

**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»**

Álvaro Zaldívar Gracia

RESUMEN

Después de trazar una sintética historia del proceso de Bolonia, y tras resumir la singular trayectoria de las enseñanzas superiores artísticas no universitarias en España (desde la Ley Moyano de 1857 hasta las actuales leyes postconstitucionales, LOGSE —1990— y LOCE —2002—), el trabajo se centra en las más recientes actuaciones, tanto del MEC como de las demás administraciones educativas, así como otras relevantes iniciativas de universidades y asociaciones de centros, en relación con esta especial docencia, de la que se proponen algunas de las principales vías de desarrollo futuro —integradas o no en el marco universitario—, sin olvidar el reto de la necesaria acogida de lo creativo y lo «performativo» como legítima y evaluable investigación, aspecto sustancial e inseparable de una auténtica y eficaz docencia superior artística.

PALABRAS CLAVE: Enseñanzas artísticas, creativo y preformativo, marco superior no universitario.

Correspondencia:

Álvaro Zaldívar Gracia

E-Mail:

www.csmmurcia.com/zaldivar

Recibido: 11/01/2005

Aceptado: 10/02/2005

**Musk teaching
and the New European Area of Higher Education:
The challenge of an adequate organisational framework
and the need for investigation
into creativity and performance**

ABSTRACT

After tracing a synthetic history of the process of Bologna, and after summarizing the singular trajectory of artistic higher education for non university students in Spain (from the law Moyano 1857 until the current laws after the Constitution, LOGSE —1990— and LOCE —2002—), the work is centered on the most recent steps, as much of the Ministry of Education as of the other education administrations, as well as other outstanding initiatives of universities and associations of centers, in connection with this special teaching, of which some of the main roads of future development are proposed —integrated or not in the university framework—, without forgetting the challenge of the necessary welcome to creativity and performance as legitimate and evaluable subjects of investigation, substantial and inseparable aspect of an authentic and effective artistic higher education.

KEYWORDS: Artistic, Creative and formative teachings, Non university higher education.

1. Introducción

Para responder adecuadamente al reto del Proceso de Bolonia, con la efectiva puesta en marcha del nuevo Espacio Europeo de la Educación Superior, resulta necesario que todas las enseñanzas superiores así reconocidas por el sistema educativo español, estén o no actualmente integradas en la universidad —pero en todo caso eficazmente reguladas como auténtica docencia superior—, se adecuen al máximo a las exigencias propias del máximo nivel formativo, que incluye necesariamente el fomento y la evaluación de la investigación propia.

Así pues, es necesario replantear, desde las nuevas expectativas creadas a partir del citado proceso de Bolonia, cuya breve pero intensa historia intentaremos sintetizar en primer lugar, cuál puede ser la más adecuada ubicación en España de las enseñanzas artísticas superiores actualmente no universitarias (entre las que se encuentran las musicales), marco jurídico-administrativo del que se derivará asimismo, en su vertiente científico-académica, la exigencia de

ampliación del marco convencional de la investigación para dar cabida a las investigaciones creativa y «performativa», imprescindibles en las artes en general y en la música en particular.

2. El proceso de Bolonia

Reproduciendo aquí la síntesis que realizó el experto administrativista y actual Subsecretario del Ministerio de Educación y Ciencia, Fernando Gurrea Casamayor, en su discurso de Clausura de las Jornadas «Música para una enseñanza de calidad» (Torrente, 30 de septiembre de 2004), pocos podían pensar, en la primavera de 1998, cuando se reunieron en la Sorbona los ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, que esa declaración inicial sería el germen de una de las iniciativas más ambiciosas y necesarias de la nueva Europa unida. Con una admirable visión de futuro, el 25 de mayo de 1998, estos ministros europeos y europeístas, en una vieja Europa que, como dice nuestro Presidente del Gobierno, «está más joven que nunca», afirmaban que «al hablar de Europa no sólo deberíamos referirnos al Euro, los bancos y la economía, sino que también deberíamos pensar en una Europa del conocimiento. Es deber nuestro el consolidar y desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas de nuestro continente.»

Así, dando, en definitiva, un paso decisivo que partía de un acuerdo, realizado el año anterior en Lisboa, de propuesta de reconocimiento de cualificaciones obtenidas en educación superior en Europa, esta Declaración de la Sorbona fue el pórtico, el prelude si me lo permiten usando un término más musical, de la Declaración de Bolonia de la que todos hablamos y de la que, sin duda, seguiremos tratando, mucho y bien, en los próximos años. En efecto, el 19 de junio de 1999, en la bella y universitaria ciudad italiana de Bolonia, los máximos responsables europeos de educación realizaron una importantísima declaración conjunta que partía de «la necesidad de construir una Europa más completa e influyente, especialmente a través del refuerzo de sus dimensiones intelectuales, culturales, sociales, científicas y tecnológicas».

Juntándose los ministros y secretarios de Estado de casi una treintena de naciones europeas, entre las que naturalmente se encuentra España, se firma allí un texto emblemático en donde se afirma con claridad «que la Europa del conocimiento es un factor insustituible de cara al desarrollo social y humano y a la consolidación y el enriquecimiento de la ciudadanía europea, capaz de ofrecer a los ciudadanos las competencias necesarias para responder a los retos del nuevo milenio y reforzar la conciencia de los valores compartidos y de la

pertenencia a un espacio social y cultural común. La importancia fundamental de la educación y de la cooperación en éste ámbito para el desarrollo y la consolidación de sociedades estables, pacíficas y democráticas es universalmente reconocida». Pero esta Declaración de Bolonia no quería ser un documento ilusionante nada más (y nada menos), y la lista de estados firmantes da una buena imagen de la amplitud y relevancia del proyecto: Austria, Bélgica, Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Rumania, República Eslovaca, Eslovenia, España, Suecia, Suiza y el Reino Unido.

Observando desde el inicio los principios de eficacia, señalaron seis puntos concretos que eran otros tantos retos, complejos pero posibles, para avanzar en ese ideal elevado pero alcanzable. Tales objetivos, que nacían con un exigente calendario donde el año 2010 se convertía, y así lo es hoy, en una fecha inexcusable para la creación efectiva del espacio europeo de la enseñanza superior, eran los siguientes:

- Adopción de un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables, por medio, entre otras medidas, del suplemento europeo al título, a fin de promover la empleabilidad de los ciudadanos europeos y la competitividad del sistema de enseñanza superior europeo a escala internacional.
- Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales. Para acceder al segundo ciclo será preciso haber completado el primer ciclo de estudios con una duración mínima de tres años. El título concedido al término del primer ciclo corresponderá al nivel de cualificación apropiado para acceder al mercado de trabajo europeo. El segundo ciclo debería culminar con la obtención de un título final o doctorado.
- Puesta a punto de un sistema de créditos, como puede ser el sistema ECTS (*European Credit Transfer System*, Sistema Europeo de Transferencia de Créditos), como medio apropiado para promover una mayor movilidad entre los estudiantes. Estos créditos también podrían obtenerse fuera del sistema de enseñanza superior, por ejemplo en el marco del aprendizaje permanente, siempre que cuenten con el reconocimiento de las universidades de que se trate.
- Promoción de la movilidad mediante la eliminación de los obstáculos al ejercicio efectivo del derecho a la libre circulación, haciendo especial hincapié en los siguientes aspectos: para los estudiantes, en el acceso a las oportunidades de enseñanza y formación, así como a los servicios

relacionados; para los profesores, los investigadores y el personal administrativo, en el reconocimiento y la valorización de los períodos de investigación, enseñanza y formación en un contexto europeo, sin perjuicio de sus derechos estatutarios.

- Promoción de la cooperación europea en materia de aseguramiento de la calidad, con miras al desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- Promoción de la necesaria dimensión europea en la enseñanza superior, especialmente por lo que respecta a la elaboración de programas de estudios, la cooperación interinstitucional, los programas de movilidad y los programas integrados de estudios, formación e investigación.

Se trataba, sin duda, de una ambiciosa propuesta que no buscaba la uniformización, antes al contrario, como se decía expresamente al final de la Declaración: «hacemos público nuestro compromiso a favor de estos objetivos en el marco de nuestras competencias institucionales y en el pleno respeto de la diversidad de las culturas, las lenguas, los sistemas nacionales de enseñanza y la autonomía universitaria, con el fin de consolidar el espacio europeo de la enseñanza superior». Asimismo, desde la convicción de que la creación de este ilusionante Espacio Europeo de la Educación Superior requería y requiere esfuerzos permanentes de apoyo, seguimiento y adaptación para responder a las necesidades en evolución constante, los países firmantes decidieron reunirse nuevamente dos años más tarde «a fin de evaluar los progresos realizados y decidir las nuevas medidas que deban adoptarse».

a) Praga, 2001

Ese compromiso se cumplió el 19 de Mayo de 2001, cuando se reunieron en Praga y allí, reafirmando en la necesidad de los seis citados objetivos básicos de Bolonia, cuyos primeros frutos empezaban ya a vislumbrarse, añadieron singular énfasis a los tres siguientes puntos:

- El aprendizaje a lo largo de toda la vida como elemento esencial del Espacio Europeo de Educación Superior, en tanto que necesario para hacer frente al reto de la competitividad y las nuevas tecnologías, así como para asegurar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.
- La consideración necesaria de las universidades, otras instituciones de enseñanza superior y los estudiantes como «socios» (*partners*) competentes, activos y constructivos en el establecimiento y desarrollo del EEES.

- Promoción del atractivo del EEES para estudiantes de todo el continente y de las demás partes del mundo, a través de sistemas de garantía de calidad y de mecanismos de acreditación, así como de un incremento de la información, entendido todo ello como un factor determinante del atractivo y la competitividad internacional de Europa.

b) Berlín, 2003

Inmersos ya en un proyecto firmemente en marcha, de nuevo dos años más tarde se pasaba una nueva reválida en la reunión celebrada en Berlín, los días 18 y 19 de septiembre de 2003. En esta ya «tercera conferencia» de los ministros de educación superior de los estados firmantes de la Declaración de Bolonia, se reconocía expresamente la importante participación de la Asociación Europea de Universidades, de la Asociación Europa de Alumnos y de la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior, así como de las demás entidades integradas en el proceso como órganos consultivos (Comisión Europea y Consejo de Europa), siendo destacable la admisión de nuevos estados (desde Albania a la Santa Sede, sin olvidar Andorra, Bosnia-Herzegovina, Rusia, Serbia y Montenegro y Macedonia), sumando así ya cuarenta países europeos, así como la participación, como observadores, de representantes de México y Brasil.

Genuinamente intensa fue la Conferencia de Berlín, con sesiones plenarias y grupos de trabajo, como correspondía a una fase ya avanzada de la construcción de un auténtico y eficaz Espacio Europeo de Educación Superior. Para ello los compromisos y acuerdos más importantes allí aprobados fueron los siguientes:

- Enfatización de la dimensión social de la educación superior, definida como un bien público cuya internacionalización y cooperación internacional debe basarse en valores académicos.
- Acentuación de los vínculos entre el espacio europeo de educación superior y el espacio europeo de investigación.
- Establecimiento para el bienio inmediato (previo a la nueva Conferencia) de tres prioridades intermedias:
 1. Aseguramiento de la calidad mediante la promoción de sus correspondientes sistemas de garantía.
 2. Organización efectiva de los estudios en dos ciclos principales.
 3. Sistemas de reconocimiento de títulos y períodos de estudio.

- Compromiso de que todos los graduados en 2005 obtengan el suplemento europeo al título.
- Compromiso de comenzar antes de 2005 la realización del sistema de dos ciclos, consecutivos, con cualificaciones y orientaciones diversas, así como la plena inclusión de los estudios de doctorado en el Proceso de Bolonia.
- Elaboración de un marco europeo de titulaciones, que sea compatible en términos de carga de trabajo, nivel, cualificaciones, competencias, etcétera.
- Reafirmación de la movilidad como uno de los elementos del Proceso de Bolonia, comprometiéndose a la superación de los obstáculos existentes; igualmente, se ha adoptado el objetivo de adoptar las medidas necesarias para permitir la portabilidad de las becas y ayudas nacionales al estudio.
- En materia de calidad y acreditación, se ha adoptado un compromiso intermedio para que en el año 2005 los sistemas nacionales incluyan:
 - a) Una definición de las responsabilidades de los órganos e instituciones afectadas.
 - b) La evaluación de programas o instituciones, incluyendo la evaluación interna, la externa y la participación de los estudiantes, así como la publicación de los resultados.
 - c) Un sistema de acreditación, certificación o procedimientos comparables.
 - d) Participación internacional, cooperación y trabajo en red.
- Reconocimiento de la importancia de completar estudios con estancias en el extranjero en programas conjuntos, comprometiéndose a remover los obstáculos que puedan existir en la materia.
- Consideración del aprendizaje a lo largo de la vida como parte integral de la actividad de la educación superior, debiéndose considerar en la utilización de los ECTS.
- Reconocimiento de la activa participación en el Proceso de Bolonia tanto de las universidades como de los estudiantes, lo que está contribuyendo al gran desarrollo del mismo.
- Reforzamiento de la promoción exterior del área europea de educación superior.
- Inclusión en la Declaración de la importancia de los vínculos entre la educación superior y la investigación.

- Definición de los requisitos para el ingreso en el Proceso: países parte de la Convención Cultural Europea (Consejo de Europa) que declaren su compromiso en adaptar su sistema nacional a los objetivos del Proceso de Bolonia.

Nuevamente consciente de la necesidad de mantener un calendario exigente pero posible, la Conferencia de Berlín acuerda, asimismo, que en mayo de 2005, en concreto actualmente ya convocada para los días 19 y 20, se celebrará la siguiente reunión en Bergen (Noruega): una cita importantísima en la que, como se señala expresamente en la invitación hecha pública, «los ministros responsables de la educación superior de cuarenta países europeos se encuentran para analizar el progreso del Proceso de Bolonia desde el encuentro de Berlín y para señalar las direcciones del futuro desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior que ha de estar implantado en el año 2010». He aquí el reto y el calendario bien claros, y no podemos dudar que España, con la ayuda de todos, estará allí nuevamente presente y activa, co-protagonizando con ilusión el eficaz establecimiento de esta nueva Europa del conocimiento. No en vano, ya en marzo de 2001, previa a la citada reunión de Praga, más de trescientas instituciones europeas de educación superior se reunieron en Salamanca, donde se creó la Asociación Europea Universitaria, y desde allí lanzaron un importante «Mensaje» apoyando el Proceso de Bolonia y haciendo singular hincapié en la defensa de «la enseñanza superior como un servicio público esencial».

2.1. Las enseñanzas superiores artísticas no universitarias en España

Al considerar esta tan inmediata como relevante historia narrada hasta aquí, en la intensa síntesis del reciente discurso del Subsecretario del Ministerio de Educación y Ciencia, no podemos dejar de entender que todas las enseñanzas superiores (todas: universitarias o no) están directamente afectadas, siendo incluso, mejor dicho, sin exclusión alguna, las protagonistas esenciales de este magno proyecto de una Europa unida desde el conocimiento y no sólo en lo económico. Sin embargo, parece que en España, hasta hace sólo unos meses, la docencia artística superior no universitaria (y allí se incluyen, salvo excepciones —como la diplomatura de Magisterio en especialidad musical, o la licenciatura de segundo ciclo en Historia y Ciencias de la Música—, la mayoría de los estudios musicales superiores), había quedado del todo olvidada.

Causas se han dado para este olvido, si bien no es justificación suficiente: es bien conocido de todos que las enseñanzas artísticas en España se han desarrollado tradicionalmente en un territorio marginal del sistema general educativo, secularmente sostenidas en un medio gremial al servicio de la Iglesia

o de la nobleza, lo que no ha impedido la existencia de grandes artistas, pero ha dificultado gravemente que la formación artística se difundiera adecuadamente por todos los niveles de la sociedad, haciendo asimismo casi imposible que su práctica docente gozase tanto de la tutela como de la supervisión institucional, plena y eficaz, requeridas en un estado de derecho.

Incluso a pesar de que ya en la Ley Moyano de 1857, primera norma educativa de la España moderna, se incluía la docencia del Real Conservatorio de Música y Declamación (entendiéndose dentro de éste último término tanto el arte dramático como la danza) entre las enseñanzas superiores —junto a, pero no dentro, de las universitarias—, y dejando al margen otras muchas normas posteriores, siempre de menor rango, que incidirán en la regulación concreta de algunos aspectos educativos —de ordenación académica, especialmente— de los diversos grados y especialidades de esas progresivamente cada vez más variadas e importantes enseñanzas artísticas (al incluirse los estudios de artes aplicadas, etcétera), lo cierto es que habrá que esperar a la Ley General de Educación de 1970 para que se produzca una primera presencia, tímida pero real, en el esquema general del sistema educativo: provechosa en la inserción de tales materias en las enseñanzas generales, sin embargo en ciertos aspectos esta tecnocrática Ley proponía soluciones lamentablemente imposibles, como en el caso del mandato para la integración en la Universidad, junto con las Escuelas de Bellas Artes sostenidas por las Reales Academias (hoy facultades universitarias), de los estudios de conservatorios que, en ese tiempo, todavía no gozaban siquiera de la eficaz separación de centros por grados (y por tanto, los conservatorios superiores debían impartir obligadamente también los grados elemental y medio, dando así lugar a centros masificados y con un alumnado mezclado de entre siete y treinta años...).

Obviamente será, por tanto, sólo a partir de 1990, con la LOGSE (fruto del amplio y consensuado debate que produjo ya en 1989 el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*) cuando, finalmente, se de un paso decisivo en la conexión, no integración total —un ideal económicamente inalcanzable y socialmente complicado en el modelo territorial español, si bien se contemplaba su ya posible inicio a través de los centros integrados—, de todas las enseñanzas artísticas aún entonces «extravagantes» en el sistema educativo, situándolas en esa Ley dentro de las de «régimen especial» y abriendo con ello soluciones de enorme importancia largamente esperadas: la creación de los bachilleratos de música y de danza, las equiparaciones de las titulaciones artísticas máximas a las universitarias (licenciatura para la música, el arte dramático y la danza; diplomatura para la restauración y el diseño), así como la creación de la especialidad musical dentro de los estudios de magisterio y su correspondiente

presencia notable de lo artístico entre las materias básicas de las enseñanzas generales, junto a otras positivas aportaciones de esta norma que, en suma, supusieron un giro copernicano en el secular abandono de lo artístico del sistema educativo español.

Permitió el desarrollo inmediato de la LOGSE algunos avances (por ejemplo, los conservatorios superiores de música se separaron de los elementales y profesionales, se crearon centros superiores de diseño, etcétera), pero la tan interesante propuesta de un territorio «especial» para las enseñanzas artísticas, sobre todo en lo referido a las enseñanzas superiores no universitarias, sin embargo no alcanzó el grado de desarrollo necesario para hacerla de verdad efectiva. De modo que, con el desarrollo de la autonomía universitaria y con el generalizado traspaso de competencias educativas a las comunidades autónomas, la situación no pudo mejorar todo lo esperable al quedar estas enseñanzas, minoritarias, obligadamente preteridas respecto de los sectores mayoritarios del sistema educativo, en plena ebullición.

Aunque no debe dudarse de las buenas intenciones iniciales, sin embargo en las dos últimas legislaturas la situación se ha agravado hasta el extremo, tanto en la situación dentro de las enseñanzas generales (con la prevista y muy protestada reducción de las horas lectivas), como en lo que respecta a la enseñanzas de régimen especial, que han tenido que implantar sin el apoyo necesario unos estudios que sobrecargan a los alumnos (singularmente en el grado medio de música y danza), que superponen ofertas demasiado parejas en grados diferentes (como sucede entre ciertos módulos formativos de grado superior y las enseñanzas superiores de diseño), y que en todos los centros superiores conlleva la incoherencia de una gestión desde las instancias de la enseñanza secundaria para unos estudios que otorgan titulaciones equivalentes a las universitarias.

La misma equivalencia que fue asimismo olvidada en España a la hora de prever la implantación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, puesto que sólo se ha estudiado en el ámbito de las universidades, de manera que en los fundacionales años pasados entre 1999 y 2004 ni la más mínima preparación ha llegado a estos centros que, sin embargo, deberán cumplir con los imperativos de la Declaración de Bolonia dentro del horizonte común del año 2010.

Al llegar en 2004 un nuevo gobierno socialista la situación ha de ser, sin duda, vista como una esperanza renacida para que ese esencial primer paso que dio la LOGSE sea ahora culminado con una definitiva organización acorde con el actual mapa autonómico y plenamente integrado en el nuevo modelo común europeo: instando a ello desde la oposición parlamentaria, en los últimos años el

PSOE se ha pronunciado reiteradamente, desde la Proposición no de Ley presentada en 1996 (¡y aprobada en el inicio de 1999!) por la que se instaba al Gobierno a aprobar en el plazo de seis meses, de acuerdo con las comunidades autónomas, un proyecto de Ley que regulase el carácter específico del grado superior de las enseñanzas artísticas; hasta la más reciente enmienda presentada (y rechazada, como las demás) al art. 7 de la LOCE, en la que se proponía que las enseñanzas artísticas no se integrasen sin más entre las escolares, pidiendo asimismo que se estableciesen unas normas específicas para las superiores.

Cuesta creer que frente a esos legítimos llamamientos parlamentarios, la única respuesta, aparte del silencio normativo (clamoroso en el caso de la LOCE, que sólo cita a las artísticas en su cuadro general del sistema, pero no les otorga ningún artículo o capítulo propio), fue el nombramiento, a partir de la Conferencia Sectorial de Educación, de un muy amplio Grupo de Trabajo que, intentando abarcar globalmente toda la complejidad de las enseñanzas artísticas en sus diversos niveles y especialidades, concluyó, a mediados del antes ya citado año 1999, en su informe titulado «Las enseñanzas Artísticas a Examen. Evolución histórica, panorama actual y perspectivas», señalando de nuevo la ya sabida necesidad de regular adecuadamente estas enseñanzas.

Informe que no aportaba nada sustancial a lo elaborado, años atrás, en el importante dictamen, encargado en 1997 al catedrático de derecho administrativo y prestigioso experto en legislación educativa, Dr. Antonio Embid Irujo, por ACESEA (Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas), cuyas sabias conclusiones, como refrendarán posteriormente las Actas del Congreso Internacional que esta misma asociación organizó en Murcia en 2002, dejan claras las ventajas e inconvenientes de las distintas vías —priorizando la creación para tales centros y enseñanzas de un Instituto Superior de las Artes equivalente en lo básico a una universidad, pero tampoco desdeñando la integración en la universidad general— para adecuar estas enseñanzas a un marco jurídico-educativo de verdad superior. Dejando claro, asimismo, que ninguna opción es extraña en la enorme diversidad europea (los modelos europeos en el campo de la docencia artística superior son tantos y tan variados que tampoco pueden usarse para tomar prioritariamente una solución u otra), y siempre defendiendo la lógica y la urgencia de que la consideración de enseñanzas superiores sea real: no sólo en la ya alcanzada equivalencia de las titulaciones, sino que contemple también la autonomía y evaluación de los centros, ordenación académica, exigencias y movilidad de profesorado y alumnado, etcétera.

Obviando otras cuestiones menores, debemos aprovechar el amplio debate educativo y profesional —en gran medida, surgido al margen de una hasta ahora más bien sorda administración educativa— y la muy rica experiencia acumulada —a veces duramente sufrida por docentes y discentes— de estos últimos años, puesto que ello ha conllevado una rotunda clarificación de los problemas y posturas (ya que no una casi siempre imposible unanimidad), resultando a la postre evidente que cualquier paso adelante será recibido, más allá de su mayor o menor aceptación concreta, como un muy positivo gesto de descongelar el desarrollo legislativo de un sector olvidado.

Siendo además un sector que, junto con la imperiosa necesidad de otorgar a las enseñanzas superiores artísticas, actualmente no universitarias, un adecuado marco que les permita integrarse eficazmente en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (dentro o fuera de la universidad, es secundario pues una u otra solución podría entenderse, a medio plazo, como un paso previo para la otra: pues la integración en la universidad general capacitaría para más tarde, por segregación de éstas y de otras facultades, crear un modelo a la germánica de «Universidad Poliartística»; y al contrario, la creación de un modelo para-universitario podría ser una fase de maduración necesaria para una integración plena en la universidad general mucho mejor preparada), actualmente tiene también otros muchos y urgentes retos.

Si bien no podemos entrar aquí, con la minuciosidad debida, en la rica realidad de las enseñanzas artísticas regladas de nivel elemental y medio, cuyos problemas son muy distintos en cada una de ellas, citemos al menos la necesidad de resolver la sobrecarga lectiva que está haciendo «heroico» cumplir con lo previsto en el grado medio musical, con el consiguiente vaciamiento de los centros, dada además la complejidad de una eficaz coordinación educativa y lo costosísimo de la vía ideal de los centros integrados. Asimismo, y aunque tampoco nos podemos detener en ello, señalemos, como poco en cuanto a lo relacionado con las enseñanzas generales, la urgencia de que los bachilleratos de artes, y de música y danza, alcancen un perfil más adecuado. convirtiéndose así en una oferta más atractiva y evitando que sea un «segundo bachillerato». Es asimismo muy importante crear, por fin, dentro de la Formación Profesional, los títulos de técnico y técnico superior que contemplen las necesidades de la vida profesional artística (constructores y restauradores de instrumentos musicales, luminotécnicos, maquilladores teatrales, figurinistas, etcétera, etcétera), lo que incomprensiblemente hasta ahora no ha sido desarrollado. Y finalmente, en lo que concierne a las enseñanzas artísticas no regladas, es decir, las propias de la formación de aficionados (a veces también de preparación previa y orientación de futuros estudiantes reglados), como sucede en las numerosas escuelas de

música y de danza, y en muchos centros tanto públicos como privados (auspiciados por empresas, cooperativas o fundaciones, etcétera), resulta de extrema importancia social incidir de nuevo en la máxima potenciación posible, siempre en estrecha colaboración con las entidades públicas y corporaciones locales que han de ser, en definitiva, sus responsables principales, en tanto que tales estudios no son competencia estricta de la administración educativa. Mención aparte, pero no olvido, merece la necesaria potenciación de las relaciones de estas enseñanzas con la cultura y la industria, e incluso con las Fuerzas Armadas, y por ello con sus respectivos Departamentos, puesto que la docencia artística no puede, si quiere ser plenamente eficaz, olvidar su condición tanto cultural como industrial, así como su secular y fructífera presencia —en particular la música— en el ámbito del ejército.

Apasionante etapa, en definitiva, en la que destacan nuevas iniciativas y donde la positiva reacción del actual equipo del Ministerio de Educación y Ciencia, y la favorable acogida a la misma desde las Comunidades Autónomas, nos permiten confiar en la consecución de soluciones eficaces en un cercano futuro.

a) Nuevas iniciativas: la jornada sobre *las enseñanzas artísticas en la universidad* de la Universidad Politécnica de Valencia.

No es casual que, entre los días 15 y 16 de julio de 2004, y organizada por la Universidad Politécnica de Valencia con la colaboración de los centros superiores de música, danza y arte dramático de Valencia, esta Jornada se presentase como el paso siguiente al «Proyecto de creación de la Facultad de Música, Danza y Arte Dramático en la U.P.V.», texto hecho público anteriormente, y firmado por el rector de la U.P.V., Justo Nieto (quien incluyó esta propuesta en su programa de reelección para el cargo) y los directores de los tres centros valencianos citados: iniciativa que fue muy favorablemente acogida tanto por los más altos responsables de la administración educativa valenciana (Daniel Serra, secretario autonómico de Cultura, en nombre de la Generalitat Valenciana, apoyó allí públicamente la propuesta del Rector Nieto), como por parte de los principales medios de comunicación. Una defensa de la integración de los estudios de música, arte dramático y danza en la Universidad como culminación de lo ya sucedido, y en la misma Universidad Politécnica Valenciana, hace tres décadas, cuando por mandato de la Ley General de Educación se produjo la integración de los estudios de

la antigua Escuela Superior de Bellas Artes convertida en la actual Facultad de Bellas Artes.

Zurrón rico y variado en ideas e ilusiones, la Jornada dejó claro, tanto en su amplio debate como en las conclusiones propuestas y aprobadas, que la mayoría de los docentes y alumnos apuestan con entusiasmo por la integración en la universidad como única vía para «normalizar» estos estudios y hacerlos plenamente superiores, si bien algunos pocos pero significativos centros expresaron también sus reticencias a dicha integración por el riesgo de perder la identidad histórica y el favorable estatus actual, al tener que enfrentarse a un marco universitario en general más masificado. Asimismo minoritaria, pero razonable, fue la postura de rechazo a la posible «fagocitación» de los estudios superiores de diseño y restauración de bienes culturales por parte de la Facultad de Bellas Artes, lo que supondría no poder mantener la actual independencia de estos centros, también preocupadamente presentes como invitados a esta Jornada.

Así pues, en suma, una manifestación más (como había sucedido antes, en el mes de junio, en una asimismo interesante jornada organizada por el Institut del Teatre, en Barcelona), de las ya conocidas posturas, que permanecen básicamente estables desde hace ya tiempo, lo que demuestra que prolongar el debate en esa misma dirección ya no aporta aspectos sustanciales en lo que se refiere, al menos, a las posturas de los centros, los profesores y sus posibles influencias en las administraciones y comunidades de las que dependen (pero que bien podrían encontrarse las partes si se quiere mantener artificialmente esta ya excesiva fase de reflexión).

Matiz nuevo, sin embargo, que sí debe ser subrayado, pasando al inicio casi desapercibido, pero cuya importancia creció al final, resultó quizás lo más novedoso e importante de esta Jornada: y no fue otro que añadir al tradicional punto de vista «administrativista» (centros, cuerpos docentes, etcétera) el más relevante, cualitativa y cuantitativamente, de los alumnos: si el sujeto es el alumno, difícilmente se puede sostener igual el mantenimiento de un régimen «especial», situación que, sin embargo, en el caso de centros o profesores no parece resultar tan lesiva, e incluso se puede interpretar legítimamente como un espacio singular favorablemente «protector».

b) La positiva reacción del actual equipo responsable del Ministerio de Educación y Ciencia, y la favorable acogida a ello en las Comunidades Autónomas.

Impresionante contraste frente a la inactividad del pasado inmediato, son de verdad destacables las acciones que se han puesto en marcha en los

últimos meses y que demuestran el auténtico interés de los actuales responsables del Ministerio de Educación y Ciencia para solucionar esta ya secular inadecuación de las enseñanzas artísticas superiores.

Gustosamente destaquemos en primer lugar la reunión celebrada en Bilbao los días 19 y 20 de octubre de 2004, encuentro suscitado en la Comisión Superior de Personal celebrada en Madrid el 29 de julio anterior, en la que, presididos por el Subsecretario del MEC, todos los responsables de personal de las comunidades autónomas decidieron crear, entre otras, una comisión específica dedicada a estudiar las enseñanzas de régimen especial, entre las que sobresalen las enseñanzas artísticas.

b.1. Personal docente y ordenación académica

Obviamente, el interés de los responsables de personal docente estaba, y está, más que justificado: no en vano, los profesores encargados de las enseñanzas artísticas (recordemos que insertas actualmente, en todas sus especialidades y grados, dentro de las enseñanzas escolares de régimen especial), son fuente de frecuentes conflictos a causa de lo aún no del todo adecuado de su actual organización. Esta todavía no del todo satisfactoria situación se debe, en primer lugar, a lo reciente de su incorporación plena (si bien todavía parcialmente desarrollada) al sistema educativo general, ya que tradicionalmente estos docentes, como sus centros y enseñanzas, según antes ya dijimos, han estado durante muchos años al margen de la organización general de la educación española.

Y esta marginalidad ha propiciado, también, hasta la actualidad, el mantenimiento de una oferta de estos estudios sostenida con fondos públicos pero diferente y añadida a la propia de la red pública de centros: son aún numerosos, y sobre todo muy significativos, los centros encargados de enseñanzas artísticas que ni fueron en su momento creados y sostenidos por el Estado, ni ahora lo son —por transferencia o nueva creación— por parte de las correspondientes Comunidades Autónomas. Lo que multiplica la diversidad de tipos de centros y, consiguientemente, de posibles contrataciones de profesorado, conforme a lo permitido a los titulares (organismos autónomos, fundaciones, ayuntamientos, etcétera) de tales instituciones educativas. Situación que se hace especialmente complicada en caso de plantearse, como alguna vez ha sucedido, la posible integración o asimilación, total o parcial, de los profesores de estos centros, no integrados en la red pública, pero sostenidos con fondos públicos, a los correspondientes cuerpos docentes estatales.

Consideramos, en tercer lugar, que esta situación «especial» ha retrasado también la necesaria separación de grados, una exigencia indiscutible al menos entre el superior y —excepto en arte dramático y restauración, que sólo son superiores— sus restantes grados previos (elementales y medios o profesionales). Por lo que se obligaba a los mismos centros, es decir, los mismos claustros, a impartir niveles educativos muy distintos, desde los iniciales, sin valor académico acreditado, hasta los superiores que conducen a titulaciones equivalentes a todos los efectos a las universitarias (recordemos que licenciatura para música, arte dramático y danza; diplomatura para restauración de bienes culturales, artes plásticas y diseño).

Observemos con coherencia, por ello, tras la aprobación de la LOGSE en 1990 (que según señalamos antes, dio el tan positivo paso histórico de conectar pero no integrar, al menos directamente, las enseñanzas artísticas con el resto del sistema educativo), cómo el siguiente paso fue establecer por norma básica la separación de los centros por niveles, consiguiéndose así, por primera vez, que todos los centros superiores fuesen sólo superiores (y no impartiesen a la vez otros niveles). Un proceso costoso y complejo que, aún hoy, no está completamente terminado en determinadas comunidades y sobre todo para ciertos centros sostenidos con fondos públicos pero no integrados en la red pública.

La propia LOGSE, previendo esta obligada separación, había establecido inicialmente, para las enseñanzas de música y artes escénicas (en el caso de artes plásticas y diseño su situación fue y es distinta, sobre todo tras la aprobación en la LOCE del correspondiente cuerpo de catedráticos, pero sin adscripción exclusiva al nivel superior), la transformación de los viejos cuerpos de conservatorios en dos nuevos cuerpos: profesores —encargados de los grados elemental y medio y, «excepcionalmente», del superior— y catedráticos, que imparten únicamente el grado superior. El mantenimiento de estas veteranas denominaciones ha sido, sin embargo, causa justificada de numerosas confusiones. En efecto, el cuerpo de catedráticos de música y artes escénicas creado por la LOGSE no estaba destinado, en verdad, a distinguir a los mejores docentes o artistas, elevándolos «sobre» los demás «profesores» por sus méritos y capacidades, pero sin cambio de nivel educativo; en realidad, el de catedráticos de música y artes escénicas se debe entender como el cuerpo encargado de la enseñanza superior, es decir, profesores especializados en ese nivel educativo, que poseen las cualidades y herramientas para ello, y que lógicamente han de ser distintas

pero «no superiores» a las de los profesores de música y artes escénicas (quienes, de manera general, han de ser los docentes especializados en los niveles elementales y medios de esas mismas enseñanzas, debiendo en ello ser, sin duda, «los mejores»).

Esta inicial adscripción de cuerpos por niveles, otorgándose al de catedráticos el superior, no sólo resulta en parte terminológicamente confusa: también es comparativamente injusta respecto de los docentes de niveles equivalentes de la enseñanza general. Valga el caso de un profesor de música de secundaria de una ciudad, por ejemplo, Soria, con respecto a un colega, profesor de música y artes escénicas destinado en el conservatorio profesional de la misma ciudad. Mientras el primero podrá ser catedrático, conforme al sistema de acceso que se trate, sin necesidad de cambiar obligatoriamente de ciudad, al segundo se le obligará a hacerlo puesto que en su Comunidad Autónoma el único centro superior es el de Salamanca. Peor lo tendría aún un profesor, por ejemplo, del conservatorio de Calahorra, que para ser y ejercer de catedrático debería salir de su Comunidad Autónoma, puesto que La Rioja no dispone de un Conservatorio Superior de Música: lo que demuestra que no se trata tanto de una mejora en su perfil docente, sino de un cambio cualitativo del mismo. Algo que supone, en definitiva, una agraviosa circunstancia que conculca el derecho a la promoción del profesorado en su mismo nivel educativo, un compromiso expresamente señalado en el programa del actual Gobierno. Añadamos que, en todo caso, resultaría absurdo, por otra parte, prever un modelo de Conservatorio Superior de Música o de Danza formado sólo por catedráticos, si entendemos por «catedrático», como es común en el resto del sistema educativo, a un docente especialmente cualificado respecto del docente propio del nivel educativo concreto de cada caso (las Escuelas Superiores de Arte Dramático, que sólo son de grado superior, estando sus claustros lógicamente formados por profesores y catedráticos, pero no necesariamente vinculados los unos a los otros, son una manifestación más de lo problemático de esa, inicialmente positiva, adscripción de niveles a los cuerpos creados por la LOGSE).

Gran parte de estas obligadas circunstancias históricas, y su tan reciente incorporación a una coherente situación en el sistema educativo, explican la complejidad, y a veces confusión, que crean estos docentes. Y esa misma innumerable casuística que conlleva ha sido, asimismo, causa del constante retraso en afrontar la solución definitiva: una salida positiva que no puede seguir partiendo del prolijo «administrativismo», insalvablemente bloqueante, sino que ha de nacer de una decisión clara y valiente, propia

de una política educativa auténticamente eficaz, que sin duda será capaz, en su desarrollo, de solventar los innumerables pequeños problemas prácticos que se presenten.

Asimismo, a la cada vez más urgente necesidad de tomar estas decisiones, que sitúen definitivamente a estos docentes, sus centros y enseñanzas, en el marco más apropiado y eficaz, se une ahora la imperiosa necesidad de afrontar con éxito el reto del Espacio Europeo de Educación Superior, que ha nacido de la Declaración de Bolonia de 1999 y que, como ya se ha dicho, deberá ser una fructífera realidad plena en el año 2010. Una realidad que ha de cambiar sustancialmente el actual panorama educativo, empezando por los currículos vigentes (que en el caso de música y danza, entre otros, aún ni siquiera están hoy plenamente implantados), que deberán adecuarse inmediatamente al nuevo Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS). Lo que obviamente deberá repercutir en los nuevos listados de áreas de conocimiento, especialidades del profesorado, etcétera y, por tanto, en los correspondientes procesos selectivos.

Conscientes de estas situaciones y necesidades, la citada reunión de Bilbao fue convocada y gentilmente acogida por la Directora General de Gestión de Personal del Gobierno Vasco, Itziar Garaizar, contándose entre los participantes, además de los pertenecientes a la administración educativa vasca, con representantes de las Comunidades Autónomas de Madrid, Cantabria, Asturias, Andalucía y Castilla la Mancha —con sus respectivos Directores Generales, que en el caso andaluz incluía una doble representación, pues acudieron tanto el de personal como el de ordenación académica—, y otros técnicos representantes de Navarra, Valencia, Aragón, Cataluña y el MEC. Sobresaliendo allí el interés que las Comunidades Autónomas tienen por las enseñanzas artísticas, siendo las que más preocupación suscitan de entre todas las de régimen especial, fue evidente la coincidencia en lo aún no del todo adecuado de su actual organización, instándose por tanto a encontrar soluciones —de común acuerdo entre el MEC y las Comunidades Autónomas— que permitan a éstas un desarrollo adecuado a sus distintas realidades, necesidades y posibilidades, todo ello con la mayor celeridad. Se destacó asimismo incuestionablemente que, si bien la convocatoria partió de la Comisión Superior de Personal, sin embargo los asuntos tratados son inseparables de la ordenación académica, y en suma sobrepasan los propios de un grupo de trabajo de índole técnica, puesto que las decisiones han de ser más de política educativa que de mera gestión administrativa.

b.2. Los estudios superiores artísticos y el nuevo sistema europeo de transferencia de créditos

Obligadamente sobresale, asimismo, en segundo lugar, siguiendo el orden cronológico, la reciente creación, por Resolución del Subsecretario del MEC de 16 de noviembre de 2004, de un Grupo de Trabajo para el estudio de los créditos docentes de las titulaciones superiores de enseñanzas artísticas.

Necesitándose sin duda la adaptación de los créditos docentes de las titulaciones superiores que impone el ya multicitado proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, y conscientes de estar tratando con unos estudios cuyas titulaciones son equivalentes a la licenciatura o diplomatura universitaria, según los casos, la Subsecretaría del Ministerio de Educación entiende que es preciso acometer el análisis y reforma de los créditos docentes de estas enseñanzas, aún cuando actualmente se cursen en centros docentes específicos fuera del ámbito universitario: con las conclusiones de este examen realizado por el Grupo de Trabajo, y el debate que ello produzca en todos los sectores afectados, contando siempre con el acuerdo de las correspondientes administraciones educativas, el Ministerio elaborará los contenidos básicos de las titulaciones superiores artísticas.

Actividad que ha de unir competencias universitarias (como el nuevo sistema de créditos) y no universitarias (donde actualmente están tanto la ordenación académica como los docentes de los grados superiores artísticos), y por ello coordinada desde el Gabinete Técnico de la Subsecretaría, la fructífera e intensa primera reunión plenaria tuvo lugar el 9 de diciembre de 2004, y en ella participaron reconocidos expertos de las diversas enseñanzas artísticas, todos ellos docentes con acreditada experiencia y conocimientos, provenientes de todas las comunidades autónomas en las que existen actualmente tales centros y estudios superiores, junto con representantes del propio Ministerio, destacándose entre éstos últimos la presencia del Subdirector General de Ordenación Académica (de la Dirección General de Educación, perteneciente a la Secretaría General de Educación), así como el Director de Programas de la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) y una asesora del Secretario de Estado de Universidades e Investigación.

2.2. En torno al futuro de las Enseñanzas Artísticas Superiores en España

Felizmente, en suma, podría afirmarse ya hoy que parece aceptado en general, tras las referidas iniciativas parlamentarias presentadas al efecto, una vez hecho público el citado informe elaborado en 1999 por el MECD acerca de las enseñanzas artísticas, y sobre todo cuando ya se ha puesto en marcha el proceso de implantación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, que las enseñanzas artísticas superiores españolas conforme a la LOGSE, que fueron en esta norma equiparadas sus titulaciones a las universitarias, deben ahora dar el paso siguiente para alcanzar su más eficaz regulación.

Efectiva integración de las enseñanzas y centros superiores de enseñanzas artísticas no universitarias (correspondientes a música, danza, arte dramático, diseño, restauración de bienes culturales y artes plásticas y diseño) en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior —que en España es básicamente equivalente al espacio universitario— que requiere, como actuación inmediata necesaria incluir, entre las modificaciones de la LOCE actualmente en preparación, la correspondiente a su artículo 7, que establece el ámbito del sistema educativo, comprendiendo la educación preescolar, las enseñanzas escolares y la enseñanza universitaria, y que sitúa (art. 7.3), sin discriminación de grados o niveles de titulación, a todas las enseñanzas artísticas entre las «escolares de régimen especial».

Como resulta ya sobradamente entendido, ello debe sin duda modificarse para que allí, en su caso, se incluyan sólo «las enseñanzas artísticas elementales y medias o profesionales», excluyendo expresamente de la consideración inapropiada de «escolares» a las artísticas superiores, las cuales, y así debe señalarse asimismo expresamente, han de estar reguladas conforme a su condición plena de enseñanzas superiores (integradas o no en la universidad: integración en el marco universitario que, en todo caso, no requeriría ningún añadido específico a la actual modificación en curso de la LOU, antes al contrario, pues parece que de su texto se deriva incluso una singular acogida genérica a las enseñanzas superiores artísticas —no en vano, la formación de pintores y escultores o arquitectos ya está integrada felizmente hace ya muchos años en la universidad—, pues expresamente en la misma Ley se señala —art. 1.2— que entre las funciones de la universidad al servicio de la sociedad se encuentran «b. la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística»).

Teniendo por asumida dicha modificación, una vez que hayan dejado de ser indiscriminadamente «escolares», de entre las soluciones posibles para la dicha regulación satisfactoria de estos estudios, centros, profesores y alumnos, dos se presentan como las alternativas básicas, ninguna de ellas del todo carente de problemas ni exenta de sus correspondientes partidarios y detractores: en primer lugar nos referimos a la progresiva integración plena en la universidad (conforme se hizo, en desarrollo de la Ley General de Educación de 1970, con los estudios y centros de Bellas Artes procedentes de las Reales Academias y hoy convertidos en Facultades universitarias), o bien a la creación de un marco nuevo de educación superior (y por ello no organizada a la manera de la secundaria ni gestionada desde las enseñanzas escolares), pero no plenamente universitaria — solución quizás tácitamente intuida en la redacción inicial de la LOGSE pero no perfilada allí definitivamente— y más bien resuelta después al contrario, al insertarse finalmente, con la LOCE, dentro de las enseñanzas escolares entendidas claramente como «preuniversitarias».

a) La creación de un marco superior no universitario

Obligadamente «perdida» (por imposible: recordemos que entre otras circunstancias contrarias, en esos años los centros de música acababan de implantar un nuevo plan, de 1966, donde se mezclaban asignaturas de los tres grados en sus titulaciones, así como todos los centros superiores eran a la vez, obligatoriamente, también elementales y medios) la oportunidad de integración en la universidad conjuntamente con las Bellas Artes, derivada del cumplimiento del mandato de la citada Ley General de Educación, durante mucho tiempo se ha pensado que la única solución a estas «restantes» enseñanzas artísticas (música, danza, arte dramático, diseño, restauración de bienes culturales y artes aplicadas), es la de dotarles de una personalidad propia, creando para ello un marco legal específico.

Con la aprobación, sin embargo, de las leyes educativas postconstitucionales, y en especial tras el desarrollo de la Ley de Reforma Universitaria, ha quedado progresivamente claro que el sistema educativo español terminaba por entender, e integrar, en lo universitario, todo lo superior (asimilados así más al modelo anglosajón, y hoy también al germano, y alejándose del cada vez más singular modelo francés).

Observándose de este modo cómo estas enseñanzas, que reciben con la LOGSE la equiparación de sus titulaciones a las universitarias, al no integrarse en la Universidad, quedan en verdad situadas en una «tercera vía» que, lógica pero lamentablemente, por falta de oportuno desarrollo, resultará, a la postre,

reconducida directamente a lo más propiamente «escolar»: siendo así tensamente gestionadas desde las instancias propias de las enseñanzas generales elementales y medias, y quedando en consecuencia totalmente fuera de los cauces normales de la docencia superior (como demuestra la aún hoy, a cinco años de su plena implantación, ya denunciada nula preparación previa del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior en los centros superiores de enseñanzas artísticas no universitarias, complejo reto únicamente trabajado hasta ahora en España desde las instancias universitarias).

Relevante complejidad históricamente mantenida, la tradicionalmente aislada estructura de las enseñanzas artísticas, que transitan por niveles muy distintos, desde los elementales a los superiores, contemplando docencia reglada que conduce a titulaciones oficiales y otra no reglada (potenciada con las escuelas de música y danza creadas por la LOGSE), además de la multitud de planes de estudio de larguísima vigencia, titulaciones diversas, cuerpos de profesorado propios, etcétera, ha terminado por perfilar un campo tan complicado que, desde el punto de vista administrativista, como señalamos, parece que se sigue exigiendo ese «territorio específico» para poder ser atendido en una permanente y paternalista «tutela».

Digamos también, por otro lado, que la falta de estímulo a la investigación (entendida en un sentido académicamente muy restringido, dejando fuera la investigación creativa y performativa) y la no obligatoriedad del doctorado para el acceso a los cuerpos correspondientes, ha hecho que una buena parte del actual profesorado de estas enseñanzas superiores no esté todavía preparado para una integración inmediata en la universidad —si bien está en muchas mejores condiciones que la presentada por sus colegas de Bellas Artes cuando, con generosos plazos y condiciones ventajosas, pudieron ser eficazmente integrados—.

Indiquemos también que por la existencia de relevantes centros públicos (o asimilables), pero no estatales, que gozan de situaciones privilegiadas respecto de los estatales y hoy autonómicos, se detectan asimismo en el sector reticencias gremialistas contra la posible masificación y estandarización presupuestaria propia del competitivo mundo universitario, así como no pocos miedos personales (comprensibles pero excesivos) al doctorado.

Añadamos a lo dicho que la creación de un «espacio» nuevo, de enseñanza verdaderamente superior pero no universitaria, obligadamente restringida a un sector tan especial y minoritario como el de las artes (pues toda la demás enseñanza superior, salvo la militar, ya está en la universidad), hace que esta

solución aumente los riesgos de fracaso por falta de desarrollo adecuado (lo que en parte ya sucedió con esa tan moderna como arriesgada propuesta de la LOGSE). Aparte de poder entenderse esta solución «superior pero no universitaria» como una parcelación extraña al sistema general español que nace, además, claramente «devaluada», al crearse con ella un espacio educativo artístico superior pequeño e incompleto (pues los estudios de arquitectura y de Bellas Artes ya están perfectamente integrados en la Universidad y nadie podría esperar ahora razonablemente su salida voluntaria hacia esa «tierra desconocida» aún por regular).

b) La integración en la Universidad

La integración en la Universidad no es, por supuesto, un camino de rosas, salvo que se asuman las obligadas espinas y se estudie minuciosamente el injerto más conveniente. En primer lugar ha de tenerse el cuenta el tradicional olvido de la Universidad por las artes, si bien esta situación parece que ha cambiado sustancialmente (en especial gracias a la fructífera presencia de las Escuelas de Arquitectura y las Facultades de Bellas Artes), de manera que hoy pueden verse ya síntomas de todo lo contrario: buen ejemplo es el progresivo acogimiento de la especialidad de Historia y Ciencias de la Música en diversas Facultades de Letras, y sobre todo el reciente y público intento, ya comentado, del Rector de la Politécnica valenciana, Justo Nieto (actual nuevo Consejero de Universidades de la Generalitat Valenciana), de crear una Facultad de Música y Artes Escénicas.

Desde luego que es evidente que, para una integración de estas enseñanzas, centros y docentes que no sea un desastre deben establecerse generosas soluciones transitorias (que no deberían ser muchas ni muy largas, dado el escaso profesorado numerario), y pactarse medidas de protección iniciales, de modo que la situación «especial» propugnada en la LOGSE se convirtiese en una necesaria etapa de «incubadora» propia de un sector aislado que sale al mundo real de la enseñanza superior que es prácticamente, en España, equivalente a la Universidad.

E incluso esta integración, como antes se dijo, podría verse como un paso previo para una posible y posterior «segregación» de los centros de artísticas —todos, incluidos Bellas Artes y Arquitectura— en un nuevo modelo de «Universidad Poliartística», de manera que en el futuro se podrían allí ver satisfechos los partidarios de esa solución «separada» de la Universidad.

Sometiéndonos al sagaz criterio de la visión ciudadana (mejor quizás que «política», pues no nace tanto de una determinada orientación ideológica —

aunque obviamente posee un signo progresista evidente— como de una serena reflexión crítica desde los más sensatos intereses generales), resulta ésta netamente favorable a la integración en la Universidad general, sobre todo en lo concerniente al alumnado. Si es más o menos defendible un territorio «especial» para los centros y profesores, es sin embargo muy difícilmente sostenible, como dijimos antes, que sea bueno que los alumnos vivan su formación en un ambiente cerrado, aislado de la mayor parte de los estudiantes superiores y al margen de las positivas sinergias, académicas y personales, del mundo general universitario.

Debemos reconocer, sin que ello conlleve una opción ya cerrada, que sólo con una definitiva integración en la Universidad se normalizarían plenamente estas enseñanzas, dejando de ser un campo extravagante al que hay que construirle sus cimientos y abrirle específicas pasarelas y caminos (becas, intercambios...) que, sin embargo, en el mundo universitario ya existen y funcionan —incluso para artistas como los pintores, escultores o arquitectos...— nacional e internacionalmente.

En suma, la no integración en la Universidad resulta aparentemente más fácil desde una perspectiva administrativista (permite resolver, mediante un tutelado «régimen especial», problemas técnicos de profesorado, adscripción de centros, etcétera) aunque ello obliga a crear un muy complejo campo normativo nuevo circunscrito a un pequeño sector residual. Mientras que la integración en la Universidad posee, siempre hecha con las cauciones oportunas que impidan una lesiva masificación y abran nuevas vías a la investigación creativa, la ventaja de la mayor coherencia educativa y la plena comprensibilidad social.

c) En busca de una tercera vía

Muy conscientes de estar en unos momentos donde, como señalamos, quizás se han podido anquilosar las posturas maximalistas favorables y contrarias a la integración en la Universidad, puede que la solución más coherente y fácil, a pesar de que no estar tampoco exenta de problemas, sea matizar ambas, interrelacionándolas, para ajustarse a la realidad divergente del Estado español: no en vano, los estudios artísticos, que han contado con el interés y el patrocinio de la sociedad (a través de ayuntamientos, diputaciones y de particulares...) mucho más que las enseñanzas generales, son por ello más próximos a los modelos sociales concretos de cada comunidad y, por esa misma razón, son muy distintos en cada lugar, por lo

que una solución centralista, uniformizadora, podría resultar tan contraproducente como, a la postre, inviable.

Asumiendo así el derecho a la existencia de una posible «tercera vía», por tanto, que se base en el respeto a esa diversidad como riqueza —y no como problema— entre las comunidades españolas, y al mismo tiempo garantice los principios constitucionales, respetando por tanto las competencias intrasferibles del Estado (en los títulos con validez académica o profesional, en las relaciones con otros estados, en la garantía de la movilidad del alumnado, etcétera) y a la vez confíe plenamente en el eficaz y armonizado desarrollo autonómico. Un modelo provisional de este tipo de solución, que ha de ser lógicamente reflexionada con mucho detenimiento y ampliamente consensuada podría llevarnos, por ejemplo, a que los estudios superiores artísticos actualmente no universitarios pasasen a ser plenamente universitarios (en su configuración de créditos, sus grados, sistemas de evaluación, etcétera), para con ello garantizar su plena condición internacional de estudios superiores y asegurar la movilidad y otros beneficios del alumnado, pero sin embargo los centros y profesores (si existen, son públicos o no, y son, o no, funcionarios sus docentes, según cada lugar y circunstancias) bien podrían estar plenamente integrados, o sólo adscritos a efectos académicos, según fuese más conveniente en cada comunidad, y así lo aprobase adecuadamente para su territorio en cumplimiento de una inteligente norma general estatal que asumiera esa diversidad de modo eficaz y flexible y sin perder, antes al contrario, potenciando el más elevado sentido de Estado.

3. En torno a la investigación en Artes: la necesaria acogida de lo creativo y «performativo»

Dirigiéndonos nuevamente, ya casi en el final de nuestra reflexión, a la inicial referencia a ese inseparable binomio enseñanza superior-investigación, es actualmente un reto internacional mejorar en nuestro conocimiento y ejercicio de lo que es la investigación en artes. Valga como reciente y significativo ejemplo el interesante «Informe sobre el perfil nacional de la «investigación». Proyecto *research*» coordinado en España por Agustí Ros, Secretario Académico General del *Institut del Teatre* (organismo autónomo de la Diputación de Barcelona que incluye una Escuela Superior de Arte Dramático y un Conservatorio Superior de Danza, entre otras iniciativas educativas), quien contó con relevantes personalidades que han participado en el proceso de recopilación de información, como Carles Batlle (Coordinador del programa de doctorado de Artes Escénicas

de la Universidad Autónoma y el *Institut del Teatre*), Anna Calvera (Jefa de Estudios de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona), Fernando Hernández (Coordinador de los estudios de tercer ciclo de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona) y Josep Montoya (Profesor de pintura de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona).

Realizado ese informe a partir de la encuesta «National Profile», desarrollada con el propósito de obtener información sobre la «investigación» basada en la práctica artística en España en los centros de enseñanza superior artística, dentro del proyecto «re-search», co-patrocinado por la *Universitat der Kunste* de Berlín, ELIA (*European League of Institute of the Arts*) y la Comisión Europea, su encuesta se ha distribuido a distintas personas directamente implicadas en la docencia de la «investigación» artística y a personas que, independientemente de las instituciones, han acreditado alguna experiencia de «investigación». Así se ha contactado con personas de las distintas disciplinas artísticas como Arte Dramático, Música, Bellas Artes, Diseño y Danza. Aunque la información recibida proviene básicamente del *Institut del Teatre* y de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, por lo que es una muestra parcial sobre la temática abordada, sin embargo resulta de enorme utilidad: no en vano, una explicación plausible de semejante desnivel informativo es que la «investigación» en el ámbito artístico ha sido desarrollada, hasta el momento, por las Facultades de Bellas Artes. En este sentido, siempre según la información recibida, se observa un modelo definido por dichas Facultades producto de su incorporación, en los años setenta, a la comunidad universitaria. Cabe decir que el informe es imparcial y que necesita continuar investigando sobre el tema, por lo que este «Perfil Nacional» deberá ser revisado continuamente a tenor de los procesos desencadenados por la Declaración de Bolonia.

Inciendo en ello, también existe actualmente en España un rico debate universitario en torno a qué es la investigación en el campo de las artes. Lamentablemente se dan aún hoy notables diferencias entre unos y otros estudios artísticos: mientras que los propios de la pintura y escultura (con otras artes relacionadas, de la imagen o las nuevas tecnologías), al haber sido integrados en la Universidad —desde 1978, en desarrollo de la Ley General de Educación de 1970— mediante su conversión en Facultades de Bellas Artes, parece que ya han encontrado trayectorias de investigación reconocidas —si bien aún es problemática la plena relación con la práctica artística—, sin embargo los estudios superiores musicales, de arte dramático, danza, diseño y restauración de bienes culturales (cuyas titulaciones, como sobradamente se ha dicho, están equiparadas por la LOGSE a las universitarias, pero ni sus centros ni su profesorado está integrado, ni adscrito, a la Universidad), se encuentran en una

fase previa, donde la investigación sólo figura como una actividad fomentable —según la LOPEG, de 1995— pero no exigible ni evaluable.

Deben por ello establecerse unos principios sólidos que doten a estos estudios artísticos superiores, actualmente no universitarios, de unas bases firmes que permitan especificar los campos, temas y metodologías de la investigación relacionadas con tales artes (siguiendo el precedente de las Facultades de Bellas Artes, pero respetando sus particularidades propias), y también para establecer programas específicos vinculados tanto a la creación como a la práctica artística.

Más en concreto, en definitiva se trata de garantizar a los graduados en dichas artes, y sin obligarlos a alejarse de su propia práctica creativa e interpretativa (es decir, sin necesidad de acudir, y adaptarse mejor o peor, a otros campos disciplinares más o menos próximos, desde la estética a la historia del arte, de la sociología a la pedagogía, etcétera), su perfecta acogida en trayectorias de investigación reconocibles y evaluables, lo que supondrá, en suma, superar con éxito una exigencia básica de su propia condición de enseñanzas y docentes de auténtico nivel superior.

Manifiesta todo ello que, entre los asuntos pendientes de un sólido estudio que ha de afrontarse lo antes posible y para lo que el propio Ministerio de Educación y Ciencia ya ha iniciado gestiones para su oportuno primer encargo, está la revisión de las relaciones entre enseñanza superior e investigación, tanto en su estado actual como en las perspectivas de futuro, contemplando sin complejos cómo la propia investigación ha de asumir una tan necesaria como fructífera revisión crítica. Y junto con una breve historia y situación actual de la investigación en artes, que incluya las más reducidas visiones pretéritas y los nuevos amplios horizontes futuros en la investigación «creativa», ha de estudiarse concienzudamente el presente y futuro de la «acción/interpretación artística» como legítima investigación «performativa» (anglicismo que, pese a su cacofonía, parece evitar confusiones académicas con la interpretación hermenéutica y otras «interpretaciones» que podríamos llamar «no artísticas»).

Insistiendo, en suma, en que es prioritario elaborar listados orientativos de los principales campos de la futura investigación creativa y preformativa, así como una primera aproximación para un catálogo abierto de temas de investigación artística, sin olvidar las correspondientes propuestas metodológicas para la cada vez más adecuada investigación en artes, que sea evaluable y garantice la acreditada calidad exigible en el más alto rango académico.

Valga lo expuesto como una primera nómina de deberes urgentes en donde no están todos los que son pero, al menos, esperamos que sí sean todos los que

aquí están. Pero de ello, como del resto de lo tan abierta como apretadamente dicho en el espacio —gentil pero tasado— concedido, sin duda hablaremos y escucharemos, matizaremos y perfeccionaremos, entre todos, mucho y bien en el futuro inmediato. Un mañana esperanzador que nace en este presente laborioso e ilusionante que nosotros estamos teniendo la suerte, pero también la responsabilidad, de vivir.