

# La educación artística superior española ante el proceso de convergencia europea: ¿única oportunidad para recuperar su identidad superior? El caso de la danza<sup>1</sup>

Profesor Juan Arturo Rubio

La situación de la educación artística superior en nuestro país viene definida por la concurrencia de dos factores histórico-políticos coincidentes: por un lado, la configuración de un espacio europeo de educación superior y, por otro, la definición de las enseñanzas artísticas de grado superior dentro del sistema educativo español. Ambos factores están en pleno proceso de toma de decisión por parte del Gobierno español y por los acuerdos de los países que integran la Unión Europea, que se han ido sucediendo a partir del primer acuerdo de Bolonia en 1999.

Los ejes temáticos de este artículo son los siguientes:

- 1.- Valoración de aspectos esenciales del espacio europeo de educación superior como consecuencia de la adopción del Tratado de Bolonia, haciendo hincapié en aquellas cuestiones más relacionadas con la educación artística superior.
- 2.- Esbozo del planteamiento de la cuestión por parte de la red de centros superiores de educación artística europea.
- 3.- Referencia al tratamiento que se le da a las enseñanzas artísticas de grado superior en el borrador de la LOE, o dicho de otro modo, qué política tiene el Gobierno actual a este respecto.
- 4.- Análisis de la situación de convergencia europea en la enseñanza superior de la danza.
- 5.- Papel de las instituciones españolas –Ministerio de Educación y establecimientos que lo imparten- de educación superior de danza con el compromiso de colaboración en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior –en adelante, EEES.

1.- El Ministerio de Educación y Ciencia a través del RD 55/2005 de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado aprobado y del RD 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado, adelantó al curso 2007/08 la adaptación de las titulaciones universitarias a los requisitos del EEES. Esta normativa complementa la que ya se publicó en la anterior legislatura del Gobierno del Partido Popular con el propósito de adecuar el espacio universitario español al europeo –el RD 118/2004 de 23 de enero de especialización didáctica o el RD 1125/2003 de 5 de septiembre por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias, por ejemplo-

Toda esta normativa –referida exclusivamente al ámbito universitario- no afecta al conjunto de las enseñanzas artísticas de Grado Superior en el caso de España<sup>2</sup>.

Compartir un espacio común en Europa en lo relativo a los estudios superiores tiene una bondad intrínseca que más adelante abordaremos; ahora bien, la cuestión que hoy se debate en Europa es acerca del modelo de Universidad que se decide para Europa y cómo se está entendiendo desde los distintos estados europeos. Hay una parte del profesorado universitario que opina que, con el pretexto de poner la universidad al servicio de la sociedad y estar ésta representada principalmente por los agentes económicos, se está planteando el espacio europeo de educación superior en términos de oferta-demanda. Y por tanto, si la docencia y la investigación han de estar subordinadas al mercado, se puede llegar a pensar que pudiera existir una posible amenaza de la autonomía universitaria y de la libertad de investigación.

La construcción del EEES es una oportunidad para reflexionar sobre el papel de la universidad en el futuro, además de suponer un incremento de la cooperación educativa en general en Europa. Asimismo, cambia sustancialmente el papel del alumno y su dinamismo en la relación con la construcción de conocimiento y, también la del papel del profesor universitario, es decir, se define un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. El aprendizaje del alumno en la adquisición de habilidades, destrezas y competencias se conforma como el fundamento basal de la articulación del sistema docente universitario<sup>3</sup>. Así, se pretende ir de “lo que el profesor quiere enseñar” a “lo que el estudiante necesita aprender” y, por tanto, el profesor debe abandonar el enfoque didáctico basado en la lección magistral. El docente universitario debe tener un papel más pedagogo y orientar su propuesta docente a que alumno adquiera tres capacidades básicas: capacidad de análisis y síntesis, capacidad de aprender y capacidad de resolución de problemas.<sup>4</sup>

Ahora bien, ¿para cuando toca en este país abordar estas mismas cuestiones en el campo de la educación artística superior? Ya va siendo el momento para aquellos que trabajamos en la educación artística superior abordar en cada campo artístico cómo aplicar esta nueva perspectiva en la pedagogía y didáctica de unas enseñanzas de la que no es fácil librarse de la clase magistral o de las formas tradicionales de enseñar-





de la clase magistral o de las formas tradicionales de enseñanza, fundamentadas en la imitación o la memoria, como es el caso de la danza. Quizá el proceso de convergencia europea debe convertirse en una oportunidad casi única para reflexionar acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada una de las enseñanzas artísticas.

2.- La posición de ELIA (European League of Institutes of the Arts) y AEC (Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen) que recoge las enseñanzas de arquitectura, bellas artes, danza, diseño, música, teatro y artes visuales, podemos tomarla como representativa de las enseñanzas artísticas superior y se resume en una serie de principios esenciales<sup>5</sup> :

a/ las artes aportan unas formas de investigación y de creación singulares -formas de pensar, de trabajar, de hacer, de resolución de problemas- que son beneficiosas más allá del ámbito artístico.

b/El EEES debe entenderse como un espacio de colaboración y de equivalencias y coordinación de los estudios en Europa, pero además debe preservar la diversidad cultural.

c/ La enseñanza artística superior debe ser considerada como un bien público y debe estar integrada en el espacio europeo de educación superior. Asimismo, subraya la oposición a la integración de la enseñanza

superior a las negociaciones de libre comercio internacional (GATS).

d/La enseñanza artística superior debe estar reconocida en el marco de la enseñanza superior de todos los países europeos.

e/ La formación artística superior adaptada al mundo internacional es un objetivo largamente compartido por las instituciones miembros.

f/La singularidad de la educación artística superior la convierte en una experiencia pedagógica única y particular en el espacio superior y en proceso de enseñanza-aprendizaje ya que, entre otras, favorece la incorporación de métodos de enseñanza y aprendizaje innovadores, aborda formas especializadas de creación y producción artística, contribuye a crear un marco de reflexión en cada arte, sustenta la diversidad cultural, integra las nuevas tecnologías y los nuevos medios como instrumentos de creación.

Para desarrollar el potencial del proceso de Bolonia y articularlo con las necesidades específicas de la enseñanza superior artística, la asociación entiende que el trabajo próximo ha de girar sobre las siguientes cuestiones:

a/- Transparencia y equivalencia: de los programas de estudios y las cualificaciones de los diplomas y la utilización del sistema de créditos europeo ECTS<sup>6</sup>.

b/- Aseguramiento de la calidad y el desarrollo teniendo en cuenta que:

Por un lado, la enseñanza superior está fundamentalmente ligada al desarrollo creativo e individual. Y, por otro, las relaciones de confianza entre las instituciones de enseñanza superior por encima de la competitividad con el ánimo de mantener y mejorar el nivel de excelencia, y no como un fin para hacer ranking o clasificaciones.

c/- Clasificación de la enseñanza superior artística en dos ciclos y el nivel del doctorado.

d/- Movilidad: de los estudiantes, la experiencia intercultural es tan importante a nivel artístico como la que se produce en el ámbito universitario desde el programa Sócrates. Ello fundamenta la importancia de una permeabilidad y convergencia de los diseños curriculares de estudios de cada enseñanza artística superior.

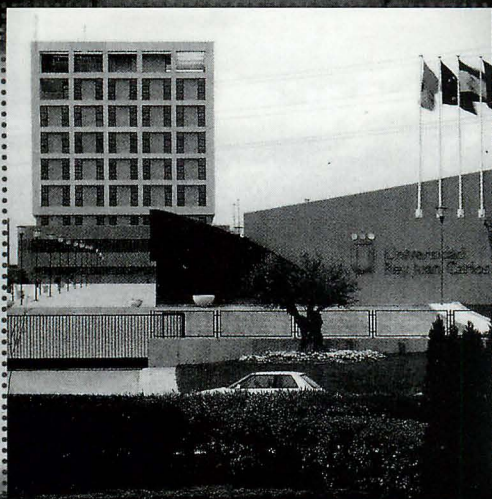
e/- Desarrollo artístico e investigación: el desarrollo artístico que aporta la enseñanza superior no es posible sin la investigación. El desarrollo artístico no deja de ser un I+D cultural y social.

3.-Aspectos destacables del tratamiento de la enseñanza artística superior en el anteproyecto de la nueva ley de educación del Gobierno:

a/- -Con respecto a la LOCE, el borrador de la nueva ley reingresa la educación artística superior en el marco de la educación superior. Con la LOCE el Gobierno Popular desperdició una gran oportunidad para haber terminado el desarrollo del grado superior de las enseñanzas artísticas que la LOGSE en 1990 había dejado planteado. Según el anteproyecto de la nueva Ley Orgánica, este ámbito educativo superior estaría compuesto también por: la enseñanza universitaria, la formación profesional de grado superior y las enseñanzas de artes plásticas y diseño de grado superior (art. 3.5). Asimismo, el desarrollo de la definición de la enseñanza artística superior lo encuadra en el espacio europeo de educación superior y, en su caso, en el Consejo de Coordinación Universitaria (art. 46).

b/- Los estudios superiores de música y danza constarían de un solo ciclo (en clamorosa contradicción con el resto de enseñanzas universitarias del RD Grado y Postgrado y con el EEES), si bien en el art. 58.4, como ya lo hizo en la LOGSE, fomenta la coordinación entre los centros superiores y la universidad para organizar "estudios de doctorado". No obstante, convendría subrayar que la nueva Ley Orgánica debería afirmar "estudios de posgrado", que comprendería el nivel de máster y el de doctorado.

c/- Deja abierta para su posterior desarrollo normativo la definición, formación y competencia del profesorado de la enseñanza superior artística, en función de los que se determine en el marco de la educación superior, si bien, atendiendo a la especificidad de estas enseñanzas permite la contratación de profesionales extranjeros de forma eventual o permanente.





d/- Como consecuencia del retraso producido en sucesivos gobiernos aún está por definir -desde la publicación de la LOGSE en 1990- y desarrollar el régimen normativo específico para los centros superiores de enseñanzas artísticas. Le compete al Ministerio de Educación y Ciencia (si es que de nuevo no se le vuelve a "olvidar") definir el marco y sus condiciones básicas de acuerdo con las Comunidades Autónomas (art.103.3).

e/- Reserva a los catedráticos (con alguna excepción, no definida en la ley) la impartición docente en el grado superior de música, danza y arte dramático.

f/ En consonancia con la LOCE, adjudica a la Universidad como única institución para impartir la formación didáctica complementaria y necesaria para cualquier tipo de docente, excepto del universitario; si bien, la ley prevé la futura regulación de la especialización didáctica en su diseño curricular para "cada enseñanza". -Disposición Transitoria Octava-. La diferencia significativa con respecto a la LOCE es que excluye la formación didáctica a aquella titulación que incluya formación didáctica, es decir, entendemos que deberían estar excluidos aquellos grados cuyos itinerarios se especializan en pedagogía, por ejemplo en el caso de la danza el grado de Pedagogía de la Danza.

g/Suprime en el caso del Grado Superior de Música y Danza la prueba de acceso al Grado Superior de estas enseñanzas que apareció en la LOGSE y que aún está vigente. En el caso de la danza, esta supresión hay que definir-

la de incoherente por varias razones de las que apunto tres sucintamente:

g.1.- La prueba de acceso al Grado Superior -tanto con requisitos académicos como sin ellos- está presente en los principales países europeos, en donde el Grado Superior de Danza tiene efectivamente el status de enseñanza superior.

g.2.- Su definitiva supresión supondría la imposibilidad de acceso de estos estudios a numerosos profesionales de la danza que se han formado profesionalmente fuera de los conservatorios de grado medio -la mayoría de los profesionales en nuestro país- ya que la formación profesional de calidad todavía la imparten maestros profesionales reconocidos internacionalmente: Víctor Ullate, Carmen Roche, la Escuela *Amor de Dios* en el caso de la danza española, por citar algunos.

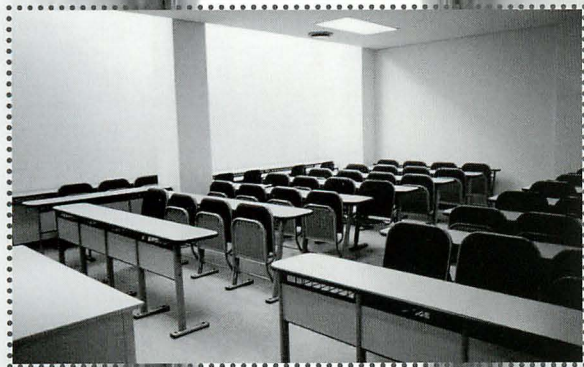
g.3.- La prueba de acceso ha servido hasta ahora para admitir a alumnos europeos que vienen a estudiar a nuestro país y que todavía sus estudios no son homologables con los de nuestro país.

En resumen, al Gobierno actual todavía le queda el "lastre" de la organización y desarrollo básico de las enseñanzas artísticas en el grado superior, es decir, de dotarlas y encuadrarlas en un verdadero espacio superior. Ello guarda relación con la poca importancia que viene recibiendo por parte de los sucesivos gobiernos acerca del papel de la educación artística en la formación integral de los ciudadanos. Las reformas a partir de la LOGSE no han significado un cambio sustancial con respecto al papel secundario y mal tratado de la educación artística en primaria y secundaria. En España, al igual que el resto de los países del sur de Europa, la educación artística sigue estando conformada de un modo claramente anticuado, basado en una formación artística que descansa en una formación plástica poco definida y la música con exclusividad, en un mundo dominado por la aplicación del desarrollo tecnológico a las artes. Pero además, son los propios profesionales de la música y de plástica que desarrollan la actividad docente en las escuelas los que muestran su disconformidad con los planteamientos del Gobierno en la LOE.<sup>7</sup> Convendría que los responsables de la Educación en España echen un vistazo a Francia<sup>8</sup> o a los países nórdicos para que perciban que existen otras formas más modernas de entender la educación artística y su papel en la formación integral de los ciudadanos. El debate educativo debe extenderse a estos ámbitos de cómo configurar una verdadera formación artística, cuyas consecuencias serían muy enriquecedoras para el conjunto de los agentes de la institución escolar y, por tanto, para la sociedad en general, más allá del archiconocido -y aburrido- debate religión si/no o uniformes si/no.

4.- Los estudios superiores de danza fueron uno de los primeros proyectos de convergencia europea que desarrolló ELIA con la financiación del programa Red Temática Sócrates. Ya en 2001 se publicaban los resultados de una primera fase del proyecto de convergencia en el que participaban establecimientos educativos de educación superior de Finlandia, Reino Unido, República Checa, Holanda, Suecia y Portugal.<sup>9</sup>

En este primer estudio se trataba de identificar en un grupo de trabajo las similitudes y diferencias a través de una encuesta que hacía referencia a aspectos del contenido de los currículum, sistemas de evaluación, formas de acceso de los alumnos, duración y reconocimiento de los estudios, entre otras cuestiones, en las instituciones superiores de danza de dichos países.

Posteriores fases del proyecto de convergencia europea en el grado superior de las enseñanzas artísticas "Moving on to greater transparency in higher arts education in Europe", de ELIA, han ido construyendo el espacio reflexión y conocimiento necesarios para que el EEES en las artes en general y la danza en particular sea una realidad en el futuro. El año pasado en un encuentro que la Red tuvo en Lisboa se presentaron nuevos documentos de trabajo de la sección de Danza de ELIA. En uno de ellos aparece ya una definición profun-





da del conjunto de competencias para el nivel de grado de tres categorías profesionales de la danza: bailarín, coreógrafo y profesor de danza, si bien el documento aborda las dos primeras categorías.<sup>10</sup> El documento también refleja que en una fase posterior se acometería la definición de las competencias de posgrado tanto en el nivel magíster como de doctorado.

Independientemente de los contextos que ocupa la enseñanza superior de la danza en cada país europeo -en aquellos en donde existe, pues en algunos está en el espacio universitario, en otros en los conservatorios-, se ha llegado a un acuerdo acerca de los aprendizajes y competencias que debe tener un estudiante cuando termine sus estudios superiores de danza. En los estudios superiores de coreografía, una de las dos opciones que ofrece la titulación superior en España, se analizan tres campos básicos de competencias: artísticas, técnicas y profesionales/sociales.

#### a/ Campo de las competencias artísticas:

Definido a su vez en tres tipos de capacidades básicas:

-Capacidad creativa: definida por la capacidad del coreógrafo para crear a partir de visiones intuitivas, de percepciones, de impresiones, de emociones y transformarlas en conceptos y/o en ideas artísticas que son explicitadas en el marco de una coreografía. Asimismo, tener la capacidad de explicar su propia identidad como coreógrafo

-Capacidad de cooperar: el coreógrafo debe tener la capacidad de trabajar activamente con otros profesionales sobre la realización de un proyecto común de una manera multidisciplinar: una competencia necesaria para la producción de espectáculos de danza.

-Capacidad de comunicar: el coreógrafo debe ser capaz de comunicar de manera efectiva y eficaz, de argumentar sus decisiones en diferentes contextos profesionales, de manera oral y escrita. Esta comunicación debe abarcar distintos niveles en virtud del contexto y del interlocutor, pues la comunicación sobre el mundo de la danza difiere si está dirigida a profesionales del sector o por el contrario si se dirige a otros profesionales, aficionados, alumnos de la escuela etc.

#### b/ Campo de las competencias técnicas:

Definido en tres capacidades:

-Capacidad de análisis: el coreógrafo ha de ser capaz de analizar las creaciones y los procesos artísticos.

- Conocimiento de su profesión: El coreógrafo debe tener la capacidad de utilizar con talento las competencias técnicas variadas así como el conocimiento de su profesión de las piezas coreográficas. Debe demostrar un conocimiento de las últimas evoluciones en los diferentes campos de la danza. Debe tener la capacidad de saber aprovechar las competencias y las cualidades físicas y creativas de los bailarines; asimismo, debe saber utilizar su conocimiento del teatro y de los medios de expresión teatral;

- Espíritu de iniciativa: El coreógrafo debe ser capaz de orientar de manera independiente su práctica profesional en el mundo de la danza; saber presentar y comunicar su trabajo creativo; estar al corriente de la legislación y la evolución del derecho del trabajo; ser capaz de establecer relaciones profesionales a corto y largo plazo; saber organizar sus acciones y sus actividades de manera eficaz en lo concerniente a la gestión de su trabajo.

#### c/ Campo de las competencias profesionales/sociales:

Orientación social: El coreógrafo debe contar con la habilidad de captar lo social y de utilizarlo en la producción de danza; muchos de los trabajos coreográficos muestran su propio compromiso social; demuestran, asimismo, su toma de posición ante las evoluciones artísticas y sociales en el plano internacional.

Capacidad de aprendizaje: El coreógrafo debe ser capaz de aprender y de evolucionar continuamente en el campo de la danza

Capacidad de reflexión: El coreógrafo debe poseer una capacidad de reflexión sobre sus propias acciones para llegar a los mejores resultados artísticos.

Capacidad de innovación: El coreógrafo debe tener la capacidad de explorar las posibilidades y de conocer las investigaciones concernientes a su profesión; debe gozar de una actitud crítica y renovado-

ra de su contenido profesional y de la evolución en el seno de su profesión. Capacidad de organización: El coreógrafo debe ser competente en organizar el proceso creativo y productivo con determinación, motivación y eficacia.

Al margen del trabajo de ELIA Dance, la cooperación europea en la conformación de un espacio de intercambio y colaboración docente y científico en el ámbito superior de la danza se reduce a ejemplos puntuales como el espacio creado por los países nórdicos - Nordic Forum for Dance Research- que recibe fondos de la fundación Nordic Cultural Foundation. Desde el año 1995, y con un bagaje de intercambio importante e innovador, instituciones de nivel superior en Danza de Suecia, Finlandia, Noruega, Dinamarca e Islandia decidieron formar una red de relaciones entre alumnos y profesores.

5.- En el Sur de Europa o incluso en nuestro propio país no se ha trabajado ni hay una actitud de cooperación entre las instituciones con distinto grado de responsabilidad: tanto el Ministerio de Educación, Comunidades Autónomas<sup>11</sup> que son los que tienen competencias en el grado superior de danza, como los propios establecimientos que lo imparten: conservatorios o institutos universitarios. No existe una voluntad plausible por trabajar en colaboración para asumir intereses y objetivos que son comunes a todos. Sí existe una asociación de centros superiores de enseñanzas artísticas -ACESEA- integrada en su mayor parte por Conservatorios Superiores de Música y





Centros Superiores de Arte Dramático, pero en la que no están asociados los establecimientos superiores de danza, salvo el Institut del Teatre de Barcelona, que ofrece la formación superior tanto en teatro como en danza. La labor y papel de esta asociación como *lobby* en lo relativo a la demanda al Ministerio de Educación en la configuración de un espacio superior para la educación artística dentro del Sistema Educativo Español no ha sido demasiado eficaz. Asimismo, salvo una publicación de interés su papel dinamizador e innovador no parece que haya calado en la opinión pública<sup>12</sup>. Por otro lado, el Ministerio de Educación en los gobiernos de Aznar, tras una primera toma de posición enfilada para resolver el problema estructural de las enseñanzas artísticas superiores<sup>13</sup>, finalmente, con la publicación de la LOCE, se paralizaba política y administrativa el desarrollo del espacio superior.

Por tanto, tal como afirmábamos al comienzo de este artículo nos encontramos en un momento tal que es tarea común y con responsabilidades diferenciadas la asunción de tres retos fundamentales en la enseñanza superior de danza y –en determinados asuntos ampliable al resto de las enseñanzas artísticas–:

- 1.- Al contrario que en Europa, donde es común la existencia de unas instituciones de educación superior artística consolidadas, que gozan de reconocido prestigio y alto nivel de aceptación social, en España, salvo excepciones singulares, no podemos afirmar lo mismo. Es por tanto, un reto fundamental que las instituciones superiores de danza españolas tengan en cuenta esto para diseñar sus estrategias docentes, artísticas e investigadoras.
- 2.- Potenciar la coordinación y cooperación administrativa, docente e investigadora entre los centros y los responsables del sistema educativo: Ministerio de Educación y Comunidades Autónomas. Asimismo, es deficitaria la presencia general –salvo alguna excepción singular– de los establecimientos de grado superior en las redes europeas.
- 3.- Que el Ministerio de Educación se afane tras la aprobación de la LOE en la publicación de la normativa que desarrolle y configure el espacio superior de las enseñanzas artísticas con la representación y colaboración de los centros educativos superiores. Es decisivo que el Gobierno, a través del Ministerio de Educación, asuma de una vez el papel que le encomienda la Constitución Española.

Juan Arturo Rubio Aróstegui  
[arturorubio@wanadoo.es](mailto:arturorubio@wanadoo.es)  
Instituto Superior de Danza Alicia Alonso  
Universidad Rey Juan Carlos

<sup>1</sup> Este artículo está redactado en junio de 2005, antes de la aprobación parlamentaria de la nueva Ley de Ordenación del Sistema Educativo (LOE)

<sup>2</sup> Sí afecta a los estudios universitarios de Bellas Artes o a los estudios de musicología que el sistema educativo español los encuadra en la universidad, pero no a la música, teatro, danza, o restauración.

<sup>3</sup> El Proyecto *Tuning* pretende sustituir la función docente tradicional definida por la transmisión de conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje por el de la adquisición de competencias, habilidades y destrezas por parte de los alumnos.

<sup>4</sup> Miguel Valcárcel. *El Papel del profesorado universitario en la Convergencia Europea*. Ponencia del seminario "El profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación superior". Santander, marzo, 2004. Organizado por la Universidad Cantabria, ANECA y CRUE. Doc. [fecha de consulta: 7/07/04]. <http://www.aneca.es>

<sup>5</sup> ELIA/AEC. *Towards a European Space for Higher Arts Education*. Documento [fecha de consulta: 25/04/04]. extraído de [www.bda.ahk.nl](http://www.bda.ahk.nl).

<sup>6</sup> European Credits Transfer System. Este sistema de computo difiere del actual del sistema educativo español y es uno de los instrumentos básicos de la convergencia de las titulaciones en el EEES.

<sup>7</sup> Diario *El País*. 23/05/05. p. 40.

<sup>8</sup> Desde mediados de los noventa y en la actualidad se han sucedido una serie de propuestas conjuntas de los Ministerios de Educación y de Cultura con el objetivo de mejorar la educación artística desde la educación preescolar hasta la universitaria, tanto en gobiernos de la derecha como de la izquierda.

<sup>9</sup> Kay Lynn [coord.] *Potential Changes in Higher Dance Education in Europe through the Bologna Agreement*. September 2001. Documento [fecha de consulta: 25/04/04]. extraído de [www.bda.ahk.nl](http://www.bda.ahk.nl).

<sup>10</sup> *Document étape 2004. Entraîner le corps, former l'esprit, canaliser l'émotion : les caractéristiques particulières de l'enseignement de la danse en Europe*. Documento [fecha de consulta: 25/04/04]. extraído de [www.bda.ahk.nl](http://www.bda.ahk.nl).

<sup>11</sup> Comunidad Autónoma de Madrid, Generalidad de Cataluña, País Valenciano y Andalucía. No deja de ser curioso observar que tanto en el territorio valenciano como en la Comunidad de Madrid conviven dos establecimientos en los que se imparte el grado superior.

<sup>12</sup> Es muy interesante la edición de Congreso Internacional de la Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas; actas del Congreso "los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y la reforma de las Enseñanzas Superiores en España". Murcia 17,18,19 y 20 de enero de 2002. Murcia, ACESEA, 2002

<sup>13</sup> En 1998 el Ministerio de Educación y Cultura formó una comisión con representantes de todas las Comunidades Autónomas para estudiar la elaboración del proyecto de ley de centros superiores de las enseñanzas artísticas. De este trabajo existe un documento cuya referencia es: Ministerio de Educación y Cultura. Conferencia sectorial de educación. *Las enseñanzas artísticas a examen. Evolución histórica, panorama actual y perspectivas*

