



VOL. 19, Nº 1 (Enero-Abril 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

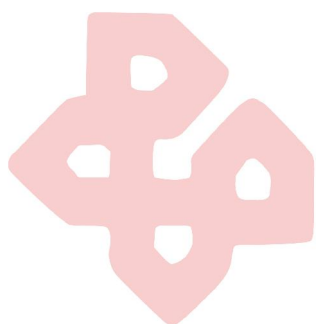
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 29/12/2014

Fecha de aceptación 19/04/2014

ARTE DRAMÁTICO Y UNIVERSIDAD PÚBLICA. HACIA UNA INTEGRACIÓN NECESARIA

Dramatic art and public university. Towards an impelling integration



Manuel F. Vieites

Escuela Superior de Arte Dramático de Galicia.

Universidad de Vigo

E-mail: mvieites@uvigo.es

Resumen:

Este trabajo quiere mostrar la necesidad de que los estudios superiores de arte dramático, como ya ocurrió con otras enseñanzas superiores reguladas en la Ley Moyano de 1857, se integren en el sistema universitario público para lograr su incorporación real, y no nominal, al Espacio Europeo de Educación Superior, potenciar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, e igualmente el desarrollo de los procesos de investigación que les son propios. Para ello se propone una panorámica histórica de lo que ha sido el desarrollo de tales estudios hasta el momento actual, analizando los retos que la legislación les demanda, mostrando cómo en otros países de nuestro entorno cultural forman parte de la oferta universitaria pública, propia o adscrita, y considerando diferentes propuestas formuladas en los últimos años para su normalización académica e institucional.

Key words: *educación superior, arte dramático, organización escolar, enseñanza universitaria, investigación teatral, formación del profesorado*

Abstract:

The aim of this paper is to show that higher education in dramatic art in Spain, as it happened with other degrees already established in the Moyano Law of 1857, should join the public university system in order to achieve a real, and not nominal, incorporation of those degrees to the European Higher Education Area, and to enhance the quality of teaching and learning but also the development of their specific research areas. It proposes a historical overview of what has been their development up to date, taking into account the challenges that the legislation in force demands from them and showing that in the countries of our cultural environment these studies are part of the university syllabus, but also considering several proposals formulated in recent years in order to reinforce their academic and institutional status.

Key words: *Higher education, dramatic art, school organization, university education, theatre*

1. Planteamiento problema en la perspectiva de la educación pública

El 13 de enero de 2012 la Sala de lo Contencioso-Administrativo, Sección cuarta, del Tribunal Supremo, hacía pública una sentencia en la que estimaba el recurso de la Universidad de Granada contra la denominación de “grado” para los estudios superiores de enseñanzas artísticas. Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) estos estudios recuperan la anterior denominación de “título superior” y se mantienen fuera de la universidad. Las razones de la Universidad de Granada para presentar el recurso no carecían de lógica por cuanto el Real Decreto 1614/2009, que establecía la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en buena medida contravenía el artículo 53.4 de ésta, al establecer que quienes hayan superado “(...) las enseñanzas de arte dramático obtendrán el Título Superior de Arte Dramático, equivalente a todos los efectos al título universitario de Licenciado o el título de Grado equivalente”. Se recurría, entre otras cosas, que lo que era título superior equivalente en una norma acabase siendo grado en una norma de rango inferior.

La sentencia del Tribunal Supremo generó una cierta polémica en medios de comunicación (Aunión, 2012) y redes sociales (ACESEA, Plataforma por la Integración, *Doce notas*), pues deja a los titulados superiores en enseñanzas artísticas en una situación de desventaja ante quienes debieran ser sus homónimos en Europa, por cuanto éstos obtienen un título de grado (BA, o Bachelor of Arts) y aquéllos un título que se considera equivalente en España, pero no así en Europa, por cuanto la norma española no tiene rango de norma europea. Más allá de algún encuentro sectorial (ACESEA, 2012; Pliego de Andrés et al., 2013), la sentencia no generó un debate académico para analizar el problema en el ámbito de lo educativo y substraerlo al debate político o corporativo. Y debieran ser razones educativas y académicas las que orienten la búsqueda de una solución, en línea con esa convergencia con Europa a que obliga la propia idea de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), pues en la Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999 los ministros de educación de los países miembros de la UE se comprometían a adoptar un sistema de títulos fácilmente identificables y equiparables, también a través de un Suplemento Europeo, con la finalidad de promover la movilidad y el empleo de la ciudadanía europea y la competitividad internacional del EEES. Para establecer ese sistema de fácil equiparación los títulos universitarios se denominan grados y sus detentores graduados, y por ello a nivel internacional los títulos en arte dramático se dicen BA. No así en España en el caso que nos ocupa.

La entrada en vigor de la LOMCE obliga a la modificación del RD 1614/2009, por cuanto aquélla establece en el apartado 3 del artículo 54 que quienes hayan superado las enseñanzas de arte dramático obtendrán el Título Superior de Arte Dramático, que se incluye, a todos los efectos, en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y “(...) será equivalente al título universitario de grado”. Se genera así una problemática sustantiva porque la aplicabilidad de la equivalencia se circunscribe al Estado español y en ningún caso al espacio europeo. Estamos pues ante un problema de calado por cuanto los títulos superiores serán objeto de convalidación en Europa según los países, lo que puede llevar a que en bastantes casos el alumnado deba cursar un número variable de créditos para homologar su titulación a un grado que, en honor a la verdad, no poseen. Fue éste el detonante para que colectivos y plataformas reclamen desde entonces la integración de los citados estudios en la universidad, atendiendo a razones de tipo educativo y académico, pues si bien la entrada en vigor de la LOMCE deja sin efecto la denominación de grado, no así elementos normativos incluidos en el RD 1614/2010 o en el RD 630/2010, el que

regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático establecidas en la LOE. Entre las cuestiones más importantes cabría señalar:

- La LOMCE mantiene el artículo 58.5 de la LOE que establece que “(...) las Administraciones educativas fomentarán convenios con las universidades para la organización de estudios de doctorado propios de las enseñanzas artísticas”.
- La LOMCE mantiene el artículo 58.6 de la LOE que establece que los “(...) centros superiores de enseñanzas artísticas fomentarán programas de investigación en el ámbito de las disciplinas que les sean propias”.
- La disposición adicional sexta del RD 1614/2009 establece que “(...) las Administraciones educativas dotarán a los centros de enseñanzas artísticas superiores de los recursos necesarios para facilitar su funcionamiento, desarrollar sus objetivos en las áreas de la docencia, la investigación y la creación artística”.
- El RD 630/2010 establece en su preámbulo que “(...) la consolidación de líneas de investigación y creación, la formación de creadores e investigadores son aspectos imprescindibles a fomentar y considerar por parte de las instituciones públicas y privadas”.
- El RD 630/2010, en su artículo 2.2, señala que los “(...) estudios de doctorado regulados en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, podrán impartirse en los centros superiores de enseñanzas artísticas de Arte dramático mediante convenios con las universidades”.
- Finalmente, el mismo RD en su artículo 2.3 indica que “(...) los centros de enseñanzas artísticas superiores de Arte dramático fomentarán programas de investigación científica y técnica propios de esta disciplina, para contribuir a la generación y difusión del conocimiento y a la innovación en dicho ámbito”, para luego concluir que las administraciones educativas “(...) establecerán los mecanismos adecuados para que estos centros puedan realizar o dar soporte a la investigación científica y técnica, que les permita integrarse en el Sistema Español de Ciencia y Tecnología”.

Son retos que se relacionan con la dimensión superior de los centros y con la necesidad de operar como escuelas universitarias, en el fomento de los estudios de grado y posgrado, la investigación, y la búsqueda de la excelencia en ambos casos; retos al que sumaremos el de la creación y de una investigación aplicada a la creación, lo que conduce al trinomio conformado por investigación, innovación y creación (I+i+C). Y así, del “problema” de la no equivalencia automática de las titulaciones a nivel europeo, pasamos, en mi modesta opinión, a otros “problemas” derivados de las dificultades para enfrentar los desafíos y demandas que reclama la legislación vigente, y que se podrían concretar en:

- Las administraciones educativas debieran promover que los centros superiores de enseñanzas artísticas sean reconocidos como centros de investigación, y dotarles de los recursos necesarios.
- Las administraciones educativas debieran establecer la normativa para que el profesorado de los centros superiores de enseñanzas artísticas pueda desarrollar y acreditar su carrera investigadora.
- Los centros educativos debieran desarrollar una cultura investigadora con medidas diversas, desde la creación de grupos de investigación a la edición de revistas científicas.
- Los centros educativos debieran fomentar una oferta educativa de posgrado también para potenciar la investigación en las áreas propias de su especialidad.

- El profesorado debiera asumir nuevas funciones vinculadas con la investigación, desde la obtención del doctorado al desarrollo de líneas de investigación específicas al área de conocimiento de su especialidad.
- El alumnado debiera integrar en su formación de grado y de posgrado la investigación vinculada con la innovación y la creación.

El desarrollo de cada una de las líneas consideradas implica una profunda transformación en las formas del saber, del hacer y del ser de los centros educativos, y propone una apuesta decidida por el conocimiento, por un saber aplicado a una creación innovadora que, sin duda, redundará en la mejora de la calidad educativa y en la excelencia. Esto último es en definitiva lo que está en juego, si bien todos los problemas señalados tendrían una solución más que viable con la integración de las enseñanzas artísticas en el sistema universitario. Un proceso que debiera comenzar con su adscripción universitaria tal y como propone la LOMCE en su artículo 58.7, concediendo a los centros la necesaria autonomía en ese tránsito con la aplicación de su artículo 58.8, y que a nadie perjudica pero beneficia a muchos.

Una iniciativa que supondría además una medida en defensa de la educación pública, pues en España se está desarrollando un proceso de implantación de titulaciones de grado propias de las enseñanzas artísticas en universidades privadas o en centros privados con acuerdos con universidades privadas, nacionales y extranjeras, que supone una manifiesta competencia desleal por cuanto los centros superiores difícilmente pueden competir en igualdad de condiciones con instituciones que ofrecen titulaciones claramente acreditadas a nivel nacional y europeo. De ese modo, la actual situación de las enseñanzas artísticas superiores de los centros públicos puede acabar por ser una vía encubierta para la mercantilización de la enseñanza (Sanz Fernández, 2006) y para privatizar unas enseñanzas fundamentales en el desarrollo del tejido artístico y cultural del país (Vieites, 2007).

2. Las enseñanzas de arte dramático en la enseñanza pública española

Un Decreto de 11 de marzo de 1952 establecía en su artículo primero la segregación de los estudios de música y declamación que, desde la Ley Moyano de 1857, venían conviviendo en los conservatorios, por lo que éstos asumen los estudios de música y los de declamación pasan a ser responsabilidad de las escuelas de arte dramático, considerando también aquí la posibilidad de establecer los niveles elemental, profesional y superior, señalando que la de Madrid tendría carácter superior (Turina, 1994). Y así nace la primera escuela superior de arte dramático que tiene antecedentes en las propuestas de Olavide, Jovellanos y otros ilustrados (Rubio, 1998), y sus orígenes en aquel primer conservatorio creado bajo la regencia de María Cristina de Borbón, que vendrá a normalizar la Ley Moyano de 1857 (Soria, 2010).

En efecto, la Ley Moyano en su título III dictaba los que serían estudios universitarios, superiores y profesionales, y si bien no hay una referencia explícita a los estudios de declamación, en su artículo 137 establecía que en Madrid hubiese un Conservatorio de Música y Declamación considerado como escuela superior, aunque los requisitos de acceso, incluso a la función docente, no fuesen similares en todos los establecimientos de enseñanza superior. Entre aquellos estudios superiores y profesionales figuran numerosas titulaciones que con el paso del tiempo acabaron por integrarse en la universidad, desde ingeniería a veterinaria.

Más de un siglo después, la Ley General de Educación de 1970 en su disposición transitoria segunda, apartado cuatro, establecía que “(...) las Escuelas Superiores de Bellas Artes, los Conservatorios de Música y las Escuelas de Arte Dramático se incorporarán a la educación universitaria en sus tres ciclos en la forma y con los requisitos que reglamentariamente se establezcan”. Una formulación que expresaba no tanto una posibilidad cuanto una obligación, pero aún así ni los conservatorios de música ni las escuelas de arte dramático, a diferencia de las de bellas artes, se integrarían a la universidad, con lo que el Estado incumplía de forma manifiesta la legislación que él mismo había decretado. Un ejercicio de manifiesta discriminación negativa que volvemos a vivir cuando con la norma actual, una LOMCE que revisa la LOE, se legisla contra los naturales del país en tanto las titulaciones superiores que se ofrecen en la enseñanza pública tan sólo son equivalentes a las de grado y en España, mientras en centros y universidades privadas se ofrecen titulaciones homologadas a nivel europeo. Esa primera discriminación negativa llegaba cuando en España se iniciaba uno de los últimos procesos de reordenación de la educación superior que culminaría hace poco con la integración universitaria de centros como las escuelas de marina civil o de titulaciones más recientes como las de educación física (Chinchilla, López, Romero y Romero, 2008). Un recorrido similar vivieron los estudios de magisterio (Egido, 2011).

Años después, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), vendrá a ocuparse en su Título II de todo un conjunto de enseñanzas que se denominan de régimen general y en su Capítulo I de las enseñanzas artísticas. En nuestro caso son relevantes los artículos 43, 44 y 45, estableciendo este último dos propuestas de verdadero calado:

- “1. Quienes hayan superado las enseñanzas de arte dramático tendrán derecho al título Superior de Arte Dramático, equivalente a todos los efectos al título de Licenciado Universitario.
- 2. Las Administraciones educativas fomentarán convenios con las universidades a fin de facilitar la organización de estudios de tercer ciclo destinados a los titulados superiores a que se refiere el apartado anterior.”

Aunque se trataba de un salto cualitativo importante, la LOGSE vino a generar un cúmulo enorme de contradicciones pues enseñanzas con rango equivalente al universitario se impartían en centros equivalentes a institutos de educación secundaria, y con un profesorado de cuerpos con el mismo nivel y complemento de destino que los de secundaria: profesores y catedráticos de música y artes escénicas. Las disfunciones de esa situación también impidió que los centros pudiesen desarrollar la organización de estudios de tercer ciclo, toda vez que ni las administraciones educativas impulsaron medidas en esa dirección ni los centros ni su profesorado se ocuparon de ámbitos que consideraban alejados de la praxis profesional.

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), volvía a encuadrar las enseñanzas artísticas entre las enseñanzas de régimen especial, con las de idiomas y deportivas, en su artículo 7, apartado 3. Sin embargo no desarrollaba nuevas disposiciones en relación a las enseñanzas artísticas superiores en un momento en el que comienza a cobrar fuerza la idea de una “universidad de las artes” como espacio propio para esas enseñanzas que ofrecían una titulación equivalente, según los casos, a una diplomatura o a una licenciatura universitaria (Lemes, 2012). Finalmente en 2006 llega la LOE, que viene a reproducir lo ya establecido por la LOGSE, si bien en su artículo 58, apartado 4, señala que “(...) las Comunidades Autónomas y las universidades de sus respectivos ámbitos territoriales podrán convenir fórmulas de colaboración para los estudios de enseñanzas artísticas

superiores regulados en esta Ley”, una vía con enormes posibilidades que no se exploró, en ningún caso. Y de todo lo dicho se podría concluir:

- Desde sus inicios los estudios superiores de arte dramático se han situado en un espacio intermedio entre la segunda enseñanza y la universidad. Comienzan su andadura como estudios superiores y mantienen esa denominación en todo momento, pero en ningún caso siguen la senda universitaria de otros estudios igualmente superiores en sus inicios como bellas artes o magisterio.
- A partir de la LOGSE esa condición superior en un marco intermedio se consolida y se anuncian medidas que en ningún caso se implementan, como los estudios de tercer ciclo o la articulación de un marco organizativo que se compadezca con su carácter superior.

De todo ello derivan consecuencias que afectan de forma negativa a los integrantes de cada sector de la comunidad educativa. Veamos algunas, comenzando por los centros:

- Carecen de personalidad jurídica propia a diferencia de otras instituciones educativas superiores, lo que lastra su autonomía e impide la gestión integral de los mismos en tanto las decisiones estratégicas dependen de la autoridad educativa competente, nunca de los equipos de dirección.
- Carecen de una normativa propia, un hecho especialmente grave para su organización y funcionamiento en tanto la aplicable es la de los centros de educación secundaria, con características y problemáticas diferentes.
- Carecen de las infraestructuras, equipamientos, dotaciones y recursos propios de una institución superior, como pone de manifiesto el Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas en la LOE, insuficientes a la hora de crear un marco en el que organizar y desarrollar actividades docentes, de creación y de investigación. Un Real Decreto menos exigente que el Real Decreto 389/1992, de 15 de abril, que establecía los requisitos mínimos de los centros de enseñanzas artísticas, pues este último en su artículo 35 señalaba que los centros contarían con teatro y biblioteca, videoteca y fonoteca. Pero ni el RD 389/1992 ni el RD 303/2010 establecen mecanismos para determinar el personal de administración y servicios necesario para atender las demandas derivadas de las actividades a desarrollar en tales espacios, que deben ser asumidas por el propio profesorado y entonces asoma la paradoja de que en un centro superior las tareas propias de biblioteconomía y documentación las ejerza el docente.
- La asignación de dotaciones económicas, recursos educativos y equipamientos sigue un procedimiento similar a la de cualquier otro centro educativo no universitario, con lo que hay capítulos de gasto no contemplados.
- Los centros no forman parte del registro de instituciones de investigación.
- Los centros carecen de las infraestructuras necesarias para el desarrollo de actividades de tutoría del alumnado (Martínez, 2009), especialmente importantes toda vez que el RD 1614/2009 establece que el haber académico se medirá en créditos europeos ECTS.

En cuanto al alumnado, sus derechos son sensiblemente inferiores a los que ejercen sus equivalentes universitarios en temas tan importantes como residencias, becas,

comedores, ayudas al transporte, espacios de estudio, equipamientos informáticos, plataformas telemáticas de información y documentación, o bibliotecas. A todo esto habremos de sumar:

- Obtención de un título que en ningún caso es un BA, denominación que en toda Europa define las titulaciones de grado, que o bien son universitarias o están adscritas a una universidad.
- Ausencia de posibilidades de continuar estudios de posgrado, doctorado incluido, en el mismo ámbito de especialización, salvo en las universidades privadas que sí ofrecen estudios de posgrado, lo que marca una senda hacia una privatización no encubierta (Bernal y Lorenzo la Cruz, 2012).

Las disfunciones y paradojas aumentan en el caso de un profesorado que, siendo de cuerpos equivalentes en cuanto a nivel y complemento de destino al de profesores y catedráticos de secundaria, está llamado a desempeñar funciones propias del universitario. Así, el RD 303/2010, en su artículo 20.1, establece los “(...) requisitos para ejercer la docencia en las enseñanzas artísticas superiores” y señala:

- “Los centros de enseñanzas artísticas superiores contarán con la estructura docente necesaria para la organización y desarrollo de enseñanzas conducentes a los títulos de graduado y a los títulos de máster en enseñanzas artísticas, así como a los estudios de doctorado propios de las enseñanzas artísticas según los convenios de las Administraciones educativas con la universidades y el fomento de programas de investigación en el ámbito de las disciplinas que les son propios.” Si bien en ningún caso se exige al profesorado la titulación de doctor de forma explícita en el acceso a la función docente, la norma, de forma implícita, establece la necesidad de que los centros cuenten con profesorado con tal titulación para los efectos de la organización de estudios de máster y doctorado.
- A todo ello habremos de sumar la paradoja de que el profesorado deba cumplir una jornada laboral que en su estructura, funciones y responsabilidades, y posibilidades para la movilidad, en nada se acomoda a la que debiera cumplir un docente en una institución superior.

Esa incorporación al EEES de las artísticas superiores generó la publicación de trabajos entre explicativos y laudatorios (Zaldivar, 2005; López, Vico et al., 2010), y otros más críticos que sí mostraban problemáticas tan substantivas como las señaladas, vinculadas con oferta educativa, organización interna, estatuto del profesorado, derechos y deberes del alumnado, o medios y recursos de los centros (Mateos, 2008; Pérez y Sicilia, 2011; Valente, 2012; Vieites, 2012). En estos últimos también se destacaba la importancia que la incorporación a la universidad debiera tener en el pleno desarrollo de la carrera docente, investigadora, e incluso creativa, del profesorado, en tanto los centros se debieran convertir en espacios para la generación de un saber y de un hacer altamente especializados, asentados en la investigación y la innovación.

3. Algunas propuestas de resolución en la perspectiva de la educación pública

Por otro lado, ese conjunto de problemas ha generado diferentes propuestas de resolución y algunas bien tempranas, como la que ofrecía en 1969 Rafael Castro proponiendo

la incorporación de los conservatorios a la universidad, aunque los centros de arte dramático han sido muy renuentes a imaginar siquiera ese proceso. Con todo, tras la publicación, al amparo de la LOGSE, del RD 754/1992 que recogía los contenidos mínimos de un título superior en arte dramático que se decía equivalente a todos los efectos a una licenciatura universitaria, y ante la constatación de que otras equiparaciones necesarias en el nivel legislativo (organización de centros, estatuto del profesorado, equipamientos, normativas...) no llegaban, la Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas (ACESEA) solicita en 1996 del profesor Embid Irujo un informe que determinase la organización que mejor conviniese a esas enseñanzas primando su autonomía y su carácter superior.

Como catedrático de derecho administrativo, emitía un *Informe*, publicado en 1997, que contenía una visión histórica, comparada y académica del problema. En su análisis de los antecedentes mostraba cómo en otros países europeos se había producido lo que denominaba una “línea evolutiva” que terminaba con la incorporación de estudios y centros a la universidad, o con la creación de universidades de las artes, prestando especial atención al caso alemán. En el ámbito del arte dramático las instituciones educativas alemanas llevan la denominación de “Hochschulen”, “Theaterakademie”, o “Universität der Künste”, y por ello proponía “(...) concluir la línea evolutiva seguida por el ordenamiento jurídico” en España (Embid Irujo, 1997, p. 28) con la creación de institutos superiores de enseñanzas artísticas que, según señalaba en el preámbulo de su “Borrador de Ley Orgánica reguladora de la organización en régimen de autonomía de las Enseñanzas Artísticas Superiores” (p. 45), gozarían de la “(...) condición de universidades” (p. 47).

En los capítulos 3 y 4 señalaba ventajas e inconvenientes para: (a) la integración de los centros superiores en la estructura universitaria, o (b) la creación de institutos superiores de enseñanzas artísticas de carácter universitario. Propone la segunda opción, ante la que no deja de señalar cuestiones substantivas, también relativas a las exigencias que trasladaría al profesorado en relación con su trayectoria docente e investigadora. Cabe destacar que en la justificación de su propuesta señale que “(...) esta organización autónoma y su carácter universitario es la que mejor conviene al desarrollo de una enseñanza de calidad que debe ser el objetivo último de la configuración de cualquier sistema educativo” (Irujo, 1997, p. 46). Su informe estaba en plena sintonía con la tendencia dominante en los centros educativos, que aspiraban a un estatuto universitario pero en régimen de plena autonomía ante una institución universitaria que consideraban “clásica” y poco adaptada al supuesto carácter singular de las enseñanzas artísticas. Sin embargo la propuesta de Embid Irujo planteaba dos problemas fundamentales; de un lado la necesaria reforma de la normativa universitaria para incluir un nuevo modelo de universidad (de las artes), y del otro la necesidad de justificar en el plano económico y académico la creación de universidades para un número reducido de alumnos, pues hay Comunidades Autónomas en las que a día de hoy los estudiantes de artísticas superiores no pasan de 1.000.

Tras la publicación del informe Embid Irujo, el Ministerio de Educación y Ciencia creó una “Comisión de Estudio para la regulación de las enseñanzas y de los centros superiores de enseñanzas artísticas”. En mayo de 1999, uno de sus grupos de trabajo emitía el *Informe de la subcomisión de estudios de los modelos de centros superiores de enseñanzas artísticas*, infelizmente inédito, que vendría a coincidir con el de aquél, por cuanto en sus conclusiones se reclamaba una organización específica propia para los centros y sus enseñanzas así como un estatuto propio para el profesorado, coincidente con el modelo universitario, pero fuera de él. Por tanto, solicitaban del Ministerio de Educación y de la Conferencia Sectorial de Educación instar al Gobierno a presentar al Congreso de los Diputados un Proyecto de Ley comprensivo de las Enseñanzas Artísticas en su globalidad. En junio del mismo año, 1999, otro

grupo de trabajo de la misma Comisión emitía otro informe, *Las enseñanzas artísticas a examen. Evolución histórica, panorámica actual y perspectivas*, igualmente inédito, de idéntica factura y con idénticas propuestas: la creación de un marco propio de rango universitario pero fuera del sistema universitario para las enseñanzas artísticas superiores (Monterde, 2002).

Buena parte de los argumentos de aquellas propuestas se volverán a formular en 2002 con motivo de la celebración en Murcia de un Congreso sobre enseñanzas artísticas organizado por ACESEA (Serrano et al., 2002), en el que se analizaba la situación española y se la comparaba con la de otros países europeos al haber invitado ponentes de Alemania, Finlandia o Austria, que curiosamente señalaban la universidad como la mejor alternativa (Vega, 2008). Otros ponentes (Gómez, 2002; Renedo, 2002; Murcia, 2002; García, 2002) retomaban palabras de aquellos informes para manifestar su rechazo a la integración en la universidad, argumentando entre otras razones:

- Las singularidades y especificidades de las enseñanzas, asentadas en su dimensión artística.
- El menor tamaño de los centros de artísticas superiores en términos de alumnado y profesorado en relación a otras facultades y escuelas universitarias, lo que limitaría su capacidad de incidir en las grandes decisiones.
- La *ratios* sensiblemente inferiores de las enseñanzas artísticas superiores frente a las universitarias, provocaría un aumento exponencial de aquéllas.
- La posibilidad de que la docencia de los centros fuese reclamada por departamentos universitarios con especialidades afines.
- El proceso de integración del profesorado se percibía como traumático debido a la supuesta pérdida de derechos, o a la necesidad de realizar estudios de doctorado que se consideraban innecesarios en unas enseñanzas prácticas y profesionales.
- La situación de desventaja en que quedarían los centros a la hora de negociar presupuestos frente a facultades o escuelas con más peso y poder.
- La regulación del acceso a las enseñanzas que impediría que personas con talento pero sin bachillerato quedasen a las puertas de los estudios superiores.
- La experiencia de las enseñanzas artísticas que en su día se integraron en la Universidad y que, supuestamente, no siempre fue positiva.

Olvidando que otras enseñanzas universitarias tienen sus propias singularidades y especificidades, y obviando el hecho de que a pesar de las mismas en muchos países las enseñanzas artísticas están felizmente integradas en la universidad sin que ello suponga demérito para la excelencia de la formación (BYU, 2013), el Congreso de Murcia insistía en demandar una solución propia, de nuevo con el apoyo de Embid Irujo (2002, pp. 58-59), al señalar que la creación de universidades artísticas era la medida más congruente con la naturaleza de las enseñanzas. Monterde (2002) justificaba la necesidad de una organización diferenciada en función de tales especificidades y proponía una "(...) Ley de Enseñanzas Artísticas, que asegure una triple autonomía financiera, de gestión y académica para organizar los centros como verdaderos centros superiores, creando así una situación de igualdad con la Universidad" (p. 266). ACESEA y los centros superiores de enseñanzas artísticas toman entonces una decisión que tendrá una enorme influencia negativa en el tratamiento que las mismas habrán de tener en la LOE (Monterde, 2005), cuando una vez más

reciben el tratamiento de enseñanzas “especiales”, equivalentes a las universitarias pero con un modelo de organización que ha impedido su desarrollo y normalización. ACESEA reclamaba un ecosistema propio con la universidad de las artes, obviando que se trataba de un modelo difícilmente sostenible al implicar la creación de universidades para atender en muy pocos casos a no más de 2.000 o 3.000 alumnos y, en muchos otros, a muchísimos menos. Si en aquel congreso ACESEA hubiese apostado por una integración pactada y paulatina en el sistema universitario, las enseñanzas artísticas superiores hubieran dado un salto cualitativo y se habría evitado la grave situación actual, en la que su pervivencia pelagra ante la competencia de las universidades privadas con una oferta educativa homologada a nivel europeo.

Problemas relativos a la ratio profesorado/alumnado, el miedo a que la docencia propia sea deglutida por departamentos universitarios, la defensa de un supuesto carácter diferencial de las enseñanzas con una tonalidad elitista, las resistencias y temores del profesorado ante nuevas responsabilidades, una visión ciertamente reduccionista de la universidad, y corporativismos trasnochados (Vega, 2008), son algunas de las razones que se siguen esgrimiendo en la actualidad a la hora de cuestionar la posibilidad de que, como en Europa, las artísticas superiores se adscriban y/o integren en el sistema universitario (Font, 2004, 2010). Así, en una ponencia presentada en las jornadas “Las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior”, Pastor García (2012, pp. 63-65) señalaba similares razones al apostar de forma implícita por las dos posibilidades que a lo largo de los años se han venido defendiendo desde ACESEA: creación de universidades de las artes, o puesta en marcha de institutos superiores de enseñanzas artísticas con carácter universitario.

Ya en el *Informe sobre el estado y situación de las Enseñanzas Artísticas* (CSEA, 2010) los ponentes destacaban que algunas comunidades autónomas hubiesen desarrollado leyes territoriales novedosas dirigidas al establecimiento de una estructura jurídico-administrativa propia de las enseñanzas artísticas superiores, y citaban:

- La creación del Instituto Aragonés de Enseñanzas Artísticas Superiores, mediante la Ley 17/2003, de 24 de marzo de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- La Ley 8/2007, de 2 de marzo, de Ordenación de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y de creación del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana, promulgada por la Generalitat de Valencia.
- La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, promulgada por la Junta, que en su articulado regula la creación del Instituto Andaluz de Enseñanzas Artísticas Superiores.

Sin embargo, en la práctica tales institutos no se han configurado como universitarios, lo que ha impedido dar solución a las problemáticas señaladas por unos y otros. De hecho, en su ponencia, Pastor García señalaba la necesidad de promulgar una Ley Orgánica, “(...) como la propuesta por Embid Irujo”, para los efectos de que tales institutos gozasen de la condición de universidad de la que carecen (2012, p. 65). Terminaba su ponencia con una tabla con cinco posibilidades:

- Integración en la universidad.
- Adscripción a la universidad.
- Creación de Universidades de las Artes

- Creación de organismos autónomos, un nuevo modelo de organización y gestión de los centros, lejos de la norma actual, propia de los institutos de secundaria.
- Creación de Institutos Superiores con carácter universitario.

Entendemos que sólo las tres primeras opciones y la última podrían llegar a satisfacer las demandas generadas, sobre todo las relativas a la oferta educativa de los centros, al estatuto del profesorado o a las posibilidades de fomentar la investigación. Por otro lado, la tercera y la quinta inciden en lo mismo, la creación de un ente universitario, aunque se señalen problemas fundamentales, sea en el porcentaje del profesorado con la condición de doctor/a, sea en lo relativo al número de funcionarios de los cuerpos docentes universitarios necesarios (Pastor, 2012). Y hemos de recordar que la creación de tales organismos, siempre al amparo de la Ley Orgánica de Universidades, supondría generar instituciones redundantes, con servicios igualmente redundantes y un elevado costo económico, en un momento en que se habla abiertamente de fusiones entre universidades (Ripoll y de Miguel, 2013).

En tanto la propuesta del profesor Pastor García recoge aspectos substantivos de los informes señalados y de otros documentos más propositivos y menos analíticos, merece la pena considerar ahora los que él señala como positivos de la integración en la universidad:

- Títulos universitarios de Grado, Máster y Doctorado.
- Cumplimiento de unos niveles de calidad reconocibles de modo objetivo
- Garantía de una estructura académica competente en materia educativa, con órganos autónomos y solventes.
- Normalización de la actividad investigadora para alumnado y profesorado.
- Autonomía en la gestión.
- Mayor reconocimiento y consideración social de las enseñanzas.
- Procesos públicos de control y evaluación institucional y social de la calidad de estas enseñanzas y del profesorado mediante agencias externas.
- Flexibilidad académica.
- Uso de instalaciones y equipamiento.
- Grupos de investigación y licencias para investigación.
- Reconocimiento de la investigación para el profesorado (Pastor, 2012, pp. 61-62).

¿Cuáles serían entonces los grandes problemas que plantearía la integración de las enseñanzas artísticas superiores en la universidad? Básicamente tres: (a) las ratios, (b) el estatuto docente del profesorado, y (c) la autonomía y funcionamiento de los centros. Cuestiones sobre las que volveremos más adelante.

4. Europa desde el Reino Unido y en clave de defensa de la educación pública

Tal vez uno de los países europeos que más destaque por la diversidad de la oferta en cuanto a educación teatral sea el Reino Unido, y por ello convendría considerar cómo está organizada para tomar conciencia de lo mucho que queda por hacer para lograr una convergencia real con Europa. En 2010 se creó Drama UK, a partir de la unión de la

Conference of Drama Schools (CDS) y el National Council for Drama Training (NCDT), con la finalidad de:

- Destacar la importancia de una educación teatral de calidad para la sociedad y la economía del Reino Unido.
- Proporcionar a cualquier persona interesada en el arte dramático posibilidades de formación, tenga 3 o 93 años.
- Garantizar que la educación teatral en el Reino Unido goza de la máxima excelencia a través de un sistema de garantía de calidad.

Es así que en Drama UK encontramos organizaciones de todo tipo. A finales de 2013 son un total de 56, de las que 23 son universidades o instituciones con rango universitario, que ofrecen programas de formación teatral en ámbitos muy diversos, no sólo en el de la formación específicamente escénica. Así la Warwick University ofrece un BA en Theatre and Performance Studies, en tanto la Cumbria University ofrece varios BA en el campo de Performance Studies, Drama o Musical Theatre. Sin embargo no todas las universidades que ofrecen formación teatral forman parte de Drama UK, y entre ellas la University of Exeter que ofrece un programa de formación teatral de relevancia internacional en los niveles del grado (BA) y del posgrado, con Master of Arts (MA) y doctorado (MPhil/PhD).

Dado que todas las instituciones que llevan el vocablo “university” en su denominación conducen necesariamente a la obtención de un BA, merecen especial atención aquéllas con un perfil similar al que tiene en España una escuela superior de arte dramático. Las que han sido acreditadas con los máximos niveles de calidad educativa en el ámbito de la cualificación profesional, un total de 18, y que destacan por la diversidad de su oferta educativa formal y no formal, cuentan con títulos de BA y de MA, sean propios, al formar parte de una institución universitaria, como la Royal Central School of Speech and Drama, sean adscritos, como es el caso de la prestigiosa The Academy of Live and Recorded Arts, cuyos títulos de grado y posgrado son validados por la Saint Mary’s University College. Otro tanto ocurre con escuelas de prestigio como The Royal Academy of Dramatic Art, cuyos títulos BA o MA valida el King’s College, o el Rose Brudford College, cuyos numerosos programas BA y MA son validados por la University of Manchester, en tanto los programas de doctorado se organizan con Goldsmiths’, University of London, uno de los centros de investigación más reputados del Reino Unido.

Otras instituciones educativas cuentan con una oferta educativa más amplia, y la diferencia reside tanto en los requisitos de entrada como en la titulación otorgada. Así The School of Creative Arts of Blackpool and The Fylde College ofrece títulos de formación profesional y títulos de grado. En el primer caso tenemos un Diploma en Performing Arts (BTEC) y un Advanced Diploma en Performing Arts (BTEC Advanced), mientras que en el segundo tenemos un BA en Acting y un BA en Musical Theatre, estos dos últimos títulos avalados por Lancaster University.

En Inglaterra existen pues cuatro niveles de cualificación en arte dramático. En primer lugar tenemos la oferta de formación profesional que conduce a un diploma BTEC, en sus diferentes modalidades (First, National, Higher/Advanced), y equivaldría en buena medida a ciclos de grado medio y superior. En segundo lugar la que se corresponde con los títulos de BA, que en Europa equivalen al grado. En el tercer nivel encontramos el título de máster y en el cuarto el de doctor. En el Reino Unido los títulos contemplados en los niveles 2, 3 y 4 los emite siempre la universidad.

Lo mismo ocurre, con excepciones, en toda Europa, al menos en lo que hace referencia a los títulos oficiales de grado. En el caso de la École Supérieure d'Art Dramatique de París, habilitada por el Ministerio de Cultura para otorgar, al término de tres años, el Diplôme National Supérieur Professionnel de Comédien (DNSPC), un acuerdo con la Université Sorbonne Nouvelle (París 3) permite a sus estudiantes obtener una licenciatura en Études Théâtrales. Una oferta similar es la del Conservatoire National Supérieur d'Art Dramatique de París, en colaboración con la Université de Paris VIII (Vincennes y Saint-Denis), que también ofrecen centros de Burdeos o Saint-Étienne, pues la mayoría, como ocurre en la École Supérieure d'Art Dramatique de Montpellier y en la de Lille, han establecido convenios con las universidades de su entorno (Université Paul Valéry Montpellier III y Université de Lille 3, respectivamente), para poder otorgar una segunda titulación, la denominada Licence en Arts du Spectacle, que, con similar o muy parecida denominación, ofrecen otras universidades.

Muy diferente a la de Francia es la situación de otros países, como Alemania, Hungría, Polonia, Finlandia o República Checa, en donde las enseñanzas de arte dramático forman parte de la oferta universitaria, como nos muestra la base de datos de la European League of Institutes of The Arts, en la que las instituciones asociadas en el campo del arte dramático o son universitarias o tienen convenios con universidades. Desde la Ilia State University en Georgia hasta la Folkwang Universität der Künste en Alemania, o la Høgskolen i Østfold, de Noruega, que acoge la Akademi for Scenekunst, en todas se ofrecen títulos bajo la denominación de BA, MA o PhD. En ningún caso se hace referencia a títulos equivalentes, como en España, pues cuando no son grados, reciben otra denominación, como ocurre en Francia, en donde para obtener un grado es necesario continuar estudios en la universidad.

No se trata de una cuestión nominal. Se trata de una cuestión de equivalencias y de reconocimiento de las mismas, pues no siempre los títulos superiores emitidos en España gozan de reconocimiento en Europa, y obtenerlo implica superar un costoso proceso de convalidación que nunca es título por título, sino por créditos cursados. Pero incluso en España la equivalencia “a todos los efectos” proclamada por LOGSE, LOE y LOMCE entre titulaciones superiores y licenciaturas o grados, se puede ver cuestionada, como recordaba Calvet Villena (2013, p. 9). Finalmente no podemos dejar de señalar el hecho de que en la versión inglesa del Suplemento Europeo al Título Superior en Arte Dramático, nuestras autoridades tendrán un verdadero problema para traducir la expresión “título superior” dado que al no poder utilizar la expresión Bachelor of Arts, las posibilidades que quedan son Higher Diploma, Higher Degree, Advanced Diploma o Advanced Degree, denominaciones que normalmente se asocian con títulos de formación profesional o las antiguas diplomaturas universitarias.

5. Hacia la integración de los centros públicos en la universidad pública

A pesar de los escollos, otras enseñanzas han culminado con éxito su integración en la universidad, lo que ha incrementado su legitimación y su valoración. Su incorporación permitió diversificar y enriquecer la oferta educativa, mejorar el estatuto del profesorado, aumentar de forma substantiva los derechos del alumnado y convertir los centros en espacios de investigación, innovación y creación, con la posibilidad de crear grupos que muestran su excelencia competitiva a nivel nacional e internacional. En el camino andado por los antiguos institutos superiores de educación física, unas enseñanzas con notables especificidades y singularidades, hemos de destacar que su incorporación a la universidad ha generado la aparición de un importante número de revistas científicas, ha posibilitado el desarrollo de

múltiples líneas de investigación aplicada a la práctica deportiva y ha transformado de raíz la imagen de los propios estudios.

Considerando las diferentes posiciones que se han venido formulando, pero igualmente la experiencia aportada por otras integraciones, entendemos que la necesaria convergencia en el EEES, con la asunción de las responsabilidades que se han venido analizando, obliga a tomar un camino que permita que en un plazo razonable las enseñanzas artísticas superiores sean universitarias de pleno derecho. Y para ello la mejor opción no es otra que la que se ha aplicado en ocasiones anteriores: la puesta en marcha de un proceso que lleve de la adscripción a la integración. Ello permitiría generar un espacio de transición durante el cual los centros adaptasen su funcionamiento a la norma universitaria, y el profesorado pudiese cumplir los requisitos para poder incorporarse a los cuerpos universitarios que en cada caso correspondiese. Un proceso que debiera impulsar y liderar el Ministerio de Educación, a través de un Real Decreto de adscripción común para todas las enseñanzas artísticas superiores, para favorecer unidad de criterio y actuación en todas las Comunidades Autónomas, lo que siempre redundaría en beneficio de las comunidades educativas y permite la movilidad en el propio país. Entre las cuestiones que debiera regular estarían:

- La norma básica para que los centros adapten sus pautas de funcionamiento a las de una escuela superior, según establece la LOU.
- El procedimiento para que los centros presenten la memoria de verificación de sus actuales grados a través de la universidad a la que estén adscritos, y puedan presentar estudios de posgrado y programas de doctorado.
- El procedimiento para la fijación de las plantillas de los centros y la adscripción definitiva del profesorado a los mismos.
- El procedimiento para que el profesorado inicie su proceso de incorporación a los cuerpos docentes universitarios y solicite sexenios de investigación a efectos académicos.
- El procedimiento para que los centros cuenten con el apoyo de servicios de la universidad como los de garantía de la calidad o movilidad.
- El procedimiento para que las Comunidades Autónomas convoquen concursos específicos para la creación de un número suficiente de nuevos grupos de investigación en centros y escuelas superiores de su ámbito de competencia.
- Los mecanismos para determinar las necesidades específicas de cada centro en relación a infraestructuras docentes, equipamientos y recursos materiales, financiamiento o personal de administración y servicios, en especial personal para ámbitos específicos como tecnología y regiduría escénica, producción o archivos y bibliotecas.

Volviendo a las cuestiones más problemáticas, hemos de señalar que la cuestión del profesorado no debiera de plantear más problemas que los habidos en el proceso de incorporación a los cuerpos docentes universitarios de otro profesorado, con la posibilidad de incorporación a los mismos o de permanencia en el propio, sin que ello implique pérdida de derechos. En el caso de la autonomía de los centros y en el mantenimiento de las citadas “singularidades”, siempre cabe la posibilidad de operar mediante agrupaciones de enseñanzas, sean por ámbitos (música, teatro y danza), sean por centros (diseño, conservación y restauración, arte dramático y música). En ambos casos permitiría crear

centros con un número importante de alumnado y profesorado y, al mismo tiempo, favorecer la interdisciplinariedad.

Más complicada es la cuestión de las ratios, pues más allá de la invocación de la “excepción artística” (Font, 2012), no ha generado estudios substantivos que muestren su relevancia y necesidad, tal vez porque los centros carezcan de una cultura investigadora propia. Pero aquí cabría considerar, en el ámbito de la pedagogía teatral (Vieites, 2013), algunas características singulares de la formación en arte dramática:

- La naturaleza de las competencias que hay que mostrar y demostrar exigen un prolongado trabajo en presencia debido al carácter efímero del acto escénico, que desaparece en el momento en que se emite.
- La naturaleza de los procesos de aprendizaje implica que el alumno tenga que realizar actividades y experiencias marcadas por ese mismo carácter efímero.
- La naturaleza de los procesos de enseñanza exige una comunicación permanente y directa entre profesor y alumno en relación con actividades en proceso y cuyo producto es el propio proceso.
- La naturaleza de los procesos de evaluación continua implica un seguimiento muy pormenorizado del trabajo que el alumnado muestra, sin posibilidad de mantener un registro primario.
- Unas enseñanzas tan asentadas en el hacer y en un saber hacer el hacer, o en el propio saber del hacer (sin olvidar todas las referencias éticas), demandan una atención muy personalizada.

Es por ello que el artículo 26 del RD 303/2010 señala que en las enseñanzas superiores de arte dramático se establece, “(...) una relación numérica 1/12 en las enseñanzas que se definan como prácticas” y una “relación 1/24 para las que se establezcan como teórico-prácticas y técnicas en el plan de estudios”. Principios que en buena medida se asientan en los criterios antes esbozados y que bien pudieran tenerse en cuenta en la necesaria negociación entre Ministerio y universidades para los efectos de trazar la hoja de ruta de una adscripción que culmine en una integración. Es aquí donde debiera hacerse valer esa “excepción artística”, aunque esa “excepción” la puedan invocar otras muchas enseñanzas especialmente agredidas por una aplicación más gerencial que educativa del espíritu de Bolonia, pues Bolonia en ningún caso propugnaba la masificación actual sino todo lo contrario (Díez Gutiérrez, 2009). Y tal vez por ello las escuelas superiores de arte dramático puedan reivindicar que en algunos aspectos de su funcionamiento, como las ratios, participan del espíritu genuino de Bolonia, por lo que se han de mantener.

6. Conclusiones

Muchas de las supuestas desventajas que se vienen considerando para cuestionar la integración de las enseñanzas artísticas en la universidad obedecen tanto a un desconocimiento de la realidad universitaria como a miedos atávicos más vinculados con cuestiones corporativas que con realidades académicas. A día de hoy, las enseñanzas superiores contempladas ya en la Ley Moyano y no integradas en la universidad constituyen excepción, y esa “excepcionalidad” impide que los centros que las imparten puedan hacer frente a retos viejos y nuevos (Marranca, 1995), muchos de ellos inalcanzables y muy difíciles

de asumir con el actual marco legislativo. Por todo ello entendemos que la opción universitaria constituye a día de hoy la única alternativa viable para que las enseñanzas artísticas superiores y con ellas las de arte dramático, se puedan integrar plenamente en el EEES y lograr todos los objetivos que este espacio les propone y demanda. Por otro lado no acabaron por consumarse las supuestas bondades de un “ecosistema propio” que anunciaba Font al señalar que:

(...) van tomando cuerpo también las regulaciones autonómicas que han de completar el modelo, con elementos tan decisivos como el establecimiento de los sistemas de evaluación de la calidad y la constitución de los Institutos de las Artes destinados a integrar funcionalmente los distintos centros de cada comunidad y a ejercer de *universidad de las artes*. Caerá luego, como fruta madura, la correspondiente recalificación del profesorado artístico, la maduración de los métodos de la investigación sobre la práctica artística, etc. El proceso sigue, pues, pero es ya irreversible y sus bases están plenamente asentadas. Las enseñanzas artísticas españolas han llegado finalmente a Europa (2010, p. 16).

Infelizmente, el futuro no era eso, sino la “degradación” de los títulos y la vuelta al pasado, a la LOGSE, de la que en realidad nunca se salió. Por ello la principal conclusión que cabría derivar de nuestro trabajo es la constatación de que el sistema universitario ofrece en estos momentos el único marco posible para que los estudios de arte dramático y los centros que los imparten puedan desenvolver todas sus potencialidades y posibilidades en el campo de la formación, la innovación, la creación y la investigación, para caminar por la senda de la calidad y de la excelencia, para ser Europa. Y a todas y a todos corresponde asumir los compromisos necesarios para superar problemas, miedos y amenazas.

Referencias bibliográficas

ACESEA. Recuperado de <http://www.acesea.es>

ACESEA (Ed.) (2012). *Las enseñanzas artísticas en el espacio europeo de educación superior. Situación y perspectivas*. Recuperado de http://www.profesionalesdanza.com/en/documentos/documento_de_trabajo_jornadas_acesea

Aunión, J. A. (2012). Las escuelas artísticas superiores no pueden ofrecer títulos de grado. *El País*, 10 de febrero. Recuperado de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/02/10/actualidad/1328903274_171955.html

Bulletin of Yale University (2013). School of Drama 2013-2014. Recuperado de <http://www.yale.edu/printer/bulletin/pdf/files/drama.pdf>

Bernal Agudo, J. L., y Lorenzo la Cruz, J. (2012). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (3), 81-109.

Calvet Villena, G. (2013). Titulacion sartístiques superiors. Víctimes dels buits legislatius. *Entreacte*, 182, 8-10.

Castro, R. (1969). Incorporación de los conservatorios o escuelas superiores de música a la universidad. *Cuadernos de actualidad artística*, 6, 42-52.

Chinchilla Minguet, J. L.; López Fernández, I.; Romero Ramos, O., y Romero Granados, S. (2008). La integración de los institutos nacionales de educación física en la universidad (1961-1992).

Fuentes, 8, 230-242.

- CSEA (Ed.) (2010): *Informe sobre el estado y situación de las Enseñanzas Artísticas*. Recuperado de <http://www.escuelasdearte.es/recursos/2010csea.pdf>
- Declaración de Bolonia. Recuperado de http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf
- Díez Gutiérrez, E. J. (2009). El capitalismo académico y el plan Bolonia. En *Eikasia, revista de filosofía*, 23, 351-365.
- Doce Notas (2012). Las enseñanzas artísticas superiores a la deriva. Recuperado de <http://www.docenotas.com/86497/las-ensenanzas-artisticas-superiores-a-la-deriva/>
- Embid Irujo, A. (1997). *Informe sobre la conveniencia de promulgar una Ley Orgánica Reguladora de la Organización en Régimen de Autonomía de las Enseñanzas Artísticas Superiores en España*. Madrid: ACESEA. Recuperado de <http://www.acesea.es/www/files/informe1997.pdf>
- Embid Irujo, A. (2002). Problemática actual de las enseñanzas artísticas superiores en España. En Serrano Masegoso, J. A. (Ed.) *Los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y la reforma de las Enseñanzas en España*, 23-61. Murcia: ACESEA.
- Egido Gálvez, I. (2011). Cambios y dilemas en la formación del profesorado (1961-2011). Cincuenta años de historia de España en perspectiva europea. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 33-50.
- Font, J. (2004). Por un espacio autónomo de la Universidad. *El País*, 26 de julio. Recuperado de http://elpais.com/diario/2004/07/26/cultura/1090792805_850215.html
- Font, J. (2010). Crónica de un trayecto. En ACESEA (Ed.), *Las enseñanzas artísticas superiores. Legislación*, 12-17. Murcia: Nausicaä Edición electrónica. Recuperado de <http://www.acesea.es/www/files/Libro-2010-DEF.pdf>
- Font, J. (2012). “Carta al Ministro Wert”. Recuperado de <http://www.institutdelteatre.cat/diputacio/opencms/system/modules/org.iteatre.web/web/ca/AreaConeixer/Area.jsp?PathMenuSelec=/system/modules/org.iteatre.web/web/ca/AreaConeixer/Noticies/&TipusElem=NOTICIA&PagActual=2&Historic=true>
- García May, I. (2002). El problema de los problemas. En Serrano Masegoso, J. A. (Ed.) *Los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y la reforma de las Enseñanzas en España*, 267-281. Murcia: ACESEA.
- Gómez Lozano, T. (2002). Las enseñanzas artísticas hacia el futuro. En Serrano Masegoso, J. A. (Ed.) *Los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y la reforma de las Enseñanzas en España*, 315-319. Murcia: ACESEA.
- Grupo de Trabajo B. (1999). *Informe de la Subcomisión de Estudio de los modelos de centros superiores de enseñanzas artísticas*. Comisión de estudio para la regularización de las enseñanzas y de los centros superiores de enseñanzas artísticas (inédito).
- Lemes Castellano, F. L. (2012). Antecedentes sobre la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores en España. En ACESEA (Ed.) *Las enseñanzas artísticas en el espacio europeo de educación superior. Situación y perspectivas*, 7-20. Recuperado de http://www.profesionalesdanza.com/en/documentos/documento_de_trabajo_jornadas_acesea
- LOMCE. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886

- López Martínez, J. y Vico Nieto, M. L. (Coords.) (2010). *Las enseñanzas artísticas superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Marranca, B. (1995). Theatre and the University at the End of the Twentieth Century. *Performing Arts Journal*, 17 (2/3), 55-71.
- Martínez Serrano, M. C. (2009). La Tutoría Universitaria ante la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. *XXI Revista de Educación*, 11, 235-244.
- Monterde, P. (2002). Por una autonomía de los centros superiores de enseñanzas artísticas. En Serrano Masegoso, J. A. (Ed.) *Los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y la reforma de las Enseñanzas en España*, 259-266. Murcia: ACESEA.
- Monterde, P. (2005). Comparecencia en el Congreso de los Diputados. Recuperado de [http://www.congreso.es/portal/page/portal/Congreso/Congreso/Iniciativas?piref73_2148295_73_1335437_1335437.next_page=/wc/servidorCGI&CMD=VERLST&BASE=IWT8&FMT=INTTXLSS.fmt&DOCS=1-26&DOCORDER=FIFO&QUERY=\(219%2F000418*.EXPE.\)](http://www.congreso.es/portal/page/portal/Congreso/Congreso/Iniciativas?piref73_2148295_73_1335437_1335437.next_page=/wc/servidorCGI&CMD=VERLST&BASE=IWT8&FMT=INTTXLSS.fmt&DOCS=1-26&DOCORDER=FIFO&QUERY=(219%2F000418*.EXPE.))
- Murcia Molina, S. (2002). Análisis legislativo y propuesta de futuro en el desarrollo de las Enseñanzas Artísticas. En Serrano Masegoso, J. A. (Ed.) *Los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y la reforma de las Enseñanzas en España*, 297-305. Murcia: ACESEA.
- Pastor García, V. (2012). Informe sobre los posibles modelos de gestión y organización de las EEAASS. En ACESEA (Ed.) *Las enseñanzas artísticas en el espacio europeo de educación superior*, 59-67. *Situación y perspectivas*. Recuperado de http://www.profesionalesdanza.com/en/documentos/documento_de_trabajo_jornadas_acesea
- Pérez García, M. M. y Sicilia Camacho, A. (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.
- Plataforma por la Integración de las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Sistema Universitario. Recuperado de <http://www.eeaassuniversidad.guidoblogs.org/>
- Pliego de Andrés, V. (Ed.) (2013). *Actas de la Jornada sobre la relación del Real Conservatorio de Música de Madrid y la Universidad*. Recuperado de http://documentacion.realconservatoriodemadrid.org/informacionesJE/informacion_226/ACTA_S_JORNADA_2013.pdf
- Renedo Velasco, M. V. (2002). Las Administraciones educativas y los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas. En Serrano Masegoso, J. A. (Ed.) *Los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y la reforma de las Enseñanzas en España*, 223-234. Murcia: ACESEA.
- Ripoll Soler, C., y de Miguel Molina, M. (2013). Las fusiones universitarias: análisis de contenido de sus tipologías y los factores que pueden determinar su éxito o fracaso. Una revisión de la literatura. *Revista de Educación*, Extraordinario 2013, 313-337.
- Rubio Jiménez, J. (1998). *El Conde de Aranda y el Teatro*. Zaragoza: IberCaja.
- Sanz Fernández, F. (2006). La mercantilización de la educación como escenario mundial del espacio europeo de educación superior. *Educación XX1*, 9, 57-76.
- Serrano Masegoso, J. A. (Ed.) (2002). *Los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y la reforma de las Enseñanzas en España*. Murcia: ACESEA.
- Soria Tomás, G. (2010). *La formación teatral en España. La Real Escuela Superior de Arte Dramático (1831-1957)*. Madrid: Fundamentos.

Tribunal Supremo (2012). Sentencia. Recuperado de <http://www.scribd.com/fullscreen/80984829>

Turina, J. L. (1994). El estado actual de las enseñanzas de música, danza y arte dramático. *Arte, Individuo y Sociedad*, 6, 87-104.

Valente, A. (2012). El futuro de la música está en la Universidad. Recuperado de <http://www.mundoclasico.com/ed/documentos/doc-ver.aspx?id=88d8e018-39b7-4339-947c-3a4a2d034f6d>

Vega Cernuda, D. S. (2008). 14 años de la Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas. Recuperado de http://www.acesea.es/www/index.php?option=com_content&view=article&id=96&Itemid=54

Vieites, M. F. (2007). Política teatral: en defensa del modelo sistémico. En *ADE/Teatro*, 118, 15-26.

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. Recuperado de <http://teatro.es/contenidos/donGalan/donGalanNum2/>

Vieites, M. F. (2013) La construcción de la pedagogía teatral como disciplina científica. *Revista Española de Pedagogía*, 256, 493-508.

Zaldívar Gracia, A. (2005). Las enseñanzas musicales y el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: el reto de un marco organizativo adecuado y la necesidad de la investigación creativa y performativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 52, 95-122