VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Investidura como Doctor "Honoris Causa" por la Universitat de València a Felipe Martínez Rizo

Discurso de aceptación

Valencia, 16 diciembre de 2011

¿Qué es una buena escuela? Credo de un evaluador

El nombramiento con que me honra la Universidad de Valencia reconoce mi trabajo por fortalecer la cultura de la evaluación educativa en el mundo de habla hispana. A este propósito he dedicado, en efecto, buena parte de mi vida profesional, y gracias a ello tuve también la oportunidad de establecer una fecunda relación de trabajo con el grupo del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE, de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de esta venerable casa de estudios.

La concepción que subyace mi trabajo de investigación y evaluación resultó ser muy afín a la que tiene el Departamento MIDE, como constaté desde mis primeros contactos con el grupo, hace ya más de 15 años. Desde entonces, y pese a la distancia, la relación ha sido frecuente y, en lo que a mí concierne, muy fructífera. La Secretaría de Educación Pública, Ministerio de Educación de México, propuso en 1995 crear un organismo dedicado a la evaluación de la calidad educativa, y desde los primeros pasos en esa dirección

me beneficié con la experiencia del entonces recién creado Instituto de Evaluación de España y con la del grupo del Departamento MIDE. Cuando la idea se hizo realidad, en 2002, tuve la fortuna de que un destacado miembro del Departamento aceptara formar parte del Consejo Técnico del nuevo Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

La originalidad del INEE llamó la atención de las autoridades educativas de varios países, en especial de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala, Honduras, Perú, Panamá, la República Dominicana y Uruguay, a quienes pude aportar algunas ideas, al tiempo que mi propia visión se enriquecía con su experiencia.

Los lazos con España y, muy particularmente, con el grupo de Valencia, se reforzaron también a lo largo de estos años; nuestras ideas sobre la evaluación se enriquecieron y la resonancia que se había manifestado desde la década anterior se hizo cada vez más patente. En algunas visitas a Valencia, incluyendo la que hice en 2009 para recibir la Medalla de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, traté de aportar elementos derivados de la perspectiva latinoamericana que el trabajo en el INEE me permitió tener, y siempre regresé habiendo reforzado mis convicciones sobre el sentido que debe darse a la evaluación, con una orientación

formativa precisa y un claro sentido ético, si se quiere que contribuya realmente a mejorar la calidad de la educación.

Creo necesario desarrollar un poco las ideas que siempre han guiado mi trabajo, porque recientemente la evaluación se ha puesto de moda, pero algunas de las formas que ha adoptado me parecen desafortunadas y dañinas para la educación, como la destructiva competencia que propician los engañosos ordenamientos derivados de las pruebas en gran escala y las superficiales discusiones derivadas de ellos a las que son tan proclives los medios de comunicación.

Los sistemas educativos son parte esencial de las sociedades contemporáneas; en ellos se invierte una parte considerable de los recursos públicos, por lo que no pueden escapar a las exigencias de transparencia y rendición de cuentas. Por ello es importante contar con mediciones confiables de lo que saben los alumnos, lo que puede aportar elementos valiosos para sustentar decisiones de autoridades educativas y maestros. Hay que destacar, sin embargo, que si bien las competencias en lectura, matemáticas y ciencias son indicadores útiles para valorar el funcionamiento de los sistemas educativos, la calidad de estos últimos comprende otras dimensiones.

La educación impacta sin duda el desarrollo económico, en un contexto en que la competencia comercial es fuerte y el peso de la ciencia y la tecnología cada vez mayor. Pero

lo económico es sólo uno de varios aspectos importantes de la vida social; tanto o más que alta productividad, un país necesita un sistema político que cuente con la confianza de la población por la responsabilidad y eficacia de legisladores, gobernantes y jueces; requiere que los ciudadanos sean capaces de participar inteligentemente en la cosa pública mediante los instrumentos de la democracia. Los ciudadanos, además y sobre todo, tienen que estar preparados para los papeles que desempeñarán durante su vida: de hijos y nietos; padres y abuelos; hermanos, amigos, enamorados y parejas; pero también consumidores de bienes materiales y simbólicos, lectores y televidentes, practicantes de un deporte o aficionados, conductores de autos o pasajeros, sanos o enfermos. Deben aprender a ganarse la vida, a disfrutarla, a transmitirla y a enfrentar con dignidad la muerte.

La escuela no es, desde luego, la única agencia de socialización de las nuevas generaciones, ni siquiera la más importante, pero sí tiene una parte de responsabilidad en esa tarea fundamental para el futuro de nuestras sociedades. Desde la ilustración hasta mediados del siglo XX la postura prevaleciente al respecto era la que destacaba la importancia de la escuela, que para sus más entusiastas defensores era el factor número uno del desarrollo social y económico. Luego algunos estudios –en especial uno muy famoso en los medios educativos, que dirigió el sociólogo James Coleman—

pusieron en tela de juicio esa postura y, a fines de la década de 1960, llegó a prevalecer la opuesta, ejemplificada en forma destacada por las teorías de la desescolarización de Ivan Illych: la escuela sería más bien un lastre para el desarrollo.

El avance de la investigación educativa la ha llevado a una postura más sensata, que reconoce tanto el potencial de la escuela como sus límites. En este sentido son interesantes unos trabajos en que los resultados de los alumnos se estudian a lo largo de varios años, aplicando pruebas de rendimiento al inicio y al fin de cada grado escolar.

Si se analizan solamente los resultados obtenidos al fin de cada grado se encuentra, como es usual, que desde el fin del primero los alumnos de nivel socioeconómico alto tienen resultados mejores que los de nivel medio y aún más que los de nivel bajo. Pero además la brecha entre unos niños y otros se hace más grande al final de cada ciclo, lo que lleva a pensar que la escuela, en lugar de ayudar a que las diferencias entre los niños se reduzcan, contribuiría a ampliarlas.

Lo original de estos trabajos es que permiten hacer comparaciones más finas, que tienen en cuenta los resultados al principio y al fin de cada grado, con lo que se puede distinguir el avance durante el año escolar y el avance durante las vacaciones. La imagen que resulta de estas dos comparaciones es novedosa: durante el año escolar todos los niños muestran un avance similar, de modo que las

diferencias que distinguían al inicio de un grado a los de nivel socioeconómico alto de los de nivel medio y bajo se mantienen iguales al fin del mismo. Durante los períodos vacacionales, en cambio, las brechas se agrandan: los chicos de nivel socioeconómico alto siguen avanzando como lo hicieron durante el ciclo escolar; los de nivel medio y, sobre todo, los de nivel bajo, avanzan menos, no avanzan o, incluso retroceden: al inicio del siguiente ciclo, después de las vacaciones, presentan resultados inferiores a los que tenían antes del verano, al fin del grado anterior. (Cfr. Entwistle, Alexander y Olson, 1997: 33-37)

Lo que estos resultados implican es que las brechas que separan a los alumnos acomodados de los más pobres, atribuibles inicialmente al hogar y al entorno social, no se agrandan debido a la escuela sino, precisamente, debido a su ausencia. Mientras los niños están bajo su influencia, la escuela consigue que todos avancen. Cuando no lo están los niños privilegiados siguen aprendiendo, seguramente gracias a las actividades educativas a las que tienen acceso; los niños más pobres, en cambio, que no tienen esas facilidades, no aprenden, e incluso pierden algo de lo que habían conseguido aprender en el ciclo anterior.

Un argumento análogo, *a contrario sensu,* de la importancia de la escuela, lo da el antropólogo y educador brasileño Darcy Ribeiro, en un trabajo de 1986, que me

hizo recordar la terrible crisis de inseguridad por la que pasa mi país, en el que la cifra de personas asesinadas por la delincuencia relacionada con el tráfico de drogas ronda la de 1,500 mensuales en 2011, y en el gobierno de la actual administración se acerca a un total de 50,000.

¿Qué tiene que ver con este alarmante fenómeno la educación o, más precisamente, la ausencia de una buena educación? Para responder esta pregunta me referiré a un rasgo que el sistema educativo mexicano comparte con el de Brasil y otros países latinoamericanos.

En 1959 las primarias mexicanas sólo atendían a 55 de cada 100 niños en edad escolar, por lo que se introdujo el llamado doble turno, que consiste en que en un mismo edificio escolar se atendía a unos grupos por la mañana y otros por la tarde, para poder dar cabida a todos los niños que cada año tocaban las puertas de la escuela en números cada vez mayores, como resultado de la explosión demográfica que hizo que la población se multiplicara por cuatro en 50 años.

En Brasil, por la misma época, la presión demográfica obligó a que se establecieran hasta tres turnos en cada plantel, con solo tres horas y media teóricas de asistencia diaria por grupo. Al asumir la responsabilidad del sistema educativo de Río de Janeiro, tras las elecciones que marcaron la vuelta a la democracia en ese país en 1984, Darcy Ribeiro señalaba las consecuencias de ese sistema para los niños de familias

pobres, que no podían ir por la tarde a clases privadas de materias importantes, o llevar cursos extra de inglés, artes o deportes, como sus coetáneos más afortunados.

El severo diagnóstico –que hoy parece profético— que hizo el educador brasileño sobre las consecuencias de que la escuela brindara una atención tan limitada a los niños de las *favelas* de Río, y dejara que fueran educados principalmente por la calle y la pandilla, se plasma en frases que, en el México del 2011, tienen resonancias escalofriantes:

Nuestros niños están siendo preparados, con todo vigor, para la delincuencia. Se multiplican cada día las pandillas de niños abandonados... los que ya suman millares. ¿Qué sucederá mañana? No es imposible pensar que estas bandas deban ser combatidas por las fuerzas armadas cuando la policía confiese, finalmente, su fracaso para contenerlas. (Ribeiro, 1986b, pp. 22-23)

Ya es demasiado tarde para evitar que sean preparados exitosamente para la delincuencia los niños mexicanos que fueron a la primaria en la última década del siglo pasado y no terminaron la secundaria obligatoria. Con sorpresa y terror lo estamos advirtiendo cuando en nuestro país el ejército ya tomó el lugar de la policía. También es muy tarde para conseguir que los jóvenes que desertan ahora en el tramo básico de la secundaria terminen la parte superior en los próximos años. Estamos sólo a tiempo de hacer algo para que los niños que comenzarán el recorrido escolar en los próximos años

no deserten sin terminar al menos la secundaria obligatoria, como ocurre también con tantos jóvenes en España, y en particular en esta Comunidad Valenciana. Para ello hay que empezar a trabajar fortaleciendo el sistema educativo desde la base, con preescolares y primarias de jornada completa y buena calidad para los niños más pobres, como comenzó a hacer Darcy Ribeiro en Río hace 25 años. (Ribeiro, 1986a)

Preciso que, a mi juicio, ser buenos ciudadanos no quiere decir ser súbditos obedientes, trabajadores dóciles o consumidores manipulables; quiere decir, en cambio, ser personas que respeten las normas de convivencia, pero que también sean capaces de cuestionarlas y sustituirlas por otras mejores, por medios democráticos, si se convencen de que no son las adecuadas. Nuestras democracias, en efecto, distan mucho de ser perfectas, aunque seguramente son bastante mejores que la mayor parte de las sociedades que las precedieron.

Las sociedades primitivas restringían la noción misma de ser humano a los miembros del propio grupo, en tanto que los de las tribus vecinas eran *no-hombres* hostiles que se podía matar y comer o esclavizar. En el seno de cada grupo regía la *Ley del Talión*. Después de milenios, en los orígenes de las tradiciones jurídicas que hoy aceptamos, los romanos definían lo justo como *dar a cada quién lo que es suyo,* entendían que el propietario de un bien tenía derecho

de *usar y abusar* del mismo y que el concepto de bien incluía a los esclavos.

Poco a poco las nociones de justicia y derechos se fueron precisando: al final de la Edad Media y en la época de expansión europea del siglo XVI, con el *ius gentium* y la discusión sobre el derecho de conquista; en la Ilustración, con las ideas de democracia, ciudadanía, separación de iglesia y estado y de los poderes de este último, que plasmaron las revoluciones estadounidense y francesa; luego con las luchas sociales frente a la explotación del liberalismo manchesteriano y con los ideales del socialismo; después con la acotación del egoísmo del *homo oeconomicus* en las sociedades de bienestar de mediados del siglo XX; y, en las décadas más recientes, con la ampliación de las nociones de derechos humanos para incluir los sociales, los que tienen que ver con el medio ambiente y los que involucran a las generaciones siguientes.

Sin perder de vista que sigue habiendo –muchas veces con abrumadora presencia— imposiciones brutales y negociaciones mezquinas, importa destacar también que los alcances que hoy es normal atribuir a la noción de justicia incluyen tipos de solidaridad impensables hace no mucho tiempo. En el terreno educativo hoy es normal considerar que todos los niños tienen derecho a la educación elemental y media, y la obligatoriedad escolar se ha extendido ya en muchos países hasta los 18 años. No hace mucho el acceso

a la educación se veía en forma muy distinta. En la Francia ilustrada del XVIII La Chalotais sostenía: *hay demasiados maestros, demasiadas escuelas... incluso el pueblo quiere estudiar...* y criticaba a los hermanos de las escuelas cristianas por *enseñar a leer y escribir a personas que sólo deberían aprender a dibujar y a manejar el cepillo y la lima pero ya no quieren hacerlo.* El mismo Voltaire lo felicitó por ello y le escribió: *Le agradezco que proscriba el estudio a los campesinos. Yo, que me dedico al cultivo de la tierra, lo que busco es tener mano de obra y no clérigos tonsurados... conviene que el pueblo sea conducido y no que sea instruido... me parece esencial que haya indigentes ignorantes...* (Aries, 1973: 348)

La universalización de la educación elemental se aceptó desde mediados del siglo XIX, pero hubo que esperar un siglo más para que la idea de una escuela secundaria de tipo comprensivo comenzara a imponerse, siguiendo el camino iniciado por Suecia en 1946. Las actuales nociones de justicia y equidad son el resultado de complejos procesos, a través de los cuales los grupos humanos modifican la forma en que se perciben a sí mismos y a los demás. Este carácter de producto de una historia cultural se refleja en la vieja definición de la justicia como *el mínimo de solidaridad que una sociedad considera exigible a sus miembros*.

¿Y qué puede hacer la escuela en este sentido? Para responder esta pregunta retomo las palabras de Lorenzo

Milani, el creador de la Escuela de Barbiana, cuyos alumnos lo hicieron conocido en los medios educativos de los años 1960 y 1970 con su *Carta a una maestra de escuela*.

En 1965, maestro y alumnos de Barbiana apoyaron públicamente a 31 objetores de conciencia, detenidos por negarse a cumplir el servicio militar. Milani fue acusado de hacer apología de un delito. Enjuiciado por ello escribió su defensa en una carta abierta dirigida a los jueces en la cual, apoyándose en la constitución italiana, sostenía el derecho a la objeción de conciencia como un avance de la ley en dirección de un mundo más cercano a la paz y más alejado de la guerra. Pero más allá de su impecable alegato jurídico, Milani defendía su postura como educador en una bella descripción de la dimensión valoral de esta tarea, en los términos siguientes:

Voy a explicar ahora el problema de fondo de toda escuela. Así llegaremos, creo, a la clave de este proceso, porque a mí, maestro, se me acusa de haber defendido un delito. En otras palabras, se me acusa de haber hecho una escuela mala. Será necesario, pues, que nos pongamos de acuerdo sobre qué es una escuela buena. La escuela es distinta de un tribunal. Para ustedes, magistrados, sólo vale lo que es ley establecida. La escuela, en cambio, se sitúa entre el pasado y el futuro y debe tener presentes a ambos. La escuela es el difícil arte de conducir a los muchachos sobre un camino delgado como filo de navaja:

por un lado, formarles en el sentido de la legalidad, y en esto se parece a la función del juez; por otro, formarles en la voluntad de mejorar las leyes, es decir, en sentido político y en esto se distingue de la función de los jueces.

Lo trágico del oficio de juez es que ustedes saben que deben juzgar con leyes que todavía no son del todo justas. Viven en Italia magistrados que en el pasado han tenido incluso que sentenciar a muerte a algunas personas. Y si hoy, que la pena de muerte ha sido ya abolida, todos nos horrorizamos por esas condenas, debemos agradecérselo a aquellos maestros que nos ayudaron a progresar enseñándonos a criticar la ley que antes estaba vigente. He aquí por qué, en cierto sentido, la escuela está fuera del ordenamiento jurídico. El muchacho no es todavía penalmente imputable y no ejerce aún derechos soberanos. Está apenas preparándose para ejercerlos el día de mañana y es, en este sentido, inferior a nosotros, pues debe obedecernos y nosotros respondemos por él. Pero en otro sentido el muchacho es superior a nosotros, porque mañana hará que se decreten leyes mejores que las que tenemos actualmente. Teniendo en cuenta esto, el maestro debe, en la medida en que le sea posible, ser profeta: debe escrutar los "signos de los tiempos", debe adivinar en los ojos de los jóvenes las cosas bellas que ellos verán claras mañana, y que nosotros hoy vemos sólo confusamente. (Milani, 1976)

Los maestros debemos reconocer que la insatisfacción de nuestros alumnos ante el mundo que les estamos legando

muchas veces es más que justificada, y que la complejidad de los problemas puede abrumarlos y llevarlos a dos extremos igualmente perniciosos: un rechazo violento, lleno de desesperación, amargura e impotencia; o una aceptación cínica, acomodaticia y ventajista.

La escuela no es la única responsable de la formación de los futuros ciudadanos, y sus esfuerzos pueden ser insuficientes frente a los medios de comunicación y otros actores; pero la parte que le corresponde no es menor, en una sociedad en que las familias son cada vez menos autosuficientes, y la ausencia de escuela puede estar contribuyendo de manera no despreciable al deterioro que pone de manifiesto la violencia que castiga a países como México. Estas reflexiones implican que la tarea de la escuela implica mucho más que enseñar a leer y escribir o, si se quiere, las competencias en lectura, matemáticas y ciencias. Implican también que evaluar la calidad de las escuelas supone mucho más que medir dichas competencias. Sin negar la importancia de que los instrumentos que se utilicen sean confiables, igualmente fundamental para una buena evaluación es precisar el referente adecuado para contrastar el resultado de la medición. En palabras de Milani, cuando afirmaba que para llegar a la clave del proceso al que estaba sometido, sería necesario ponerse de acuerdo sobre qué es una escuela buena, puesto que se le acusaba de haber hecho una escuela mala.

Lectura, escritura y aritmética: las *tres erres* del conocido dicho americano. Otro gran educador, Jerome Bruner, propone tres tareas igualmente importantes para la educación de nuestro tiempo, que propone sintetizar con tres palabras que comienzan con la letra *pe*. Según Bruner, la escuela hoy debe enseñar a sus alumnos a entender *el pasado, el presente y lo posible*. (1996: 86-99)Bruner cuenta que en 1994 le pidieron cita dos altos funcionarios del sistema educativo ruso, lo que él atribuía al interés por sus estudios sobre enseñanza de las matemáticas. Pero no se trataba de eso; al tanto de los últimos trabajos del investigador, los rusos se interesaban por otro tema:

¿Qué podemos hacer –preguntaron- para enseñar la historia de Rusia en el último siglo, incluyendo 75 años de régimen comunista? ¿Simplemente como un enorme error? ¿Como Rusia manejada por un grupo de oportunistas desde el Kremlin? ¿O puede reconstruirse el pasado, no sólo para que adquiera sentido con todo y sus tragedias, sino también para que cobre sentido la forma como podría esbozarse el futuro? (Bruner, 1997: 88)

Comparto la idea de que toda sociedad necesita una visión del pasado –o sea cierta interpretación de su historia-; una visión del presente –o sea cierto análisis de su problemática actual; y una visión del futuro, o sea una misma idea de lo que es posible, de lo que la sociedad podría ser, si todos sus miembros trabajaran para conseguirlo. La educación puede

y debe contribuir a formar esas tres visiones; por ello me gusta la propuesta de las *tres pes* de Bruner: la escuela –en Rusia como en México o en España— tiene que enseñar el pasado, el presente y lo posible.

Por eso pienso, con Milani, que la escuela debería desarrollar en los alumnos el sentido de respeto a las leyes y, a la vez, la capacidad de trascenderlas. Creo que es la misma idea expresada por Fernando Savater, en el sentido de que los maestros debemos transmitir a nuestros alumnos *lo que creemos mejor de lo que fuimos, pero que sabemos que les será insuficiente... como fue insuficiente también para nosotros*. Debemos decirles: *transfórmenlo todo, mejórenlo todo, empezando por ustedes mismos, pero guarden conciencia de qué es y cómo es, de qué fue y cómo fue lo que quieren transformar.* (Savater, 1997: 193)

Una buena escuela, además de hacer que sus alumnos dominen la lectoescritura y la matemática, las ciencias naturales y la computación, será una que cumpla con su parte en el rol de cultivar el pensamiento utópico, en el sentido que emplea Javier Muguerza cuando, respondiendo a una pregunta sobre si tal pensamiento *debería abstenerse de decir nada acerca del futuro*, afirma:

...hay un sentido en el que la utopía, desde un punto de vista ético y no desde la perspectiva bastante menos defendible de una filosofía de la historia que se asigna como misión la prospección del futuro, tendría sin duda algo que ver con este último: aquel

en el que Kant, tras formularse la pregunta "¿Cómo es posible una historia a priori?", se respondía a sí mismo "Cuando el adivino hace y dispone lo que anuncia", esto es, se convierte en actor. (1990: 693-694)

Como un ejemplo de que un actor educativo puede ser relevante como actor de la historia en general, termino recordando el trascendental juicio que hizo que el sistema educativo de los Estados Unidos rechazara el principio de segregación racial que lo regía desde la independencia.

En 1952, la familia de la niña afroamericana Linda Brown decidió demandar al Consejo de Educación del Condado de Topeka en que vivía, por prohibir que su hija asistiera a una escuela reservada a los niños blancos. La Suprema Corte de Justicia le dio la razón con la sentencia que inició la desegregación racial del sistema educativo americano, al definir como anticonstitucional obligar a los niños negros a asistir a escuelas distintas de las que atendían a los blancos, aún en el discutible caso de que la calidad de la enseñanza recibida en unas y otras fuera similar.

La Corte rechazó el principio de que era correcto educar a los niños en escuelas *separadas pero iguales*, según la expresión generalmente aceptada. Pero lo que ahora quiero destacar es el argumento que esgrimió el abogado que defendía la postura segregacionista del Condado y la consideración en contrario de la Corte. El abogado del condado argumentaba

que la demanda del papá de Linda Brown era *un inútil intento por cambiar 300 años de actitudes tan arraigadas culturalmente que era imposible modificarlas*. A esto el Juez Felix Frankfurter respondió:

En este mundo las actitudes no se cambian en abstracto, por ejemplo leyendo algo... Las actitudes son en parte el resultado del trabajo y de la acción... No hay que doblar las manos y esperar que cambien solas. (Friedman, 1969: 412-413, en Reeves, 2007: 248)

Este es mi mensaje. He querido transmitir la convicción de quien ha dedicado buena parte de su vida a estudiar si las escuelas son buenas, pero no con la visión miope de los *rankings*, sino a partir de la convicción de que no lo podrán conseguir si no contribuyen a preparar jóvenes que quieran transformar su sociedad y mejorarla, y que también sepan perdonarnos por no haberlo conseguido nosotros, sabiendo que ellos tampoco lo conseguirán del todo.

Muchas gracias por su atención y por el honroso nombramiento que hoy me confieren.

Referencias

1. Aries, Philippe (1970). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. París. Seuil.
2. Bruner, Jerome. *The Culture of Education*. Cambridge. Harvard University Press, 1996.
3. Entwistle, Doris R., K. Alexander y L. S. Olson (1997). *Children, Schools and Inequality*. Boulder. Westview Press.
4. Milani, Lorenzo. Carta a los jueces. En *Sinite*, No. 49 (enero-marzo 1976), pp. 111-134.
5. Muguerza, Javier. *Desde la perplejidad*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1990.
6. Reeves, Douglas (2007). Challeges and Choices: The Role of Educational Leaders in Effective Assessment. En Reeves, Douglas, ed. *Ahead of the Curve. The Power of Assessment to Transform Teaching and Learning*. Bloomington, Solution Tree Press, pp. 227-251.
7. Savater, Fernando. *El valor de educar*. México. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 1997.

Dipòsit legal: V-4160-2011
Imprimeix: Goaprint, S.L.

VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA