

LITERATURA Y FORMACIÓN GENERAL. NUEVAS FINALIDADES, NUEVAS PROPUESTAS

Isabel Martínez Santamaría de Unzá
Catedrática de Literatura en Educación Secundaria

Al renacer cultural de España, de vibrante revolución literaria hace ahora más de un siglo, contribuyó un impulso prolongado en educación¹. En el caso de la segunda enseñanza, no obstante, nos provoca perplejidad la distancia que se ha perpetuado entre las metas proclamadas –en síntesis: un rendimiento lector y de expresión adecuado a la complejidad cultural y social– y la realidad de muchos de los recursos didácticos y, en especial, de los sistemas de evaluación.

Mientras nuestros grandes autores generan, desde las décadas finales del siglo XIX y del primer tercio del XX, un discurso nuevo relativo a valores estéticos y problemas humanos, desde necesidades y aspiraciones contemporáneas, se veda a la mayoría el contacto con los textos literarios de ayer y hoy. Ese desajuste del sistema escolar y sus consecuencias en la cultura de la población es el problema básico en una ponencia (1922) de Américo Castro; la deseada conexión de niveles educativos vuelve a plantearla en 1941 su discípulo, el poeta Dámaso Alonso; los dos son profesores y críticos, y sus puntos de vista sobre la Literatura en la educación guían a nuevas generaciones docentes, intelectuales y creadoras.

Su voz –poco oída en su tiempo– sigue vigente², invitando a aproximar a la cultura contemporánea la Literatura de las aulas, ya lejos los antiguos estudios humanísticos³. Lo que ellos formulan en la primera mitad del siglo XX tiene como trasfondo el cambio social y

cultural –entre los siglos XIX y XX–, como horizonte, la formación general de la población y, como condición, eliminar la dualidad del sistema escolar.

Nuevas finalidades, nuevas propuestas

Las propuestas nuevas para la Literatura en la educación aspiran, en síntesis, a que la población alcance un desarrollo adecuado de capacidades lectoras y de expresión creativa, y cultive la sensibilidad estética y el sentido crítico. Por todo ello inspiran, aún hoy, un cambio a fondo en esta disciplina escolar.

Hay signos –aún poco explorados– del inicio de este tipo de propuestas y de su recepción favorable, aunque no general, en las aulas⁴. No sería posible, a mi entender, avanzar en este punto sin tener en cuenta la función que tienen en las tentativas de innovación los manuales escolares.

La producción de libros de texto literario es fuente abundante sobre los derroteros de la elección docente entre los mil caminos o variaciones posibles que ofrece la Literatura a la educación; más aún, nos informa de los paradigmas subyacentes, de intenciones y saberes que sustentan la intervención en las aulas⁵. Este tipo de recursos, especialmente los de las décadas centrales del siglo XX –de modernización escolar– da valiosas pistas sobre la elección y uso de la producción literaria en orden a la formación general, no siempre adheridas al currículo prescrito⁶.

La revisión parcial del sistema, en 1953, vuelve a favorecer la primera condición de avance cultural –la intercomunicación real de la comunidad lingüística desde la infancia– gracias a la creación de un nivel secundario elemental que se hará popular, ayudando a consolidar la continuidad y novedad de la Literatura en las aulas, con incipiente autonomía docente y avance en la edición de manuales⁷.

Hemos de reconocer, en este punto, que el hilo del currículo prescrito no nos guía hasta la vida real del aula; necesitamos otras pistas. Una exploración inicial de los manuales literarios más difundidos en aquellos años nos revela, más allá de la aparente monotonía de aspecto y contenidos, de capítulos y lecturas, claras diferencias respecto a lo prescrito, como indican los prólogos e ilustraciones y sobre todo la selección libre de textos y autores.

Podemos objetar que no todo ello consigue sobreponerse a las prescripciones más insistentes; convengamos, no obstante, en que la lectura realizada por cada editorial y autor, de lo literario y del currículo, crea un universo mental y un público propios y peculiares⁸. Ciertamente, hay diversidad siempre, según los contextos, las trayectorias editoriales y la opción didáctica respectiva⁹.

Con todo, hay rasgos significativos en común, entre los manuales que comparten un mismo modelo teórico, internamente coherente respecto a ejes como la concepción de la Literatura, de su función en la educación, del aprendizaje y la enseñanza. Son elocuentes indicadores de un modelo actual, contemporáneo, las ideas que se reiteran en citas de Azorín: “Que nuestro pasado clásico sea una cosa viva, palpitante... (veamos en) los grandes autores *el reflejo de nuestra sensibilidad actual*”. “Los romances que *han creado hace siglos el pueblo y los poetas...* (son) la más inspirada obra literaria de Castilla”¹⁰.

Es significativo de una opción –no general– en el enfoque de los manuales, este pasaje de Ortega y Gasset, sobre las miradas al mundo: “La divergencia entre los mundos de dos sujetos *no implica falsedad* de uno de ellos. La sola perspectiva falsa es *ésta que se pretende única...* no localizada, vista desde lugar ninguno”. Y es clásica la mirada plural de dos personajes clásicos: Don Quijote ve gigantes, y Sancho, molinos. Plurales, las opiniones a las que apela el exquisito poema de Gil Vicente, del siglo XV: “Muy graciosa es la doncella. / Digas tú, el marinero, / si la nave o la vela o la estrella / es tan bella. / Digas tú, el pastorcico, / si el ganado o los valles o la sierra / es tan bella”.

También la lengua es plural. Unamuno rechaza el monopolio castellano sobre la lengua literaria, como un feudo “Tiene que (ser) de veras española e hispanoamericana”.

El dictamen de Menéndez Pelayo sobre la ciencia hecha en España, habla de cambio, de evolución, y de una situación histórica determinada: “No hay doctrina que arraigue aquí. Todas nacen y mueren entre cuatro paredes (...) *Al respetar la tradición*, no olvidemos que la ciencia *es progresiva por su índole misma*”. Él mismo señala algo singular del dinamismo español, al que ha cabido en suerte “el destino de borrar *los antiguos linderos* del mundo”.

Para Montaigne, la diversidad ha de estar siempre presente en la enseñanza y aprendizaje: “Acostumbrar al discípulo a pasar por el tamiz todas las ideas... (ante) semejante diversidad de juicios escogerá si puede, y si no, permanecerá en la duda. Quien sigue a otro no sigue a nadie... que sepa darse razón, al menos de lo que sabe. La verdad y la razón son patrimonio de todos. (El maestro) que escuche al alumno cuando le toque hablar. Este mundo tan grande... es el espejo en que debemos mirarnos para conocernos a buena luz. Quiero, en suma, *que sea ése el libro de mi escolar*”.

Los cambios humanos más insospechados los describe el prisionero de una novela de Dostoyevski: “en estos dos meses he hallado en mí un hombre nuevo. También en las minas, bajo tierra, puedo hallar un hombre de corazón... hasta allí se puede vivir, amar y sufrir. Es posible esperar... y arrancar del fondo de las tinieblas un alma sublime”.

Esta diversidad de perspectivas es, en realidad, minoritaria en la selección literaria leída en las aulas en los últimos siglos. Las preferencias de ciertos clásicos –no, desde luego, las de Cervantes, que escribió para toda clase de lectores– priman a un círculo selecto: Góngora decía de sí (recuerda algún manual) “no escribo para todos”; y Gracián remacha: “*¡oh gran sabio* el que se descontentaba de que sus cosas agradasen a los muchos!”. Es clara la lección que imparte esta selección de citas: la gran Literatura es un privilegio de pocos.

El genuino espíritu humano sería propio de una minoría, en altas, eternas cumbres. Núñez de Arce –destacado por el currículo de 1957– lo expresa así: “El espíritu humano es más constante / cuanto más se levanta... La blanca nieve en los hondos valles / derrítase ligera; / *en las altivas cumbres permanece / inmutable y eterna*”.

Modelo de enseñanza sería la lección magistral que definió Alfonso X el Sabio: “Deben los maestros mostrar sus saberes *leyendo los libros e faziéndogelos entender*”. Si ya el hablar en castellano es “*arte de particular juicio*”, no al alcance de los hablantes en general (en sentencia de Ambrosio de Morales), el arte de escribir es de poquísimos, si bien –afirma Menéndez Pelayo– puede crecer (no nacer) y nutrirse “con el estudio y reproducción de las formas perfectas” clásicas. Para ser escritor sólo hay esa vía, dice Rodríguez Marín (discípulo de aquél): “*El camino real es el estudio, la vigilia, el sudor y el sacrificio*”.

Los clásicos antiguos y los castellanos son, en las páginas de manuales adscritos al modelo dominante, espejo y norma incluso de la organización social: “Roma nos lleva a la unidad legislativa (...) El municipio español, hijo del municipio romano” (M. Pelayo). Referente general para la vida española son los guerreros del medievo: “no cierres jamás, buen castellano, las tumbas de aquellos paladines” (Ricardo León). Menéndez Pidal señala un modelo ante la crisis de valores que aprecia tras la dura posguerra, especialmente de la solidaridad nacional: “El Cid supedita los móviles personales al amor patrio”.

Metas posibles hoy

Al alcanzar el último tercio del siglo XX, sobrepasado el sistema por la demanda de educación, la opción dominante de la Literatura en las aulas se inspira en un lectura inmutable de los clásicos, dorados con una pátina añeja. Y, ya entonces, Dámaso Alonso (1974:17) orienta la mirada a unas capacidades de desarrollo personal, desde este objetivo:

“Que *el español del siglo XXI* tenga una inteligencia cultivada, una mente clara, y que sepa expresarse en una lengua a la par moderna y tradicional... útil y eficaz para la relación con los demás hispanohablantes, y para la representación de lo español en el mundo”.

Para una formación general literaria en la escuela, antes que un canon determinado, lo que invoca es su concepto de Literatura, “*ahora, enormemente amplio*. Tiene sus orillas en los géneros más populares, desdeñados en los círculos literarios selectos; llega a toda la información de los periódicos... pero su centro está donde (las) lumbreras fijas (de Homero a Cervantes, etc.). Pero como lector, debo confesar que no siento una diferencia esencial”. Se menciona aquí un reto planteado hoy a la Literatura en la educación: la selección de obras literarias, de géneros, de autores, se dirige a una población de hablantes cuya afición lectora –mayor o menor– no establece barreras insalvables entre géneros populares y selectos, como no lo hacía nuestro eminente poeta y crítico.

Los textos de los manuales para secundaria hoy provienen tanto de la cultura humanística como de la audiovisual, aun reconociendo diferencias evidentes, y junto a los clásicos y contemporáneos recogen abundante información de prensa. Incluso, algunos plantean la reflexión de sus lectores a partir de lo que se lee en ella, por ejemplo, con un informe de Victoria Camps, quien al admitir la televisión como una ventana al mundo, reconoce que el mundo tiene muchas imperfecciones, y podemos enseñar a verlas como tales, y a distinguir la publicidad y propaganda, de la información. La lectura sirve más que lo audiovisual para aprender a razonar, aunque cada lenguaje tenga su lugar en la mente.

Por otra parte, dice en un diario Margarita Riviere, los medios de comunicación se han convertido en “nuevos educadores”, algo que ni maestros ni padres ni intelectuales ponen en duda. En cuanto a los anuncios, su función es reconciliarnos con la alegría de vivir.

Los artículos periodísticos suministran a la mirada lectora una perspectiva muy cercana al mundo de hoy, cuando señalan la

ambigüedad del lenguaje en los medios, la inexistencia de eufemismos inocentes, por ejemplo, al llamar a una invasión una “intervención militar”. El lenguaje para expresar la realidad se usa entonces para ocultarla, para engañarnos con el reflejo de una red de imágenes deseadas, tapando problemas.

Un científico, Einstein, tiene su espacio también en páginas escolares, a propósito del encuentro, o desencuentro, de cultura humanística y científica; ésta enriquece de hecho nuestras vidas, con peligros inéditos: “la tarea no es más fácil que las (de) generaciones anteriores. Esperamos que busquéis y logréis aquello que nosotros no pudimos conseguir”.

El aprendizaje es objeto de atención en diversos géneros y autores de ayer y hoy, que tratan del cultivo de conductas como la afición lectora: los “buscadores de secretos en los libros” hallan la memoria de la humanidad y pueden imaginar su futuro, y vivir varias vidas con la imaginación (Emili Teixidor). El aprendizaje activo lo personifica Robinson: “Mis intentos (con el bote) fracasaron... y aunque me decidí a abandonar, vi, demasiado tarde, la locura (de) empezar una obra antes de calibrar fielmente nuestras fuerzas” (Defoe).

Un personaje popular, *Manolito Gafotas*, aprende pensando; en parte es muy infantil, dice su autora, pero en parte no lo es; como resulta ser un poco torpe, lo que hace es pensar. Otros textos concretan cómo se puede elegir y compartir prioridades: “Saca partido a tu persona... puede que te asombres de las ventajas. La higiene es un deber cívico. Lee un periódico. Entérate de la cartelera, ve TV pero no te amuermes ante ella, lee un libro. Acostúmbrate a hablar y a escuchar... a reírte de ti mismo; sé tolerante”. También la lectura de autores de hoy encuentra aprendizajes para la vida –así un ensayo de Rodríguez Delgado, que relaciona capacidades como la de ser feliz en diversos grados, con el cultivo de habilidades, y de la inteligencia– o ayudas para afrontar conscientemente la experiencia de los exámenes, a base de intentar ver las cosas desde perspectivas optimistas, contar

las propias preocupaciones y sobre todo planificar el estudio, seguir un plan de vida sana y no tomar las cosas demasiado en serio, aprendiendo a relativizar.

La mirada al mundo explora la situación de la escolarización en el mundo, con palabras de Bayón, como reportero: al viajar por países muy empobrecidos es imposible no ver niños de la calle, albañiles, tejedores, o prostituidos; también queda la imagen de los niños agrupados para aprender bajo un árbol, en ese campo de batalla donde se libra la única guerra justa, la de la enseñanza básica. Y el pesar cotidiano de dos tercios de la población infantil, las niñas que desertan porque son llamadas a cuidar de sus hermanos y a casarse.

Textos poéticos de ayer y de hoy ilustran la relación solidaria de culturas y lenguas: “Alcemos una muralla / juntando todas las manos; / Los negros, / los blancos... desde la playa hasta el monte” (Nicolás Guillén). “Miña terra... / figueriñas que prantei...” (Rosalía de Castro). “Egur ezearen kea... –Tiene el cielo color de humo de leña verde...” (X. Lizarra).

Y Goldoni hace pensar en un tema clásico y actual: “Mirandolina –Las mujeres, nosotras que somos lo mejor que ha producido en el mundo la hermosa madre naturaleza”.

Este panorama amplio de diversas literaturas del mundo –dentro de los límites de un manual escolar– proviene de las propuestas didácticas emergentes en secundaria durante el siglo XX; aun hoy, como una alternativa posible al dominante modelo cultural normativo (que se pretende inmutable) de autores del canon occidental, cuya memoria sería única vía para entender el presente, para disciplinar la mente, para imaginar e idear el futuro¹¹.

La Literatura, que trata de mil mundos de ficción, es reflejo de otros tantos espejos de la realidad: el paradigma antiguo pero aún dominante, tiene puesta la mira en finalidades y destinatarios como los de hace un siglo y medio: la pequeña minoría iniciada en la cultura escrita, en la llamada gran Literatura.

Por su parte, las propuestas innovadoras se refieren a la formación literaria general desde una escuela que cuestiona y propone interpretar el entorno más amplio, desde relecturas diversas de los clásicos y de las versiones de la vida cultural y social en nuestros días, con retos e inquietudes más o menos comunes.

La aproximación de culturas y pueblos –que era utópica hace sólo cincuenta años entre nosotros– se nos convierte ahora en una meta posible y en un estilo de actividad verbal en las aulas capaz de ahondar en la vitalidad de la Literatura de todas las épocas, interpretada desde la sensibilidad y aspiraciones de la nuestra, en relación con el desarrollo personal y social.

Notas

- ¹ Empiezan a quedar superadas pautas seculares de las enseñanzas literarias tras las primeras letras; en general, se renuncia a tomar los modelos del clasicismo grecolatino como norma del uso oral y escrito, mientras que los intereses lectores juveniles empiezan a cobrar más relieve.
- ² En los años 50 y en los 80 se reedita la obra de Castro, sobre la realidad cultural y la lectura y expresión verbal en el mundo escolar y universitario; las luminosas ideas de Dámaso se publican entre 1941 y 1974.
- ³ La disciplina *Lengua Castellana*, del Plan de 1836, retorna pronto a la *Lengua Latina y Castellana*. En esta misma línea, las materias literarias –retórica, poética, preceptiva– versan sobre textos de ambas lenguas. Para un futuro universitario, pero en edad infantil –a los diez años de edad, incluso a los nueve– era insatisfactoria tal amalgama de materias, y en 1898 la *Lengua Castellana* adquiere valor de disciplina autónoma. Como en los demás países de nuestro entorno, se le reserva un lugar central del currículo. En el siglo XX tenderá a llamarse *Lengua castellana y Literatura*.
- ⁴ Son expresivos, entre otros, los estudios de Américo Castro y de Dámaso Alonso, y las reformas que se plantean el presente social –un capítulo central, inexplorado, relativo al currículo en nuestro pasado cultural– actualizando objetivos, métodos y contenidos escolares, como en otros países de mayor tradición y avances educativos, para la formación general hasta los 16 años de edad. También contamos con manuales precursores de innovaciones, como los editados ya en los años 30. Para Dámaso Alonso, que ve una crisis total en la educación y los estudios literarios, es urgente que haya maestros de los usos del lenguaje; los clásicos, afirma, valen por su función de recrear la lengua y enriquecer el lenguaje en la vida individual y en la comunidad lingüística, pero tantas horas muertas de comentario académico de meras autoridades normativas, sólo llevan a descuidar un idioma de proyección mundial, y al desconocimiento de las lenguas que se hablan en España. En síntesis, el lenguaje es siempre un fenómeno vital complejo, y sólo presentado así suscitará interés en quien aprende.
- ⁵ El paradigma antiguo es el que ha dominado en tiempos de estabilidad. La alternativa emergente es la que se plantea hoy nuevos desafíos culturales, ante un alumnado y unas finalidades educativas en cambio.
- ⁶ Si bien las reformas estatales tendieron a apoyar, desde las primeras décadas, la iniciación en el lenguaje por la lectura (y los años treinta impulsan la experiencia popular del arte literario, de enorme vitalidad entonces) entre los años cuarenta y sesenta fue la Literatura escolar un filtro selectivo y disuasorio, útil en principio sólo para profesiones liberales.
- ⁷ La selección de autores y obras de lectura –obligatoria, en parte– incluye autores como Ortega y Gasset, y literaturas del mundo con mención expresa de la producción literaria en Portugal y en Iberoamérica. Pronto se frenarán esos signos de apertura, con la elección de autores de novela histórica romántica y del costumbrismo regional, sustituyendo a la

historiografía y el ensayo, y dando gran preferencia a los españoles; también se restringe la iniciativa docente y se desdibuja la contextualización de usos en la comunidad plurilingüe y diversa.

- ⁸ Entre los años 50 y 70, los manuales más difundidos se dirigen a un alumnado de secundaria que se prepara, respectivamente a estudios de “ciencias” o de “letras” / técnicos / filológicos / carreras de grado medio.
- ⁹ Dos de los autores publican desde los años 20 (con clara inspiración en Unamuno, y menciones abundantes a Hispanoamérica); otro autor publica desde 1935, dando lugar especial al novecentismo, mientras un cuarto autor se inspira en el currículo dictado por el ministro Sáinz Rodríguez, durante la guerra. Los dos más jóvenes autores inician su obra en 1946, y citan con preferencia la didáctica europea. De los siete, sólo tres llegan a mencionar fuentes psicoeducativas, junto a la fuente filológica y la sociológica.
- ¹⁰ El subrayado es nuestro.
- ¹¹ Un pasaje elegido para las aulas ve reiterada la sensibilidad del barroco español en la de hoy, este sentir angustia humana, inquietud atormentada del futuro y *deseo de aferrarse al pasado* (E. Orozco). En las páginas siguientes, la idea de modernidad se da con la metáfora “cazuela de contradicciones” sin capacidad de ofrecer significados (L. Silva). La contradicción es un tema literario de ayer, se recuerda a los jóvenes. Sancho, tras sobrevolar la tierra, decía que ésta no era mayor que *un grano de mostaza*; y los hombres, poco mayores que avellanas. Y una glosa de Mocedades al dolor de Melibea –“mi bien y placer todo es ido en humo”– canta “desde que tú te has ido / desde que me has dejado / yo sólo soy la sombra de aquélla que has amado”. Todo ello abonaría la idea de un modo de ser español, de “vivir desviviéndose”.

Referencias bibliográficas

- ALONSO, Dámaso (1941): "Sobre la enseñanza de la Filología española". *Revista Nacional de Educación* 2, pp. 21-39.
- (1960): "Sobre la enseñanza de la Filología española", en CEDODEP (ed.), *Lengua y enseñanza. Perspectivas*. Madrid, Ministerio de Educación Nacional, pp. 14-28.
- (1974): "El punto de vista de Dámaso Alonso", en F. Lázaro Carreter (ed.): *Literatura y Educación*. Madrid, Castalia, pp. 9-17.
- CASTRO, Américo (1922): *La enseñanza del español en España*. Madrid, Librería General Victoriano Suárez, 1959.
- (1987): "La enseñanza del español en España", en J. M. Álvarez Méndez (ed.): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid, Akal, pp. 118-146.
- Cuestionarios del Plan de 1953, 21 enero 1954 (*BOE* 10 febrero).
- Cuestionarios del Plan de estudios, 14 abril 1939 (*BOE* 7 y 8 mayo).
- Cuestionarios y textos para el Bachillerato, 4 junio 1957 (*BOMEN* 1 agosto).
- CHERVEL, André (1991): "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación". *Revista de Educación* 295, pp. 59-111.
- CHOPPIN, André (1992): *Les manuels scolaires: Histoire et actualité*. Paris, Hachette.
- DEMOUGIN, Patrick (1998): "Les manuels de littérature au collège, entre bilan et perspectives". *Le Français Aujourd'hui* 121, pp. 50-58.
- GARCÍA GUAL, Carlos (1999): "El viaje sobre el tiempo o la lectura de los clásicos", en *La educación que queremos*. Madrid, Santillana, pp. 25-40.
- GÓMEZ GARCÍA, M^a Nieves (2000): "Utopías, reformas y contrarreformas en la educación española del siglo XX". *Revista de Educación*, extraord. pp. 37-58.
- GÓMEZ GARCÍA, M^a Nieves; TRIGUEROS GORDILLO, Guadalupe (eds.) (2000): *Los manuales de texto en la enseñanza secundaria (1812-1990)*. Sevilla, Kronos.
- JOHNSEN, Egil Børre (1996): *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- KUHN, Thomas S. (1975): *La estructura de las revoluciones científicas*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- LÁZARO CARRETER, Fernando (ed.) (1974): *Literatura y Educación*. Madrid, Castalia.
- Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, 26 febr. 1953 (*BOE* 27 febr.)
- Ley de Reforma de la Segunda Enseñanza, 20 sept. 1938 (*Boletín Of. del Estado* 23 sept.)
- MEDINA, Arturo (1992): "Didáctica de la Lengua en España: panorama histórico", en J. L. Navarro; J. M. Trigo (eds.): *Actas I Congreso Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Sevilla, Escuela Universitaria de Magisterio, Universidad de Sevilla, pp. 29-47.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1964): *Temas de exámenes de grado elemental de bachillerato. propuestos en las convocatorias de junio y septiembre de 1964. Explicación de textos*. Madrid, Dirección General de Enseñanza Media.

- MORÓN ARROYO, Ciriaco (1996): *El "alma de España". Cien años de inseguridad*. Oviedo, Nobel.
- MUÑOZ MOLINA, Antonio (1999): "La disciplina de la imaginación", en *La educación que queremos*. Madrid, Santillana, pp. 9-21.
- TIANA FERRER, Alejandro (ed.) (2000): *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- TIANA FERRER, Alejandro (ed.) (2001): "Logros y desafíos de la educación al inicio del siglo XXI", en L. M. Lázaro (ed.), *Problemas y desafíos para la educación en el siglo XXI en Europa y América Latina*. Valencia, Jornadas Internacionales en la Universidad de Valencia, 27-29 marzo 2000.

