



## La enseñanza artística superior de arte dramático y su sistema de garantía interna de calidad

Javier J. González Martínez<sup>1</sup>; Adrián Pradier Sebastián<sup>2</sup>

Recibido: Septiembre 2017 / Evaluado: Noviembre 2018 / Aceptado: Diciembre 2018

**Resumen.** Las enseñanzas artísticas superiores se van asentando en el sistema educativo español desde la fijación de un marco jurídico comparable con el del resto de Europa, lo que implica una preocupación cada vez mayor por desarrollar métodos adecuados de evaluación de la calidad que respondan a los intereses emanados del propio Plan de Bolonia en ese sentido. Tras un análisis del estado de los estudios superiores de arte dramático en España, de la evolución del concepto de calidad en el seno de los mismos y un estudio comparativo con otros países del Espacio Europeo de Educación Superior, se sientan las bases para la implementación de un Sistema de Garantía Interna de Calidad en esta titulación a partir del análisis de la experiencia pionera de la Escuela Superior de Arte Dramático de Castilla y León. Se señalan los logros hasta ahora alcanzados y las deficiencias en la infraestructura administrativa que están pendientes de resolver.

**Palabras clave:** calidad de la educación; eficacia del centro de enseñanza; arte dramático; educación artística; evaluación de la calidad.

### [en] The Art Teaching of Dramatic Art and its Internal Quality Assurance System

**Abstract.** Higher artistic education has been established in the Spanish educational system since the establishment of a legal framework comparable to that of the rest of Europe, which implies an increasing concern to develop suitable methods of quality assessment that respond to the interests emanated in that sense from the Bologna Process. After analyzing the state of drama studies in Spain, the evolution of its concept of quality and a comparative study with other countries of the European Space of Higher Education, we set the basis for the implementation of an Internal Quality Assurance System in this degree from the analysis of the pioneering experience of the Escuela Superior de Arte Dramático de Castilla y León (Spain). The achievements reached and the deficiencies in the administrative infrastructure that are pending to be resolved are indicated.

**Keywords:** quality of education; school effectiveness; dramatic art; art education; quality evaluation.

**Sumario.** 1. Introducción: calidad y educación artística. 2. Primera etapa: la integración en la universidad (1989-1992). 3. Segunda etapa: la convivencia con la universidad (1992-1999). 4. Plan de Bolonia (1999-2011). 5. Una propuesta: el SGIC de la Escuela Superior de Arte Dramático de Castilla y León. 6. Conclusión. 7. Referencias bibliográficas. 7.1. Legislación citada (solo normativa consolidada). 7.2. Documentos. 7.3. Estudios específicos.

<sup>1</sup> Universidad Internacional de La Rioja (España)

E-mail: javier.gonzalezmartinez@unir.net

<sup>2</sup> Universidad Internacional de La Rioja (España)

E-mail: adrian.pradier@unir.net

**Cómo citar:** González Martínez, J.J.; Pradier Sebastián, A. (2019). La enseñanza artística superior de arte dramático y su sistema de garantía interna de calidad. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 307-321.

## 1. Introducción: calidad y educación artística

Conviene en primer lugar preguntarse por el sentido de los sistemas de calidad en educación. En ocasiones este tipo de trabajos corre el riesgo de reducirse a procesos mecánicos que lastran la iniciativa y la perspectiva de las personas implicadas. Reflexionar y recordar periódicamente el porqué de los procesos de calidad favorece la actuación guiada por un auténtico deseo de mejora y no la mera ejecución de un requerimiento burocrático. En este sentido hay que subrayar que los procesos de calidad están muy relacionados con la evaluación, en la medida en que evaluar es valorar, es poner en conexión una realidad observada con otra realidad previamente analizada. Esta comparación no puede quedarse en la simple constatación de las diferencias, sino que tiene que llevar a un conocimiento más hondo de aquello que es evaluado. En términos de Egida Gálvez, la evaluación de la calidad, entre otras cosas, “aporta un mayor conocimiento e información sobre los sistemas” e “implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación”, permitiendo sacar a la luz aspectos o procesos “que de otra manera permanecen ocultos” (2005, p. 25).

El Sistema de Garantía Interna de la Calidad (SGIC) es aquella herramienta que realiza un seguimiento y evaluación de un plan de estudios, con vistas a garantizar que los objetivos establecidos son alcanzados con la mayor eficacia. Un sistema de calidad bien entendido nos permite tener presente en todo momento qué es lo que nos define, en qué situación estamos en la actualidad y cuáles son los fundamentos de nuestros planes estratégicos. Solo conociéndonos a nosotros mismos seremos capaces de darnos a conocer, por eso los sistemas de calidad son los principios de una buena comunicación, tanto interna como externa, pues dan la oportunidad de ser medido, comparado e identificado. Esto es especialmente importante en el momento presente de convergencia educativa en el marco europeo de la educación superior:

La evaluación de nuestra acción docente es la mejor garantía para estimar la calidad de la práctica educativa y su incidencia en nuestro avance profesional, al conocernos, interpretar y tomar las decisiones más acertadas con el camino que deseamos emprender en el compromiso de actualización continua y de mejora de la concepción y actuación instructivo-educativa (Medina, 2002, p. 192).

Un buen planteamiento inicial en la implantación del SGIC evita muchas de las suspicacias y susceptibilidades que parte de la comunidad educativa guarda en relación a las evaluaciones. Es conveniente tener en cuenta que un proceso de calidad no pregunta sobre lo que se sabe o se ignora, porque en sí mismo es un medio de conocimiento. Los sistemas de calidad muestran una serie de datos objetivos que solo pueden inquietar cuando se valoran en relación a otros resultados de entidades equiparables. La inquietud respecto a los sistemas de calidad no tendría que estar focalizada en los mismos, pues son una herramienta que favorece a todos los agentes

educativos. Se entiende que terminemos identificando la evaluación de lo que hacemos con una supuesta percepción de lo que somos, pero conviene centrar la atención en las posibilidades de mejora que ofrecen estos sistemas. Hace falta resaltar y aprender a comunicar los aspectos positivos que pueden extraerse de estos procesos. En el ámbito de la educación artística superior, además de cumplir con lo previsto en el artículo 19 del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, la implementación y desarrollo de los SGIC debe convertirse en una nueva fuerza motivadora. Permite comparar y converger el Título con el resto de estudios europeos y ganar en responsabilidad frente a la sociedad.

Las enseñanzas artísticas superiores (EEAASS) se han encontrado con la dificultad de que durante mucho tiempo la transmisión de los conocimientos se ha hecho casi exclusivamente de forma práctica. El artista como educador adquirió prestigio como “respuesta al cuestionamiento creciente de las instituciones educativas tradicionales” (Sánchez, 2010, p. 51). Por este motivo en la actualidad la bibliografía de educación artística está mayoritariamente dedicada a la exposición de experiencias prácticas dentro y fuera del aula. En muchos de esos trabajos falta rigor y falta método y se puede descubrir la dificultad de unir creatividad y epistemología (Trend, 1997, pp. 253-254). El desarrollo científico-teórico de esta disciplina está claramente conociendo en la actualidad sus orígenes (Hernández, 2006, p. 681).

La definición de la enseñanza artística pasa primero por la distinción entre arte y educación artística. Las diferencias entre uno y otra se pueden resumir en los distintos planes formativos de profesores y artistas, en los variados espacios, público y alumnado al que se dirigen y en la administración pública de la que dependen (Sánchez, 2010, pp. 47-48). Esto no quita que ambos estén llamados al entendimiento pues cada vez es más reclamado el componente artístico en el pedagogo y la capacidad didáctica del artista. Esta oportunidad que se le abre al “artista educador” se encuentra, sin embargo, con la carencia “de formación y experiencia como educadores y que no suelen someter su propia práctica a un escrutinio crítico” (Sánchez, 2010, p. 52). La unión de la creatividad y la enseñanza forma parte del Marco de Acción de Dakar 2000 que la UNESCO promovió para conseguir una educación de calidad en un ámbito global. Uno de los factores imprescindibles para este objetivo es el aprendizaje activo, especialmente potenciado por la educación artística (UNESCO, 2006, p. 3). Además este factor es precisamente uno de los valores emblemáticos en el Proceso de Bolonia: la relevancia del aprendizaje, el aprender a aprender (preámbulo R.D. 1125/2003).

La educación artística se puede enfocar de diferentes maneras, pero conviene no confundir la perspectiva y se hace necesario planificar el orden de aplicación. Se puede hablar de la educación a través del arte, entendida como la formación que favorece la transmisión de determinados valores en el discente. También se puede entender como la educación para el arte, por la cual se enseña y aprende la técnica de creación. Y, en tercer lugar, se puede considerar la educación del arte, que forma en la estética, historia y crítica del fenómeno artístico (Sánchez de Serdio, 2010, p. 45). En la actualidad uno de los retos es la mejora de la cualificación de la docencia de las EEAASS, para lo que resulta imprescindible la implementación del SGIC en los centros. Ambos factores incidirán en la formación de los actuales alumnos que serán los futuros profesores de las materias artísticas de las facultades de Educación y los futuros profesores de las materias artísticas en educación secundaria:

La lógica de la especialización invita a que ese profesorado provenga, en los niveles de infantil y primaria, de las Facultades de Educación, de los nuevos grados en Educación infantil y Educación primaria, y en los niveles de Secundaria (o de Bachillerato...) de las escuelas superiores de arte dramático (Vieites, 2012, p. 3).

Tomamos el guante que lanzaron Pérez y Sicilia (2011, p. 138) cuando concluyeron que “sería aconsejable en futuras reflexiones intentar establecer una definición de calidad para estas enseñanzas, atendiendo a sus características específicas y a consensos sobre calidad en educación superior”. Nuestra propuesta se articula en tres partes: se analiza, en primer lugar, la estrecha relación existente entre el concepto de calidad en las EEAASS de arte dramático y los problemas de su ubicación en el sistema educativo español; en segundo lugar se estudia el cambio de concepción del término calidad producido tras la puesta en marcha del Plan de Bolonia y la sensibilidad cada vez mayor hacia la necesidad de implementar sistemas de evaluación de la misma en los centros de EEAASS de arte dramático, especialmente a la luz del nuevo estatuto de las mismas generado por una nueva reubicación y reordenación jurídica, al que hay que sumar la problemática derivada de la persistencia de algunos moldes normativos que siguen confiriendo un cierto carácter híbrido al total de las EEAASS; se analiza por último el ejemplo de la Escuela Superior de Arte Dramático de Castilla y León, pionera en España a la hora de desarrollar un SGIC propio. En suma, el artículo despliega tres objetivos: (1) analizar la evolución y actualizar el estado de la cuestión de la evaluación de la calidad educativa en los centros de EEAASS de arte dramático, (2) dar pautas concretas que faciliten procesos de implementación del SGIC para las quince escuelas superiores de arte dramático existentes en España y (3) transmitir la experiencia del primer SGIC de enseñanzas artísticas de arte dramático en España.

## **2. Primera etapa: la integración en la universidad (1989-1992)**

El criterio de la calidad de las EEAASS de arte dramático es objeto de debate desde hace varias décadas. La historia de su calidad coincide con la historia del triple reconocimiento de su singularidad académica, formativa y didáctica. Y de esa unión de calidad e identidad se derivó, precisamente, la salvaguarda de su especificidad como el principal criterio de calidad, especialmente tras su presencia en el tramo superior de la educación.

Ricardo Domènech, director de la RESAD en 1989, publicó un artículo titulado “La enseñanza teatral en España”, donde planteaba la existencia de tres tipos de entidades involucradas en la enseñanza del arte dramático: (1) las escuelas estatales, “pertenecientes al Ministerio de Educación y Ciencia o que han pertenecido a él antes del traspaso de competencias a las Comunidades Autónomas”; (2) las escuelas municipales o instituciones promovidas por otros organismos oficiales, incluyendo institutos –a excepción del Institut del Teatre, con rango de institución superior-, asociaciones o grupos de aficionados; y (3) las Cátedras y las Aulas de Teatro, por aquel entonces las de Barcelona, dirigida por Ricard Salvat y María José Ragué; Salamanca, por José Martín Recuerda; Murcia, por César Oliva; y la de la UNED, por Manuel Sito Alba, a las que se añadirían las de Palma de Mallorca, dirigida por Patricia Trapero; por Ángel Berenguer la de Alcalá de Henares; y por Antoni Tordera,

Nel Diago y José Luis Sirera, la de Valencia (Oliva, 1999, p. 28). El artículo trazaba así una panorámica de la formación teatral en España desde los años ochenta –especialmente actoral- y los retos que debía afrontar en el futuro.

La propuesta de Domènech consistía en abrir un proceso de integración de la formación teatral superior en el seno de las universidades, a imagen de lo que venía sucediendo con los estudios de Bellas Artes, asumiendo la más que previsible emergencia de los mismos problemas administrativos generados por la adaptación del profesorado a un escenario distinto o la equiparación entre cuerpos de funcionarios de niveles diferentes. La idea se planteaba con la condición de respetar “la idiosincrasia” de sus desarrollos curriculares, ante el razonable temor de que los estudios sufrieran una pérdida de calidad tras su inserción en la maquinaria universitaria (Domènech, 1987, pp. 13-14). Esto afectaba fundamentalmente al mantenimiento de factores esenciales como las características de la didáctica del arte dramático –de difícil encaje en el ámbito académico tradicional-, el trabajo en elenco en la especialidad de interpretación o la metodología de tutorización individual para las especialidades de dramaturgia o dirección escénica, donde las asignaturas se desarrollan en grupos pequeños para favorecer el diálogo y la colaboración. Por no mencionar “la singularidad de los espacios y las dotaciones técnicas necesarias” o “la imprescindible contratación de un grueso importante de profesionales en ejercicio” (Font, 2010, p. 15).

El escenario cambiaría radicalmente tras la promulgación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, en cuya Sección II del Título II, referida a las Enseñanzas de Régimen Especial, se regulaban las enseñanzas de arte dramático “en el contexto de una reforma del sistema educativo” (Ley Orgánica 1/1990). A partir de ese momento, los Estudios de Arte Dramático en España obtenían un marco regulativo estable, en el que se reconocía (1) su carácter superior (art. 43), así como (2) su equivalencia al título de Licenciado Universitario (art. 45). Esta nueva circunstancia determinaba *de iure* la pertenencia de estas enseñanzas al tramo de los estudios superiores, aunque también las ubicaba de facto en un ámbito normativo que no operaba sobre el universitario, como tampoco sobre el genuinamente superior, lo que generaría con el tiempo sus propios problemas, también en el ámbito de la calidad.

### **3. Segunda etapa: la convivencia con la universidad (1992-1999)**

Cuatro años después de la implantación de la LOGSE y dos tras la promulgación del Real Decreto 754/1992, de 26 de junio, por el que se establecieron los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de arte dramático y se regulaba la prueba de acceso a las mismas, se organizó en Cádiz un congreso internacional sobre la enseñanza del teatro en el que “se estudiaron diferentes fórmulas [...] de cara al siglo venidero” (Oliva, 1999, p. 29). Uno de aquellos ponentes fue Ángel Berenguer, impulsor de la Cátedra de Teatro de la Universidad de Alcalá y director y fundador de la revista *Teatro. Revista de Estudios Escénicos*. Ese mismo año vio la luz un artículo suyo sobre la temática abordada por Domènech cinco años antes, aunque haciéndose cargo de la nueva situación normativa. Su planteamiento, no obstante, distaba mucho del director de la RESAD. Ceñido al marco de la Ley de Reforma Universitaria de 1983, que a su juicio no aclaraba suficientemente “la posible incorporación [...] de las

escuelas superiores y conservatorios a la docencia universitaria” (Berenguer, 1994, p. 15), Berenguer también participaba del mismo temor de Domènech en cuanto a la posible disminución del nivel de calidad de las enseñanzas de arte dramático tras su incorporación a la universidad, fenómeno que, a su entender, ya se había producido en las recientemente inauguradas Facultades de Bellas Artes. Por ello mismo su posición consistía en una defensa del vigente sistema de escuelas superiores, solo que impulsando al mismo tiempo la creación de unos Estudios de Teatro universitarios, cuya existencia abriera cauces para la docencia superior y la investigación en artes escénicas, ámbitos que pasarían a ser terreno exclusivo de las universidades y de los centros superiores de investigación, reservando la calidad de las enseñanzas artísticas superiores de arte dramático a las escuelas: en otras palabras, estudio e investigación, por un lado, arte y oficio, por otro.

El análisis de Berenguer coincidía con el de Domènech en la necesidad de salvaguardar la singularidad de las enseñanzas como elemento definitorio de su calidad. Pero su planteamiento, por honroso que fuera, no solo hacía caso omiso de la capacidad de las administraciones educativas para firmar convenios entre centros superiores de enseñanzas artísticas y universidades, facilitando “la organización de estudios de tercer ciclo destinados a los titulados superiores en arte dramático” (Ley Orgánica 1/1990, art. 45), aunque sin autonomía para iniciar programas propios de investigación. En realidad, iba manifestamente en sentido contrario a la tendencia en el establecimiento de la norma, pues desde 1995 los centros superiores de enseñanzas artísticas tenían también la posibilidad de fomentar “programas de investigación en el ámbito de las disciplinas que les [eran] propias” (LO 9/1995: disp. ad. 4<sup>a</sup>), lo que ampliaba esa exclusividad universitaria en investigación recogida en la propia LRU (LO 11/1983: art. 1<sup>o</sup>). En este sentido, la propuesta de Berenguer terminaba presentando, al menos, tres problemas de difícil solución en los nuevos diseños curriculares y en el nuevo ordenamiento jurídico:

1. El previsible cierre a las rutinas propias de la investigación científica y artística en las Escuelas Superiores, al juzgarse la docencia en las mismas como “más vocacional que universitaria y dedicada fundamentalmente a la formación del actor, que debe coexistir con el proyecto universitario de Estudios Teatrales que aquí defendemos” (Berenguer, 1994, p. 15).
2. La consecuente reorientación de los currículos hacia una formación académica de los alumnos de corte más bien técnico, lo que previsiblemente acarrearía el consiguiente colapso de su formación humanística, indispensable en los currículos de todas las especialidades del sector.
3. La limitación de los contenidos prácticos de los Estudios de Teatro universitarios al carecer de profesores habilitados para la docencia en el ámbito universitario, quedando esta reservada al espacio de las aulas o las cátedras de teatro, donde sin embargo tan solo se iniciaba en algunas rutinas de la profesión.

Al albor de esta controversia nacieron en 1994 dos asociaciones con el doble propósito de dignificar la enseñanza superior del teatro y mantener las directrices básicas de sus desarrollos curriculares, en las que hacían descansar sus criterios de calidad. La primera fue creada a instancias del propio Berenguer y agrupaba a los profesores universitarios de teatro. Su horizonte de trabajo se focalizó sobre la futura implementación en la universidad de unos Estudios de Teatro. Puede consultarse



su acta fundacional en la revista *Teatro* (Asociación de Profesores Universitarios de Teatro, 1994, pp. 265-270), aunque apenas tuvo actividad. Mucha mejor suerte corrió la Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas (ACESEA), creada en abril de ese año. Entre sus fines destacaba la coordinación y unificación de criterios, propuestas y actuaciones en los campos pedagógico, artístico y de investigación, para un mejor funcionamiento de las EEAASS. Al mismo tiempo, se promocionaba la calidad de las mismas. Fue precisamente la ACESEA la que reabrió el debate en un *Informe sobre la conveniencia de promulgar una Ley Orgánica Reguladora de la Organización en Régimen de Autonomía de las Enseñanzas Superiores Artísticas en España*, donde se planteaba “la necesidad de dictar una Ley que garantizara la autonomía de dichas enseñanzas mediante la creación de una organización administrativa congruente con su condición de estudio superior y la finalidad a ese rango inherente” (Embid, 1997, p. 3).

El terreno había sido previamente abonado. El 11 de diciembre de 1996, el diputado del PSOE Bernardo Bayona presentó ante el Congreso de los Diputados una “proposición no de ley sobre regulación mediante Ley de la autonomía de las enseñanzas artísticas” para su debate en la Comisión de Educación y Cultura (BOCG: VI, D, 9-10). El documento puso sobre la mesa tres hechos: (1) la “indefinición normativa, cuando no contradictoria”, de las EEAASS hasta 1990; (2) el carácter parcial de la solución de 1990, que las insertaba “dentro del sistema educativo”, “dándoles plena consideración de enseñanzas superiores”, pero dentro de un articulado legislativo diseñado para enseñanza secundaria; y (3) la necesidad de 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”. El asunto, sin embargo, no prosperó, aunque desde luego ya formaba parte de las cuestiones habituales del sistema educativo español y, en tres años, también de las cuestiones relativas a la implementación del Plan de Bolonia en el mismo.

#### 4. Plan de Bolonia (1999-2011)

Embid Irujo, tres años después de su informe, publicaría un nuevo artículo titulado *Un siglo de legislación musical en España (Y una alternativa para la organización de las enseñanzas artísticas en su grado superior)*. El subtítulo refería de manera más expresa la necesidad de esa nueva “organización administrativa” a la que había hecho referencia cuatro años antes el diputado socialista Bernardo Bayona, confirmando que, al menos, existía una voluntad política de redibujar el horizonte normativo de las EEAASS:

Es muy posible [...] que existan en esta Legislatura recién iniciada proyectos sobre la materia, al menos hay signos externos de ello. Ello querrá decir que un nuevo derecho para el siglo XXI sobre la enseñanza de la Música (o de las enseñanzas artísticas en general) puede nacer relativamente pronto (Embid, 2000, p. 504).

De hecho, ya se habían dado los primeros pasos en ese sentido tras la puesta en marcha del Plan de Bolonia. Coincidencia o no, la Conferencia Sectorial de Educación publicó un informe en julio de ese mismo año, encargado el 22 de diciembre de 1998, titulado *Las enseñanzas artísticas a examen. Evolución histórica, panorama*

*actual y perspectivas*. En el capítulo IV del citado documento se proponían dos modelos organizativos para las enseñanzas artísticas:

1. Modelo universitario. Caracterizado por la integración de las EEAASS en el marco normativo universitario, incluyéndose referencias expresas a la homologación del régimen del profesorado –procurando cubrir las exigencias administrativas de la universidad, así como el mantenimiento de la calidad de las EEAASS de arte dramático en su singularidad formativa-. Este modelo tomaba como referente el proceso iniciado en 1977 de incorporación de las enseñanzas de artes plásticas a la universidad, con retrospectiva suficiente en relación a los aciertos, errores y problemas derivados del proceso.
2. Modelo escolar. Se proponía la creación de un ámbito autónomo de educación superior, al margen del universitario, aunque equivalente al mismo, y necesitado de una ordenación completa y coherente que le concediera su marco de legalidad propia. Por primera vez se planteaba también “la adopción de un modelo de calidad común para todo el Estado dotado de la flexibilidad que requiere la organización territorial en Comunidades Autónomas”.

La elección de uno u otro modelo arrojaba consecuencias importantes en cuanto a la gestión de la calidad de la educación, al hacerla dependiente (1) de las administraciones universitarias, tendentes a encauzar a través de mecanismos iguales o similares a todos los títulos universitarios y oficiales ofertados; y (2) del propio Estado, encargado de elaborar “un modelo de calidad común (...) dotado de la flexibilidad que requiere la organización territorial en Comunidades Autónomas” –Weiler ha señalado el riesgo de que esta circunstancia se manifieste en la forma de una legación ilegítima de responsabilidades a las administraciones regionales o locales, lo que afecta negativamente al problema de la evaluación de la calidad (1990, pp. 42-65)-.

Para establecer un marco comparativo con la situación de estas enseñanzas en el resto de Europa vamos a poner como modelos tres centros académicos de Inglaterra, Alemania y Austria. En Inglaterra tomamos como referencia la Guildhall Music School donde los estudios de arte dramático son de tres años y conducen a una licenciatura (con honores) en Interpretación; de modo análogo, el curso de Escenografía y Dirección técnica teatral es también una licenciatura de tres años. La Guildhall School no posee rango universitario como tal, pero ofrece títulos como los de licenciado, máster y doctor. La City University convalida estos títulos (Horsbrugh, 2002).

De Alemania tomamos como modelo la Escuela Superior de Artes de Berlín y de Música de Colonia. Allí tienen un régimen jurídico por el que no se diferencian en absoluto de las universidades. Por esa misma razón la Escuela Superior de Artes de Berlín ha pasado a denominarse Universidad (Lohmann, 2002). En Austria la formación superior en artes escénicas tiene lugar en el ámbito universitario: la Ley de Organización de Universidades Artísticas es análoga a la Ley de Organización Universitaria. Allí existen tres universidades de música y artes escénicas: la de Viena, la de Salzburgo y la de Graz. Estas universidades se configuran como entidades jurídicas de derecho público con personalidad jurídica propia y tienen autonomía presupuestaria (Kolleritsch, 2002).

El modelo elegido en España desde la promulgación de la Ley Orgánica de Educación de 2006 ha sido el escolar, auspiciado por las inercias de un sistema que, aun deficiente en la definición y la ordenación normativa de sus EEAASS,



no lo es en cuanto a su entramado inmobiliario o su despliegue de recursos humanos, existiendo más de diez centros de arte dramático con sedes propias, planes de estudios consolidados y relaciones más o menos fluidas con sus interlocutores institucionales. En esta línea de normalización, la LOE supuso la confirmación del establecimiento de las EEAASS dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), generando así un “salto cualitativo, ubicándolas en un espacio propio y flexible” (López, 2010, 15), aspecto que vendría confirmado, en lo sucesivo, por dos nuevos documentos:

1. El Real Decreto 1614/2009, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, desarrolla la estructura y los aspectos básicos de la ordenación de las EEAASS, “de conformidad con las líneas generales emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior” (art. 1). En este documento figura un protocolo para establecer “sistemas y procedimientos de evaluación periódica de la calidad” (art. 19), legando el impulso de los mismos a las Administraciones educativas.
2. El Real Decreto 1027/2011, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, que sitúa en el mismo nivel 2 (Grado) tanto los Títulos de Graduado Universitario como los Títulos Superiores de Enseñanzas Artísticas. En España los niveles de cualificación educativa en el ámbito del arte dramático cubren los cuatro niveles (formación profesional, grado, máster y doctor).

La historia reciente de la educación teatral española se completa con algunos aspectos novedosos que introduce la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). En este sentido, hay que tener en cuenta en primer lugar que la LOMCE no ha derogado la LOE, sino que la ha modificado. Por tanto, la LOE sigue en vigor para todo aquello que no se haya cambiado. En relación con las enseñanzas artísticas superiores las dos notas más novedosas que establece la LOMCE son (1) la admisión de alumnos en universidades desde las EEAASS a través de un procedimiento de admisión y (2) el reconocimiento expreso de la equivalencia del título superior de Arte Dramático con el título universitario de grado. Por último, gracias al Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, que modifica el de 2011, el Gobierno fija por ley la consideración de las EEAASS al nivel de los grados universitarios. De este modo, tal y como queda reflejado en la nueva normativa, el Título Superior de Enseñanzas Artísticas Superiores equivale al Título de Graduado y el Título de Máster en Enseñanzas Artísticas al de Máster Universitario.

En resumen, siguen padeciéndose los efectos de una cierta “orfandad legislativa” (Cañellas, 2011, p. 59): mientras las enseñanzas universitarias se rigen por una ley específica (LOU), las artísticas lo hacen por una Ley Orgánica de Educación (LOE), lo que acarrea una serie de problemas en las rutinas cotidianas de gestión que convierten la autonomía de los centros superiores en prácticamente un problema asociado a la carencia de infraestructuras administrativas específicas. Pero hay mejoras importantes, como (1) la ubicación de tales enseñanzas en el nivel 2 del MECES, (2) la promulgación de una nueva normativa cercana a la universitaria y (3) la presencia en la misma de un protocolo para la evaluación de la calidad de las enseñanzas, circunstancias que han posibilitado una nueva reconsideración de la calidad en el seno

de las EEAASS, ya no en los términos identitarios de finales de los ochenta, sino en los propios de una valoración y evaluación del trabajo diario a la luz de los principios que articulan y sustentan del Plan de Bolonia.

## **5. Una propuesta: el SGIC de la Escuela Superior de Arte Dramático de Castilla y León (2015)**

Uno de los objetivos del presente artículo es transmitir la experiencia del primer SGIC en EEAASS de arte dramático en España. Respondemos así también a Gil (2016, p. 728):

En el marco de las Escuelas superiores de Arte Dramático no tenemos constancia de que se estén llevando a cabo programas para la mejora de la calidad ajenos a los propios de la administración a la que pertenecen, a excepción de la Escuela Superior de Arte Dramático de Castilla y León. Por desgracia, no se ha publicado nada todavía sobre este estudio.

Los sistemas y políticas de garantía de calidad han conocido un desarrollo amplio en la última década, especialmente en Europa. La política educativa común a nivel europeo ha fomentado la evaluación de la calidad de los centros académicos y ha auspiciado la creación de agencias externas que miden la calidad educativa (Comisión Europea, 2015, p. 13). En esta línea, el control de la calidad de la enseñanza artística está dando sus primeros pasos. Aunque no sin problemas. Es conocida en el ámbito artístico la susceptibilidad por parte de discentes y docentes para someterse a un proceso de evaluación: ¿cómo valorar la creatividad artística?, ¿qué criterios objetivos pueden utilizarse?, ¿con qué otras realidades se va a comparar? Todas estas inquietudes olvidan que los sistemas de calidad se aplican al componente educativo y no al factor artístico. Esto ha provocado que en el EEES existan pocas investigaciones al respecto, tal y como se desprende de un estudio encabezado por López: “Muy pocos países afirman tener datos relativamente recientes (posteriores al año 2000) sobre la calidad de la enseñanza de las materias artísticas” (2010, p. 69). Por otro lado, las Agencias de Calidad se muestran cautas en sus indicaciones, existiendo tan solo un trabajo de divulgación realizado por la Quality Assurance Agency for Higher Education (2007), consistente más bien en un libro blanco sobre las EEAASS, en el que no figura sin embargo propuesta alguna sobre la implementación de sistemas de control de la calidad.

Tomamos la experiencia de la Escuela Superior de Arte Dramático de Castilla y León (ESADCYL) como ejemplo de implantación de un SGIC. Este fue aprobado por el Consejo de Centro de la ESADCYL el 29 de septiembre de 2014, entrando en vigor a partir del día siguiente, y ha recibido la evaluación favorable de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCYL) el 19 de enero de 2015. Este SGIC tiene como finalidad la realización de un seguimiento y evaluación del desarrollo de los estudios del Título Superior de Arte Dramático y está basado en el que se diseñó para el Máster en Enseñanzas Artísticas de Arte Dramático de la ESADCYL. El sistema de este Máster recibió a su vez informe favorable por parte de la ACSUCYL y del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas y ha sido homologado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Las enseñanzas artísticas superiores no tienen establecida una ordenación concreta para sus sistemas de garantía de calidad. Por este motivo se toma como referencia, a instancias de los técnicos de la ACSUCYL, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Las EEAASS son equivalentes a todos los efectos a las enseñanzas universitarias, sus titulaciones comparten los mismos niveles en el MECES y pertenecen al EEES. Por esta razón, está bien fundamentado que los únicos descriptores fijados hayan sido utilizados para este sistema, en tanto que los contenidos de esa norma son los que más se aproximan al perfil de un centro como la ESADCYL.

Los procedimientos implicados en el SGIC desarrollado en la ESADCYL siguen el esquema específico del Ciclo de Deming (PDCA ⇔ *Plan, Do, Check, Act*), a partir de las pautas de aplicación educativa dadas por Myron Tribus (1996). Se trata de “un instrumento simple y a la vez potente y de utilidad general” (López, 2003, p. 60), que responde adecuadamente a sistemas implementados en infraestructuras administrativas pequeñas, como el caso de la ESADCYL.

En la etapa de planificación se definen las personas responsables del sistema, sus funciones, los órganos que conforman y el procedimiento de toma de decisiones. El órgano competente para implementar y llevar a cabo este sistema es la Comisión de Garantía de la Calidad (CGC), formada por los siguientes órganos unipersonales: presidente (director de la ESADCYL), coordinador general de calidad (jefe de estudios), secretario (secretario académico), responsable de inserción laboral, coordinadores académicos del Título Superior y del Máster (nombrados por el director entre los miembros del Claustro de profesores) y representantes del profesorado, alumnado y personal administrativo y de servicios (PAS) en el Consejo de Centro. Las decisiones aprobadas por dicha Comisión deberán contar con al menos el apoyo del 51% de sus miembros componentes.

Una vez constituida la Comisión, la siguiente fase en el desarrollo del sistema es la recogida de información. Consiste en la obtención de los datos sobre satisfacción de los grupos integrantes del Título (alumnado, profesorado, PAS y egresados) a partir de cuestionarios, datos referentes a las tasas de graduación, eficiencia y abandono, y de datos estadísticos de pruebas de acceso, matriculación y resultados académicos. Para la realización del cuestionario de satisfacción del alumnado la CGC aprueba un plan de evaluación docente específico el 16 de marzo de 2015 para cumplir con todas las demandas de profesorado y alumnado. Recogidos los datos, se analizan en el seno de la CGC y se plantean conclusiones y planes de mejora para el siguiente curso académico. Esta última información se hace pública al finalizar el curso 2014-2015 en la página web de la ESADCYL a través de un *Informe Final* (2015).

A continuación se remite un *Auto-Informe* sobre el proceso a la ACSUCYL, cuya Comisión de Evaluación de Titulaciones valora el Sistema. Esta cuenta con el apoyo de expertos en sistemas de garantía de calidad y un estudiante. Los evaluadores analizan el *Informe Final* sirviéndose de la *Guía de evaluación de la implantación del Sistema de Garantía Interna de Calidad del Título Superior de Arte Dramático*, aprobada el 29 de septiembre de 2016. La resolución final sobre la implantación del Sistema puede ser favorable o desfavorable, en cuyo caso se indican aquellos aspectos que deban ser modificados. En el plazo de veinte días, pueden presentarse las alegaciones que se consideren convenientes y, en su caso, realizar las observaciones y cambios oportunos. Tras la recepción de la nueva documentación, esta volvería a ser examinada. No tenemos espacio para mostrar el proceso completo, por lo que

remitimos al apartado de calidad de la ESADCYL para la consulta de los informes y cuestionarios aquí analizados.

## 6. Conclusión

Entre 1989 y 2009 se produce un cambio en la concepción de la calidad de las EEAASS, transitando desde una primera imagen de la misma como rasgo identitario relacionado con los modos de hacer y enseñar, hacia una paulatina redefinición del concepto, especialmente tras el Plan de Bolonia y fundamentalmente desde la nueva normativa de 2009, en términos de mecanismos de evaluación, valoración y acción necesarios para certificar el mantenimiento de esa misma calidad. Se comprueba así que las discusiones en relación al modelo de ordenamiento de las EEAASS pasaron por (1) el reconocimiento expreso de ciertas singularidades en la docencia, la didáctica y la pedagogía de las artes escénicas, cuyo mantenimiento garantizaba su calidad, y (2) el temor de que la administración universitaria disolviera esos rasgos distintivos en aras de una inevitable uniformización con el resto de los estudios. El proceso ha llegado a un punto de normalización legal del estatuto superior de las EEAASS, manteniendo su autonomía como centros paralelos a las universidades, así como la pervivencia de las citadas singularidades como un elemento clave no solo para definir identitariamente su calidad, sino para diseñar e implementar sistemas de control de la misma acordes y coherentes.

Se comprueban, no obstante, deficiencias de los centros superiores de arte dramático, compartidas por otras EEAASS, en el nivel de infraestructura administrativa derivadas del modelo escolar adoptado. En estudios superiores de danza y música sufren las mismas dificultades, pero desgraciadamente todavía no disponemos de estudios específicos publicados. Estas carencias permiten su integración en el EEES, pero potencia su aislamiento del resto de la comunidad educativa superior. Además, la aplicación de normativas universitarias obliga a tales centros a poner en marcha procesos imaginativos para crear sus propios protocolos, también en el aspecto del diseño e implementación de sus SGIC (caso de la ESADCYL).

En este sentido, los mecanismos de ajuste a las realidades dependen muchas veces del voluntarismo de los agentes implicados, profesores en su mayoría, quienes asumen rutinas que, en ámbito universitario, suelen ser competencia del personal de administración y servicios. Formulado de otra manera, o bien existe un déficit de recursos humanos difícilmente resoluble desde las propias entidades educativas, o no está clara la diferencia entre gestión académica (donde entrarían las tareas y rutinas propias del SGIC) y labores técnicas que escapan del ámbito docente (donde entraría, por ejemplo, el diseño de los cuestionarios de satisfacción). El camino es todavía tentativo, pero alentador.

## 7. Referencias bibliográficas

### 7.1. Legislación citada (solo normativa consolidada)

Real Decreto 754/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de arte dramático y se regula la prueba de acceso a estos estudios.

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores.

Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se modifican los Reales Decretos 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), y 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

## 4.2. Documentos

Asociación de Profesores Universitarios de Teatro (1994). Acta fundacional. *Teatro: Revista de Estudios Culturales* 5, 265-270.

*Auto-Informe sobre la implantación del Sistema de Garantía Interna de Calidad (SGIC) e Informe Final (cursos 2014-15 y 2015-16) de la Escuela Superior de Arte Dramático de Castilla y León (ESADCYL)* (2015 y 2016, respectivamente). Recuperado de: <http://www.fuescyl.com/calidad/informacion-publica> [consultado el 10 de julio de 2017].

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015). *La garantía de la calidad en la educación: Políticas y enfoques para la evaluación de los centros educativos en Europa. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2010). *La educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa*. Madrid: Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural.

*Dance, Drama & Performance* (2007). Mansfield: Quality Assurance Agency for Higher Education (UK).

*Guía de apoyo para la elaboración de la Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales (grado y máster)* (2012). Madrid: ANECA.

*Guía de evaluación de la implantación del Sistema de Garantía Interna de Calidad del Título Superior de Arte Dramático*, aprobada por la Comisión de Evaluación de Titulaciones de la Agencia para Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCYL) en su sesión de 29 de septiembre de 2016.

*Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI, Lisboa, 6-9 de marzo de 2006* (2006). Lisboa: UNESCO.

*Las enseñanzas artísticas a examen. Evolución histórica, panorama actual y perspectivas* (1999). Madrid: *Conferencia Sectorial de Educación*.

*Las enseñanzas artísticas superiores. Legislación* (2010). Madrid: ACESEA

*Marco de acción de Dakar* (2000). París: UNESCO.

*Sistema de Garantía Interna de Calidad (SGIC) de la Escuela Superior de Arte Dramático de Castilla y León (ESADCYL)* (29 de septiembre de 2014), consultado el 23 de marzo de 2016. Recuperado de: <http://www.fuescyl.com/calidad> [consultado el 10 de julio de 2017].

## 7.3. Estudios específicos

Berenguer, Á. (1994). La enseñanza del teatro en la universidad española: algunas reflexiones sobre la situación actual. *Teatro: revista de estudios teatrales*, 5, 7-16.



- Cañellas, J. A. (Coord.). (2011). *Informe anual sobre el estado y situación de las Enseñanzas Artísticas. Curso 2009-2010*. Madrid: Ministerio de Educación/Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas.
- Doménech, R. (1989). La enseñanza teatral en España. *Ensayo. Boletín de la Fundación JuanMarch*, 3-14.
- Egida, I. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Tendencias pedagógicas*, 10, 17-28.
- Embid, A. (2000). Un siglo de legislación musical en España (y una alternativa para la organización de las enseñanzas artísticas en su grado superior). *Revista de Administración Pública*, 153, 471-504.
- (1997). *Informe sobre la conveniencia de promulgar una Ley Orgánica Reguladora de la Organización en Régimen de Autonomía de las Enseñanzas Superiores Artísticas en España*. Madrid: ACESEA.
- Font, J. (2010). Crónicas de un trayecto. En *Las Enseñanzas Artísticas Superiores. Legislación* (pp. 11-16). Murcia: Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas (ACESEA).
- Gil, M. F. (2016). Estudio de la satisfacción de los estudiantes de Interpretación Textual de la Escuela Superior de Arte Dramático de Córdoba. *Revista Complutense de Educación*, 27:2, 725-740.
- Hernández, F. (2006). Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. *Nassarre: Revista aragonesa de musicología*, 22:1, 681-714.
- Horsbrugh, I. (2002). Un modelo inglés de institución superior de enseñanzas artísticas: la Guildhall School of Music and Drama. En *Actas del Congreso Internacional de la Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas: "Los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y la reforma de las Enseñanzas Superiores en España"*. Murcia 17-20 de enero de 2002 (pp. 73-84). Murcia: ACESEA.
- Kolleritsch, O. (2002). El desarrollo de las universidades de enseñanzas artísticas en Austria. En *Actas del Congreso Internacional de la Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas: "Los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y la reforma de las Enseñanzas Superiores en España"*. Murcia 17-20 de enero de 2002 (pp. 127-144). Murcia: ACESEA.
- Lohmann, W. (2002). Las escuelas superiores de música y arte dramático alemanas sobre el modelo de la Escuela Superior de Música de Colonia. En *Actas del Congreso Internacional de la Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas: "Los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y la reforma de las Enseñanzas Superiores en España"*. Murcia 17-20 de enero de 2002 (pp. 85-109). Murcia: ACESEA.
- López, J. (2010). La LOE, un salto cualitativo para las enseñanzas artísticas. En López Alonso, M.-J., León García, A., López Crevillén, E., López Martínez, J., Martí González, M., Martínez Díaz, M.-L., Veintimilla Bonet, A. (Eds.), *Las enseñanzas artísticas superiores en el espacio europeo de Educación Superior* (pp. 9-20). Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación-Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- López, F. (2003). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- Medina, A. (2002). Evaluación y desarrollo profesional de los docentes. En Castillo Arredondo, A. (coord.). *Compromisos de la evaluación educativa* (pp. 189-212). Madrid: Pearson Educación-Prentice Hall.
- Oliva, C. (1999). La escena universitaria española. En García Lorenzo, L. (ed.). *Aproximación al Teatro Español Universitario (TEU)* (pp. 15-30). Madrid: CSIC.



- Pérez, M. M., y Sicilia Camacho, Á. (2011). El proceso de convergencia de las enseñanzas de arte dramático y danza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Psychology, Society, & Education*, 3(2), 133-145.
- Sánchez, A. (2010). Arte y educación: diálogos y antagonismos. *Revista Ibero-americana de Educação*, 52, 443-60.
- Trend, D. (1997). The Fine Art of Teaching. En Giroux, H., y Shannon, P. (eds.) *Education and Culture Studies. Toward a Performative Practice* (pp. 249-258). Nueva York: Routledge.
- Tribus, M. (1996). Quality in Education According to the Teachings of Deming and Feuerstein. *School Psychology International*, 17(1), 93-112.
- Vieites, M.F. (2012). Después de la LOE. Presente y futuro de la educación teatral en España en los inicios del siglo XXI. *Don Galán*, 2, pp. 1-9.
- Weiler, H.N. (1990). Decentralisation in educational governance: an exercise in contradiction. *Educational evaluation and Policy Analysis*, 12(4), 433-448.