

Las enseñanzas artísticas superiores en la ordenación educativa en España. Una visión crítica

Higher artistic education in the Spanish educational organization. A critical approach

Manuel F. Vieites

e-mail: mvieites@uvigo.es

Escuela Superior de Arte Dramático de Galicia, Universidad de Vigo, España

Resumen: A finales del siglo XX culmina en España el proceso de integración de enseñanzas superiores en la universidad. Sin embargo, las enseñanzas artísticas superiores se han mantenido fuera del espacio universitario por razones diversas, y entre las más recurrentes figura una supuesta singularidad que demandaría lo que se ha definido como ecosistema propio. Con este artículo, elaborado tras una revisión de normativa y literatura pertinente al amparo de la Historia de la Educación, analizamos las razones esgrimidas en los discursos más críticos con la opción universitaria, y consideramos supuestos avances normativos derivados de leyes recientes. Como conclusión defendemos que la integración universitaria sigue siendo la opción más adecuada al potencial de tales estudios, la más acorde con los retos que deben enfrentar y la que mejor se acomoda al bien común.

Palabras clave: Enseñanza artística; universidad; ordenación académica; LOGSE; LOE.

Abstract: At the end of the 20th century, the process of integration of higher education in the university was completed in Spain. However, the schools of artistic education were kept out of the university, due to diverse reasons among which the most recurrent seems to be a supposed singularity that would ask for their own ecosystem. With this article, written after a review of laws and rules and pertinent literature in the field of the History of Education, we analyse the reasons behind the most critical arguments against the university option and we also consider some ideas related to some supposed advances due to recent educational laws. As a result, we defend that the integration in the university is the best option to develop the potential of such studies, the most suitable for the challenges they have to face and the one that best pursues the public weal.

Keywords: Artistic education; university; academic organization; LOGSE; LOE.

1. La ordenación de la educación superior en España

En la ordenación de la educación superior en España se configuran, desde un principio, dos grandes modalidades de estudios. La Constitución de Cádiz, en su artículo 367, establecía crear «el número competente de universidades y de otros establecimientos... para la enseñanza de todas las ciencias, literaturas y bellas artes» (CC, 1812, pp. 103-104). El *Informe Quintana*, en el apartado de la tercera enseñanza, contempla universidades y escuelas especiales, y en estas «se asignan cinco grandes escuelas á la medicina y cirugía reunidas, cinco á las nobles artes, cinco á la enseñanza del comercio, tres á la astronomía y navegacion, dos á la agricultura experimental, dos á la geografía práctica, uno á la música, otro á la veterinaria» ([sic.] Araque, 2013, p. 205). Esa ordenación se traslada al *Dictamen y Proyecto de Decreto para el arreglo general de la Instrucción pública* de 1815, pues «además de los estudios establecidos así, en esta como en las demás universidades del Reino, hay otros necesarios para varias profesiones de la vida civil, y que por lo tanto deberán enseñarse en escuelas particulares» (Araque, 2013, pp. 231, 247). La misma ordenación recoge el *Reglamento General de la Instrucción Pública de 1921*, aunque fueran dos las escuelas de música, una en Madrid y otra en Barcelona (Araque, 2013, p. 285).

Con el *Plan literario de estudios y arreglo general de las Universidades del Reino* (1824), se inicia la incorporación de las escuelas especiales a la universidad, y así ocurre con la de Medicina (artículo 5), aunque será el *Plan general de Instrucción pública* (1836), promovido por el Duque de Rivas, el que la desarrolle plenamente. El Título III del *Plan* de Rivas, dedicado a la tercera enseñanza, organiza las facultades (Jurisprudencia, Teología, Medicina y Cirugía, Farmacia, Veterinaria), las escuelas especiales (Caminos y canales, Minas, Agricultura, Comercio, Bellas artes, Artes y oficios), y los denominados «estudios de erudición» (Antigüedades o arqueología, Numismática, Bibliografía), y aunque el acceso a los diferentes estudios mostraba especificidades, la organización de los centros seguía pautas comunes. Inspirado en el *Informe Quintana*, supondrá una de las primeras tentativas de ordenación sistemática de un sistema escolar de alcance nacional y con un alto grado de uniformidad, si bien esta fuese entendida de forma diferente por conservadores y liberales (Escolano, 2002; Hernández Díaz, 1997; Ruiz Berrio, 2002).

En 1845 se promulga el *Plan general de estudios*, o Plan Pidal, que diferencia entre «estudios de Facultad Mayor» (título II), «estudios superiores» (título III), y «estudios especiales» (título IV), y de igual modo establece «Universidades» y «Escuelas especiales». Los universitarios se sitúan en las facultades de Teología, Jurisprudencia, Medicina, y Farmacia; los superiores se definen como «los que sirven para obtener el grado de doctor en las diferentes Facultades», mientras que los especiales serían los que «habilitan para carreras y profesiones que no se hayan sujetas a la recepción de grados académicos», entre las que figurarían «construcción de caminos, canales y puertos», «laboreo de las minas», «agricultura», «veterinaria», «náutica», «comercio», «bellas artes», «artes y oficios»

y «escribanos y procuradores de los tribunales», impartidos en las denominadas «escuelas especiales». Tal ordenación había sido diseñada por Gil de Zárate, quien en *De la instrucción pública en España* (1855), informa sobre los «establecimientos especiales» de la educación superior. Justifica dedicarles la última sección del tercer volumen diciendo «no es esto creer que las escuelas especiales tengan menor importancia que la generalmente se atribuye a otros ramos de la pública enseñanza» (p. 274), y señalando que «la tienen y muy grande, sobre todo en la actualidad, por el espíritu de la época», aunque lamentase la escasa atención prestada por el gobierno al decir que «los planes generales se han contentado, es cierto, con una ligera indicación de estos estudios, sin proceder a su organización y desarrollo, dejando este cuidado a decretos y reglamentos también especiales para cada ramo, carrera o establecimiento» (p. 276). También señalaba que «las escuelas especiales requieren grandiosos edificios, talleres y laboratorios magníficos, un material inmenso, dinero abundante, profesores difíciles de formar, y últimamente alumnos que quieran serlo por conocer y apreciar las ventajas de tales establecimientos» (p. 277), y denunciaba no pocos prejuicios en relación a especialidades como las del Conservatorio de Música, creado un 15 de junio de 1830, y convertido en Conservatorio de Música y Declamación un 8 de mayo de 1831. Decía: «grande ha sido la ojeriza contra esta escuela, y no solo en 1835, sino varias veces después, se ha visto su existencia amenazada, bajo el pretexto de que no debe el Gobierno malgastar los fondos del Estado en crear cómicos, músicos y cantantes» (p. 353). No duda en invocar la perspectiva comparada para justificar su importancia: «apenas hay país alguno de Europa que no tenga el suyo, gastando en él crecidas cantidades, prueba de la importancia que dan a este arte encantador que los antiguos consideraron como uno de los principales vehículos de la civilización» (p. 354).

La *Ley de Instrucción Pública* de 1857, o Ley Moyano, síntesis de todo lo anterior, sigue la tendencia a incorporar estudios superiores a la universidad. En su Título III regula en «tres clases las enseñanzas que habilitan para el ejercicio de determinadas profesiones», y, en su capítulo I, las facultades (Filosofía y Letras; Ciencias exactas, físicas y naturales; Farmacia; Medicina; Derecho y Teología), en el II las enseñanzas superiores (Ingenierías, Bellas Artes [y en ellas Música], Diplomática y Notariado), y finalmente en el III las profesionales, que comprendían las de Veterinaria, Profesores Mercantiles, Maestros de obras, Aparejadores y Agrimensores, y Maestros de primera enseñanza. Esta será la ordenación que, con reformas parciales, se mantendrá durante decenios, en casos hasta la *Ley General de Educación* de 1970 (LGE), si bien se ha de recordar que la ponencia que Lorenzo Luzuriaga envía a las Cortes Constituyentes en 1931, considera, en su apartado ocho, que «las instituciones de tercer grado tendrán la misión científica y profesional de las actuales universidades y escuelas superiores especiales» (Barreiro, 1998, p. 234).

La llamada Ley Villar Palasí supone la culminación del proceso de integración en la universidad de todos aquellos estudios que, siendo superiores, se consideraban enseñanzas profesionales por su elevado nivel de especialización. Por ello, en las disposiciones transitorias, se establece la incorporación a la universidad de las Escuelas Normales, las de Arquitectura Técnica e Ingeniería Técnica, los

Conservatorios de Música, las Escuelas Superiores de Arte Dramático, los estudios de Periodismo, el Instituto Nacional de Educación Física, las Escuelas de Idiomas, las de Ayudantes Técnicos Sanitarios, los Centros de Formación Profesional Industrial, las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos o las de Comercio (BOE 187, 1970, pp. 12543-12544). La mayoría de las especialidades señaladas iniciaron su tránsito a la universidad, y posteriormente otras, como Marina Civil, Trabajo Social o Relaciones Laborales. A día de hoy, y dejando a un lado las Escuelas de Idiomas, los centros de Formación Profesional o las Escuelas de Artes, que reorientaron su finalidad, sólo siguen fuera de la universidad las denominadas «enseñanzas artísticas superiores» (en adelante EEAASS), en donde encontramos las de arte dramático, artes plásticas y diseño, conservación y restauración de bienes culturales, danza, y música.

Cabría entonces preguntarse si existen razones que fundamenten tal segregación o si, por el contrario, estamos ante una anomalía, considerando que en una inmensa mayoría de países tales enseñanzas o son universitarias de pleno derecho o están adscritas a la universidad (Marzal, 2008; Vieites, 2015a). Pues, en efecto, una lectura de su ordenación en Europa o las Américas nos muestra las siguientes posibilidades:

- Escuelas o facultades universitarias que ofrecen titulaciones de grado (BA) Máster (MA) y Doctorado (PhD) en enseñanzas artísticas, y que forman parte de universidades generalistas. Yale University cuenta con School of Music, School of Drama y School of Art. En La University of London, encontramos la Royal Central School of Speech and Drama, la Royal Academy of Music o el Courthauld Institute of Art, centro especialmente relevante en conservación y restauración de obra plástica.
- Escuelas o facultades con oferta de enseñanzas artísticas integradas en *Universidades de las Artes*, como ocurre, por ejemplo, en Alemania, Austria o Finlandia. La Stockholm University of the Arts ofrece estudios de BA, MA y PhD en sus escuelas de Danza y Circo, Ópera, y Arte dramático. En su tipología las universidades de las artes presentan una gran diversidad, pero en cualquier caso siempre ofrecen estudios de BA y MA, incorporando de forma progresiva y permanente los de PhD.
- Escuelas integradas en instituciones superiores con orientación profesional y organización universitaria, con títulos universitarios (BA y MA) pero sin oferta investigadora. Un ejemplo son los «Institutos Politécnicos» en Portugal, y así el de Lisboa cuenta con escuelas superiores de Danza, Música, o Teatro y Cine.
- Escuelas superiores que ofrecen enseñanzas artísticas, y que en lo académico están adscritas a universidades, que otorgan sus titulaciones, como la Guildhall School of Music and Drama de Londres, que ofrece títulos de BA y MA, e incluso PhD, dada su adscripción a la University of London. Un caso muy particular y peculiar es el de la Julliard School de Nueva York, que sin ser una universidad ofrece enseñanzas de BA y MA, o PhD en música, al estar acreditadas por la Middle States Commission on Higher

- Education (MSCHE), organismo equivalente a nuestra Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).
- Escuelas superiores que ofrecen títulos equivalentes a un BA, pero que también cuentan con convenios con universidades para que el alumnado pueda obtener un BA. Así, la *École Supérieur d'Art Dramatique de Montpellier* mantiene un convenio con la *Université Paul Valéry Montpellier III*, que permite que su alumnado, además de obtener el *Diplôme National Supérieur Professionnel de Comédien*, pueda optar, mediante créditos complementarios de carácter teórico, a un BA o *Licence en Arts du Spectacle*. Un caso especial, es el del *Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris*, que ofrece estudios de BA, MA y PhD, sin ser oficialmente una universidad, si bien desde 2010, al igual que la *École Supérieur d'Art Dramatique*, la *École Nationale Supérieure des Arts Décoratifs*, o la *École Nationale Supérieure des Beaux-Arts*, forman parte, como miembros asociados, de la *Université de Recherche Paris-Sciences-et-Lettres (Université PSL)*, lo que les otorga estatuto universitario.
 - Escuelas superiores que ofrecen títulos superiores equivalentes a un BA, siendo la equivalencia nacional y no europea o internacional, que es el caso de España, o de Italia en algunas disciplinas.

España es, entonces, uno de los pocos países en el mundo en donde los estudios superiores en enseñanzas artísticas que ofrecen los centros públicos se mantienen ajenos a la ordenación universitaria, aunque en los últimos años aumenta a buen ritmo el número de centros privados con esa misma oferta (diseño, arte dramático, música o danza) pero adscrita a una universidad, como pueda ser el TAI, Centro Universitario de las Artes de Madrid, adscrito a la Universidad Rey Juan Carlos, o el EINA, Centro Universitario de Diseño y Arte, adscrito a la Universidad Autónoma de Barcelona. Ello implica que la ciudadanía puede obtener en un centro privado una titulación no contemplada en los centros públicos. Por otra parte, universidades públicas como las de Granada o Barcelona, ofrecen estudios de Grado en Conservación y Restauración de bienes culturales, o Diseño, lo que inevitablemente genera duplicidad de titulaciones que acaban por provocar problemas muy diversos en el acceso de graduados y titulados superiores al mercado laboral (Carrera, 2010).

La tónica en Europa, en cuanto a ordenación educativa, ha sido una progresiva incorporación a la Universidad, tanto para avanzar en un marco común de titulaciones o promover una investigación específica cada vez más necesaria, como para favorecer el desarrollo profesional, en especial en ámbitos en los que el título puede ser habilitante, como en el caso de los estudios de Conservación y Restauración. Se puede decir entonces que España vendría a representar una anomalía, y por eso en lo que sigue mostraremos la historia de un viejo contencioso y las causas de una segregación que deviene degradación, y de lo que denominamos «vía unilateral», asentada en un supuesto derecho a la diferencia y a la excepcionalidad, pero también propondremos soluciones más atentas a la convergencia con los países de nuestro entorno.

Las razones para abordar este problema tienen que ver con la convicción de que es urgente solucionar este contencioso, que deja sentir sus consecuencias y

de forma grave, en diferentes ámbitos, que emergerán a lo largo del trabajo, y que tiene su origen en una disfunción en el ámbito de la ordenación educativa que la LGE propone solucionar y que la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) agravará, al disponer una organización contraria a la tendencia dominante en Europa y en el mundo occidental. Un aserto que corrobora la oferta educativa de universidades europeas o americanas, o el hecho de que de las 25 primeras universidades que considera el «*Times Higher Education World University Rankings 2018*», al menos 15 tienen oferta educativa en el campo de las EEAASS, lo que contradice las amenazas de catástrofe académica formuladas por los defensores de la vía unilateral (Font, 2004; García May, 2002). Entendemos que se trata de una cuestión de Estado con vinculaciones precisas con el bien común, y en el análisis del problema mostramos como se han ido conformando las posiciones en torno a las posibles soluciones, para finalmente proponer aquella que en nuestra opinión más se ajusta a las aportadas en otros países, y que por tanto favorece la necesaria convergencia de tales enseñanzas en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Como colofón del breve recorrido por la historia de la legislación educativa, que continuará en los apartados que siguen, proponemos el siguiente cuadro, en el que en trama gris señalamos dónde sitúa, o quiere situar, cada norma educativa las EEAASS:

Tabla 1. Ordenación de las EEAASS en diferentes normas educativas. Elaboración propia

Norma educativa	Segunda enseñanza	Tercera enseñanza	
		Escuelas especiales	Universidades
Constitución 1812			
Informe Quintana 1813			
Plan 1824			
PGIP Plan Rivas 1836			
Plan Pidal 1845			
Ley Moyano 1857			
Ponencia Luzuriaga 1931			
LGE 1970			
LRU 1983		Desaparecen con su conversión en facultades	
LOGSE 1990			
LOU 2001			
LOE 2006			
LOMCE 2013			

Notas y comentarios. A partir del desarrollo de la LGE de 1970 las escuelas especiales propias de la tercera enseñanza comienzan a desaparecer como tales, bien porque se incorporan a la Universidad (e. g., las Escuelas de Comercio), bien porque pasan a la enseñanza no universitaria, siendo equiparadas por la norma educativa a centros de secundaria. Durante el período de vigencia de la LGE, se mantienen las escuelas especiales a la espera de su incorporación a la Universidad o de una normativa específica que nunca llegó. Con la LRU y la LOU siguen incorporándose enseñanzas a la Universidad, pero más recientemente, con la LOU, las Universidades comienzan la implantación de títulos propios de las EEAASS como Conservación y Restauración, Música, Danza, Diseño, o Arte Dramático, como grados universitarios. La LOMCE admite, en su artículo 58.7, la adscripción universitaria, que ha sido paralizada desde los departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas alegando la ausencia de una norma básica, excusa que no se sostiene si pensamos en el apartado 11 de la LOU o en el Reglamento de centros adscritos de las propias universidades, donde se establece con claridad el procedimiento.

2. Algunos hitos recientes en la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores: la LOGSE

Tras la publicación de la LGE de 1970, y en lo que atañe a las EEAASS, tanto en los centros como en su normativa, se mantiene el horizonte de la integración universitaria. Así, en su llegada a la dirección del Institut del Teatre en 1971, tras haber sido director en la RESAD de 1968 a 1971 (Granda, 1994), Herman Bonnin propone una reforma del funcionamiento del centro en consonancia con la propuesta de integración (Graells, 1990, p. 151). Por su parte, el Ministerio, al publicar el decreto 2807/1974, que fija un nuevo plan de estudios en arte dramático, justifica la nueva ordenación del currículo en tanto la incorporación a la universidad no se haga efectiva, y en la disposición transitoria cuarta, que define el acceso, reafirma la «incorporación de las Escuelas de Arte Dramático a la Educación universitaria» (BOE 222, 1974, p. 19038). Aún en octubre de 1986 el Institut del Teatre firma un convenio con la Universitat Autònoma:

(...) que suposava l'adscripció acadèmica de l'Institut a la UAB, amb la conversió de les cinc especialitats d'art dramàtic en altres tantes diplomatures avalades per l'Autònoma en exercici de les atribucions concedides per la Llei d'Autonomia Universitària, i amb el compromís d'estudiar la creació d'uns estudis de segon i tercer cicle» (Graells, 1990, pp. 182-183).

El impulso de los centros se complementa con la acción política, y en marzo de 1988, Carmen Díez de Rivera solicitaba en el Parlamento Europeo la incorporación de los conservatorios a la Universidad (Pliego, 2012) y ese mismo año los de Madrid y Valencia realizan una petición formal para su transformación en facultades universitarias. Finalizando ese año se hacía pública una propuesta de incorporación de la música a la universidad que recabaría notables apoyos (González Martínez, 2015, p. 54; Pastor, 2012, p. 54; Pliego, 2012, p. 6).

El 16 de noviembre de 1988 la Comisión de Educación y Cultura del Congreso, presidida por Rafael Ballesteros Durán, debatía dos proposiciones no de Ley, la primera presentada por Izquierda Unida, en relación a la necesidad de regular

diferentes apartados de las enseñanzas musicales, y la segunda debida al Centro Democrático y Social, en torno a las enseñanzas musicales en España. En la defensa de la primera, Manuel García Fonseca señalaba que «la enseñanza que podríamos llamar superior o, en concreto, la enseñanza que se imparte en los conservatorios tiene una ordenación que se podría decir caótica, aunque son dos términos contrapuestos, y así lo reconoce la propia Administración en el llamado «libro blanco»¹ cuando dice que, efectivamente, este tipo de enseñanzas artísticas tiene dificultades derivadas de una deficiente ordenación» (DSCD 372, 1988, p. 12876)². Por ello, Izquierda Unida proponía al gobierno una necesaria regulación, sin llegar a formular la incorporación a la universidad. Será el diputado del CDS, Francisco Javier Moldes Fontán, quien, ante tales deficiencias, proponga:

Quede dicho, en primer lugar, que los estudios superiores de música, de una u otra forma, ya sea según el modelo alemán o el inglés, están incorporados a la Universidad o tienen rango universitario en casi todos los países europeos. Por otra parte, si examinamos conjuntamente los artículos 1º y 2º y la disposición adicional quinta de la Ley de Reforma Universitaria, se deduce que la educación superior de la música corresponde a la Universidad y que, por tanto, los argumentos de política musical comparada como la realidad estructural de la educación superior en España impiden hacer excepción con los estudios superiores de los conservatorios. Además, la próxima entrada en vigor del Acta Única Europea, en 1992, descubrirá la disfuncionalidad comparativa de nuestras titulaciones musicales con las de Europa, con perjuicios evidentes para nuestros profesionales (DSCD 372, 1988, p. 12878).

Los argumentos de Moldes Fontán apuntan en tres direcciones: la necesaria convergencia con Europa que finalmente llegará con el EEES, la congruencia con la normativa aplicable derivada de la LGE y de la LRU, y la necesidad de equiparar la formación con el desempeño profesional en ámbitos tan estratégicos como la creación artística. Por parte del PSOE respondía Enrique Martínez, quien, reconociendo las disfunciones, no aborda la cuestión planteada, y sí lo hace la diputada por Coalición Popular, María del Pilar Izquierdo Arija, entendiendo «muy positivo destacar que el nivel superior de los conservatorios debe ser integrado en la Universidad» (DSCD 372, 1988, p. 12881). La proposición no de ley de IU-EC sería aprobada por unanimidad y la del CDS desestimada, lo que en buena medida suponía un indicio claro de las intenciones del gobierno socialista, al aceptar la necesaria ordenación, pero situándola fuera de la universidad, tal y como defenderá Pérez Rubalcaba (Vega, 2010).

Pero en febrero de 1989, Izquierda Unida, presentaba en el Congreso una Proposición no de Ley solicitando la incorporación de la educación musical superior a la universidad, señalando que «la alternativa de un nivel superior no universitario es totalmente incongruente. Sería una solución excepcional condenada a perpetuar

¹ Hace referencia a los diversos informes que a modo de «libros blancos» acompañan la redacción de la LOGSE.

² Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados. En adelante DSCD.

la marginación a la que desde siempre han estado sometidas las enseñanzas musicales» (BOCG 287, 1989, p. 13756)³. El texto de Manuel García Fonseca y Nicolás Sartorius partía de la LRU, por cuanto su artículo 1 establecía que el «servicio público de la educación superior corresponde a la Universidad», y el artículo 2, apartado b, señalaba entre sus finalidades «la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística» (BOE 2019, 1983, p. 24034). La LRU, en consonancia con el Plan Rivas, el Plan Pidal, la Ley Moyano, o la LGE, sitúa los estudios profesionales en la universidad, y todavía hoy universidades de prestigio como Yale mantienen la denominación de «Professional Schools» para las de Medicina, Música o Arte Dramático.

En abril de 1989 Alberto Ruíz Gallardón presentaba una interpelación al Ministro de Educación, Javier Solana, sobre la organización de la educación musical en España y recordaba que «en toda Europa los estudios superiores de música tienen rango universitario y están incorporados a la Universidad. Así estaba incluso previsto en la disposición adicional quinta de la Ley de Reforma Universitaria» (BSS 115, 1989, p. 5410)⁴, invocando además la propuesta ya señalada de Carmen Díez de Rivera. El ministro mostraría voluntad en resolver los problemas planteados, aunque solo para «reconocer el carácter de enseñanza superior de los conservatorios superiores» (BSS 115, 1898, p. 5413), posición criticada por Antonio Valverde Ortega al recordarle la posición del gobierno ante la reforma de las EEAASS, siempre en el marco de la ordenación general del sistema educativo y fuera de la LRU (BSS 115, 1898, pp. 5414-5415). La aplicación de la disposición adicional quinta de la LRU llegaría, pero en clave negativa y por partida doble, como se verá. En ella se decía:

Los centros docentes de educación superior que por la naturaleza de las enseñanzas que imparten o los títulos o diplomas que estén autorizados a expedir no se integren o no proceda su integración en una Universidad conforme a los términos de la presente Ley, se regirán por las disposiciones específicas que les sean aplicables (BOE 209, 1983, p. 2040).

Estando vigente la LGE, la LRU seguía considerando la incorporación de enseñanzas superiores. El hecho de que las EEAASS no se integrasen se debe a que el Ministerio de Educación, considerando la adicional quinta, no solo no apostó por tal integración (primer aspecto negativo), sino que su regulación se realizó en el marco de las enseñanzas no universitarias, y no con una normativa específica, pues, como veremos, aplicó la de los centros de educación secundaria, (segundo aspecto negativo). Años después, la LOU, en su disposición adicional sexta, incluía el mismo párrafo, pues el proceso de incorporación a la universidad de enseñanzas superiores no se había cerrado (BOE 307, 2001, p. 49420).

En 1990 se publicaba la LOGSE, que regulaba las EEAASS, y en 1992 se publicaba el Real Decreto 389/1992, relevante por cuanto fijaba los requisitos mínimos de los centros, en cuanto a dotaciones e infraestructuras, y muy especialmente en

³ Boletín Oficial de las Cortes Generales. En adelante BOCG.

⁴ Boletín de Sesiones del Senado. En adelante BSS.

la ratio profesor/alumno, acertada en todos los casos. La LOGSE venía a reconocer la equivalencia a licenciaturas universitarias de los títulos de arte dramático, danza, y música, en tanto las de conservación y restauración o diseño, equivaldrían a una diplomatura. Además, se establecía para los tres primeros casos la posibilidad de organizar estudios de tercer ciclo en convenio con las universidades, que habrían de favorecer las administraciones educativas. Poco después la LOPEG establecía en su disposición adicional cuarta que «los centros superiores de enseñanzas artísticas fomentaran los programas de investigación en el ámbito de las disciplinas que les sean propias» (BOE 278, 1995, p. 33661). Con la LOGSE y la LOPEG se regulaban títulos con equivalencia universitaria, se abría la posibilidad de desarrollar estudios de tercer ciclo, y, en consecuencia, se formulaba una investigación específica; luego llegarían nuevos planes de estudio, la reorganización del currículo, la consideración de nuevas especialidades, y parecía que se hubiesen solucionado por fin viejos problemas.

En principio la LOGSE se entendía como un gran paso adelante (García May, 2002; Monterde, 2002; Turina, 1994; Vieites, 2008), y sin embargo ocurrió justo lo contrario. A pesar de la equivalencia de títulos, la LOGSE suponía un gran paso atrás, de un calado que solo el tiempo acabaría mostrando, porque situaba las enseñanzas en un nivel inferior, el de las no universitarias, a diferencia de toda la normativa anterior, que las situaba en la tercera enseñanza, al considerarlas estudios profesionales. Si con el *Plan Pidal* o la *Ley Moyano*, los centros de enseñanza superior se regían por la misma norma, con la LOGSE pasan a regirse por el Real Decreto 83/1996 que contiene el reglamento de los institutos de secundaria, pues su disposición adicional primera dicta que será de aplicación en los centros que impartan enseñanzas LOGSE. Y así las EEAASS se tornaban enseñanzas de secundaria, aunque nominalmente ofreciesen un título equivalente a todos los efectos al de licenciado o diplomado universitario.

La LGE suponía dar continuidad a desarrollos normativos anteriores, consolidando el carácter superior de las enseñanzas, dada su dimensión profesional y el alto grado de especialización requerido. En la estructura del sistema educativo la LGE crea un espacio propio para la formación profesional, pero evita incluir en ella las EEAASS, y podría haberlo hecho si pensamos en una formación profesional de «tercer grado» que nunca llegó a ser. Es la LOGSE la que rompe la tradición que situaba las EEAASS en el ámbito de la educación superior, y las sitúa en un ámbito definido como «enseñanzas de régimen especial», con una equivalencia normativa a la segunda enseñanza. Y las disfunciones no tardaron en aparecer, en tanto se trasladaban a los centros competencias, funciones y responsabilidades difícilmente asumibles dada su organización y funcionamiento, pues solo en cuanto a títulos se mantenía la equivalencia universitaria. Las razones para romper tal tradición, que debieran ser académicas, jamás se han hecho públicas, si bien ya desde los primeros años de los setenta se dejan oír voces que, frente a quienes reclaman la integración universitaria (Castro, 1969), empiezan a formular un alegato en contra, amparados en el supuesto carácter diferencial de las mismas. Este argumento que recurre a un supuesto «ecosistema propio» y a una supuesta «excepción artística» (Font, 2004), exhibe un notable corporativismo y un poco justificable exclusivismo,

pues resulta evidente que las mismas singularidades que se pueden dar en los estudios de danza se presentan en los de la educación física y deportiva.

La LOGSE supone un paso atrás por cuanto implica la segregación de las enseñanzas artísticas superiores en relación a otras enseñanzas superiores con las que había compartido espacio, pero además supone el inicio de una progresiva degradación, por cuanto en ningún momento las administraciones educativas, incumpliendo la Disposición Adicional 5ª de la LRU (BOE 209, 1983, p. 24040), dotan a los centros de una normativa específica que empieza a reclamarse a los pocos años de vida de la ley (Turina, 1994, p. 104). Un incumplimiento que se suma al que deriva de la no aplicación en el caso de las EEAASS de lo establecido en la LGE.

3. De la LOGSE a la LOE

La aplicación de la LOGSE genera en el ámbito de las EEAASS disfunciones derivadas del hecho de que la equivalencia de titulaciones no suponía ni implicaba otras equivalencias necesarias, desde la autonomía de los centros hasta la situación de un profesorado que, impartiendo una docencia equivalente a la universitaria, permanecía en cuerpos del mismo nivel y complemento de destino que los docentes de secundaria.

Entonces entra en escena la Asociación de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas (ACESEA), constituida en 1996 por directores de centros de EEAASS, que jugará un papel determinante en la definición del problema y en sus posibles soluciones. Sin embargo, ACESEA ha sido muy criticada pues «sus asociados se han atribuido una representatividad de sus centros sin haber contado con sus órganos colegiados» (Pastor, 2012, p. 68), más allá de que tales centros carezcan de personalidad jurídica para asociarse legalmente. En 1997 ACESEA publica un informe elaborado por el profesor Antonio Embid Irujo que fija la posición mantenida en estos años, marcada por un rechazo frontal a la universidad, aunque reclamando un estatuto similar, y por una permanente presión ante la clase política. El informe Embid contenía un análisis de diferentes posibilidades de resolución del viejo conflicto de ordenación académica, y optaba por la que ACESEA defendía de forma abierta: la creación de un marco específico de carácter universitario, a través de unos «entes denominados Institutos Superiores de Enseñanzas Artísticas», que gozarían «de la condición de universidades» (Embid, 1997, p. 45).

Como explica Daniel Vega, durante años secretario de ACESEA, esta asociación, ante las disfunciones generadas en la aplicación de la LOGSE y de la normativa de ella derivada, elabora un modelo organizativo específico y lo traslada al profesor Embid, para «motivarlo jurídicamente» (2010, p. 1), y podemos decir entonces que es un informe de parte, no un estudio objetivo. Más allá de muy notables lagunas en el estudio comparado sobre la situación de las EEAASS en Europa (Marzal, 2008, 2010) o en el análisis de tendencias dominantes ya señaladas que apuntaban a la Universidad⁵, en su visión de las opciones para la ordenación de las enseñanzas,

⁵ Un caso notable, por reciente y por la importancia del centro, es el de la Royal Central School of Speech and Drama de Londres, que en 2004 inicia el proceso de adscripción a la University of

considera cuatro vías e indica ventajas e inconvenientes en cada caso, como muestra la tabla 1:

Tabla 1. Las vías de Embid (1997). Elaboración propia

	OPCIONES	VENTAJAS	INCONVENIENTES
1	Modificar la LOGSE.	Simplicidad en la tramitación, por la escasa modificación normativa exigible.	Ausencia de personalidad jurídica de los centros y dificultades para su autonomía organizativa. Posibles resistencias de otros centros LOGSE ante estatutos diferentes. Presencia de enseñanzas con equivalencia universitaria en centros no universitarios.
2	Legislación especial fuera del marco de la LOGSE y de la LRU.	Escasa modificación normativa y organización similar a la de centros europeos similares. Equiparación del profesorado. Menor resistencia de otros centros LOGSE.	Ausencia de personalidad jurídica y dificultades para alcanzar una plena autonomía. Imposibilidad de configurar una oferta educativa equiparable a la universitaria, sin estudios de doctorado.
3	Integración en la universidad.	Aplicación de la LRU, aunque serían necesarias modificaciones de la norma (centros, titulaciones, profesorado). Simplificación en la organización. Oferta educativa universitaria completa.	Modificación de la LOGSE y de la LRU. Pérdida de poder de los centros en la toma de decisiones generales. Profesorado doctor y acceso del alumnado con las mismas normas que otros estudios universitarios.
4	Consideración como universidades de los centros.	Personalidad jurídica propia y plena autonomía. Normativa específica y propia, elaborada «ad hoc».	Problemas con el derecho educativo existente. Modificación de la LOGSE. Roces con el sistema universitario. Regulación para el profesorado y el alumnado similar a la universitaria. Gasto excesivo en una estructura organizativa compleja.

Embid resta importancia a la «contradicción inmanente» de la LOGSE, al «configurar enseñanzas cuyas titulaciones son equivalentes a las universitarias pero cuya organización administrativa siga anclada en las raíces pertenecientes a la elemental y media» (1997, p. 31). Y aunque informa de la existencia de centros y escuelas en Europa que no siendo universidades imparten tales enseñanzas, olvida decir que tales centros y escuelas están adscritas, en lo académico, a una universidad,

London, en la que acabará integrándose, ampliando de forma exponencial su oferta educativa de grado y postgrado.

por lo que las titulaciones son plenamente universitarias, sea un Bachelor of Arts sea un Master of Arts. Pero el informe Embid muestra otras inconsistencias; entre ellas la valoración de ventajas y desventajas de las cuatro opciones, especialmente en el caso de la tercera, integración en la universidad, y de la cuarta, creación de institutos superiores. Cuando para defender la cuarta opción invoca la «necesidad de un adecuado sistema transitorio que permita la inserción en el sistema general universitario de unos centros todavía anclados en las formas organizativas y en el sistema de titulaciones consiguiente de las enseñanzas elemental y media» (1997, p. 35), sorprende que no se diga que esa es la dinámica que se ha venido aplicando en la integración de centros en la universidad al amparo de la LGE o de la LRU, con lo que sería igualmente aplicable en la tercera opción. Del mismo modo, ante los inconvenientes de la cuarta opción, señala que se podrían superar «por medio de una adecuada normativa transitoria y, sobre todo, imaginando un sistema organizativo flexible, dúctil, muy vinculado a las necesidades de cada centro..., y que, de esa forma, permita superar los obstáculos presupuestarios o de otra índole que a una opción como ésta pudieran oponérsele» (1977, pp. 35-36), y una vez más evita señalar que ese fue el criterio aplicado en los procesos de integración universitaria.

Embid propone la cuarta opción como la más adecuada y en consecuencia elabora un anteproyecto para la creación de Institutos Superiores de Enseñanzas Artísticas con la consideración de universidades que articulen una oferta educativa específica de grado y postgrado. Y tal será la línea que se siga al defender un marco de desarrollo específico, como ocurre en el documento *Las Enseñanzas Artísticas a examen. Evolución histórica, panorama actual y perspectivas*, o en el *Informe de la subcomisión de estudios de los modelos de centros superiores de enseñanzas artísticas*, ambos de 1999 e inéditos, que se elaboran en el Ministerio de Educación por un grupo de trabajo que finalmente traslada al Gobierno la necesidad de dictar una norma específica para garantizar la autonomía organizativa de las enseñanzas a través de los Institutos Superiores (Marzal, 2008, 2010; Monterde, 2002; Vieites, 2015a).

El debate también llegaba al Congreso, y en diciembre de 1996 el grupo parlamentario socialista, ahora oposición, presenta una Proposición no de Ley en la que los redactores del texto, Bernardo Bayona Aznar y Jesús Caldera, mostraban, muy a pesar suyo, que la causa de la inadecuada ordenación de tales enseñanzas derivaba de un análisis inadecuado del problema por parte de las personas que redactan la LOGSE. Tras recordar que la mayoría de las enseñanzas profesionales se habían incorporado a la universidad con la LGE, señalaban que «las enseñanzas artísticas de carácter superior se han quedado en una indefinición normativa, cuando no contradictoria», y pedían «que no se deba mantener en nuestro ordenamiento la regulación de las enseñanzas artísticas de carácter superior juntamente con otros niveles no superiores de esas mismas enseñanzas y con otras (como las de idiomas)». El desajuste era evidente, si bien no era cierto, como decían, que se hubiese comenzado «a remediar esta indefinición insertando las enseñanzas artísticas dentro de la estructura del sistema educativo y, dándoles plena consideración de enseñanzas superiores», pues para paliar un desajuste de tal calado ellos mismos reclamaban «articular una organización administrativa

basada en el carácter superior de estas enseñanzas y en la idea de autonomía para los Centros superiores en que se impartan, de modo que puedan ser considerados plenamente como estudios universitarios» (BOCG 89, 1996, p. 10). Olvidaban sus señorías que la educación superior seguía integrándose en la Universidad, gracias a la LGE y a la LRU, como en el caso de la Educación Física (mediante el Real Decreto 1423/1992), y que lo que otrora fueran enseñanzas superiores con la LOGSE pasaban a ser «enseñanzas de régimen especial», no universitarias, aunque con equivalencia de títulos. Esa, y no otra, era la razón del desajuste.

La cuestión volvería al Congreso para debatir esa proposición del PSOE y otra de Izquierda Unida. En sesión celebrada un 23 de febrero de 1999, el Partido Socialista solicitaba una Ley de autonomía de las enseñanzas artísticas, mientras IU demandaba la promulgación de un reglamento orgánico específico. La cuestión universitaria había desaparecido de la agenda de los grupos políticos, que habían logrado convertir un problema de ordenación académica en un problema político, defendiendo lo que denominamos «vía unilateral», en tanto la posición final consistía en crear universidades o institutos con competencias universitarias, al margen de la propia norma universitaria, es decir, al margen de la ley.

Es de destacar el hecho de que los grupos políticos jamás han mantenido una posición clara en este asunto, si bien el PSOE ha sido el que ha mostrado una posición contraria a la integración universitaria, aunque haya Comunidades Autónomas en las que si la apoyan. El Partido Popular siempre se manifestó a favor, y así se recogía en el programa electoral de 2008 (Partido Popular, 2008, p. 159), si bien en ningún caso se ha decidido a aplicarlo. En esa posición ambivalente, y poco clara, pensemos que Izquierda Unida ha defendido una cosa y la contraria, ha pesado mucho la presión de ACESEA, anunciando no pocas catástrofes académicas, y arrojándose una representación con la que jamás contó, pues la asociación lo es de directivos, nunca de centros.

Uno de los argumentos más recurrentes de ACESEA será la idea de un «ecosistema propio» (Font, 2004, 2010), asentado en un supuesto carácter diferencial de unas enseñanzas que, en ningún caso se ha explicado, más allá de unas ratio profesorado/alumnado que han de ser bajas en función de la naturaleza de los procesos de enseñanza, aprendizaje o creación. La defensa de ese ecosistema se dejó sentir en las jornadas que ACESEA organiza en Murcia en 2002, con ponencias de Pau Monterde, Javier Peinado y Ruth Viñas, Ignacio García May o Bárbara Kraspowic (Serrano *et al.*, 2002), quienes, rodeados de responsables de centros universitarios de educación artística llegados de países como Finlandia, Inglaterra, Austria o Alemania, insistían en esa idea de un espacio propio, ajeno a la norma universitaria, pero con idénticas prerrogativas. García May lo resumía diciendo «si hemos nacido en el desierto, tal vez acabemos amando el desierto» (2002, p. 280), una frase que, más allá de la poética discutible, suponía ignorar que las enseñanzas objeto de debate en las jornadas habían nacido como superiores, y se habían condenado al desierto con la LOGSE. García May, en una comparecencia en el Senado en 2003, o Monterde, en una comparecencia en el Congreso en 2005, insistirán en la misma idea, la creación de un marco diferente al universitario, pero plenamente equivalente. Dos discursos que serán fundamentales para definir la vía unilateral, y que viene a reclamar para los centros de EEAASS y su profesorado las

ventajas de la universidad (autonomía, jornada laboral y salarios del profesorado) pero sin las exigencias de la norma universitaria (Font, 2004). A pesar de no pocas movilizaciones de los sectores implicados en defensa de la solución universitaria (Hervás, 2010; VV. AA., 2009), tanto ACESEA como el PSOE, de nuevo en el gobierno en 2004, insisten en mantener una ordenación ajena a la universidad y al bien común.

Como señala Pasqual Pastor «periódica y reiteradamente se han levantado voces reivindicando la integración de las enseñanzas artísticas superiores en la universidad» (2012, p. 56)⁶, y relata una tentativa frustrada auspiciada por la Universidad Politécnica de Valencia, que sería duramente contestada y descalificada por algunos centros como la Escuela Superior de Música Reina Sofía, el Musikene o el Institut del Teatre (Font, 2004), que entendían la integración como un retroceso, dada la situación privilegiada de que disfrutaban, con unos recursos fuera del alcance de muchos otros centros. Y aquella valiente iniciativa de la Universidad Politécnica se truncó, tal vez porque en aquel entonces ACESEA negociaba con el Ministerio de Educación la redacción de la LOE, y el mantenimiento de la ordenación consagrada por la LOGSE (López, 2010; Zaldívar, 2005).

Un año después, en 2005, Pau Monterde comparece en el Congreso, en representación de ACESEA, para reclamar un marco propio asentado en la especificidad y las singularidades de las enseñanzas artísticas que derivarían de «las ratios bajas profesor-alumno, los grupos reducidos, la enseñanza personalizada, los espacios específicos que a menudo son excluyentes, la adquisición de saberes pero también en paralelo la adquisición de habilidades, la flexibilidad necesaria de los estudios, las titulaciones del profesorado, el régimen de incompatibilidades, la diversidad de niveles que tiene», con lo que concluye que tales singularidades «aconsejan una organización específica de las enseñanzas artísticas fuera de la universidad pero con el mismo grado de autonomía» (SCGD 399, 205, p. 16). Un discurso, que más allá de ser muy discutible en cada uno de sus puntos, especialmente invocando la razón pedagógica, suponía una visión muy negativa de la universidad, idea en la que se insiste de forma permanente (Font, 2010; Pastor García, 2012).

En 2006 se promulga la LOE, que abunda todavía más en la segregación, pero aumentando las responsabilidades de los centros, como se pone de manifiesto en el Real Decreto 1614/2009 que se ocupa de la ordenación de las enseñanzas o de los reales decretos que fijan sus enseñanzas mínimas. La primera norma «estructura las enseñanzas artísticas superiores en Grado y Postgrado, previendo en este último nivel las enseñanzas de Máster y los estudios de doctorado en el ámbito de las disciplinas que les son propias mediante convenios con las universidades», pero también «las condiciones y el procedimiento para la verificación y acreditación de los títulos» (BOE 259, 2009, p. 89743), en tanto la segunda, traslada a centros, profesorado y alumnado competencias y responsabilidades como las que siguen:

⁶ Las redes sociales reflejan el debate, si bien la actividad se vincula con páginas web o blogs de los defensores de la vía universitaria: <https://oysiao.jlmirall.es/?p=2698>, <http://enmudecido.blogspot.com.es/>, <http://universidadya.blogspot.com.es/>

Los centros de enseñanzas artísticas superiores de... fomentarán programas de investigación científica y técnica propios de esta disciplina, para contribuir a la generación y difusión del conocimiento y a la innovación en dicho ámbito. Las Administraciones educativas establecerán los mecanismos adecuados para que estos centros puedan realizar o dar soporte a la investigación científica y técnica, que les permita integrarse en el Sistema Español de Ciencia y Tecnología (BOE 137, 2010, p. 48468).

La norma demanda de los centros un funcionamiento similar, en lo académico, a una facultad universitaria, con formación de grado y postgrado, investigación y políticas de gestión de la calidad, y todo ello desde una estructura similar a la de un instituto de enseñanza media y con profesorado y alumnado equivalente a todos los efectos a sus homónimos de secundaria, sin tener en cuenta que ni los centros están reconocidos como entidades investigadoras ni el perfil del profesorado contempla la investigación, su evaluación y reconocimiento.

En 2012 el Tribunal Supremo dicta una sentencia (Marzal, 2012; Vieites, 2017)⁷ para establecer que los títulos superiores en enseñanzas artísticas no podían tener la denominación de «grado», con lo que venía a recordar que las enseñanzas superiores de pleno derecho eran las universitarias, con sus grados y sus postgrados, y que las EEAASS seguían siendo, como estableciera la LOGSE y mantenía la LOE, enseñanzas de régimen especial, con las enseñanzas deportivas y las de idiomas, por mucho que esta última norma las situase, nominalmente, entre las enseñanzas superiores. La sentencia mostraba la verdadera naturaleza de las EEAASS, en tanto enseñanzas reguladas por una norma como la LOE que ordena todo aquello que está fuera de la universidad, del grado al postgrado.

Cierto es que algunas comunidades, animadas por el informe Embid, habían creado Institutos Superiores de Enseñanzas Artísticas, como en Aragón (2003), Valencia (2007) o Andalucía (2007), si bien jamás se constituyen como universidades, pues no cabe hacerlo al margen de la LOU. Pese a todo, ese modelo fallido e inviable será el que el propio Ministerio sancione en 2010 a través de un documento del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, al afirmar que «la experiencia acumulada en el funcionamiento de los Institutos Superiores de Enseñanzas Artísticas u organismos similares, permite aconsejar la generalización de estos organismos que con carácter autónomo facilite la gestión para fomentar la empleabilidad, la movilidad, la formación de grado y de postgrado y los instrumentos multidimensionales de transparencia y financiación» (CSEA, 2010, p. 54). El documento contenía además no pocas informaciones incorrectas, especialmente al señalar en la ordenación europea «la coexistencia de estudios artísticos superiores tanto dentro de la universidad como fuera de ella» (CSEA, 2010, p. 21), evitando explicar que en todo caso tales estudios siempre están adscritos a una universidad, que otorgan títulos como BA o MA.

⁷ La sentencia obedecía a una demanda de varias universidades contra el Real Decreto 1614/2009, al entender que invadía sus competencias, especialmente en el uso de la denominación «grado» para los títulos superiores.

Tras la sentencia del Supremo, en marzo de 2012 se constituye en Madrid la Plataforma por la Incorporación de las Enseñanzas Artística Superiores en el Sistema Universitario⁸, que además de promover una campaña en *change.org* que recogió más de 23.000 firmas, logró que el Ministerio incorporase a la LOMCE en su artículo 58 la posibilidad de adscribir centros, en consonancia con lo establecido en la LOU (Carrera, 2014). Una línea de trabajo abierta por la propia LOU y que las universidades posibilitan a través de reglamentos específicos que facilitan la adecuación de los centros a la norma universitaria (Vieites, 2017). Aunque tal vez el documento que mejor refleje la naturaleza del problema y las propuestas de resolución sea la sentencia del Supremo, en la que el magistrado ponente de la misma demuestra poseer un mayor conocimiento de organización educativa y académica que los impulsores de la vía unilateral; señala además la plena autonomía de las universidades para ofrecer títulos de grado similares a los de las EEAASS, porque estos no son universitarios sino propios de las enseñanzas de régimen especial, y por eso en la sentencia se admite que los centros puedan ofrecer un máster artístico que no es un máster universitario, sino un máster equivalente (TS, 2012).

Con todo, los defensores de la vía unilateral, con ACESEA al frente, desarrollan una nueva propuesta, presente en trabajos de Pastor García (2012, 2015), o Pliego (2014), que apuesta por un marco específico bajo la denominación de «universidades de las artes», que en ningún caso se proponen al amparo del Real Decreto 420/2015, de 29 de mayo, de creación, reconocimiento, autorización y acreditación de universidades y centros universitarios, sino a través de una norma específica, lo que viene a coincidir con la vieja propuesta de Embid (2002). Discursos en los que se olvida lo que establece la disposición adicional décimo novena de la LOU:

Sólo podrá utilizarse la denominación de Universidad, o las propias de los centros, enseñanzas, títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional y órganos unipersonales de gobierno a que se refiere esta Ley, cuando hayan sido autorizadas o reconocidas de acuerdo con lo dispuesto en la misma. No podrán utilizarse aquellas otras denominaciones que, por su significado, puedan inducir a confusión con aquéllas (BOE 307, 2001, p. 49422).

Más recientemente ACESEA, fracasada la tentativa de crear en la Comunidad Autónoma de Madrid una Universidad de las Artes, propone una Ley Nacional de Enseñanzas Artísticas⁹, que en relación a las enseñanzas superiores reclama para los centros y su profesorado un estatuto similar al universitario, además

⁸ En la Plataforma se integran centros educativos, asociaciones profesionales, sindicatos, y otras entidades. En el caso de los centros educativos se exige el requisito de que la opción universitaria haya sido aprobada por sus órganos colegiados. En 2012 hacía público un documento programático que se puede consultar en https://issuu.com/mastergestioncultural/docs/mgc10_issuu_nov

⁹ Sorprende la propuesta de una Ley Nacional, considerando que las competencias en materia educativa están transferidas a las Comunidades Autónomas, o que el artículo 58.8 de la LOMCE establece que «las Administraciones educativas podrán establecer procedimientos para favorecer la autonomía y facilitar la organización y gestión de los Conservatorios y Escuelas Superiores de Enseñanzas Artísticas» (BOE 295, 2013, p. 97893).

de titulaciones de «grado en enseñanzas artísticas», «máster en enseñanzas artísticas», y «doctorado en enseñanzas artísticas» (*sic.*), títulos que en ningún caso serían universitarios sino equivalentes. Una propuesta que abunda aún más en la «unilateralidad», en un «elitismo» impropio, y, lo que es peor, en mantener la segregación de las enseñanzas, muy lejos de la necesaria convergencia con Europa. Una Ley Nacional en la que se echa en falta, entre otras muchas cosas, un análisis riguroso de las problemáticas del alumnado, de las titulaciones, de sus duplicidades (títulos superiores y títulos universitarios) y del ejercicio profesional.

Y así llegamos al momento actual en el que aparecen con claridad dos vías de solución del viejo contencioso de ordenación académica. De un lado, quienes abogan por dotar a las enseñanzas artísticas superiores de un marco normativo similar al universitario, pero al margen de la norma universitaria vigente, y del otro quienes apuestan por la progresiva incorporación a la universidad, mediante períodos transitorios de adscripción que permitan la progresiva adecuación de los centros a la normativa vigente y la plena convergencia con Europa.

4. Resultados, discusión y conclusiones

Si la LGE supone la culminación de un proceso de paulatina integración de las enseñanzas superiores en la universidad y una clara puesta en valor de las enseñanzas artísticas, que todavía alienta la LRU, la LOGSE implica un claro paso atrás por cuanto supone una manifiesta devaluación de estas últimas. Es difícil explicar que enseñanzas equivalentes a las universitarias, para las que incluso se establecen las posibilidades del doctorado o de una investigación específica, queden fuera de la universidad. De igual forma, se han dejado sentir voces que mostraban la inadecuada ordenación de estas enseñanzas (Gil de Zárate, 1855; González Martínez, 2015; Marzal, 2008; Turina, 1994), situación a la que los partidos políticos no han sabido dar respuesta.

Sorprende en efecto que un sector muy importante de la clase política haya convertido un problema de ordenación académica en un problema político, o que haya partidos que concurren a las elecciones demandando en el área de educación la integración en la universidad de las EEAASS y apostando en el área de cultura por la vía unilateral. Sorprende igualmente la escasa atención prestada por la clase política a los prejuicios que se causan a las enseñanzas y al alumnado, al mantener activa la paradoja de ofrecer estudios superiores en centros de secundaria, aumentando día a día las disfunciones que genera, o que apenas se considere el prejuicio que se causa a la oferta pública en centros de EEAASS cuando la oferta en centros privados, en ocasiones adscritos a universidades públicas, aumenta de forma exponencial.

Los trabajos en defensa de la vía unilateral evitan tomar en consideración todos los procesos de incorporación de estudios superiores a la universidad en los que se superaron las dificultades que en ellos se señalan. En algunos casos incluso se llegan a señalar dificultades en propuestas que chocan frontalmente con la legalidad vigente. Así cuando Pastor García analiza las posibilidades de integración en la universidad de las EEAASS, señala como un escollo a superar en la integración del profesorado las titulaciones de los «maestros de taller» (2015, p. 10), cuando la ley

establece que para impartir docencia en las enseñanzas artísticas superiores se ha de estar en posesión de determinadas titulaciones que en este caso han de ser superiores y siempre equivalentes a una licenciatura universitaria.

Otro aspecto sorprendente en toda la argumentación a favor de la solución unilateral es la escasa relevancia que cobran las problemáticas del alumnado, desde el saldo negativo en derechos en relación a sus homónimos universitarios (titulación, residencias, recursos para el estudio), hasta la imposibilidad de cursar el ciclo completo de estudios (grado y postgrado) en el mismo centro, en la misma especialidad, y en centros públicos, salvo excepciones (estudios universitarios de Diseño y Conservación), pero sin mostrar las ventajas que, más allá de la ratio profesorado/alumnado, pudieran derivarse de su apuesta por su ecosistema propio. Así en las actas del encuentro que ACESEA celebra en Valencia en 2012 encontramos trabajos como los de Álvarez-Rúa, Lemes Castellano o Pastor García sin referencias a las ventajas que la vía unilateral supondría para alumnado y para los estudios (ACESEA, 2012), por la simple razón de que tales ventajas no existen.

A modo de ejemplo, y continuando con los derechos del alumnado (razón primera y última de la existencia de los centros), el gran ausente en el discurso de los proponentes de la vía unilateral, podemos considerar lo que obtendría en Galicia una persona que solicite una beca para cursar estudios en EEAASS. Partimos de una familia con cuatro integrantes y con una renta familiar media de 26.553,00 Euros en el ejercicio fiscal de 2017, que es el que rige para las becas del curso escolar 2018-2019. Utilizando los mismos parámetros, la beca para estudios no universitarios ascendería a 347,77 Euros, en tanto una beca universitaria se situaría en 884,07 Euros, lo que implica una diferencia de 536,30 Euros año, con cuatro años de estudios.

Como ya denunciara Gil y Zárte en el siglo XIX es de constatar la escasa atención que este problema ha generado en la clase política y en las administraciones educativas, a pesar de los diversos problemas que la ordenación inadecuada provoca (Calvet, 2013; Luna, 2014; Pastor, 2012; Valente, 2012; Vieites, 2017), y que difícilmente pueden ser atendidos y resueltos apelando a lo que se ha denominado «tercera vía» (Pastor García, 2015; Zaldívar, 2015). Sin embargo, esa escasa atención, así como el sueño de un «ecosistema propio» en clave universitaria y ajeno a la norma universitaria, aumenta los problemas que la inadecuada ordenación genera, y que afectan gravemente a:

- a. El reconocimiento y legitimación de las EEAASS y su integración plena en el Espacio Europeo de Educación Superior, lo que implica una nueva estructura organizativa en los centros, pero también una forma diferente de concebir los procesos de enseñanza, aprendizaje, creación o investigación (Vieites, 2015b; Zabalza, 2008a, 2008b).
- b. Las dificultades de los centros superiores para competir ante una oferta universitaria de grado y postgrado que se generaliza en centros privados y públicos, y que en la actualidad incluye las especialidades de arte dramático, conservación y restauración, danza, diseño o música.
- c. Los derechos de un alumnado que cursa estudios equivalentes a los universitarios de grado, pero sin la condición de alumnado universitario,

- lo que afecta a servicios (bibliotecas, comedores, transporte, residencias), becas y bolsas, movilidad o continuidad de estudios, en especial en los de postgrado.
- d. La autonomía de unos centros que académicamente deben operar en clave universitaria y administrativamente lo hacen en clave de secundaria, lo que genera continuos problemas con una inspección educativa muy poco dada a reconocer singularidades o excepciones.
 - e. El desarrollo académico, científico y artístico de los propios estudios en tanto los centros carecen de estatuto creador e investigador, no cuentan con recursos como bibliotecas de investigación (salvo en contadas ocasiones), y no pueden desarrollar políticas de investigación o crear grupos de investigación, además de la imposibilidad de ofertar estudios de postgrado y programas de doctorado. Todo ello impide su integración en el Sistema Español de Ciencia y Tecnología.
 - f. La imagen pública de los centros, su reconocimiento, legitimidad e institucionalización.
 - g. La aplicación de políticas de gestión de la calidad (FIDES AUDIT).
 - h. La promoción efectiva de la transición a la vida activa del alumnado egresado.
 - i. La situación de la carrera profesional de los docentes, a quienes en la actualidad no se les reconoce el perfil investigador, pero también el desarrollo de su carrera artística del profesorado, ahogado en una jornada laboral que anula la necesaria compatibilidad entre docencia, investigación y creación.
 - j. La propia oferta universitaria, dadas las sinergias que podrían provocar las titulaciones artísticas con las restantes titulaciones en un momento en que la mirada interdisciplinar se hace más necesaria.
 - k. El ejercicio profesional en los diferentes campos que se vinculan con las especialidades de estudio consideradas, en tanto la doble titulación (universitaria y superior) puede generar problemas en aquellas situaciones en las que la titulación sea determinante para acceder a bolsas, becas, estudios de postgrado, ofertas de empleo, acceso a la función pública, o movilidad internacional.

Han pasado seis años desde que una sentencia del Tribunal Supremo situase las Enseñanzas Artísticas Superiores ante su verdadera realidad, mostrando la naturaleza de un problema de ordenación académica y educativa que sólo podrá resolverse invocando la razón académica, lejos de corporativismos trasnochados y de exclusivismos tan poco justificados como justificables. La solución más plausible, la que resulta más viable en el terreno económico y más exigente en lo académico, y la que está avalada por la legislación vigente, es la adscripción a la universidad, camino de una integración que no debiera demorarse, y para la solución de los problemas señalados. Pero además hay otra razón que no debemos olvidar, y que deriva de la educación comparada pues en el universo mundo las EEAASS son universitarias. ¿Estarán equivocados?

5. Referencias

- ACESEA. (2012). *Las enseñanzas artísticas en el espacio europeo de educación superior. Situación y perspectivas*. Valencia: ACESEA. Recuperado de: https://www.acesea.es/wp-content/uploads/2017/12/Jornadas_ACESEA_2012_DocTrabajo.pdf
- Araque, N. (2013). *Manuel José Quintana y la instrucción pública*. Getafe: Universidad Carlos III.
- Barreiro, H. (Ed.). (1998). Ideas para una reforma constitucional de la educación pública. Lorenzo Luzuriaga (1931). *Sarmiento Anuario galego de historia da educación*, 2, 229-235.
- Calvet, G. (2013). Titulacions artístiques superiors. Víctimes dels buits legislatius. *Entreacte*, 182, 8-10.
- Carrera, F. (2010, febrero 28). Momento de valientes. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/sociedad/2010/02/28/actualidad/1267311604_850215.html
- Carrera, F. (2014). Una plataforma muy estable. *Danzaratte*, 8, 77-93.
- Castro, R. (1969). Incorporación de los conservatorios o escuelas superiores de música a la universidad. *Cuadernos de actualidad artística*, 6, 42-52.
- CC. (1812). *Constitución de Cádiz*. Madrid: Librería de Sanz.
- CSEA. (2010). *Informe sobre el estado y situación de las Enseñanzas Artísticas*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.escuelasdearte.es/recursos/2010csea.pdf>
- Embid Irujo, A. (1997). *Informe sobre la conveniencia de promulgar una Ley Orgánica Reguladora de la Organización en Régimen de Autonomía de las Enseñanzas Artísticas Superiores en España*. Madrid: ACESEA. Recuperado de <http://www.acesea.es/www/files/informe1997.pdf>
- Embid Irujo, A. (2002). Problemática actual de las enseñanzas artísticas superiores en España. In Serrano, J. A. (Ed.), *Los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y la reforma de las Enseñanzas en España* (pp. 23-61). Murcia: ACESEA.
- Escolano Benito, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Font, J. (2004, julio 26). Por un espacio autónomo de la Universidad. *El País*. Recuperado de: http://elpais.com/diario/2004/07/26/cultura/1090792805_850215.html
- Font, J. (2010). Crónica de un trayecto. In ACESEA (Ed.), *Las enseñanzas artísticas superiores. Legislación* (pp. 12-17). Murcia: Nausícaä. Recuperado de: <https://www.acesea.es/wp-content/uploads/2017/08/Libro-2010-DEF.pdf>

- García May, I. (2002). El problema de los problemas. In Serrano, J. A. (Ed.), *Los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y la reforma de las Enseñanzas en España* (pp. 267-281). Murcia: ACESEA.
- Gil de Zárate, A. (1855). *Historia de la instrucción pública en España. Tomo III*. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos.
- González Martínez, F. (2015). Conservatorios superiores de música: el drama de la memoria en un escenario de crisis globalizada. *Revista Internacional de Educación Musical*, 3, 51-58.
- Graells, G. J. (1990). *L'Institut del Teatre, 1913-1988. Història gràfica*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Granda, J. (1994): *Historia de una escuela centenaria*. Madrid: RESAD.
- Hernández Díaz, J. M. (1997). La Universidad en España, del Antiguo Régimen a la LRU (1983). Hitos y cuestiones destacadas. *Aula*, 9, 19-44.
- Hervás, V. (2010). Un Manifiesto que avanza decididamente hacia el futuro. *Sonorama*, 6, 1-7. Recuperado de http://www.sonograma.org/num_06/articulos/sonograma06_VicenteJose-Hervas-Vila-Manifiesto.pdf
- Lemes, F. L. (2012). Antecedentes sobre la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores en España. In ACESEA (Ed.), *Actas de las jornadas Las enseñanzas artísticas en el espacio europeo de educación superior. Situación y perspectivas* (pp. 7-20). Recuperado de: https://www.acesea.es/wp-content/uploads/2017/12/Jornadas_ACESEA_2012_DocTrabajo.pdf
- López, J. (2010). La LOE. Un salto cualitativo para las enseñanzas artísticas. In López, J. & Vico, M. L. (Eds.), *Las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 9-20). Madrid: Ministerio de Educación.
- Luna, C. (2014). La adscripción de los centros de enseñanzas artísticas superiores en la Universidad. *Danzaratte*, 8, 94-103.
- Marzal, C. R. (2008). *El régimen jurídico de las enseñanzas musicales en España*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Valencia.
- Marzal, C. R. (2010). *El régimen jurídico de las enseñanzas musicales*. Valencia: Diputación de Valencia.
- Marzal, C. R. (2012). Las enseñanzas artísticas superiores en el sistema educativo general. *Justicia administrativa*, 57, 43-74.
- Monterde, P. (2002). Por una Autonomía de los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas. In Serrano, J. A. (Ed.), *Los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y la reforma de las Enseñanzas en España* (pp. 259-266). Murcia: ACESEA.

- Partido Popular. (2008). *Programa de Gobierno Partido Popular 2008*. Recuperado de: <http://www.pp.es/sites/default/files/documentos/1191-20090909122124.pdf>
- Pastor García, V. (2012). Informe sobre los posibles modelos de gestión y organización de las EEAASS. In ACESEA (Ed.), *Actas de las jornadas Las enseñanzas artísticas en el espacio europeo de educación superior. Situación y perspectivas* (pp. 59-67). Recuperado de: https://www.acesea.es/wp-content/uploads/2017/12/Jornadas_ACESEA_2012_DocTrabajo.pdf
- Pastor García, V. (2015). Estudio y análisis de los posibles modelos de gestión y organización de las Enseñanzas Artísticas Superiores en España. *Artseduca*, 11, 46-71.
- Pastor, P. (2012). La música a la universidad. Por la integración en la universidad de las enseñanzas artísticas superiores. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 56, 52-69.
- Pliego, V. (2012, febrero 27). Los debates sobre la integración o no de la música en la universidad española y los ejemplos europeos. *Docenotas.com*. Recuperado de: <https://www.docenotas.com/10949/los-debates-sobre-la-integracion-o-no-de-la-musica-en-la-universidad-espanola-y-los-ejemplos-europeos/>
- Pliego, V. (2014). Oportunidad y conveniencia de integrar las enseñanzas artísticas superiores en la universidad. *Danzaratte*, 8, 104-119.
- Ruiz Berrio, J. (2002). El sistema educativo español: de las cortes de Cádiz a la Ley Moyano. In Tiana Ferrer, A., Ossenbach Sauter, G., & Sanz Fernández, F. (Eds.), *Historia de la educación [Edad contemporánea]* (pp. 91-116). Madrid: UNED.
- Serrano, J. A. (Ed.). (2002). *Los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y la reforma de las Enseñanzas en España*. Murcia: ACESEA.
- Tribunal Supremo. (2012). Sentencia. Recuperado de: <http://www.scribd.com/fullscreen/80984829>
- Turina, J. L. (1994). El estado actual de las enseñanzas de música, danza y arte dramático. *Arte, Individuo y Sociedad*, 6, 87-104.
- Valente, A. (2012, febrero 24). El futuro de la música está en la universidad. *Mundoclasico.com*. Recuperado de: <https://www.mundoclasico.com/articulo/16803/El-futuro-de-la-musica-esta-en-la-Universidad>
- Vega, D. (2010). *14 años de la Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas*. Recuperado de: http://www.acesea.es/wp-content/uploads/2017/12/ACESEA_historia_DanielVega.pdf
- Vieites, M. F. (2008). Carta a los Reyes Magos. Por una Ley Orgánica de Enseñanzas Artísticas Superiores. *ADE/Teatro*, 120, 8-11.

- Vieites, M. F. (2015a). Arte Dramático y universidad pública. Hacia una integración necesaria. *Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado*, 19(1), 496-514.
- Vieites, M. F. (2015b). La investigación teatral en una perspectiva educativa: retos y posibilidades. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 11-30.
- Vieites, M. F. (2016). Las enseñanzas artísticas superiores y el Espacio Europeo de Educación Superior en España. Una lectura crítica. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 499-516.
- Vieites, M. F. (2017). *El teatro vacío. Manual de política teatral*. Madrid: Publicaciones de la ADE.
- VV. AA. (2009). Manifiesto por la plena integración de las enseñanzas artísticas superiores en la universidad. *Música y educación. Revista trimestral de pedagogía musical*, 78, 166-167.
- Zabalza, M. A. (2008a). Innovación en la Enseñanza Universitaria: el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. *Educação*, 31(3), 199-209.
- Zabalza, M. A. (2008b). El Espacio Europeo de Educación Superior: innovación en la enseñanza universitaria. *Innovación Educativa*, 18, 69-95.
- Zaldívar, A. (2005). Las enseñanzas musicales y el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: el reto de un marco organizativo adecuado y la necesidad de la investigación creativa y performativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 52, 95-122.
- Zaldívar, A. (2015). Nulla aesthetica sine ethica: los retos de una nueva, solidaria y colaborativa formación artística superior. *Revista Internacional de Educación Musical*, 3, 59-67.