilidad de paro y de excedente de producción.

Los marginalistas —Karl Menger, William Stanley Jevons, León Walras y Alfred Marshall— van a dar hacia 1874 unos fundamentos más firmes a la teoría del comportamiento racional de los individuos. El primer logro de esta escuela va a ser la *teo-*

ría del equilibrio del consumidor. ¿En qué condiciones el consumidor va a llegar a un equilibrio, es decir, va a sentirse satisfecho? Se supone que el consumidor busca el máximo de utilidad al gastar su renta y que está constreñido por la escasez, que es la que determina la elección. Según los ingresos que perciba, el consumidor habrá de elegir entre bienes que son escasos, y como es racional, empleará su dinero de manera que la última peseta colocada en todos los bienes le produzca la misma satisfacción. Aquí reside el equilibrio del consumidor.

Otra teoría de la escuela marginalista es la de la *imputación* (Karl Menger). El productor paga, distribuye sus factores de producción de tal modo que la productividad marginal de los factores sea proporcional a su precio. Es decir, la racionalidad en economía consiste en ese buscar el máximo de utilidad según los ingresos, y colocar éstos de tal modo que sea obtenido en todas partes.

TEORIA DEL EQUILIBRIO SOCIAL

En el último cuarto del siglo XIX y, sobre todo, hacia 1900, dos economistas van a precisar la idea, ya apuntada por Smith, de que la economía forma un sistema cuyas variables se influyen recíprocamente y que tal sistema se inserta en un sistema social más amplio. Los descubrimientos de Wilfredo Pareto y de León Walras contribuyeron a resolver graves problemas de análisis económico y han conducido a una forma de hacer economía que, aunque correcta, es, en mi opinión, empíricamente estéril.

León Walras (1834-1910), a pesar de las críticas que se le han hecho como economista capitalista, fue un socialdemócrata. En sus *Estudios de Economía Social* analiza las razones científicas para que el Estado se hiciera cargo de ciertos centros de producción, de modo que se evitaran los monopolios y que su funcionamiento, controlado por el Estado, beneficiara a la libre competencia. Su gran descubrimiento va a ser su *Teoría del Equilibrio General*, cuya formulación

matemática tiene un gran interés para entender la aplicación del socialismo.

Ya los economistas fisiocráticos franceses anteriores a él habían formulado que hay un flujo de dinero circular que da como resultado la misma producción anual. Se trata, pues, de una economía ya cifrada, con unas constantes en las formas de gastar y producir. Esto lo explica el *Tableau Economique* de Quesnay, que puede considerarse el antecedente de la teoría del equilibrio general de Walras. Pero éste mostró que no hay tal circularidad sino una *determinación simultánea*. El sistema está construido de tal manera que el equilibrio hace que se dé una simultaneidad de determinación de fenómenos económicos: todas las variables se influyen las unas a las otras. Walras no habla de causa-efecto, sino que distingue entre supuestos de comportamiento y constricciones o limitaciones al movimiento; referidos, ambos, a la demanda y a la oferta de bienes (que se explican, a su vez, por la productividad y la utilidad marginal decreciente); y, por otro lado, las dos constricciones de que habla Walras son lo que él denomina la *ecuación de balance* (no se puede gastar más que lo que permite la renta percibida. Las ofertas de servicios han de ser iguales a las demandas de bienes) y el *Beneficio cero* (en un sistema de equilibrio, el beneficio desaparece).

Wilfredo Pareto (1848-1923), discípulo de Walras, liberal en un principio, publica en 1913 un trabajo titulado *El máximo de utilidad para una colectividad social*, en el que explica qué es lo que tiene que hacer un Ministro de la Producción en un sistema colectivista. Si se suprime el mercado, ¿cuál será el trabajo del planificador? Según Pareto, el Ministerio de Producción en un sistema colectivista deberá tratar toda la información de las demandas y ofertas de bienes, ajustándolas prescindiendo del mercado y ocupándose tan sólo de la producción, ya que se supone que se conocen las demandas, pues se trata de una economía planificada. Se procesa en un ordenador toda esa información, hasta conseguir un ajuste entre producción, ofertas y demandas planificadas.

Otra gran contribución de Pareto es la *Economía de Bienestar* u *Optimo de Pareto*: una cuestión ética o política de cómo mejorar a una sociedad, de tal modo que la mejora de un sector, un sujeto o un grupo no perjudique a los demás. Mediante la llamada curva de indiferencia, se mide cuál sería la mejora que diese más de un bien (x), pero sin quitar nada de otro (y).

En una primera crítica a estas teorías que acabamos de ver, diré que Walras y Pareto fueron grandes economistas que resolvieron problemas lógicos, pero desde una base de análisis económico que considero estéril. El sistema de Walras, con tantísimas ecuaciones, es muy difícil de usar en la práctica. Es más fructífero hacer equilibrio parcial, es decir, tratar de definir y analizar un trozo del sistema, ignorando toda una serie de variables del mismo. En cuanto al sistema de Pareto, no sólo es incompleto sino que lleva implícita la idea de un planificador, una especie de «deus ex machina», justo y bueno, que conoce todas las necesidades de la sociedad. En mi opinión, el problema de decisión social no puede resolverse en la persona de un dictador económico sino mediante un complejo sistema democrático.

KEYNES O LA INCERTIDUMBRE

Adam Smith, John Maynard Keynes y Karl Marx tipifican tres actitudes distintas frente al hecho económico y la organización social. En mi opinión, el progreso de los últimos cien años se ha producido a partir de las ideas del primero; las otras dos vías son equivocadas, aunque también hayan contribuido al progreso científico.

Keynes parte de dos premisas fundamentales: a) no hay razón para pensar que los mercados económicos se equilibran espontáneamente; y b) en una sociedad bien constituida la dirección de los asuntos económicos debe corresponder a un grupo, una élite, mejor preparada para guiar la economía del país. Dos son los mercados que, según Keynes, funcionan mal: el mercado financiero y el mer-

cado de trabajo. Por otra parte, no hay un mecanismo social que armonice las decisiones del ahorro y de la inversión, con lo cual se llega a un problema de paro y de inflación. El Estado debe intervenir para salvar el sistema capitalista que no se equilibra espontáneamente, si no es con la intervención pública de gobernantes altruistas.

Según Keynes, los obreros se fijan en los salarios monetarios, y por tanto, no aceptan que esos salarios monetarios caigan y el mercado de trabajo funciona mal. Por otra parte, al no equilibrarse oferta y demanda (niega la Ley de Say), al haber poca demanda y mucha oferta de trabajo, hay paro, es decir, excedente de factores de producción. El mercado financiero funciona mal porque la demanda de dinero es una función inestable. La función de consumo es, para Keynes, tal que a medida que aumentaba la riqueza económica no aumenta el consumo sino el ahorro; y en cuanto a la función de inversión, opina que los empresarios se guían por un excesivo optimismo y así la inversión está gobernada por expectativas empresariales más o menos históricas.

La teoría de Keynes ha demostrado que valió sólo para su época, la década del treinta. No puede explicar, por ejemplo, la inflación con paro, ni con ella puede resolverse el grave problema actual de la reducción de la inflación. Su teoría es salvable como una teoría de la incertidumbre. Entre las críticas principales que cabe hacerle, una sería la de que los mercados sí se equilibran, ya que los transactores se fijan en precios reales, no monetarios; y, por otro lado, no son los mercados económicos los que funcionan mal, sino los políticos. Mi tesis central, y con ella defiendo la Ley de Say, se basa en la evidencia empírica: al caer los precios, cambia la estructura de la producción, cuando se deja funcionar espontáneamente a la economía, y el mercado se adecúa siempre, de modo que se acaba dando a la gente lo que pide. En favor de Keynes habrá que decir que toda la teoría del dinero como bien de capital es keynesiana. Además, todo el trabajo que en Econometría se ha realizado a partir de él, para tra-

tar de confirmar o refutar la aplicabilidad de las teorías keynesianas, es un fruto a él debido.

¿EXISTE UNA CIENCIA ECONOMICA?

La complejidad y abundancia de escuelas, trabajos y teorías económicas, el número de Premios Nóbel que desde su creación, se han concedido a economistas, bastan para demostrar el valor intersubjetivo y objetivo de la economía como ciencia. Citemos entre los economistas que han recibido el célebre galardón del gobierno sueco, a Leontieff, con su tabla de *input-output*; a Kenneth Arrow, con su *Teorema de la Imposibilidad*, Milton Friedman, Paul Samuelson, Friedrich Hayek, el gran antikeynesiano, etc. ¿Qué condiciones ha de tener la economía para ser una ciencia? ¿Qué papel desempeñan los hechos y las teorías en la ciencia? Siguiendo a Popper, sostengo que no se puede llegar a la verdad por la pura deducción, pues no podemos saber la certeza o falsedad de las premisas de las que se parte; y tampoco la inducción por sí sola puede dar lugar a resultados científicos. Los popperianos, Friedman y la escuela de Chicago proponen el método hipotético-deductivo: la propuesta de hipótesis para ver posteriormente si los hechos falsean o confirman tales hipótesis. Si no es así, habrá que cambiarlas. Esta es, en mi opinión, la metodología científica más válida y sobre la cual se está construyendo la teoría económica con más futuro.

Se trata de una teoría económica basada en el individualismo metodológico, que opera basándose en el comportamiento racional de pequeños grupos, para ver qué impulsos, costes y deseos llevan a un tipo determinado de conducta social. Por otro lado, es una teoría que parte del concepto de Economía como ciencia que estudia la asignación de recursos escasos para satisfacer necesidades competitivas. Esta teoría es aplicable a todas las manifestaciones de la vida humana y se apoya en la contrastación empírica, en la comparación de las deducciones con la observación de la realidad.

NUEVOS TITULOS DE LA «SERIE UNIVERSITARIA»

Ocho nuevos títulos se han incorporado últimamente a la Colección «Serie Universitaria», en la cual se incluyen resúmenes amplios de algunos estudios e investigaciones llevados a cabo por los becarios de la Fundación y aprobados por los Secretarios de los distintos Departamentos, así como otros trabajos de carácter científico y humanístico relacionados con actividades culturales de la Fundación.

Los resúmenes son realizados por los propios becarios a partir de las memorias originales de su estudio o investigación, las cuales se encuentran en la Biblioteca de la Fundación.

86. **J. M. Viéitez Martín, R. Anadón Alvarez, J. A. Ortea Rato, I. Moreno Castillo, M. Rubió Lois, J. C. Peña Alvarez y María R. Miracle Solé.**
Flora y fauna acuáticas.
68 páginas.
(Textos de ponencias de la II Semana de Biología, 1979.)
87. **S. Rivas Martínez, A. Santos Guerra, C. Gómez Campo, M. Carravedo Fantova, N. Jouvé de la Barreda y F. Pérez Camacho.**
Botánica.
61 páginas.
(Texto de ponencias de la II Semana de Biología, 1979.)
88. **M. Cordero del Campillo, A. Palanca Soler, A. Salvador Milla, J. M. Genís Gálvez y María T. Alberdi Alonso.**
Zoología.
53 páginas.
(Textos de ponencias de la II Semana de Biología, 1979.)
89. **J. Mayol Serra, F. Bernis Madrazo, M. Delibes de Castro, I. Zaragoza Burillo.**
Zoología.
43 páginas.
(Textos de ponencias de la II Semana de Biología, 1979.)
90. **Francisco Pernas Gali.**
Master en planificación y Diseño de Servicios Sanitarios.
47 páginas.
(Beca extranjero, 1977. Arquitectura y Urbanismo.)
91. **José M. Viéitez Martín.**
Ecología comparada de dos playas de las Rías de Pontevedra y Vigo.
46 páginas.
(Beca España, 1976. Biología.)
92. **Manuel Cortijo Mérida y Francisco García Blanco.**
Estudios estructurales de la glucógeno fosforilasa b.
49 páginas.
(Beca España, 1973. Biología.)
93. **Enrique Aguilar Benítez de Lugo.**
Regulación de la secreción de LH y prolactina en cuadros anovulatorios experimentales.
39 páginas.
(Beca España 1977. Medicina, Farmacia y Veterinaria.)

TRABAJOS TERMINADOS

RECIENTEMENTE se han aprobado por los Secretarios de los distintos Departamentos los siguientes trabajos finales realizados por becarios de la Fundación, cuyas memorias pueden consultarse en la Biblioteca de la misma.

BIOLOGIA

EN ESPAÑA:

Claudio Fernández de Heredia Adánez.

Regulación de la expresión genética a nivel de transcripción durante la diferenciación de artemia salina.

Centro de trabajo: Instituto de Enzimología del C.S.I.C. y Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Madrid.

MEDICINA, FARMACIA Y VETERINARIA

(Secretario: José María Segovia de Arana. Catedrático de Patología Médica de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Madrid)

EN ESPAÑA:

Lucinda Cacicedo Egüés.
Mecanismos moleculares de acción de hormonas tiroideas sobre la regulación de la síntesis de la hormona tirotrópica.

Centro de trabajo: Departamento de Endocrinología Experimental. Instituto Gregorio Marañón del C.S.I.C., en Madrid.

EN EL EXTRANJERO:

Gregorio García Herdugo.
Mecanismos moleculares de control del ciclo de división sincrónico en plasmodios de «physarum polycephalum».

Centro de trabajo: Institut für Biochemie und Experimentelle Krebsforschung de la Universidad de Innsbruck (Austria).

INGENIERIA

(Secretario: Rafael de Heredia Scasso. Catedrático de Construcciones Industriales de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de Madrid)

EN EL EXTRANJERO:

José Javier Urcola Gallarza.

Cambios estructurales producidos durante la deformación en caliente. Efecto del cambio de la velocidad de deformación.
Centro de trabajo: Department of Metallurgy. University of Sheffield (Inglaterra).

CREACION LITERARIA

(Secretario: José María Martínez Cachero. Catedrático de Literatura Española de la Universidad de Oviedo)

EN ESPAÑA:

José María Rodríguez Méndez.

Literatura española. Homenaje escénico a Cervantes y la lengua española.

Lugar de trabajo: Barcelona.

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES EN CURSO

ULTIMAMENTE se han dictaminado por los Secretarios de los distintos Departamentos 12 informes sobre los trabajos que actualmente llevan a cabo los becarios de la Fundación. De ellos, 9 corresponden a becas en España y 3 a becas en el extranjero.

TRABAJOS DE BECARIOS PUBLICADOS POR OTRAS INSTITUCIONES

Se han recibido las siguientes publicaciones de trabajos realizados con ayuda de la Fundación y editados por otras instituciones. Estas publicaciones se encuentran en la Biblioteca de la Fundación a disposición del público, junto con todos los trabajos finales llevados a cabo por los becarios.

- **María Antonia Martín Zorraquino.**
Las construcciones pronominales en español. Paradigma y desviaciones.
Madrid, Gredos, 1979. 413 páginas. Colección «Biblioteca Románica Hispánica», núm. 287.
(Beca España 1974. Literatura y Filología.)
- **J. A. Ortea (y V. Urgorri).**
El género doto (Oken, 1815) en el norte y noroeste de España.
«Boletín de la Estación Central de Ecología», 1978, vol. 7, núm. 14.
(Plan de Biología, 1977. Especies y Medios Biológicos Españoles.)
- **Joan Mayol.**
Contribución al conocimiento del buitre negro (Aegypius monachus) en Mallorca.
«Boletín de la Sociedad de Historia Natural de Baleares», 1977, tomo XXII, páginas 150-178.
(Plan de Biología 1976. Especies y Medios Biológicos españoles.)
- **F. J. Murillo (y otros).**
Carotene-Superproducing Strains of «Phycomyces».
«Applied and Environmental Microbiology», 1978, nov., vol. 36, núm. 5, páginas 639-642.
(Beca España 1974. Ciencias Agrarias.)
- **Enrique Cerdá-Olmedo (y otros).**
 - *Regulación of Carotene Synthesis in «Phycomyces».*
Molec. gen. Genet.» (1976), 148, páginas 19-24.
 - *A mutagen assay detecting forward mutations in an arabinose-sensitive strain of «Salmonella typhimurium».*
«Mutation Research», 54 (1978), páginas 121-129.
(Plan de Biología 1975. Genética.)

EXPOSICION DE GRABADOS DE GOYA

Hasta mediados de julio seguirá abierta en la sede de la Fundación Juan March (Castelló, 77, Madrid), la Exposición de Grabados de Goya, integrada por un total de 222 láminas pertenecientes a las cuatro grandes series del pintor español: los *Caprichos*, los *Desastres de la guerra*, la *Tauromaquia* y los *Disparates o Proverbios*.

Se ofrecen 80 grabados, tercera edición, de 1868, de los *Caprichos*; 80 grabados, cuarta edición, de 1906, de los *Desastres de la guerra*; 40 grabados, séptima edición, de 1937, de la *Tauromaquia*; y 22 grabados, 18 de ellos de la sexta edición, de 1916 y 4 adicionales de la primera edición, de 1877, de los *Disparates o Proverbios*.

La muestra incluye un montaje de vídeo.

Horario: Días laborables, de 10 a 14 horas.

ARTE CONTEMPORANEO EN CATALUÑA

Durante los meses de julio, agosto y septiembre se exhibirá en Gerona, Salou y Lérida la Exposición de Arte Español Contemporáneo —colección de la Fundación Juan March— organizada por esta institución en colaboración con la «Caixa» de Pensiones para la Vejez y de Ahorros. La muestra está integrada por 24 obras de artistas españoles: Miró, Tàpies, Pablo Serrano, Cuixart, Millares, etc. La exposición tiene carácter itinerante y las obras que la integran se modifican mediante sustituciones y nuevas incorporaciones: catorce de ellas son posteriores a 1970 y dos han sido concluidas en 1978.

BIBLIOTECA DE LA FUNDACION

Horario de verano

- Durante el **mes de julio** la Biblioteca de la Fundación estará abierta al público solamente por las mañanas desde las 9 a las 14 horas. En el **mes de agosto** permanecerá cerrada, al igual que los demás servicios de la Fundación.
- Pueden ser consultados los siguientes **fondos**:
 1. Estudios e investigaciones realizados por los becarios de la Fundación (Memorias finales).
 2. Biblioteca General de la Ciencia.
 3. Biblioteca de Teatro Español del siglo XX.
 4. Estudios y documentación sobre Fundaciones.
 5. Publicaciones de la Fundación Juan March.
 6. Revistas culturales, científicas y de actualidad.

*Información: FUNDACION JUAN MARCH, Castelló, 77
Teléfono: 225 44 55 - Madrid-6*