

Ana Navarrete
Tudela

Doctora por la
Universidad
de Castilla – La
Mancha; profesora
Titular del
Departamento
de Arte, Facultad
de Bellas Artes
de Cuenca.
ana.navarrete@
uclm.es

Algunas anotaciones en torno a la enseñanza del arte en la universidad pública: el caso español

Some notes about teaching art in public universities: the Spanish case

Resumen: la enseñanza del arte en la universidad está traspasada por las mismas paradojas que el resto de las enseñanzas universitarias y está a su vez atravesada por un conjunto de problemáticas asociadas: las contradicciones laborales, jurídicas y sociales de los artistas, la falta de políticas culturales que reflexione sobre el lugar social del arte, así como la instrumentalización del sistema del arte por parte de las estructuras políticas y gubernamentales que exigen una profesionalización y especialización, unas competencias y habilidades, que en la mayoría de ocasiones favorecen la industria en detrimento de una enseñanza implicada del arte. Actualmente estamos inmersos en una reforma, debido a la obligada convergencia con Europa que pone en funcionamiento un proceso que transforma estructuralmente al conjunto de la universidad y que nos obliga a aquellos que defendemos la Universidad pública a oponernos a la pérdida de autonomía y a la paulatina degradación económica que esta sufriendo. Debemos reforzar a través de procesos críticos los principios de equidad, igualdad y justicia distributiva con la intención de devolver a la institución su misión como servicio público y hacer de él un servicio multicultural e intrasocial.

Palabras clave: enseñanza del arte, convergencia europea, degradación educativa, mercantilismo.

Abstract: *teaching art in college is pierced by the same paradoxes that the rest of university education and is in turn traversed by a set of related issues: labor, legal and social artists contradictions, lack of political cultural reflect on the social role of art and the art system manipulation by political and governmental structures that require professionalism and specialization, few skills and abilities, which in most cases encourage the industry to the detriment of an involved teaching art. We are currently engaged in a reform, due to the required convergence with Europe that sets in motion a process that transforms structurally to the whole university and forcing us to those who defend public university to oppose the loss of autonomy and the gradual degradation economy that is suffering. We must strengthen critical processes through the principles of equity, equality and distributive justice with the intention of returning to the institution its mission as a public service and make it a multicultural and intrasocial service.*

Keywords: *art education, European convergence, educational degradation, mercantilism.*

“Abrir el ojo para saber, cerrar el ojo o, al menos, escuchar para saber aprender y para aprender a saber: éste es un primer esbozo del animal racional. Si la Universidad es una institución de ciencia y de enseñanza ¿debe, y según qué ritmo, ir más allá de la memoria y de la mirada? ¿Debe acompasadamente, y según qué compás, cerrar la vista o limitar la perspectiva para oír mejor y para aprender mejor? Obturar la vista para aprender, esta no es, por supuesto, más que una forma de hablar figurada. Nadie lo tomaría al pie de la letra y yo no estoy proponiendo una cultura del guiño. Estoy resueltamente a favor de las Luces de una nueva *Aufklärung* universitaria” (Derrida,1983)

INTRODUCCIÓN, LA UNIVERSIDAD¹ PÚBLICA EN EL CONTEXTO ESPAÑOL:

Desde principios de la década de los 90 hemos vivido varios y significativos cambios en el sistema de enseñanza universitario español pero ninguno de la dimensión y envergadura al que nos enfrentamos ahora. Estos cambios y las transformaciones que le acompañan son estructurales y tienen como objetivo principal cambiar los modelos y métodos de la enseñanza, y sobre todo la institución universitaria en su conjunto, siendo tan importantes que de ellos depende el futuro de la Universidad.

Es por ello que la universidad debe hacer una reflexión sobre sí misma. “La reflexión actual sobre la universidad corre el riesgo de eliminar la reflexión de la universidad, de echarla fuera o, si cabe peor, de arrinconarla dentro de la institución como a un trasto viejo pero venerable, desdeñar su importancia y su papel, es decir, no echarla sino invitarla a irse.” (Delmiro Rocha; 2012, 171)

La historia de las ciencias y las artes y su investigación están basadas en la idea de progreso. Kuhn en 1970 dio un giro al positivismo cientificista en *The Structure of Scientific Revolutions*, e introdujo la idea que puso en tela de juicio la visión del progreso científico. No

[1] Las universidades de la Edad Media fueron llamadas *universitas magistrorum et scholarium* (asociación de maestros y alumnos).

obstante, el modelo que prima hoy está atravesado por este pensamiento, aunque sabemos que la idea de progreso no ha significado un progreso en sí mismo ni en las artes ni en las ciencias. Este modelo productivista satisface a los sectores sociales productivos y a un Estado que a su vez tiene a estos sectores satisfechos. El Estado neoliberal, impulsor del adelgazamiento progresivo de la universidad pública ha liquidado su alcance, su *Aufklärung*.

Foucault nos proporciona la clave fundamental para enfocar que entendemos por actitud crítica *no querer ser gobernado*. Y comenta, “es, por supuesto, no aceptar como verdad lo que una autoridad dice que es la verdad; o, al menos, es no aceptarlo por el simple hecho de que una autoridad diga que sea verdad; es no aceptarlo a menos que uno mismo considere como buenas las razones esgrimidas para aceptarlo. En este caso la crítica coloca su punto de anclaje en el problema de la certidumbre frente a la autoridad.” (Foucault, 1978)

En este sentido, la autonomía universitaria está asimismo sometida al modelo neoliberal vinculado a fines ideológicos, políticos o económicos. El adelgazamiento económico de la universidad pública se hace sentir en todos los frentes: en la reducción drástica de los órganos de gestión y control, adelgazamiento en el número de profesores y personal de servicios, adelgazamiento en la dotación económica de los centros, adelgazamiento en la oferta de titulaciones, adelgazamiento en el sueldo del profesorado (personas de alta cualificación y especialización la mayoría cobrando sueldos miserables), adelgazamiento en becas... Una reconversión encubierta que a su vez se apoya en la subida astronómica de tasas (una media del 19%²). El primer efecto han sido la pérdida de más 44.000³ estudiantes en la universidad española en los dos últimos años.

La transición política española a una sociedad democrática visibilizó el debate ideológico que existía en el seno de la universidad,

las ideas de igualdad, compromiso político, ética, justicia y equidad, eran temas centrales en el debate. Hoy este debate ideológico ha muerto a manos de una ideología de la productividad.

La Constitución de 1978 y su espíritu de descentralización permitieron transferir la gestión universitaria a las autonomías (comunidades autónomas). Se tardaron cinco años hasta 1983 para tener una Ley de Reforma Universitaria⁴, que fue modificándose a través de múltiples decretos. El proceso de normalización académica y laboral del profesorado centró la atención de la universidad en los años 80, así como la proliferación de titulaciones para atender las demandas sociales. En el caso concreto de la enseñanza del arte se sumó a este proceso, que por primera vez en la historia, y su transformación en enseñanza universitaria se hizo a pesar de posiciones enfrentadas y debates acalorados.

“Esta ley está vertebrada por la idea de que la Universidad no es patrimonio de los actuales miembros de la comunidad universitaria, sino que constituye un auténtico servicio público referido a los intereses generales de toda la comunidad nacional y de sus respectivas comunidades autónomas”⁵. De una estructura monolítica clásica basada en centros docentes -Facultades y Escuelas- se pasó a una estructura matricial con Facultades y Departamentos. Las estructuras matriciales son un modelo de organización tomado del mundo empresarial, cuyo objetivo principal es quebrar la unidad de mando, una estructura única por una estructura donde todos los puestos de trabajo dependen de varios jefes. Esta estructura permitió a la universidad distribuir responsabilidades, descentralizar mínimamente el poder y obligar a los diversos órganos unipersonales a llegar a consenso en ciertos temas. No obstante y con la salvedad de que este sistema es más democrático, el conflicto estaba servido; sobre todo en asuntos relacionados con la contratación, evaluación y promoción del profesorado, y sobre todo en la elaboración de los planes de estudio.

[2] <http://goo.gl/nko2p6>

[3] <http://goo.gl/cm3ZC>

[4] <http://goo.gl/UxbWdH>

[5] *Ibidem*.

Situación que no ha mejorado con la aparición de las agencias nacionales evaluadoras tanto para los nuevos títulos como para el personal docente e investigador. No sólo por la densificación de los procedimientos sino también en el caso de la evaluación del profesorado por la falta de tribunales específicos por área y sub-área de conocimiento y la falta de criterios consensuados de los existentes tribunales de evaluadores y de las comisiones de expertos. Es imposible que los miembros evaluadores y los expertos tengan criterios suficientes para evaluar todos los méritos; yo no le pediría a un especialista en Historia Medieval conocimientos en Arte Contemporáneo. “En el área de la investigación e innovación de las Humanidades se reduce cada vez más a unos sistemas numéricos de evaluación copiados del campo de las ciencias. Sin embargo la investigación en Humanidades y en las Ciencias sociales conlleva aspectos que no resultan tan fácilmente mesurables. [...] la ciencia y la investigación se transforman en una actividad que tiene que amoldarse y cumplir con criterios de evaluación cuantitativa, dejando de ser una actividad creativa que aspira a comprender el mundo.”⁶

En los años 90 proliferaron las reformas de los planes de estudio en casi todas las titulaciones, no sólo debido a demandas sociales sino a reestructuraciones forzadas por nuevos contextos económicos y culturales. Las crisis económicas globales de finales de los ochenta y el desarrollo de las nuevas tecnologías de información y comunicación obligaron a una redefinición del conjunto de las prácticas culturales; hay que recordar que en este período la mayoría de disciplinas académicas asistían a complejas transformaciones internas.

Los diferentes reales decretos que modificaron la ley de 1983 permitieron a la Universidad definir unos planes de estudios que, aunque comunes en todo el estado, eran propios, específicos y diferenciados. Lo que permitió tener un carácter propio a muchos centros y ofertar una enseñanza amplia y diversificada.

Actualmente la obligada convergencia con Europa pone en funcionamiento un proceso que transforma estructuralmente al conjunto de la universidad, no es de extrañar tanta resistencia. La resistencia es por motivos varios e ideologías diversas. Pero sobre todo fundamentalmente a causa de la pérdida de autonomía de las universidades para decidir la oferta académica de los títulos y lo que significa el plegarse a las exigencias del mercado que requiere de profesionales formados en el menor tiempo posible. Hasta la fecha la configuración de los planes de estudio estaba regida por unas directrices generales comunes que determinaban una troncalidad para todas las titulaciones en el conjunto del estado español⁷, dejando cierta flexibilidad a los centros para definir los contenidos de las asignaturas permitiendo que cada estudiante construyera su currículum académico, gracias a una oferta diversificada, amplia e interdisciplinar.

Hoy esta reforma marcada por la convergencia europea nos obliga a defender la Universidad pública; hemos olvidado la misión de la institución como servicio público y cada vez nos acercamos más a una visión mercantilista que se impone.

“Como bien público, es responsabilidad del estado fomentarla y financiarla pero sus fines y funciones no pueden delegarse a intereses particulares y mucho menos mercantiles. La universidad pública adquiere sentido dentro de un proyecto social de largo aliento que apunta a la construcción de una sociedad justa, democrática y equitativa. Su significado tiene que ver con la vida misma del país y en ella se juega la identidad del profesional como ciudadano y la creación y recreación de la cultura nacional. Como espacio de saber está abierta al pensamiento, plural y diverso sin restricciones para el arte, la filosofía, la ciencia, la tecnología, la lúdica y la ética. Universidad como unidad de propósitos en la diversidad de saberes. El carácter público de la universidad no reside entonces en que sea más barata que la privada porque la subsidia el gobierno sino en que ella es un asunto que compete a todos

[6] Declaración de Praga. Pongamos fin a la degradación de la educación. <http://goo.gl/6Op4Uy>

[7] Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre por el que se establecen directrices comunes de los planes de estudio de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional: <http://goo.gl/OfDbm7>

los ciudadanos y es vital para el desarrollo del país y para la formación en la democracia y en la identidad nacional. Lo que pasa en la universidad pública nos compete a todos y su direccionamiento y políticas tienen sentido en la medida en que contribuyan a consolidar su naturaleza como un bien social y un derecho ciudadano.” (Alfonso Tamayo)

La visión mercantilista puede verse en muchos de los nuevos títulos verificados propuestos por las universidades privadas que definen la universidad como empresa. La universidad pública debe competir con esta oferta privada avalada por multinacionales y otros sectores importantes empresariales algunos de ellos muy jerarquizados e ideologizados (entro ellos las universidades católicas), que por supuesto tienen más recursos económicos para ofertar mejores instalaciones, mejores equipamientos, mejores... Se confunde la calidad de la educación por la cantidad de equipos y no por la propuesta educativa ética, equitativa, justa, multicultural e intrasocial.

Por otro lado, las situaciones de crisis económicas afectan mayoritariamente a las Humanidades; en épocas de crisis se suelen promoverse carreras técnicas, formas de conocimiento pragmático aparentemente más convenientes y eficaces y que son consideradas beneficiosas para el desarrollo industrial y empresarial local, nacional y global.

Estas reflexiones sobre la situación general de la enseñanza universitaria pública puede ayudarnos a entender las particularidades en nuestro campo específico.

UNIVERSIDAD Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Enseñar el arte, ha sido en sí mismo un tema de intensos análisis desde los años 60 del siglo XX, algunos más acertados que otros; sin olvidar que el caso español tiene sus particularidades forzadas por el contexto político. *Enseigner l'art contemporain ou cherchez l'erreur*,

[Enseñar el arte contemporáneo o buscar el error] es el título de una conferencia impartida por Alain Fleig en la Universidad de Poitiers, en octubre de 1998, en la cual se plantea que la crisis del arte contemporáneo es la enfermedad que sufre la enseñanza del arte. El autor nos descubre como esta crisis es consecuencia de múltiples y sucesivas crisis específicas: la crisis de la crítica, crisis del mercado inexistente y temeroso, la crisis de los fundamentos modernos de la enseñanza del arte, la crisis de las políticas culturales, la crisis de las grandes bienales de arte debido a su excesiva proliferación...

Por su parte, en nuestra actual enseñanza reglada del arte conviven varios modelos que en ocasiones chocan frontalmente. Todos los modelos responden a ideas contextuales y coyunturales, (algunas de las cuales reaparecen en periodos de grandes transformaciones filosóficas, económicas y políticas, como el Renacimiento y/o la Industrialización), y giran en torno a concepciones sobre el sentido del Arte, que lógicamente generan paradigmas, -no obstante, hay que tener en cuenta que estos paradigmas fueron respuestas pedagógicas a necesidades y condiciones específicas de orden social y cultural-; por ejemplo el arte academicista de los siglos XVII al XIX considera la esencia del arte desde una perspectiva mimética, por otro lado en los principios del siglo XX varias perspectivas entrarán en conflicto: para algunos el arte es una forma significativa, el resultado de un orden formal, para otros es la expresión de un ser genial e único, para otros el arte tiene la función de estetizar la vida cotidiana y por lo tanto mejorarla.

De hecho la crisis producida en la enseñanza del arte en los años 60 está centrada por la imposibilidad de encontrar un modelo adecuado a la praxis contemporánea y se debe a la concepción heredada del modelo académico de que la enseñanza del arte va unida a la definición del “modelo”, bajo esta lógica el profesor actual impone un sistema de valor de un modelo inexistente y como consecuencia incontestable, (Salomé Cuesta, Ana Navarrete). Debido a esta aporía en los años 60

a nivel internacional, entre otras múltiples transformaciones, se impuso un modelo basado en la investigación sobre el propio concepto de arte y el estudio de las disciplinas artísticas. En la década de 1980, el debate sobre la enseñanza del arte contemporáneo se centraba, en la operatividad de la educación basada en las disciplinas. La vanguardia ya se había institucionalizado, veinte años habían sido suficientes para convertirse en el arte oficial, hegemónico y normativo. En esta época otros agentes del mundo del arte, algunos de ellos también implicados en la enseñanza del arte: historiadores, artistas, críticos, estudiosos, discutían sobre las repercusiones que iba a producir la introducción de disciplinas como la estética, la historia del arte y la crítica, incluso los estudios fílmicos, la arquitectura y la teoría fotográfica, más, cuando estas disciplinas estaban sufriendo su propio proceso crítico interno.

La ausencia de patrones estilísticos comunes y de paradigmas, constituyen los signos exteriores de estas transformaciones profundas en el ámbito de la cultura: la arquitectura, la fotografía, el cine, la pintura, la escultura, la literatura, etc...

En los años 90 ciertas ideas modernas empezaban a ponerse en cuestión y otras muchas empezaban a ser consideradas. Las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, sin analizar su alcance económico-político, y su papel central en la reorganización global, han marcado significativamente a las artes visuales. Por su parte, Efland, Freddmann, Stuhr proponen, tras consensuar con numerosos autores, que la finalidad del arte es «*la construcción de la realidad*», sea esta representada o ficcionada. La realidad es pura construcción social y la finalidad de la enseñanza del arte, desde este punto de vista, sería contribuir a la construcción del panorama cultural y social.

Hal Foster definió este fenómeno (que centran buena parte de los debates artísticos y culturales de los últimos años) como el necesario *retorno a lo real*.

Por otro lado, en los años 90 se evidencia que estas cuestiones son inseparables de un conjunto de problemáticas asociadas: las contradicciones laborales, jurídicas y sociales de los artistas, la falta de políticas culturales que reflexione sobre el lugar social del arte, así como la instrumentalización del sistema del arte por parte de las estructuras políticas y gubernamentales. En el actual sistema del arte el trabajo del artista voluntarista permite el mantenimiento de una estructura de subordinación y dominación.

“En el contexto cultural de las sociedades tardoindustriales, los artistas, las artistas operamos atrapadas, en términos generales, en una contradicción en mayor o menor grado paralizante. Esta contradicción se materializa en el sostenimiento, por un lado, de una mitología conservadora y elitista que nos representa como individuos socialmente privilegiados que desarrollamos una forma de trabajo no alienado, producto del ejercicio de una libertad individual que se pretende sin cortapisas: el arte como un espacio prepolítico de libertad abstracta y absoluta, esencializada; y frente a ello, la realidad no sólo institucional, sino también cotidiana, del arte como un modo de producción, diseminación y recepción/consumo inserto en un marco socioeconómico y político complejo.” (Marcelo Expósito, Carmen Navarrete)

Asimismo, ha circulado ampliamente la idea de que el arte no se puede enseñar, que el artista es un autodidacta. Si el arte no se puede enseñar, tal y como predicán interesadamente, no tiene sentido la enseñanza del arte, ni la universidad ni en otros espacios de la educación reglada o no reglada.

“El mito de la creatividad natural está demasiado arraigado en la tradición cultural occidental. (...) la creación artística habrá sido subsidiaria de una cosmogonía adamita: parecería claro que la creatividad era innata y extraordinaria. Pero lo que se considera causa, es más bien consecuencia del propio mito místico de la creación: Un principio

didáctico derivado de una noción adamita e innata del saber y del sentir, difícilmente podrá favorecer una creatividad generalizada, y por el contrario, contribuirá a el mantenimiento de la exclusividad que ha resultado política y económicamente tan rentable durante milenios.” (J.L.Moraza)

La inmersión de algunas Escuelas de Arte en el Estado Español en 1978 a facultades de Bellas Artes significó una ruptura radical con los modelos existentes pero generó cierto enroque academicista aunque esto no pudo evitar cierto desarrollo crítico. El academicismo ha reforzado el sistema de mitos, reitera, reconstruye la idea del artista como genio y del trabajo artístico como trabajo elevado, y ejerce a su vez la función de contener el espíritu crítico, es en suma una forma de censura dispersa.

En los años 90 numerosas corrientes pedagógicas demostraron que el arte puede y debe enseñarse dentro de la Universidad pues puede favorecer su componente crítico frente a los intereses de la industria cultural y las presiones del mercado. Sólo la universidad permitiría mantener las distancias y las presiones de la industria. “La reforma marcada por la convergencia europea “*Bologna*” y el tipo de controles supranacionales que está produciendo (...), han dado lugar a la creación de una “academia” como ámbito tanto de oposiciones como de posibilidades imaginativas.” (Irit Rogoff; 2007, 11). Rogoff parte de la idea que necesitamos aprender a vivir en economías en paralelo más que en conflicto; “a movernos lateralmente, a hallar el momento oportuno, a comprometernos en numerosos procesos no legitimados, a elaborar los nuevos temas que necesitamos para nosotros mismos, a comenzar siempre desde este momento y desde este punto, y a buscar siempre lo que podría ser importante en lugar de útil, a saber.” (Irit Rogoff , 2007, 12).

Los profesores en las facultades de Bellas Artes, en su mayoría artistas tiene la posibilidad de intervención sobre la producción artís-

tica, de buscar “lo que podría ser importante”, tienen la posibilidad de asumir tareas que favorezcan la trasmisión cultural y la producción del arte. Es necesario preguntarse ¿qué tipo de trasmisión queremos? ¿qué métodos vamos a utilizar? ¿con que fines?

CONSIDERACIONES FINALES

Nuestras propuestas formativas en este nuevo marco legislativo y en esta época de descapitalización, de adelgazamiento de la Universidad, deberían ante todo plantearse formar ciudadanos y ciudadanas que fortalezcan la democracia, que defiendan una universidad pública definida a partir de los principios de equidad, igualdad y justicia distributiva.

La universidad pública a su vez necesita salir de su crisis de legitimidad superando las visiones más conservadoras e inmovilistas y fomentando estrechas relaciones con el conjunto de la sociedad, defendiendo su autonomía a través del debate documentado, participativo y plural con todos los agentes sociales, y por supuesto reforzar su *Aufklärung*, y recuperar su lugar natural como espacio del saber.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Salomé Cuesta y Ana Navarrete: <<El aprendizaje del arte en la crisis de la moderna idea de universidad>> Edición digital <http://www.upv.es/laboluz/tex/posicion.htm>

J. Derrida,: <<Las pupilas de la Universidad. El principio de razón y la idea de la Universidad>> en *Cómo no hablar y otros textos* (1983). Proyecto A, Barcelona, 1997. Edición digital www.redalyc.org/pdf/537/53700714.pdf

Arthur D. Efland; Kerry Freedman; Patricia Stuhr: *La educación en el Arte Posmoderno*, Paidós Ibérica, 2003.

Michel Foucault: *Crítica y Aufklärung* [“Qu’est-ce que la Critique?”] Traducción de Jorge Dávila Edición digital www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/.../dávila-critica-aufklarung.pdf

Francisco Fernández Palomares: <<**Las reformas educativas en la España Democrática (1978-2002)**>>. Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla, Nº. 34, 2004.

Alain Fleig: *Enseigner l'art contemporain ou cherchez l'erreur*, Edi. Le mine aux images, Angers, 1999.

Marcelo Expósito y Carmen Navarrete: <<**La libertad (y los derechos) (también en el arte) no es algo dado, sino una conquista, y colectiva.**>> Edición digital <http://aleph-arts.org/pens/libertad.html>

J.L. Moraza: **Obstáculos y recursos. Condiciones para la creación de un Departamento Abierto de Epistemología del Arte**. Edición digital http://emilioenigma.files.wordpress.com/2010/10/juan_luis_moraza.pdf

Delmiro Rocha Álvarez: **Dinastías en deconstrucción. Leer a Derrida al hilo de la soberanía**. Editorial Dykinson, 2012.

Irit Rogoff: <<**La academia como potencial**>>, Zehar nº60, 2007.

Alfonso Tamayo Valencia: **Sentido y sensibilidad de la universidad pública** Edición digital http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&task=view&id=362&Itemid=81.

Declaración de Praga. Pongamos fin a la degradación de la educación http://filosofiayletras.ugr.es/pages/tablon*/noticias-4/2010/03/03/declaracion-de-praga-pongamos-fin-a-la-degradacion-de-la-educacion.

LEGISLACIÓN CONSULTADA

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. Edición digital <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/ministerio/organismos/cneai/lru11-83.pdf?documentId=0901e72b8008fe57>

Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre por el que se establecen directrices comunes de los planes de estudio de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional: www.mec.es/universidades/legislacion/files/rd-1497-87.pdf

Declaración de la Sorbona de 1998 y la Declaración de Bolonia de 1999 suscrita por los ministros europeos de educación, marcan el inicio del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior que deberá hacerse plenamente realidad en el horizonte del año 2010. <http://www.eees.es/es/documentacion>

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2001-24515>