

# Cuestiones actuales de educación y enseñanza\*

ADOLFO MAILLO

Director del Centro de Orientación Didáctica  
de Enseñanza Primaria

## EL CULTIVO DE LA IMAGINACION

Entendería muy mal las exigencias que los cambios culturales antes aludidos imponen a la Pedagogía quien pensase que se trata solamente de tener en cuenta para su estudio los elementos que aportan las rectas Ciencias del Hombre. Evidentemente, todas ellas contribuyen en distinta medida a esclarecer los problemas pedagógicos y muy en especial a plantearlos teniendo en cuenta todas las variables que introducen en ellos distintas facetas de la realidad.

No obstante, pecan por insuficiencia las innovaciones que se reducen a explorar la urgente problemática de la Sociología de la Educación, acaso con el propósito de completar una concepción que otorgaba merecimientos excesivos al método experimental. Sin negar que ello constituye una aportación valiosísima e indispensable a la ampliación de los horizontes, antaño restrictos, de la reflexión educativa, y sin poner en duda que esa contribución tiene un valor de primer orden para la confección de planes integrales de educación, insertos en planes generales de desarrollo económico y social, creemos que no se agota ahí la transformación que debe experimentar la ciencia pedagógica si quiere acomodarse a las necesidades del mundo que adviene.

No nos asusta la «tecnificación» didáctica, siempre que se contenga en sus justos límites. Los datos socioeconómicos y los planes a que pueden dar lugar no lo son todo en materia educativa. No son siquiera lo más importante. Por encima de planes, cuestiones y programas, más allá de toda la copiosa muchedumbre de problemas menudos en que cristaliza el diario trabajo docente —y que frecuentemente son «árboles y aun ar-

bustos que no dejan ver a los pedagogos ni a los didactas el bosque de la educación—, el carácter «provisional», es decir, como incompleto y no conclusivo que tiene nuestro mundo (por esa especie de futurismo inevitable a que da lugar la movilidad radical de las estructuras mentales y sociales), impone en los propósitos y la actuación educativos el predominio de posibilidades humanas hasta aquí poco menos que desdeñadas por el imperio de un intelectualismo y un positivismo no menos funestos porque no se atreven a decir su nombre.

Nos referimos al cultivo de la imaginación. Parece que el auge actual de las Ciencias de la Naturaleza, tan inclinadas a tomar en consideración solamente el orbe de los «objetos» que pueden someterse a «peso, número y medida», reprobatoria, o, por lo menos, debilitaría en gran medida la actuación educativa sobre otras facultades que no fueran las de índole perceptiva o memorístico-intelectual, y, cuando mucho, las que favorecen la abstracción con vistas al establecimiento de las «leyes naturales», como las Matemáticas. La importancia que en los planes de enseñanza de todos los países civilizados se concede actualmente a las Matemáticas y a la Física basta para convencernos del predominio de tal actitud.

Sin embargo, en un mundo cuya esencia es el *cambio*, lo más probable es que la primacía cultural y social corresponda en el futuro no sólo y quizá no tanto a los ingenieros (1) como a los políticos y planificadores capaces de intuir los lineamientos del futuro merced a un esfuerzo imaginativo nutrido con los datos procedentes de una amplia y rigurosa cultura. El hecho mismo de que la Ciencia progresa hoy merced a la previa construcción de «modelos», constituye una prueba suficiente del primado que, dadas las ca-

\* La primera parte de este trabajo fué publicada en nuestro número anterior (R. E. 149, diciembre 1962, págs., 114-123), en la que se trata: 1. De la etapa artesana a la etapa técnica, 2. Necesidad de especialización y tareas interdisciplinarias, 3. Ante una nueva realidad, 4. Sociología educativa, y 5. La educación, en un mundo que cambia.

(1) Con relación a los estudios pedagógicos, y especialmente a las necesidades de planificación educativa, GIOVANNI GOZZER ha propuesto la denominación de *ingeniero escolar*, que ciertamente no es descaminada y que constituye la antítesis del pedagogo de gabinete, tal como ha existido hasta hoy. En un orden de cosas general, el ingeniero, que es el «experto» más calificado, va a suceder, y está sucediendo ya, al filósofo y al «intelectual».

racterísticas de la móvil realidad social y cultural, debe concederse al desarrollo de la imaginación. Pero no se trata de una imaginación exasperada que prescinde de la realidad para entregarse a los más inútiles sueños, sino de una «capacidad proyectiva» que sepa prolongar mentalmente las directrices a que obedecen, en su dinámica íntima, las estructuras «productivas» o las realidades en devenir. Ello se aplicaría lo mismo al mundo de máquinas, que en gran medida trabajan solas, que a la dirección de las sociedades mediante planes adecuados. «Hacen falta hombres que tengan la imaginación, el saber, la precisión y la seguridad necesarias para controlar procesos físicos y químicos extremadamente poderosos que no sólo están completamente ocultos a sus miradas, sino que pueden tener lugar a una distancia considerable del sitio en que ellos se encuentren. Cualidades de este orden se requieren en menor grado en los escalones inferiores de mando de las operaciones automáticas. Dicho de otra manera: los trabajadores deben alcanzar, en el plano de la concepción, un nivel mucho más alto que antes, cuando el trabajo correspondía sólo al campo de la percepción y de los sentidos» (2).

Se trata, pues, como indicamos antes, de una «imaginación disciplinada» la que conviene a los hombres de la civilización industrial. Una imaginación que haya modelado objetivos y métodos con el uso frecuente de las estadísticas, los diagramas, los croquis acotados o no, los mapas y planos y otros procedimientos de aprehensión y expresión de la realidad mediante esquemas. Y ello desde la más tierna infancia. Sin proscribir, ni mucho menos, el ejercicio de la *imaginación literaria y artística*, la educación actual debe espolpear sistemáticamente el desarrollo de la *imaginación científica*.

### VALORES PERSONALES Y CAPACIDAD CRITICA

Los analistas y agoreros de la «cultura de masas» (para los cuales la irrupción de los grupos sociales que vivieron siempre extramuros de las acrópolis donde se elaboraban y consumían los bienes intelectuales significaba nada menos que la ruina de la civilización) —con olvido de que un tipo histórico de sociedad y de cultura no son «la» cultura ni «la» sociedad—, ciudadanos de un universo individualista, como el del «sophos» antiguo, exasperados en sus demasías «autonómicas» por siglo y medio de liberalismo, ven en el predominio de la técnica, en los espectáculos y las formas de vida masificadas y en la proliferación de regímenes políticos autoritarios la con-

sagración de los «valores colectivos», en sociedades levitatánicas que harán imposible el cultivo de la «personalidad» y el ejercicio individual de la crítica.

No podemos silenciar que actualmente existen dilatados espacios geográficos y políticos en los que los valores y las virtualidades del individuo sólo son estimados y su ejercicio permitido en cuanto coincide con los propósitos de la «verdad oficial». Tal situación impone a la reflexión pedagógica cautelas enderezadas a respetar al máximo la «libertad cristiana de la persona», supremo bien moral.

Pero ello no supone que hayamos de cantar loores al romántico culto a la «personalidad», «el mayor tesoro que el hombre puede poseer sobre la tierra», al decir de Goethe. Romano Guardini, en *El fin de los tiempos modernos*, ha hecho una crítica de este concepto que nos releva de mayores desarrollos para poner de manifiesto los extravíos de un «yo» hipertrofiado, ajeno a las vinculaciones en que abundan los múltiples «nosotros» de que formamos parte. La fórmula podría ser: «Toda nuestra solicitud hacia la *persona*; todo nuestro recelo hacia la *personalidad*.»

No son determinados regímenes políticos los únicos peligros que acechan a la persona en el ejercicio de su libre albedrío, que le lleva a elegir, aceptar, rechazar, decidirse, en fin. Hay en la misma textura del universo técnico un riesgo permanente de sumisión y tiranía, opuestos al ejercicio de la crítica personal. No sólo por el titanismo generalizado de las formas económicas y políticas, laborales y convivenciales del mundo técnico, que ignora al individuo y sólo toma en cuenta las realidades masivas del número y la adhesión incondicional, sino también porque las estructuras políticas y sociales tienden hoy a un empleo de la técnica que dificulta la formación de juicios personales.

En primer lugar, la superabundancia de la información produce una especie de saturación mental y mengua la capacidad de introspección y reflexión. Además, todos los medios de comunicación de masas, pero de modo muy especial los que unen a la palabra la imagen en movimiento, por la insistencia y el ritmo con que se suceden sus «mensajes» colocan a los individuos en una actitud psicológica puramente receptiva, que elimina las reacciones personales imponiendo a todos motivos, ideas y normas de conducta. Pensemos, además, en la deformación de la verdad en que suele abundar la propaganda y en la mecanización y superficialización de la mentalidad que realizan los *slogans* que la prensa, los anuncios, la radio y las pantallas del cine y la televisión vierten a cada instante en los ojos y los oídos de las gentes, y concluiremos en que todo ello constituye un peligro serio para la integridad psíquica y moral de los individuos y puede conducir a una verdadera «crisis del hombre».

Tal crisis procede de las relaciones que existen

(2) *Rapport du Stage de Sigtuna, organisé par le gouvernement suédois sous les auspices du Conseil de l'Europe, août 1958, intervención del profesor inglés H. Dobson, págs. 73-74.*

entre la propaganda y la verdad (3). Contra lo que suele pensarse, Jacques Ellul ha demostrado que los asertos de la propaganda son ordinariamente ciertos al nivel de los hechos, infundados al nivel de su interpretación (4). Ahora bien: es en este nivel donde se descubren fácilmente los falseamientos y torsiones operados con vistas a la adopción de ideas prefabricadas que van así suplantando a las opiniones personales e imponiendo en las almas, con una progresiva vulnerabilidad psíquica, una mentalidad conformista y subhumana (5).

No obstante lo expuesto, creemos, contra la opinión general, que los peligros de la técnica son menos de temer en los aspectos relacionados con el maquinismo que en las denominadas por Ellul «técnicas del hombre» (6). La propaganda, con sus métodos de influencia subliminal, es más temible que todas las consecuencias profesionales y sociales de la automatización de los procesos productivos. Pasados los efectos de desajuste laboral y de paro tecnológico, con las consiguientes dificultades para grandes contingentes obreros y las consecutivas luchas sindicales, la automatización acarreará indudables beneficios, aunque no compartamos totalmente el optimismo de los que aseguran la inmediata vigencia de una «civilización del ocio» (7).

En cambio, las «técnicas del hombre», aunque más peligrosas, nos inclinamos a creer que obedecen a la necesidad de disciplinar masas «emancipadas» por los postulados del liberalismo, cuya formación global no correspondía a las exigencias de la civilización industrial. Probablemente se trata de un fenómeno transitorio producido por el *décalage* existente entre desarrollo técnico, organización económica y educación general. La mayoría de los hombres no está a la altura de los requerimientos formulados por los Estados, a nombre de la técnica y la economía, mientras sus «conquistas» político-sociales les sugieren «derechos» para cuyo ejercicio coordinado care-

cen frecuentemente de formación. La coacción y la propaganda constituyen entonces expedientes «forzados» de unificación de las conductas—y en cierta medida de las convicciones—, para evitar la anarquización y disolución de los conjuntos político-históricos en vías de desarrollo y adensamiento. La viveza y amplitud con que ahora se clama por la intensificación de la educación en todos los paralelos tiene seguramente como justificación la necesidad de *poner al hombre al nivel de las estructuras*. Cuando esto haya ocurrido—lo que no será inminente, porque se emplea menos tiempo en fabricar una máquina que en formar un hombre, y porque crece cada día el número de comensales en el banquete de la Historia y la cultura—se constituirá un nuevo equilibrio a más elevado nivel y no estará ya justificado el juicio brillante y condensatorio de Saint-Exupéry (8).

Sin embargo, los planes de educación deben disponer, en todos los grados de la enseñanza y en todas las materias de los respectivos programas, ejercicios que permitan vigorizar la capacidad crítica de los alumnos, sus facultades de análisis, valoración y decisión, a fin de contener, en la medida de lo posible, los efectos de tantos influjos psíquicos deformadores que amenazan asumir a los hombres en un conformismo rebañego. Pero aquí, como en todo proceso educativo, las fórmulas en que suele cristalizar el trabajo de cada día tienden a mecanizar y esterilizar los más finos objetivos de la formación humana.

## PLANES Y GRADOS DE ENSEÑANZA

Más de una vez hemos aludido a los planes de educación. Aunque no deja de haber «enamorado del ayer» que consideran el planeamiento educativo como una actividad ociosa o nociva a consecuencia de un espontaneísmo y una noción de la «libertad de enseñanza» inaplicables a las sociedades dinámicas del momento actual, es evidente que cuando la riada de hechos económicos y sociales nuevos altera profundamente los cuadros mentales y organizativos heredados, el desequilibrio que se produce pide un conjunto de previsiones encaminadas, primero, a «comprender» la realidad alterada; luego, a «disciplinarla» para que obedezca en su devenir a directrices adecuadas. La espontaneidad es un lujo que

(3) Para GEORGES BERNANOS, «el síntoma más general de la anemia espiritual de nuestro tiempo es la indiferencia ante la verdad y la mentira». (*La libertad, ¿para qué?*, «Hachette», Buenos Aires, 1955, pág. 97.)

(4) JACQUES ELLUL: *Propagandes*, A Colin, París, 1962, págs. 65-74.

(5) «Toda cuestión política y económica a la que deseáramos responder, por obligación o por vanidad, encuentra respuesta inmediata no en la reflexión personal, sino en la prensa de nuestra clase; pronto el periódico no cree necesario siquiera plantear el problema y se limita a dar la interpretación que conviene al burgués de derecha o de izquierda, al proletario de izquierda o de derecha. Así, nos convertimos en partidarios o adversarios del Mercado Común, los acuerdos monetarios, la reforma de la Seguridad Social, una intervención en Egipto, sin saber lo que es el tratado de Roma, la devaluación, un presupuesto humano ni la compañía internacional de Suez. Razonamos a distancia, confiando en nuestras conciencias externas, prestas a suscribir los juicios de estos guías a condición de que ellos no confiesen su papel y haciéndolo desvelen nuestra pobreza.» (GUY-WILLY SCHMELTZ: *Bilan de l'Occident*, «La Colombe», París, 1961, págs. 160-161.)

(6) Sobre la estructura y significación de las técnicas, véase JACQUES ELLUL: *La técnica, objetivo del siglo*, traducción de A. Maillo, Ed. Labor, Barcelona, 1956.

(7) Vid. JOFFRE DUMAZEDIER: *Vers une civilisation des loisirs*, Ed. du Seuil, París, 1961.

(8) «Hay un solo problema. Devolver a los hombres una significación espiritual, inquietudes espirituales. Hacer llover sobre ellos algo que se parezca a un canto gregoriano. Si yo tuviera fe es seguro que pasada esta época de «job» necesario e ingrato no soportaría más que Solesmes. Ya no se puede vivir de neveras, política, balances y palabras cruzadas; vedlo. No se puede... Con sólo oír un canto aldeano del siglo xv se mide la pendiente que hemos descendido. Ya sólo queda la voz del «robot» de la propaganda. Dos mil millones de hombres no escuchan más que el «robot», no comprenden más que el «robot», se hacen «robots» (ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY: *Lettre au général X.*)

no pueden permitirse las inquietas y críticas sociedades actuales.

Los planes, además de un acopio de datos demográficos, económicos, laborales y profesionales, tan numeroso como exacto, serán viables en la medida en que obedezcan a un conocimiento profundo de las necesidades educativas y culturales del país, para lo cual es imprescindible una previa determinación del rendimiento del sistema establecido, tanto en sus aspectos cuantitativos, como, sobre todo, en sus aspectos cualitativos. Ello sólo es posible cuando podemos valorar rigurosamente la medida en que el conjunto de instituciones del país—de toda condición legal, de cualquier localización geográfica, de las más desemejantes circunstancias ecológicas y sociales—realizan el ideal de forjar el tipo de hombre deseado, con las actitudes, hábitos, capacidades y valores necesarios para vivir el año 2000 una «vida española y europea» satisfactoria y, en la medida de lo posible, feliz.

A este nivel de abstracción—el que exige la óptica de un *plan de educación* implicado en un *plan nacional de desarrollo económico y social*—los datos estadísticos, las clases de centros, los programas y los libros, la formación del profesorado, etc., no desaparecen, pero se integran en amplias síntesis inteligibles para los expertos capaces de comprensión y, en cierta medida, de predicción. (Lo que supone haber vivido la educación—y su problemática general—, tanto al nivel de la realización como al de la reflexión.)

En tales niveles se ve cuán inactual es la compartimentación de la enseñanza en grados, concebidos como «partes» aisladas y poco comunicables de un proceso educativo en el que la doble unidad de los fines y de los destinatarios debería imponer concepciones y realizaciones unitarias. Entre los muchos males que ese particularismo acarrea no es el menor la separación y falta de intercomunicación que se da entre los maestros de distintos grados de enseñanza, lo mismo en su formación que en sus propósitos y actividades. Así, ocurre que cuando el alumno sale de un grado de enseñanza e ingresa en otro tiene la sensación, no exenta de traumatismos, de entrar literalmente en un «mundo nuevo». ¡Como si la sustancial continuidad personal no exigiese una paralela continuidad metodológica, sin perjuicio de la intensificación y profundización de las nociones, así como de la matización cualitativa de su tratamiento didáctico!

Esta tendencia a la coordinación es particularmente necesaria entre la enseñanza primaria y las enseñanzas medias, en razón de la mayor fragilidad psicológica de los alumnos. La continuidad a que antes aludimos exige, entre otras cosas, que el primer curso de la enseñanza media sea, metodológicamente, una prolongación del último de la enseñanza primaria, lo que no equivale a decir que deban prevalecer los procedimientos de ésta, antes bien, es deseable la revisión de unos y otros mediante conversaciones de mesa

redonda entre profesionales de ambos grados, de las que se excluyera toda apriorística superioridad didáctica derivada de cualquier pretendida superioridad de «status».

Probablemente el problema clave de la crisis actual de la educación gira alrededor del carácter y, consecuentemente, la organización y los métodos de la enseñanza media. El empuje sociológico la está transformando en todas partes de *enseñanza inicial* de otro grado docente, en *enseñanza terminal* para una gran parte de los usuarios (aquellos cuyo acceso determina la crisis actual). La estructura escolar de algunos países, obediente a concepciones sociales facilitadoras del cambio, ha acogido este aluvión en «ramas» o «secciones» de esa enseñanza, que no suponen—o, al menos, encubren—la discriminación sociológica de origen y destino.

Otros, apegados a los supuestos psicológicos que motivaron en el siglo XIX la organización de la enseñanza en tantos grados como clases sociales—un grado para cada una de ellas—dispusieron, para acoger la riada de alumnos procedentes del «cuarto estado» que pedían enseñanza post-primaria, instituciones especiales, consagrando así, al nuevo nivel, la segregación social. Algunos países, como Francia, al instituir el *ciclo de observación* en 1959, e Italia al luchar ahora por la *scuola secondaria dell'obbligo*, intentan dar una solución unitaria al doble problema pedagógico y social de la enseñanza media, que no se resuelve con simples reformas de planes mediante la adición o supresión, desglose o refundición de asignaturas. No poca sociología y bastante pedagogía son indispensables para plantearlo a nivel central y para hallar soluciones concretas al nivel de cada centro.

La continuidad aludida aconsejaría que los datos psicopedagógicos fundamentales de cada alumno pasaran de la primera a la segunda enseñanza, y de ésta a la superior, complementando métodos y juicios basados en comportamientos episódicos a los que obedecen muchas veces graves decisiones que exigirían un más completo conocimiento del alumno (9).

(9) Creemos que es nuestro país el único en que para enseñar no se exige más que especialización en la materia, y no el conocimiento de los alumnos y de los métodos (de enseñanza, no de investigación). Las energías derrochadas por parte de los alumnos a consecuencia de esta falla son incalculables. Mas no parece que nuestros catedráticos estén dispuestos aún, salvo honrosas excepciones, a admitir la conveniencia de poseer alguna formación pedagógica, considerada hasta ahora como menester despreciable de «maestros de escuela». ¡Oh, manes de Ribera y Unamuno, enemigos irreconciliables de la pedagogía! Ello explica, entre otros muchos hechos peregrinos, que la Comisión nacional española de cooperación con la Unesco sea la única en cuyo seno no figura un solo pedagogo, no obstante haber sido hasta ahora de carácter «pedagógico» el 90 por 100 de las actividades de ese organismo internacional. Mientras subsista esta desvaloración, el espontaneísmo celtibérico, de espaldas a la previsión y el método—enemigo, en definitiva, del «espíritu científico»—, inutilizará en gran parte planes y programas (al menos tendrá grandes dificultades para aplicarlos rectamente, en el supuesto de que obedezcan, como es exigible, a la doble «legalidad»: de la materia de estudio y del alumno que intenta aprenderla).

Convendría también evitar el fetichismo de los planes, los libros y los programas, en el que suelen recaer los supersticiosos de las «asignaturas», olvidando que éstas son criaturas escolares sólo válidas y fecundas cuando saben sacrificar su individualidad en beneficio de la «cultura». Hay que eliminar la enseñanza libresca y el memorismo esterilizador y fomentar y encauzar la

aplicación de métodos personales al deseo, investigación, examen y crítica de la verdad a lo largo de toda la enseñanza, pues el testimonio ineludible e incanjeable del intelectual es su dedicación a la verdad y, si enseña, su deber primario es el contagio de ese amor de entrega a sus discípulos. Pues, como dijo Quevedo, «la verdad sola encamina a la vida».

## Notas para un comentario de textos Un soneto de Quevedo

ALFREDO CARBALLO PICAZO

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

*Polvo serán, mas polvo enamorado.*  
Comentario a un soneto de Quevedo.

(En memoria de AMADO ALONSO)

Los versos, catorce líneas, están ahí. Como ejemplo del milagro poético. Versos estremeceadores, tiempo detenido ya siempre. Para Dámaso Alonso, probablemente el mejor soneto de la literatura española. Al acercarnos a una obra nos asalta el escrúpulo de si enturbiaremos su belleza con palabras que nunca debieron ser dichas; ahora, el escrúpulo roza con el temor. Conviene fijar los límites del trabajo: un simple comentario de textos, sin aparato erudito, sin recurrir a bibliografía más o menos conocida.

En el verano del 58 participé en un cursillo organizado por el Instituto de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral. Hablé, con mejor voluntad que sistema, de comentarios de textos. Teoría y práctica. Entre otros, escogí este soneto de Quevedo. La elección no fué caprichosa. Amado Alonso, maestro en tantas cosas—y no sólo de filología o de literatura—se había fijado en él mucho tiempo antes con el mismo propósito: *Sentimiento e intuición en la lírica*, *La Nación*, 3 de marzo de 1940 (páginas 11-20 de *Materia y forma en poesía*. Madrid, Editorial Gredos, 1955) y *La interpretación estilística de los textos literarios* (*Modern Language Notes*, 1942, LVII, 489-496, en inglés; págs. 107-132 del libro citado). La lectura de los artículos de Amado Alonso me animó a proseguir, aunque desde

lejos, el camino abierto por él. Ignoraba que Fernando Lázaro Carreter lo hubiese hecho ya en su trabajo *Quevedo, entre el amor y la muerte. Comentario de un soneto* (*Papeles de Son Armadans*. Tomo I, núm. 2, 1956; págs. 145-160). Reconozco mi deuda inicial con las páginas de Amado Alonso; ahora, al ordenar las notas de hace tres años, he tenido en cuenta las de Lázaro. Como entonces, la voluntad vale más que el logro; aun sabiéndolo, publico mi ejercicio de comentario de textos, porque va, con él, un modesto homenaje al maestro de todos.

- 1 Cerrar podrá mis ojos la postrera  
sombra que me llevare el blanco día,  
y podrá desatar esta alma mía  
hora a su afán ansioso lisonjera;
- 5 mas no de esotra parte en la ribera  
dejará la memoria en donde ardía;  
nadar sabe mi llama la agua fría  
y perder el respeto a ley severa.
- 9 Alma que a todo un dios prisión ha sido,  
venas que humor a tanto fuego han dado,  
medulas que han gloriosamente ardido,  
su cuerpo dejarán, no su cuidado,
- 13 serán ceniza, mas tendrán sentido,  
polvo serán, mas polvo enamorado.

Una lectura detenida del soneto permite adelantar su tema: la inmortalidad del amor, del recuerdo amoroso. Quevedo salva de los límites temporales, inevitables, el polvo enamorado. Con extraordinaria habilidad y de acuerdo con recursos barrocos—oposición, antítesis, etc.—, enfrenta los dos cuartetos: en el primero, la muerte domina vencedora; en el segundo, de vence-