

LAS ENSEÑANZAS SUPERIORES DE ARTE DRAMÁTICO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL: MIRANDO AL PASADO PARA CONSTRUIR FUTUROS

Higher Education and Dramatic Art in the Spanish Education System: Looking at the Past to Build Futures

José Antonio CARIDE
Universidade de Santiago de Compostela
Correo-e: joseantonio.caride@uvigo.es

Manuel F. VIEITES
Universidade de Vigo
Correo-e: mvieites@uvigo.es

Recibido: 10 de diciembre de 2021
Envío a informantes: 19 de diciembre de 2021
Aceptación definitiva: 16 de febrero de 2022

RESUMEN: La primera propuesta orientada a organizar la educación teatral superior en España data de 1769, aunque habrá que esperar hasta 1830 para que se ponga en marcha el Real Conservatorio de Música de María Cristina, o para que, un año más tarde, en 1831, inicien su desarrollo académico los estudios de Declamación. Desde entonces las enseñanzas superiores de Arte Dramático han experimentado múltiples vicisitudes, asociadas a su progresiva implantación y presencia social, con avances y retrocesos de distinta naturaleza y alcance. Tratando de situarnos en algunas de sus circunstancias del pasado, argumentaremos sobre su estado de cuestión en el tiempo histórico que transcurre desde los primeros años del siglo XIX hasta la actualidad. Lo haremos poniendo énfasis en el marco normativo-legislativo que le es aplicable y en las coordenadas sociopolíticas en las que se inscribe, sin obviar –con una perspectiva comparada– algunas de sus principales señas de identidad relativas a su estatuto, organización y desarrollo, tanto en el contexto español como en el europeo y mundial. Recurriendo, metodológicamente, a una revisión bibliográfica y al análisis documental, además de dar respuesta a algunas preguntas

o cuestiones clave, reivindicaremos niveles de formación y profesionalización que posibiliten dotar a las enseñanzas superiores de Arte Dramático del reconocimiento que sus saberes y prácticas requieren. Su trayectoria histórica obliga a construir más y mejores futuros.

PALABRAS CLAVE: Enseñanzas Artísticas; universidad; educación superior; convergencia europea; sistema educativo español.

ABSTRACT: The first proposal to establish a Higher Theatre Education in Spain dates from 1769, although it was necessary to wait until 1830 for the creation of the Royal Conservatory of Music of María Cristina. One year later, in 1831, the Declamation studies were organized within it, and since then Higher Education in Dramatic Art has experienced multiple vicissitudes, associated with its progressive implantation and social presence, with advances and setbacks of different nature and scope. Trying to place ourselves in some of its past circumstances, we will consider its state of the art in the historical period that elapses from the first years of the 19th century to the present. We will do so by putting an emphasis on the applicable normative and legislative framework and also on the socio-political coordinates in which Dramatic Art Education is incardinated, without forgetting –with a comparative perspective– some main hallmarks related to its status, organization and development, in the Spanish, European and world contexts. After a review of literature and document analysis, besides answering some key issues, we will appeal for levels of training and professionalization in order to provide Higher Education in Dramatic Art with the recognition that its scientific status and artistic practices require. Its historical trajectory demands to build more and better futures.

PALABRAS CLAVE: Arts Education; University; Higher Education; European Convergence; Spanish Education System.

1. Introducción

INICIÁNDOSE EL MES DE SEPTIEMBRE DE 2021, pocas semanas después de tomar posesión como ministra de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España, Pilar Alegría anunciaba la puesta en marcha de una ley para regular las Enseñanzas Artísticas, reconociendo su transcendencia: «Un país avanza cuando mejora su capacidad científica, pero también cuando mejora su capacidad humanística y artística»¹. En su reclamo se evidencia una vieja problemática del sistema educativo español, agudizada en los últimos cincuenta años sin que, tras variadas y dispares propuestas realizadas por los sectores y colectivos interesados en su regulación, se hayan alcanzado avances significativos sobre la naturaleza, el alcance y las finalidades de estas enseñanzas. Con todo, dos posiciones han mar-

¹ Declaraciones al programa «Más de uno», *Onda Cero*, disponibles en: <https://bit.ly/3nUbZ4z>; también al grupo Antena 3, disponibles en: <https://bit.ly/3I77Su3>

cado los debates en torno al ordenamiento de su oferta formativa en la educación superior: de un lado, quienes defienden su plena incorporación al sistema universitario, como ya establecía la Ley General de Educación de 1970²; de otro, quienes abogan por dotarlas de un estatuto diferenciado en un ecosistema propio³. Dos tendencias que iremos desgranando en lo que sigue.

Con ese propósito, entendemos que en la concreción de lo que debiera ser el estatuto académico –y, en cierto modo, también epistemológico y pedagógico– de las Enseñanzas Artísticas Superiores (EEAASS), donde se sitúan las de Arte Dramático, interesan al menos tres líneas de reflexión y acción, con las que dimensionar adecuadamente las propuestas que se hagan, orientando la correspondiente toma de decisiones. Con ellas, mirando al pasado, pero con una decidida vocación de futuro, no solo se trata de evitar las vías unilaterales, ajenas al ordenamiento académico internacional, sino también de superar los endemismos, a los que han sido especialmente propensos el pensar y el quehacer hispano en los últimos dos siglos, tras la primera restauración del absolutismo⁴. Por ello insistimos en la necesidad de trazar nuevas opciones para un debate que no puede ni debe demorarse, pero que tampoco podrá ser, una vez más, un viaje al desasosiego, la frustración o la renuncia a esa actuación debidamente informada que corresponde a los responsables políticos en este ámbito. En lo fundamental tales líneas remiten a:

- El análisis de la trayectoria histórica de las Enseñanzas Artísticas, de cómo han llegado a ser lo que son, lo que implica un recorrido por su marco normativo, sus culturas⁵, los procesos de reforma educativa y sus encuentros o desencuentros con lo establecido y su pretendida innovación. Esta línea, en su tramo final, nos sitúa en su estado de cuestión actual, entre la educación que nos damos y la que necesitamos, queremos o reivindicamos, con sus singularidades y perspectivas. Interesan los discursos a favor y en contra

² Vid. PASTOR GORDERO, P.: «La música a la universidad: por la integración en la universidad de las enseñanzas artísticas superiores», *Eufonía. Didáctica de la música*, n.º 56 (2012), pp. 52-70; LUNA, C.: «La adscripción de los centros de enseñanzas artísticas superiores en la Universidad», *Danzararte*, n.º 8 (2014), pp. 94-103; GONZÁLEZ MARTÍNEZ, F.: «Conservatorios superiores de música: el drama de la memoria en un escenario de crisis globalizada», *Revista Internacional de Educación Musical*, n.º 3 (2015), pp. 51-58; VIEITES, M. F.: «Las enseñanzas artísticas superiores en la ordenación educativa en España. Una visión crítica», *Foro de Educación*, vol. 18, n.º 1 (2020), pp. 209-232.

³ Vid. ZALDÍVAR, Á.: «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*, n.º 52 (2005), pp. 95-122; PASTOR GARCÍA, V.: «Informe sobre los posibles modelos de gestión y organización de las EEAASS», en SERRANO MASEGOSO, J. Á. (ed.): *Las enseñanzas artísticas en el espacio europeo de educación superior, situación y perspectivas*, Murcia, ACESEA, 2012, pp. 59-67. Disponible en: <https://bit.ly/32BKV1z>; PASTOR GARCÍA, V.: «Estudio y análisis de los posibles modelos de gestión y organización de las Enseñanzas Artísticas Superiores en España», *Artseduca*, n.º 11 (2015), pp. 46-71.

⁴ Vid. ESCOLANO, A.: *La educación en la España Contemporánea*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.

⁵ Sobre el concepto de cultura escolar, vid. ESCOLANO, A.: «Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros», *Revista de Educación*, n.º extra (2000), pp. 201-218; VIÑAO, A.: «Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas», *Con-Ciencia Social*, n.º 5 (2001), pp. 27-45.

de una u otra ordenación, pues no solo informan de alternativas diferentes, sino de las razones académicas, culturales, sociales, profesionales, e incluso políticas, que las inspiran.

- Un estudio comparado con una doble orientación. De un lado, y en el plano estatal, en relación a otras enseñanzas superiores con especificidades tanto o más relevantes que las de Arte Dramático. Del otro, su organización en los países que conforman el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en Iberoamérica y otros escenarios internacionales, cada vez más proclives a intercambios académicos, movilidades de profesorado y alumnado o reconocimiento mutuo de titulaciones. Conocerlas y valorar sus circunstancias, además de posibilitar saber dónde estamos, contribuye a desvelar hacia dónde debemos transitar.
- Concretar algunas obligaciones que impone, o al menos sugiere, la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, y que en España y en el caso de las EEAASS se han ignorado. Esa dimensión europea demanda favorecer la movilidad, sea desde las instituciones educativas, sea en la transición a la vida activa (al mundo de las profesiones y el sistema laboral), lo que exige titulaciones no tanto homologables cuanto homologadas de partida en términos de «competencias». También se ha de valorar lo que implica la dimensión «superior» de estas enseñanzas, en lo que suponga cumplir con funciones muy específicas, entre ellas la generación, difusión y transferencia de conocimiento, y el fomento de una cultura investigadora que, en el caso de la educación artística, debiera tener una dimensión aplicada a la innovación y/en la creación, lo que hemos definido como I+i+C⁶. También cabe considerar si la vindicación de un «nicho ecológico» comporta, o no, la creación de cotos cerrados y exclusivos que limitan e impiden la circulación de ideas, transmitiendo una idea ciertamente antigua, cuando no corporativa, de lo que pueda o deba ser el conocimiento. Una prevención atávica ante el poder que suelen activar determinadas tribus y territorios académicos en la indagación intelectual y los saberes disciplinares⁷.

Se trata, en definitiva, de poner en valor las posibilidades que ofrecen, tanto desde una perspectiva histórica como prospectiva, las enseñanzas de Arte Dramático en función de una serie de premisas básicas y pensando en el bien común, sin dejar a un lado la calidad exigible a sus procesos de enseñanza y aprendizaje, los vínculos que se establecen entre formación y profesión o la relevancia que deben tener las prácticas artísticas en las sociedades del siglo XXI. Más aún cuando la oferta de estudios de grado en Arte Dramático que ofrecen universidades públicas y privadas se amplía, lo que puede convertir las Escuelas Superiores de

⁶ Vid. VIEITES, M. F.: «Ni churras, ni xaldas, ni merinas... Mejor, la Ley», *ADE/Teatro*, n.º 122 (2008), pp. 9-13.

⁷ Vid. BECHER, T.: *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa, 2001.

Arte Dramático existentes, centros públicos de educación, en reductos de una formación artesanal y acientífica, ajena a la evolución de campos profesionales más plurales y cambiantes, y que no se circunscriben en exclusiva a lo escénico.

Partimos de una revisión de literatura (científica, divulgativa, programática) para determinar lo que las Enseñanzas Artísticas deben estar en condiciones de proponer y hacer a favor de la formación de un amplio y diversificado conjunto de profesionales que actúan en diferentes contextos institucionales, sociales, culturales, educativos o artísticos. Complementariamente, propondremos líneas de acción para que problemas heredados históricamente, y que afectan a su ordenación y regulación, se resuelvan respetando lo que la razón académica, nacional e internacional, aconseja. Finalmente, aunque con un carácter transversal a nuestro discurso, adoptamos una posición crítica al entender que en Historia de la Educación, más allá de describir, explicar e interpretar el pasado, debemos darnos la oportunidad de desvelar el presente para proyectar un futuro que lo transforme. No puede ser de otro modo si lo deseable y estimable ha de concretarse en realidades que, individual y colectivamente, nos mejoren como personas y sociedades.

2. La ordenación de los estudios superiores de Arte Dramático en clave histórica

Procurando situar en la línea del tiempo algunos de los principales acontecimientos que han marcado del devenir histórico –puede que, sobre todo, cronológico– de los estudios superiores de Arte Dramático y de las Enseñanzas Artísticas en España, en su convergencia con las realidades de otros países, nos detendremos –de un modo sintético– en su evolución desde finales del siglo XVIII hasta la actualidad, diferenciando tres etapas principales: desde sus orígenes hasta la transición del siglo XIX al XX; desde los inicios del siglo XX hasta la transición democrática española, sin minusvalorar la promulgación de la Ley General de Educación (1970) en el tardofranquismo; desde la Constitución de 1978 hasta las primeras décadas del siglo XXI, con el importante papel que en este período adquieren las leyes de Reforma del Sistema Educativo, de las Universidades y la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

2.1. *Los orígenes o la necesidad de formar para un sistema teatral en auge*

Si bien los estudios oficiales de Declamación se instauran en España en 1831, existen propuestas y experiencias anteriores⁸. Entre las primeras, la debida a Nipho

⁸ Vid. ÁLVAREZ BARRIENTOS, J.: *El actor borbónico (1700-1831)*, Madrid, Asociación de Directores de Escena de España, 2019; VIEITES, M. F. y SOLVEIRA, R.: «Los inicios de la educación teatral superior en España. Primeras formulaciones y experiencias», *Historia y Memoria de la Educación*, n.º 7 (2018), pp. 533-572.

y Cagigal en 1769, a petición del corregidor de Madrid, Alonso Pérez Delgado, que permanece inédita al serle denegado permiso de impresión; entre las segundas, la que pone en marcha, en Sevilla, Pablo de Olavide en torno a 1767⁹. La propuesta de Nipho y Cajigal se concibe como informe para el «arreglo» de los teatros, que, además de ser una de las primeras ideaciones de un sistema teatral con patrocinio público, también se situará en la vanguardia de la formación de los comediantes, para los que llega a concebir un interesante *practicum* como medio de aprendizaje e inserción laboral¹⁰.

Son proyectos imbuidos del espíritu ilustrado, y del valor creciente de la educación en ámbitos profesionales como las artes escénicas, que a finales del XVIII se convierte en tema de actualidad y controversia¹¹. De sus primeras formulaciones, situadas en el ámbito de las enseñanzas «no formales», carentes de una regulación explícita, se pasará a las que irán adquiriendo un perfil más institucional y reglado. Así, el Informe Quintana ya establece la creación de escuelas especiales para la enseñanza de Medicina y Cirugía, Nobles Artes o Música, entre otras especialidades¹². Años después, el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821 establece la ordenación de un incipiente sistema educativo, en el que «la enseñanza se divide en primera, segunda y tercera»¹³; en esta última se incluyen las escuelas especiales, con una orientación profesional. Todavía hoy instituciones como Yale University denominan Professional Schools a facultades como las de Medicina, Arquitectura o Drama. El reglamento establecía la creación de dos escuelas de Música, en Madrid y Barcelona, además de seis de Nobles Artes¹⁴, pero nada dice de los estudios de Declamación.

Habrà que esperar a 1831 para que, en el Real Conservatorio de Música de María Cristina, creado en julio de 1830¹⁵, se establezca la sección denominada Escuela de Declamación Española. A partir de entonces, los estudios de Música¹⁶ o Declamación se convierten en una suerte de Guadiana, que aparece y desaparece de la legislación según el momento político, siendo una muestra de ello el Plan General de Instrucción Pública de 1836 o el Plan General de Estudios de 1845. No

⁹ Vid. BOLAÑOS DONOSO, P.: «La escuela-seminario teatral sevillana. Nuevas aportaciones documentales», *Crotalón, Anuario de Filología Española*, n.º 1 (1984), pp. 749-767; RUBIO JIMÉNEZ, J.: *El Conde de Aranda y el Teatro*, Zaragoza, IberCaja, 1998.

¹⁰ Vid. NIPHO, F. M.: *Idea política y cristiana para reformar el actual teatro de España y conducirlo en pocos años al estado de perfección que desea el Magistrado y pueda constituirse por modelo de todos los de Europa*, Christiane España (ed.), Alcañiz, Centro de Estudios Bajoaragoneses, 1994.

¹¹ Vid. SORIA TOMÁS, G.: «La Junta de Reforma de Teatros y la instrucción actoral (1799-1804)», *Acotaciones*, n.º 23 (2009), pp. 9-32.

¹² Vid. ARAQUE, N.: *Manuel José Quintana y la instrucción pública*, Getafe, Universidad Carlos III, 2013, p. 205.

¹³ Vid. ARAQUE, 2013, p. 279.

¹⁴ Vid. ARAQUE, 2013, p. 285.

¹⁵ Vid. SORIA TOMÁS, G.: *La formación teatral en España. La Real Escuela Superior de Arte Dramático (1831-1957)*, Madrid, Fundamentos, 2010.

¹⁶ Vid. SOPENA IBÁÑEZ, F.: *Historia Crítica del Conservatorio de Madrid*, Valencia, Artes Gráficas Soler, 1967.

así los de Bellas Artes o de Artes y Oficios, ubicados en el apartado de la tercera enseñanza. Esa condición de Guadiana, que acompaña a los estudios superiores de Arte Dramático desde 1821, la expresa Gil y Zárate recordando problemas padecidos en su gestión pública, al denunciar la «ojeriza» con que «ha visto su existencia amenazada» el Conservatorio de Música y Declamación de Madrid, «bajo el pretexto de que no debe el Gobierno malgastar los fondos del Estado en crear cómicos, músicos y cantantes»¹⁷.

Con la Ley de Instrucción Pública de 1857, conocida como Ley Moyano, los estudios de Música y Declamación se estabilizan en la tercera enseñanza, formado parte, con Arquitectura, Pintura o Escultura, del ámbito de las Bellas Artes, como consta en el título III, capítulo II, artículo 55. El artículo 58 remite a un reglamento especial para determinar la organización de los estudios de Música vocal e instrumental y Declamación¹⁸. Un capítulo en el que se incluían otras enseñanzas como Ingeniería, Notariado o Diplomática, al que se sumaría un tercer capítulo con enseñanzas profesionales y entre ellas las de Maestro de Primera Enseñanza. Aunque las escuelas especiales presentaban organización y características propias, y requisitos de acceso diferentes a los de facultades o escuelas universitarias, jamás abandonaron el espacio de la tercera enseñanza o educación superior.

Se inicia entonces en España la creación de conservatorios (Liceo de Barcelona, 1837; Pontevedra, 1863; Compostela, 1877; Valencia, 1879; Málaga, 1880; Municipal de Barcelona, 1886; Sevilla, 1889; Zaragoza, 1890; Córdoba, 1902). En algunos existirá una sección de Declamación que dará lugar, aunque no siempre, a la creación de Escuelas Superiores de Arte Dramático (ESAD), como en el caso de Córdoba, Málaga, Valencia, Sevilla o Murcia. A su impulso contribuyen instituciones públicas y privadas, presentando una cierta diversidad, por lo que el Real Decreto de 17 de junio de 1905 regula su organización y los dota de reconocimiento oficial, en dependencia del Real Conservatorio de Madrid (RCM), también en lo concerniente a la organización curricular¹⁹. Y, así, los aspectos organizativos o curriculares en los estudios de Música y Declamación, a partir de la Ley Moyano, se toman del RCM, siguiendo el ejemplo de la Escuela Normal Central o la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio.

2.2. *La continuidad o la obligación de dotarse de una ley educativa integral y racional*

La necesidad, casi obligación, de consolidar en España un sistema educativo de corte liberal mediante una ley de bases con vocación de permanencia, hasta el punto de mantenerse en vigor más de un siglo, determinaría que la ley impulsada por Claudio Moyano, promulgada en 1857 como Ley de Instrucción Pública,

¹⁷ Vid. GIL Y ZÁRATE, A.: *Historia de la instrucción pública en España (III)*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos, 1855, p. 353.

¹⁸ Vid. *Gaceta de Madrid*, n.º 1710, 10 de septiembre, 1857, pp. 1-3.

¹⁹ Vid. *Gaceta de Madrid*, n.º 168, 17 de junio, 1905, pp. 1107-1108.

fuese relevante por varias cuestiones: desde la denominación de los centros y su gobierno, hasta la regulación del profesorado y sus tipologías. En ese proceso interesa, para las enseñanzas de Arte Dramático, la progresiva ordenación y ampliación del currículo, como ocurre en el Real Decreto de 30 de agosto de 1917, que define el de la sección de Declamación en los siguientes términos: «Comprenderá las enseñanzas de Declamación práctica, Indumentaria, Historia de la literatura dramática e Historia antigua y moderna de la Esgrima y su práctica»²⁰. Se abre aquí un campo de investigación en torno a las culturas normativa o científica en diferentes líneas: ordenación de estudios y currículo, organización de los centros, formación y desempeño del profesorado, acceso del alumnado o programación de las enseñanzas. En cuanto a esa cultura científica naciente, cabe señalar que, entre finales del siglo XVIII y principios del XX, se publica un número importante de tratados y manuales de declamación y de estudios sobre el Arte Dramático, en ocasiones traducidos de otras lenguas (francés, alemán, italiano), pero también escritos por maestros españoles. Contienen, además, elementos para analizar la cultura empírica y práctica desarrollada²¹.

Décadas más tarde, en los primeros años de la dictadura franquista, tendrá interés especial el Decreto de 15 de junio de 1942, que regula la organización de los Conservatorios de Música y Declamación, mediante el que se establece que sus enseñanzas serán de grado elemental, profesional y superior, siendo estas últimas las impartidas en el Real Conservatorio de Madrid (RCM). Los conservatorios autorizados a impartir el grado profesional, además del elemental como mecanismo de acceso, y que ofrecen enseñanzas de Declamación, otorgan el título de Actor Teatral²², cuyo currículo se establece para el RCM, constando de formación en Dicción y lectura expresiva, Declamación práctica, Indumentaria y caracterización, Historia de la Literatura y Arte dramático²³; áreas o asignaturas que podrían dar lugar a materias diferentes o integrarse en una sola, y así ocurre con la denominada Declamación para el caso de los conservatorios profesionales²⁴, en función de criterios diversos como la existencia de matrícula suficiente o profesorado cualificado.

En 1952 las enseñanzas de Declamación se segregan de las de Música, mediante Decreto de 11 de marzo, que establece la creación de Escuelas de Arte Dramático, clasificadas en superiores, profesionales y elementales, teniendo la categoría de superior la Real Escuela de Madrid y la que derivaría de la sección de Declama-

²⁰ Vid. *Gaceta de Madrid*, n.º 242, 30 de agosto, 1917, p. 546.

²¹ RUBIO JIMÉNEZ, J.: «Los tratados de declamación y las enseñanzas teatrales en los siglos XVIII y XIX», *ADE/Teatro*, n.º 92 (2002), pp. 120-129.

²² Vid. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 185, 4 de julio, 1942, pp. 4838-4840.

²³ *Ibid.* BOE, n.º 185, 1942, p. 4839.

²⁴ El mismo decreto también establece que entre las «clases especiales» del RCM se podrá impartir docencia de Coreografía clásica y folklórica española, que en los conservatorios profesionales serán de Coreografía, con lo que se establece el germen de lo que hoy son los estudios superiores de Danza. *Ibid.* BOE, n.º 185, 1942, p. 4839.

ción del Conservatorio de Barcelona, integrada en el Institut del Teatre²⁵. En tales escuelas se organizan los estudios de Declamación y Baile²⁶. También se crea la Real Escuela Superior de Arte Dramático (de Madrid), que en 1967 pasa a denominarse Real Escuela Superior de Arte Dramático y Danza, «con el fin de que el citado Centro Superior responda a su pleno contenido docente y pueda servir de cauce a un más amplio desarrollo de las últimas enseñanzas citadas»²⁷.

Como ocurriría en los estudios de Música, la Real Escuela de Madrid se convertirá en el modelo a seguir en Arte Dramático y Danza. Cabe señalar que el Decreto de 11 de marzo de 1952 incluía un artículo que regulaba el concurso oposición para la provisión de plazas de profesorado, estableciendo que «se regirán, por lo que a la constitución de Tribunales se refiere, por las normas que establece el Decreto de siete de septiembre de mil novecientos cincuenta y uno para la provisión de cátedras universitarias»²⁸, con lo que se mantenía su pertenencia a la tercera enseñanza o educación superior. En 1952 también se actualizan los estudios de Arte Dramático, que serán superiores en las escuelas de Madrid y Barcelona y profesionales en las restantes²⁹, en función de la naturaleza de los conservatorios que sigan ofreciendo enseñanzas de Música y Declamación, pues en estos no se produce aún la segregación institucional que se da en Madrid entre el CSM y la Real Escuela³⁰.

Su currículum formativo perdurará varios años, sumándose en 1960 una cátedra en Dirección Escénica³¹, hasta que en 1974 se publique un nuevo modelo, con el que se dará respuesta a dos cuestiones fundamentales: la primera se ajusta a la necesidad de establecer «un plan de estudios completo y actualizado»; la segunda vendrá dada por la incorporación anunciada a la universidad, en la Ley General de Educación de 1970. En el preámbulo del Decreto 2607/1974 se dice que «conviene determinar un nuevo plan de estudios..., en la sección de Arte Dramático con el objeto de que los alumnos de la misma puedan más fácilmente incorporarse a la Educación Universitaria en el momento que oportunamente se disponga»³². El plan de estudios, actualizado en contenidos y nomenclatura, se establecía para la Real Escuela, y constaba de tres cursos académicos más uno voluntario de ampliación y perfeccionamiento.

²⁵ Vid. GRAELLS, G.-J.: *L'Institut del Teatre. 1913-1988. Historia gràfica*, Barcelona, Diputació de Barcelona, 1990.

²⁶ Vid. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 92, 1 de abril, 1952, pp. 1484-1485.

²⁷ Vid. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 78, 1 de abril, 1967, p. 4365.

²⁸ *Ibid.* BOE, n.º 92, 1952, p. 1485.

²⁹ Cada una de las escuelas seguirá su propio camino. Así, en Murcia, el Conservatorio Provincial de Música y Declamación se crea en 1918, dependiente del Conservatorio de Madrid, siendo desde 1931 un centro ya dependiente del Estado, con rango profesional desde 1942, pasando a rango superior en 1972. En 1982 se crea la Escuela Superior de Arte Dramático y Danza, y en 1993 la sección de danza da lugar a un conservatorio profesional, continuando la ESAD su trayectoria en solitario.

³⁰ A diferencia de Música o Danza, en Arte Dramático jamás se regularon estudios elementales o profesionales.

³¹ Vid. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 49, 26 de febrero, 1960, p. 2332.

³² Vid. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 222, 16 de septiembre, 1974, p. 19037.

2.3. *La democratización de la educación y su incidencia en las enseñanzas superiores de Arte Dramático*

La Ley General de Educación de 1970 había establecido, en efecto, la incorporación a las enseñanzas universitarias de las Escuelas de Arte Dramático en la disposición final segunda, apartado cuarto, además de las Escuelas Superiores de Bellas Artes o los Conservatorios de Música. Igualmente, entre otras enseñanzas superiores, se proponía el tránsito para las Escuelas Normales o los estudios de Periodismo³³. Para el caso de las de Arte Dramático, el informe *La educación en España* contenía una adecuada diagnosis y las situaba de forma inequívoca en la enseñanza superior³⁴. Su capítulo 6 se centra en las Enseñanzas Artísticas, señalando tres cuestiones importantes para su mejora: una adecuada ratio entre profesorado-alumnado, dada la atención individualizada que requieren; la necesidad de actualizar las plantillas de profesorado; y la importancia de la formación pedagógica del profesorado³⁵.

Si bien, en Madrid y Barcelona, directores como Guillermo Díaz-Plaja o Hermann Bonnin intentaron desarrollar iniciativas orientadas a la incorporación a la universidad de la Real Escuela y del Institut, en los estudios de Música, Arte Dramático o Danza no se dio ese paso, a pesar de ser muchas las voces que lo reclamaban³⁶. Incluso pese a que normas educativas posteriores, como la Ley de Reforma Universitaria (LRU de 1983), mantenían tal posibilidad para centros docentes de educación superior y la LRU lo hacía en su disposición adicional quinta³⁷. Mientras los centros citados y otras escuelas (Valencia, Murcia, Sevilla, Málaga o Córdoba) exploraban el desarrollo curricular propuesto en 1974, la voluntad y el deseo de situar estos estudios en el espacio universitario se convertía en clamor, especialmente en los Conservatorios de Música³⁸, con ocasión de los debates que habrían de desembocar en la promulgación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990. En los debates en el Congreso de los Diputados o en el Senado se esgrimieron razones –que señalaremos–, interesándonos ahora mostrar lo que supuso la nueva norma.

La LOGSE promueve avances evidentes en el diseño de los estudios, al contemplar tres especialidades (dirección escénica y dramaturgia; interpretación con varios itinerarios³⁹; o escenografía), pero supone un claro retroceso al situar procesos formativos, centros, alumnado y profesorado en el ámbito de las Enseñanzas

³³ Vid. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 187, 6 de agosto, 1970, pp. 12543-12544.

³⁴ Vid. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *La educación en España. Bases para una política educativa*, Madrid, MEC, 1969, p. 81.

³⁵ *Ibid.* MEC, 1969, p. III.

³⁶ Son interesantes algunos testimonios. Vid. VEGA, D.: *14 años de la Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas*, 2010, disponible en: <https://bit.ly/3rxVxJ9>

³⁷ Vid. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 209, 1 de septiembre, 1983, p. 209.

³⁸ Un trabajo pionero es el de CASTRO, R.: «Incorporación de los conservatorios o escuelas superiores de música a la universidad», *Cuadernos de Actualidad Artística*, n.º 6 (1969), pp. 42-52.

³⁹ Los de interpretación textual, gestual, musical y de objetos.

de Régimen Especial, con equivalencia a efectos de organización y funcionamiento con la Segunda Enseñanza, y tal ocurre con el Cuerpo de Catedráticos y Profesores de Música y Artes Escénicas, equivalente en nivel y complementos al del Catedráticos y Profesores de Educación Secundaria. Del mismo modo, avances supuestos como la equivalencia de los títulos a una licenciatura universitaria o la posibilidad de organizar estudios de tercer ciclo se desdibujan pues ni la equivalencia se reconocía fácilmente ni se implementó esa última medida⁴⁰. Pero tampoco fueron de aplicación muchos de los criterios establecidos en el Real Decreto 389/1992 en relación a los requisitos mínimos de los centros en cuanto a infraestructuras, equipamientos, dotaciones o recursos⁴¹.

Con todo, la LOGSE mantenía, de forma explícita, el carácter superior de los estudios al otorgarles la equivalencia a una licenciatura o abrir la posibilidad de establecer estudios de tercer ciclo, en colaboración con las universidades, lo que también suponía reconocer la importancia de una investigación específica y autónoma. Un hecho sobre el que insistirá la Ley Orgánica 9/1995, o LOPEG, en su disposición adicional cuarta, al señalar que «los centros superiores de enseñanzas artísticas fomentarán los programas de investigación en el ámbito de las disciplinas que les sean propias»⁴². Igualmente, el citado RD 389/1992 reconocía sobre el papel necesidades materiales substantivas, como bibliotecas de investigación, que no se crearon salvo excepciones, y una ratio profesorado alumnado adecuada a la naturaleza de las enseñanzas, que se mantiene en la actualidad, aportación de la LOGSE que ya proponía la LGE.

A finales de los noventa, se constituía en el Ministerio de Educación y Cultura, siendo ministra Esperanza Aguirre, una comisión técnica para el estudio de las problemáticas de las Enseñanzas Artísticas, presidida por Francisco López Rupérez, en la que opera una subcomisión de estudio de modelos de centros, que emite un informe con fecha de 27 de mayo de 1999. En él se presentan idénticos argumentos a los esgrimidos por Embid Irujo en otro informe al que aludiremos más adelante, y conclusiones similares, en donde se empieza a formular la idea de un ecosistema propio⁴³, en función de supuestos rasgos singulares de las enseñanzas, que exigirían un modelo específico de organización, ajeno al marco universitario pero equivalente. Se propone entonces que la futura Ley Orgánica de Edu-

⁴⁰ Se podría aducir que algunas escuelas pactaron con departamentos y facultades la organización de estudios de tercer ciclo, pero las experiencias mostraron que en realidad el rol de las escuelas era el de entidad colaboradora y fuente básica de alumnado. La gestión y dirección de tales iniciativas era de la universidad, que otorgaba los títulos.

⁴¹ Vid. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 102, 28 de abril, 1992, pp. 15153, 14156.

⁴² Vid. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 278, 21 de noviembre, 1995, p. 33661.

⁴³ Ese ecosistema propio se quiso generar, siguiendo el Informe Embid Irujo, con la creación de Institutos Superiores de Enseñanzas Artísticas, y así se crearon los de Valencia (2007) o Andalucía (2007), si bien en sus funciones y organización equivalen a una Dirección General para la coordinación y supervisión de centros superiores, y sin capacidad para funcionar como una institución universitaria que dé cobertura académica a los mismos. Vid. VIEITES, M. F.: «Las enseñanzas artísticas superiores y el Espacio Europeo de Educación Superior en España. Una lectura crítica», *Revista Complutense de Educación*, vol. 27, n.º 2 (2016), pp. 499-516.

cación (LOCE) mantenga los avances de la LOGSE, y se solicita «de la Conferencia de Educación que se inste al gobierno a presentar al Congreso de los Diputados un Proyecto de Ley comprensivo de las Enseñanzas Artísticas en su totalidad»⁴⁴, con el que se demandaba una organización plenamente universitaria fuera de la norma universitaria. Una idea que ACESEA ha defendido en estos años, recoge el Partido Popular atendiendo a la letra de la LOCE, y en 2021 retoma la ministra de Educación como se señalaba al inicio de este artículo.

2.4. *Las reformas del siglo XXI: problemas viejos sin soluciones nuevas*

La Ley Orgánica 10/2002, o LOCE, establecía el carácter de «régimen especial» para las Enseñanzas Artísticas en su artículo 7 o en el 65 y en relación a la tipología de centros⁴⁵, pero nada más. Un hecho que tal vez se debiese a que desde mediados los noventa se venían realizando propuestas orientadas a lograr una nueva ordenación de las enseñanzas, constatadas en la práctica las contradicciones contenidas en la LOGSE, fundamentalmente el hecho de que un centro con la equivalencia de un Instituto de Secundaria impartiese enseñanzas equivalentes a las universitarias. En la ideación de tales propuestas jugará un rol determinante la denominada Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas (ACESEA)⁴⁶, que solicita un informe al profesor Embid Irujo que lo presenta en 1997 con el título de *Informe sobre la conveniencia de promulgar una Ley Orgánica Reguladora de la Organización en Régimen de Autonomía de las Enseñanzas Superiores Artísticas en España*. Ahí toma cuerpo la idea de que en la ordenación de las Enseñanzas Artísticas Superiores se apueste por la creación de Universidades de las Artes o Institutos Superiores de Enseñanzas Artísticas, a semejanza de las/los que existen en algunos países de Europa. En el año 2002 ACESEA celebra en Murcia un Congreso con el lema *Los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y la reforma de las Enseñanzas en España*, en el que Embid Irujo pronunciaba la conferencia inaugural, insistiendo en la idea de una ordenación similar a la universitaria, pero fuera de la universidad, con una norma paralela a la universitaria, llegando a proponer «la consideración como universidades de los centros superiores de enseñanzas artísticas»⁴⁷.

Con el anuncio de la Ley Orgánica 2/2006 (LOE), las posiciones en torno al viejo contencioso se afianzan. De un lado ACESEA, reclamando al Ministerio o al

⁴⁴ COMISIÓN DE ESTUDIO PARA LA REGULACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS Y DE LOS CENTROS SUPERIORES DE ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS: *Informe de la subcomisión de estudio de los modelos de centros superiores*, pp. 1-64. Documento inédito fotocopiado.

⁴⁵ Vid. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 307, 24 de diciembre, 2002, pp. 45194, 45205.

⁴⁶ En realidad, la asociación la conforman los directores y las directoras que en cada momento están al frente de los centros.

⁴⁷ Vid. EMBID IRUJO, A.: «Problemática actual de las enseñanzas superiores artísticas en España», en SERRANO MASEGOSO, J. Á. (ed.): *Actas del Congreso Internacional de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas*, Murcia, ACESEA, 2002, p. 57.

Congreso ese tratamiento específico⁴⁸, y del otro viejas y nuevas voces⁴⁹ que desde los debates que acompañaron la elaboración de la LOGSE vuelven a reclamar la incorporación de las enseñanzas a la universidad antes y después de que la Ley se promulgue⁵⁰. Finalmente, las EEAASS quedan fuera de la universidad, y la LOE, en su modelo de organización, repetía postulados de la LOGSE en cuanto a titulación (equivalente a un grado) o posibilidades de estudios de postgrado e investigación⁵¹, pero manteniendo el estatuto de centros, profesorado y alumnado en la segunda enseñanza, o secundaria.

No obstante, en el desarrollo posterior, el Real Decreto 1614/2009, que establecía la ordenación de las artísticas superiores, y el Real Decreto 630/2009, que regulaba el contenido básico de las enseñanzas de Arte Dramático, introducían novedades, entre ellas la denominación de Título de Grado⁵² para lo que en la LOE era Título Superior, «equivalente a todos los efectos al título universitario de Licenciado o el título de Grado equivalente»⁵³. Pero, además, el RD 1614/2009 establecía no solo enseñanzas de grado, sino igualmente de postgrado, a través del Máster en Enseñanzas Artísticas⁵⁴. Igualmente, el artículo 10 señalaba la posibilidad de organizar, mediante convenios con las universidades, «estudios de doctorado propios de las enseñanzas artísticas»⁵⁵.

Si bien la consecución de la denominación de grado para sus estudios fue celebrada como una victoria importante, poco después el Tribunal Supremo, a raíz de la denuncia de varias universidades en relación al uso de la denominación de estudios de grado y máster en enseñanzas no universitarias, en una sentencia de 2012 declaró ilícito el uso del título de grado⁵⁶, si bien mantenía el de máster, en tanto en su denominación especificaba su condición, «en enseñanzas artísticas», y ser, por tanto, un máster no universitario⁵⁷. A raíz de la sentencia se publican manifiestos en contra⁵⁸ de la misma, pero también a favor de la solución que esta adelantaba de forma implícita para resolver el problema, y que no era otra que la

⁴⁸ Los argumentos esgrimidos por ACESEA, en su negativa a la incorporación a la universidad, fueron recogidos por el entonces director del Institut del Teatre. Vid. FONT, J.: «Por un espacio autónomo de la Universidad», *El País*, 26 de julio, 2004, disponible en: <https://bit.ly/3G0hJ2T>

⁴⁹ A diferencia de lo que ocurriera en los años de 1988 o 1989, en esta ocasión las redes sociales se hacían eco de las peticiones y demandas de colectivos que demandaban la incorporación a la universidad de las artísticas superiores, más concretamente de las actividades de una coordinadora creada al efecto. Vid. <https://oysiao.jlmirall.es/?p=546>

⁵⁰ Vid. HERVÁS, V.: «El problema de la educación superior no universitaria», *Música y Educación*, n.º 83 (2010), pp. 182-185.

⁵¹ Vid. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 106, 4 de mayo, 2006, p. 17177.

⁵² Vid. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 137, 5 de junio, 2010, p. 48467.

⁵³ *Ibid.* BOE, n.º 106, p. 17176.

⁵⁴ Vid. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 259, 27 de octubre, 2009, p. 89749.

⁵⁵ *Ibid.* BOE, n.º 259, p. 89747.

⁵⁶ Vid. OYOLA PÉREZ, J. M. y GATÓN LASHERAS, C.: «El sistema de educación superior musical en Andalucía. Realidad y aspiraciones», *Hoquet*, vol. 3, n.º 13 (2015), pp. 94-110.

⁵⁷ Vid. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 71, 23 de marzo, 2012, p. 25282.

⁵⁸ Disponible en: <https://oysiao.jlmirall.es/?p=2670>

incorporación a la universidad⁵⁹. ACESEA celebraría unas jornadas en Valencia⁶⁰, en defensa de sus presupuestos, e insistiendo en la restitución de la denominación de grado para los estudios, y la promulgación de una Ley de Enseñanzas Artísticas para adquirir rango universitario, pero al margen de la norma universitaria⁶¹. Pero al mismo tiempo se genera y publica literatura científica en revistas arbitradas⁶², a favor de la integración universitaria, o alguna tesis doctoral especialmente relevante, que luego referiremos. Y al tiempo se crea una Plataforma en defensa de la incorporación a la universidad⁶³, que presenta un programa alternativo⁶⁴ al de ACESEA⁶⁵ y que en su negociación con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte logra que la Ley Orgánica 8/2013, o LOMCE, incluya un nuevo apartado en el artículo 58 de la LOE, el 7, que señala: «Las Administraciones educativas podrán adscribir centros de Enseñanzas Artísticas Superiores mediante convenio a las Universidades, según lo indicado en el artículo 11 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades»⁶⁶. No obstante, esa oportunidad no sería implementada debido a la inacción de las administraciones educativas, incapaces desde 1970 en hacer frente a las necesidades urgentes de unas enseñanzas que en otros muchos países gozan de enorme prestigio y legitimidad. Atendiendo al Shanghai Ranking de 2021 se comprueba que, de entre las 20 primeras universidades del mundo, un total de 12 tiene programas de grado y postgrado propios del Arte Dramático⁶⁷.

En paralelo, se incrementan de forma relevante el número de universidades públicas (Girona), privadas (Internacional de La Rioja) y centros adscritos (TAI-Escuela Universitaria de Artes, dependiente de la Universidad Rey Juan Carlos) que ofertan estudios de Arte Dramático en la última década, o con denominaciones similares, si bien tal oferta implica un título universitario de grado y

⁵⁹ Disponible en: <https://bit.ly/2ZQ9cQB>

⁶⁰ Vid. SERRANO MASEGOSO, J. Á. (ed.): *Las enseñanzas artísticas en el Espacio Europeo de Educación Superior, situación y perspectivas*, Murcia, ACESEA, 2012. Disponible en: <https://bit.ly/32BK-V1z>

⁶¹ El clima de aquellas jornadas de urgencia se traslada al lector en la crónica objetiva e informada de una asistente a las mismas, disponible en: <https://bit.ly/3cVmsGB>

⁶² Es especialmente reseñable que la literatura generada desde los proponentes de una ley específica en muy escasas ocasiones se publica en revistas arbitradas, es decir, las tesis que en ella se defienden no se someten a evaluación externa e imparcial.

⁶³ Vid. CARRERA RAMÍREZ, F.: «Una plataforma muy estable», *Danzararte*, n.º 8 (2014), pp. 77-93.

⁶⁴ La plataforma estaba integrada por diferentes entidades (sindicatos, asociaciones profesionales, asociaciones culturales) y además centros superiores de enseñanzas artísticas que habían aprobado en Consejo Escolar su incorporación a la universidad. En una campaña en Change.org consiguió sumar más de 24.000 firmas (<https://bit.ly/3lrAsq6>). Los defensores de la vía no universitaria también lanzaron una campaña en Change.org, en la que no superaron las 7.000 firmas (<https://bit.ly/3okw18p>). Pese a la diferencia numérica el Ministerio de Educación (gobernando PP, PSOE y también con PODEMOS) siempre privilegió la última posición.

⁶⁵ Disponible en: <https://bit.ly/32Ma4qo>

⁶⁶ Vid. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 295, 10 de diciembre, 2013, p. 97893.

⁶⁷ Y son las de Stanford, California Berkeley, Princeton, Columbia, Chicago, Yale, Cornell, California Los Angeles, Pennsylvania, Johns Hopkins, California San Diego y Washington.

la posibilidad de continuar la formación de postgrado, doctorado incluido. Una posibilidad que no disfruta el alumnado de las Escuelas públicas y Superiores de Arte Dramático.

Y en esto llega la Ley Orgánica 3/2020, o LOMLOE, que nos devuelve al punto de partida, pues las Enseñanzas Artísticas conducen a un Título de Grado en Enseñanzas Artísticas, equivalente al título universitario de Grado⁶⁸. Y en ese contexto hay que situar las declaraciones de la ministra de Educación en relación a la necesidad de regular las Enseñanzas Artísticas Superiores, y, si bien tal necesidad es evidente, en función de todo lo escrito, la clave está en considerar el mejor camino en tal regulación, con lo que tal vez no esté de más una mirada comparada al interior y al exterior, pero también tener en cuenta las disfunciones y problemáticas derivadas de esa costumbre tan hispana de resolver los problemas desde el adanismo y el unilateralismo⁶⁹. Aunque antes hemos de reproducir un documento gráfico hecho público por la plataforma en 2012, en el que se analizaban las implicaciones de las dos posiciones confrontadas, muy especialmente en la perspectiva del alumnado:

⁶⁸ Vid. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 340, 30 de diciembre, 2020, p. 122906.

⁶⁹ Un recuento más elaborado del conflicto se puede ver en: VIEITES, M. F.: *El teatro vacío. Manual de política teatral*, Madrid, Publicaciones de la ADE, 2017, pp. 304-346.



ILUSTRACIÓN I. Dos modelos de organización de las EEAASS. Elaboración: Plataforma.

3. Los ejemplos de otros títulos y profesiones en España, Europa y el mundo

La promulgación de la Ley General de Educación en 1970, reformando el sistema educativo con la intención de adecuarlo a nuevas demandas y necesidades de la sociedad española, en convergencia con los procesos de modernización que se estaban produciendo a nivel nacional e internacional, daría paso a una transformación progresiva en la organización de las enseñanzas, desde la educación preescolar hasta la educación de adultos, pasando por las universidades y las titulaciones impartidas en sus escuelas y facultades. Se trataba, como diría Díez Hochleitner, uno de los principales inspiradores de la ley, de darle un giro sustancial a una educación sustentada en una Ley de 1857⁷⁰.

Eran cambios que llegaban tardíamente a España, que en otras realidades europeas y americanas se habían producido años y décadas antes, evidenciando el

⁷⁰ Vid. Díez HOCHLEITNER, R.: «La reforma educativa de la LGE de 1970. Datos para una crónica», *Revista de Educación*, número extraordinario (1992), pp. 261-278; PUELLES, M. de: «Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970», *Revista de Educación*, número extraordinario (1992), pp. 13-29.

potencial formativo y profesional que habían atesorado los saberes científicos, académicos y profesionales en distintos campos, buena parte de ellos ligados a las Ciencias Sociales, las Artes y las Humanidades. Eran y son ejemplos a tener en cuenta para cualquier propuesta que se haga en relación con las Enseñanzas Artísticas y, más en particular, con las de Arte Dramático. En ellas se ha de valorar el esfuerzo realizado para la incorporación al sistema universitario de numerosas especialidades de estudio, con la puerta siempre abierta a nuevas integraciones.

3.1. *El caso español: entre otros, los estudios de Magisterio, Trabajo Social y Educación Física*

La LGE incluyó cambios significativos en la renovación de los estudios de Magisterio, modificando densa e intensamente la formación inicial de la función docente, en su reconversión como título universitario de primer ciclo: una Diplomatura acogida a la denominación de Profesor de Enseñanza General Básica, siendo necesario en el acceso a la misma haber superado el Curso de Orientación Universitaria. Las antiguas Escuelas de Magisterio se integraron en los distritos universitarios adoptando institucionalmente la identidad de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica⁷¹, permitiendo a sus titulados acceder a varios títulos de segundo ciclo mediante la realización de un curso de adaptación. En las motivaciones explícitas se expresaría que con ello se pretendía prestigiar a los docentes, renovar su formación y contribuir a mejorar su rol social⁷². Con otra perspectiva, pero con una proyección similar, cabe aludir a la transición de la llamada Asistencia Social al Trabajo Social, con la aprobación en 1980, en el Congreso de los Diputados, de una proposición no de ley el 21 de febrero, sobre transformación y clasificación como universitarios, de sus estudios, la creación del título de Diplomado en Trabajo Social y la conversión de las Escuelas de Asistentes Sociales en centros universitarios, mediante el Real Decreto 1850 de 20 de agosto de 1981.

También merece aludirse, con posterioridad, a la integración de los estudios que toman como referencia la Educación Física, las Ciencias del Deporte y de la Actividad Física, desde los Institutos Nacionales de Educación Física, que se incorporan con el Real Decreto 1423/1992, tras años adscritos a universidades. Los resultados fueron analizados en varios trabajos, y en todos se destaca que la integración universitaria supuso abandonar un espacio de marginalidad académica

⁷¹ Decreto 1381/1972, de 25 de mayo (BOE 7 de junio), sobre integración de las antiguas Escuelas Normales en la Universidad; Decreto 2293/1973, de 17 de agosto (BOE 26 de septiembre), de regulación de las Escuelas Universitarias.

⁷² Vid. ÁVILA, A. y HOLGADO, J. A.: *Formación del magisterio en España: la legislación normalista como instrumento de poder y control* (1934-2007), Madrid, MEC, 2008; BEAS, M.: «Formación del magisterio y reformas educativas en España (1960-1970)», *Revista de Profesorado*, vol. 14, n.º 1 (2010), pp. 397-414, disponible en: <https://bit.ly/3F3PS1t>

y profesional⁷³, además de aumentar la legitimación de los estudios y de las profesiones a que dan lugar, en el ámbito del deporte, la enseñanza o la alta competición, pero también en la investigación. Es este último un campo especialmente relevante si atendemos al hecho de que en el portal DICE, de Calidad y Difusión Editorial de Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas, la Educación Física y Deportiva figura como área de conocimiento, con un total de 30 registros. No ocurre lo mismo en el caso del Arte Dramático, el Teatro o la Danza. Analizando las causas de la productividad investigadora en el campo, Valenciano, Devís y Beltrán señalaban tres factores y, entre ellos, «el reconocimiento del carácter universitario de los estudios» y la creación de «programas de doctorado expresamente dedicados a la actividad física y el deporte»⁷⁴. Son perspectivas y trayectorias que nos señalan cómo aquella idea integradora contenida en la Ley General de Educación de 1970 buscaba adecuar el sistema español de educación superior a lo que hoy es el EEES, y que nos informan de resultados relevantes en direcciones diversas.

En España, actualmente y entre las enseñanzas consideradas superiores, solo las denominadas artísticas siguen fuera del sistema universitario⁷⁵, y solo desde ellas un sector del profesorado reclama un estatuto privativo y diferenciado, pese a que muchas otras enseñanzas universitarias presentan sus propias especificidades que en ningún caso han aconsejado tratamientos unilaterales. Son titulaciones que presentan singularidades debidas a su naturaleza, en los procesos de enseñanza, en los aprendizajes teórico-prácticos y aplicados que comportan, en la investigación o en los escenarios socioprofesionales en los que se desarrollan y para las que la incorporación a la universidad supuso nuevas posibilidades de mejora y desarrollo, legitimidad y apertura de nuevos horizontes y oportunidades. Las evidencias a la vista están.

3.2. *Los ejemplos europeos y americanos*

En su informe, Embid Irujo trazaba una breve comparativa con la ordenación de las enseñanzas artísticas en Alemania, país en el que, decía, existían tres tipos de universidad: *Hochschulen*, *Kunsthochschulen* y *Pädagogische Schulen*, sin más diferencias que las derivadas de las titulaciones, y que, más allá de las

⁷³ Vid. LÓPEZ FERNÁNDEZ, I.: *La educación física en España: Un proceso de incorporación de los estudios de educación física a la universidad (1961-1992)*, tesis doctoral con dirección de M. Vico Monteoliva, Universidad de Málaga, 2001, disponible en: <https://bit.ly/3xxoqGB>

⁷⁴ Vid. VALENCIANO, J.; DEVÍS, J. y BELTRÁN, V.: «La investigación y las revistas científicas de la actividad física y el deporte en España», *Fuentes*, n.º 8 (2008), pp. 208-2018.

⁷⁵ Esa voluntad de unificar la regulación de la educación superior en su conjunto se manifiesta en el hecho de que incluso se ha integrado en la universidad una parte de las enseñanzas superiores que ofrecen los centros de formación del Ejército. Vid. ROMERO SERRANO, J.: «El Proceso de Bolonia y la integración de la enseñanza militar en el sistema educativo general: un nuevo paso», *Arbor*, n.º 765 (2014), pp. 1-7.

denominaciones, se rigen por «la misma legislación»⁷⁶. En resumen, universidades o academias (como en Polonia) de artes, pero universidades, según la norma universitaria, justo lo contrario de lo que él propondrá en su informe.

No observó Embid Irujo la tendencia que se estaba generando, con la Declaración de Bolonia de 1988 (Magna Charta Universitatum Europaeum), en relación a un espacio formativo común, que implicaba una ordenación de las enseñanzas que permitiese y favoreciese la libre circulación de quienes como estudiantes y docentes están vinculados a las instituciones educativas «superiores». Pues desde entonces en Europa se produce un proceso similar, salvando las distancias, al que se inicia en España con la reforma educativa de 1970. En un estudio tan riguroso como documentado, Marzal Raga daba cuenta en 2008 de esa tendencia en su análisis del régimen jurídico de las enseñanzas de Música⁷⁷, pues, como señalaba Hervás, «en casi toda Europa se ha aprovechado el Proceso de Bolonia para normalizar estas enseñanzas dotándolas de estatus universitario»⁷⁸. Ya entonces, nos situamos en el año 2010, la inmensa mayoría de los centros superiores de enseñanzas artísticas en Europa o bien formaban parte de una universidad o bien estaban adscritos⁷⁹, y tan solo España e Italia mantenían una estructura organizativa diferente⁸⁰. Lo cual quiere decir que, en casi toda Europa, el alumnado que finaliza sus estudios de Arte Dramático obtiene un BA en Dramatic Art, siendo un hecho que facilita la movilidad estudiantil, docente y/o profesional.

Recientemente, Grau⁸¹ presentaba un informe sobre la situación de las Enseñanzas Artísticas en varios países europeos, reflejando la estructura académica y organizativa de 156 instituciones (muchas de ellas integradas en la European League of Institutes of the Arts, ELIA), para concluir que la inmensa mayoría forma parte de una universidad, o que las universidades de artes, en Alemania, Austria o Finlandia, son instituciones que se rigen por una normativa universitaria común. Una consulta paciente y completa de las más de 300 instituciones asociadas dará cuenta de que, casi en su totalidad pues España o Italia son excepción, ofrecen titulaciones de Grado (BA) y Máster (MA), y un número creciente e importante de Doctorado (PhD). También se observará que la incorporación del ciclo completo de estudios genera programas de investigación aplicada a la creación (Arts Based

⁷⁶ *Ibid.* EMBID IRUJO, 1997, p. 26.

⁷⁷ *Vid.* MARZAL RAGA, R.: *El régimen jurídico de las enseñanzas musicales en España*, tesis doctoral con dirección de M. J. Alonso Mas, Universidad de Valencia, 2008; MARZAL RAGA, Reyes: *El régimen jurídico de las enseñanzas musicales*, Valencia, Institución Alfonso el Magnánimo, 2010.

⁷⁸ *Vid.* HERVÁS, V.: «El manifiesto de la Coordinadora de Enseñanzas Artísticas Superiores sigue sumando apoyos», *Música y Educación*, n.º 84 (2010), p. 196.

⁷⁹ *Vid.* VIEITES, M. F.: «Arte dramático y universidad pública. Hacia una integración necesaria», *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 19, n.º 1 (2015), pp. 555-573.

⁸⁰ Especial relevancia tiene el hecho de que en 2010 se cree en París la Université de Recherche Paris Sciences et Lettres (Université PSL), en la que se integran centros como el Conservatoire National Supérieur d'Art Dramatique de París, que en función de tal pertenencia puede ofrecer estudios que van del BA al PhD.

⁸¹ *Vid.* GRAU, F. X.: *L'educació superior en l'àmbit artístic a Catalunya. Estudi i proposta d'organització*, Barcelona, Consell Nacional de la Cultura i de les Arts, 2018.

Research o Performative Research), proponiendo diseños metodológicos, incluso de corte experimental, focalizados en formación y creación. Un caso ejemplar es la Royal Central School of Speech and Drama, que, tras su integración en la University of London en 2004, aumenta de forma exponencial su oferta formativa, su capacidad investigadora y sus resultados en términos de generación y transferencia de conocimiento a la sociedad y a los campos profesionales asociados que se han diversificado de forma exponencial para, además de los específicamente teatrales, incluir los propios de la educación y la animación teatral, las terapias expresivas o la investigación aplicada.

En lo que genéricamente identificamos como América, la situación es similar: las enseñanzas de Arte Dramático suelen ser universitarias, salvo excepciones, muchas vinculadas con centros que tienen naturaleza superior, como la Julliard School de Nueva York⁸². Tras un análisis minucioso de la situación de las enseñanzas en diferentes países, cabe formular la siguiente tipología:

- Centros que ofrecen titulaciones de Grado (BA), Máster (MA) y Doctorado (PhD) en Arte Dramático (Teatro o Artes Escénicas), y forman parte una universidad generalista. Así, la School of Music, Dance and Theatre de la Arizona State University.
- Centros que están vinculados a Universidades de Artes, como la Stockholm University of the Arts, que ofrece estudios de BA, MA y PhD. Son universidades con oferta diversa, pero siempre ofrecen estudios de BA y MA, incorporando de forma progresiva los de PhD.
- Centros que están integrados en instituciones superiores de naturaleza universitaria, con títulos universitarios (BA y MA), pero sin oferta investigadora. Como ejemplo los Institutos Politécnicos en Portugal.
- Centros que están adscritos a universidades, que otorgan titulaciones de BA y MA, como la Royal Academy of Dramatic Art de Londres, cuyos títulos valida el King's College de esa ciudad.
- Centros que ofrecen títulos equivalentes a un BA, pero con convenios con universidades para que el alumnado obtenga un BA. Es el caso de la École Supérieur d'Art Dramatique de París, pues, además del Diplôme National Supérieur Professionnel de Comédien, su alumnado puede obtener un BA (Licence en Arts du Spectacle) mediante acuerdo con la Université Sorbonne Nouvelle.
- Centros que ofrecen títulos equivalentes a un BA, siendo esta equivalencia nacional y no europea o internacional, como sucede en España e Italia.
- Tal es la situación global, y la española, donde las ESAD ofrecen una titulación no equiparable de forma inmediata en Europa, en tanto la equivalencia establecida a nivel estatal no implica su reconocimiento internacional, lo que exige convalidarla. Ello supone trabas reales a la libre circulación e igualmente a la convergencia europea. Tal vez por ello Grau en su docu-

82 Sus títulos están acreditados por la Middle States Commission on Higher Education (MSCHE), equivalente a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

mentado informe, y valorando posibles líneas de acción en Cataluña para la ordenación adecuada de las enseñanzas, propone dos vías: la creación de una Universidad de las Artes, atendiendo a la normativa universitaria actual, o bien la creación de una Facultad de Artes en la Universidad de Barcelona, en la que incluir los centros de Enseñanzas Artísticas, sean de Música, Danza, Diseño, Moda, Conservación y Restauración o Arte Dramático. Una opción, esta última, razonable en términos de costos, evitando crear instituciones redundantes, y con abundantes sinergias en la colaboración intercentros en una misma facultad⁸³.

4. La situación actual: disfunciones y problemas heredados, casi crónicos

Como se puede ver, España es una excepción: uno de los pocos países en los que la educación teatral (general y superior) ocupa un lugar periférico en el sistema educativo, ajeno por completo a los desarrollos de los países de su entorno⁸⁴. De casi nada ha servido invocar ejemplos como el de Universidades como Yale o Princeton, pues la razón académica en España tiene crédito escaso. El problema fundamental reside en el hecho de que titulaciones equivalentes a todos los efectos a los de un grado o máster universitario se impartan en centros que, en su organización, funcionamiento, financiación, recursos o infraestructuras son equivalentes a un Instituto de Educación Secundaria. Y el problema aumenta y genera otros nuevos atendiendo a las demandas o exigencias que la norma trasladada a centros, profesorado y alumnado, avalada por una legislación que hasta ahora ha sido incapaz de ser congruente con las (auto)exigencias que emergen de una formación y profesionalización que deben alcanzar los máximos estándares científicos y académicos. Eso provoca contradicciones entre la naturaleza de los centros y las funciones que deben cumplir, o la que se traslada a un profesorado con perfil docente, al que se demanda, de forma implícita, perfil investigador. Veamos un ejemplo significativo. El RD 630/2010 establece, en el apartado 4 del artículo 2, 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. Las Administraciones educativas establecerán los mecanismos adecuados

83 En buena medida esto fue lo que se quiso articular con los Institutos Superiores de Enseñanzas Artísticas obviando que la legislación universitaria no permite que centros no universitarios funcionen como universidades encubiertas, pues no dejan de ser entidades para la gestión y supervisión de centros.

84 Vid. VIEITES, M. F.: «Teatro y educación en la Ley General de 1970. Avances y retrocesos», *Cuestiones Pedagógicas*, vol. 29, n.º 2 (2020), pp. 50-63.

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 Tecnología⁸⁵.

Es difícil imaginar cómo llevar a cabo las acciones que se señalan no solo por la naturaleza de los centros y el perfil de su profesorado, sino también por el hecho de que ni la Administración Central ni la Autonómica han diseñado e implementado medidas para que estas instituciones puedan dar un soporte real a la investigación, a la generación y transmisión del conocimiento; lo cual dificulta el logro de los objetivos que se explicitan en relación con los planes Autonómicos y Estatal de I+D+i, de la Investigación Científica y Técnica y de Innovación, del Sistema Español de Ciencia y Tecnología y el marco normativo en el que se sustenta.

En un artículo programático de la posición de ACESEA, Font señalaba que el profesorado de Enseñanzas Artísticas, «en muchos casos, extrae sus saberes de la creación artística y no sólo de la investigación, cosa que hace inadecuada la exigencia generalizada del título de doctor a todo el profesorado»⁸⁶. Una percepción que consideramos errónea porque también en el ámbito de la creación cabe la investigación, siendo además uno de los ámbitos estratégicos de la investigación teatral, con diseños muy próximos al enfoque experimental en tanto se manipulan variables para obtener resultados artísticos⁸⁷, y por ahí se han de entender propuestas vinculadas con el sintagma Arts Based Research, pero igualmente con el Action Research. Como recordaba Zabala Vidiella, al igual que Schön⁸⁸, un buen profesional docente construye su competencia en el conocimiento, «aquel que proviene de la investigación», y del «análisis de lo que hacemos, de nuestra práctica y del contraste con otras prácticas»⁸⁹.

4.1. *Algunas demandas del Espacio Europeo de Educación Superior*

Cuando aludimos a una vía unilateral referimos el hecho de que en España una parte de los directores y de las directoras de centros educativos, de los claustros y la clase política ha decidido no seguir el ejemplo europeo y no caminar hacia un espacio de convergencia, optando por una vía unilateral, que en ningún caso favorece la idea de un espacio educativo común, a nivel europeo o internacional. Una cuestión que se planteó en los debates de la LOGSE cuando algunas voces reclamaban la incorporación de las Enseñanzas Artísticas a la universidad con un discurso lúcido. Moldes Fontán, diputado del CDS, reclamando la incorporación

⁸⁵ Vid. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 137, 5 de junio, 2010, p. 48468.

⁸⁶ *Ibid.* FONT, J.: *El País*, 26 de julio, 2004.

⁸⁷ Vid. VIEITES, M. F. y CARIDE, J. A.: «Creación teatral e interdisciplinariedad en la educación superior hacia un proyecto formativo integrado en arte dramático», *Foro de Educación*, n.º 22 (2017), pp. 1-28.

⁸⁸ Vid. SCHÖN, D. A.: *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós, 1992.

⁸⁹ Vid. ZABALA VIDIELLA, A.: *La práctica educativa. Cómo enseñar*, Barcelona, Graó, 1995, p. 11.

de los Conservatorios Superiores de Música a la universidad, dirá que «la próxima entrada en vigor del Acta Única Europea, en 1992, descubrirá la disfuncionalidad comparativa de nuestras titulaciones musicales con las de Europa, con perjuicios evidentes para nuestros profesionales»⁹⁰. Del mismo modo, Ruiz Gallardón, senador del PP, en una interpelación al ministro de Educación y Ciencia, sobre la educación musical, recordaba que «en toda Europa los estudios superiores de música tienen rango universitario y están incorporados a la Universidad»⁹¹.

Así llegamos a una disfunción sistémica, pues España incumple de forma flagrante la necesidad de contar con una equivalencia precisa y clara de titulaciones; lo cual tiene numerosas implicaciones, también para el alumnado que pudiese decidir hacer sus estudios de Arte Dramático en España, especialmente el iberoamericano, pues en el retorno a su país de origen el título expedido en España no tendría validez como un BA, y habría de convalidarlo, lo cual no siempre es posible. Del mismo modo, el alumnado de las ESAD no disfruta de los mismos derechos que el universitario en relación a becas, residencias, otras ayudas al estudio o bibliotecas. Se da la paradoja de que el alumnado que desde España participa en el programa Erasmus visita en Europa centros con una organización plenamente universitaria y disfruta de unas condiciones sensiblemente mejores que las que se ofrece al alumnado que visita una ESAD en España, y que en la mayoría de los casos no dispone de los recursos para el estudio de su país de origen.

4.2. *Los peligros de la razón «artesanal» y del «ecosistema propio»*

En el artículo citado, Font⁹² reclamaba para las enseñanzas artísticas «un espacio autónomo de la Universidad», debido a su «especificidad» y a la «singularidad de su naturaleza»⁹³, refiriendo además «el conocimiento que atesoran algunos oficios», invocando incluso una «excepción artística» para generar un espacio similar al universitario fuera de la universidad. Un discurso en el que más allá de obviar las especificidades y singularidades que también puedan tener otras titulaciones integradas en la universidad, invoca supuestos especialmente preocupantes.

La referencia a los oficios del teatro supone nombrar un modelo de formación que, asentado en la relación maestro-aprendiz, recibe en teatro el nombre de «meritoriaje», pues el oficio se aprendía en la práctica escénica, en familia y en la compañía, como relató Fernán Gómez en su novela *El viaje a ninguna parte* (1995). Avanzado el siglo XIX los oficios fueron dejando paso a las profesiones y

⁹⁰ Vid. *Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados*, n.º 372, 1988, p. 12878.

⁹¹ Vid. *Boletín de Sesiones del Senado*, n.º 115, 1989, p. 5410.

⁹² *Ibid.* FONT, J.: *El País*, 26 de julio, 2004.

⁹³ Argumentos similares pueden encontrarse en: MONTERDE, P.: «Por una Autonomía de los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas», en SERRANO MASEGOSO, J. Á. (ed.): *Los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y la reforma de las Enseñanzas en España*, Murcia, ACESEA, 2002, pp. 259-266; GARCÍA MAY, I.: «El problema de los problemas», en SERRANO MASEGOSO, J. Á. (ed.): *ibid.*, pp. 267-281.

adquieren relevancia conceptos como profesionalización, profesionalidad y profesionalismo⁹⁴. Se trata de un tránsito en el que tiene mucho que ver la emergencia de la sociedad industrial y la consolidación del quehacer científico, con diferentes paradigmas en la generación y usos del conocimiento⁹⁵. En teatro ese tránsito se inicia con la publicación en 1830 de la obra de Diderot *Paradoxe sur le comédien* (ca. 1769), que tendrá continuidad en los trabajos de Stanislavski, Craig, Meyerhold o Brecht, que proponen una mirada científica a la praxis escénica y una profunda sistematización del saber y del hacer, alentando su dimensión más experimental, en tanto cada espectáculo puede ser un cuasi-experimento. En España este tránsito ha sido especialmente difícil pues los defensores de meritoriaje y oficio mantienen desde finales del siglo XVIII hasta mediado el siglo XX una frontal oposición a la enseñanza reglada del arte dramático⁹⁶.

Aprender el hacer mecánico, mimético, y en ocasiones irreflexivo, que propone el meritoriaje también se relaciona con una forma de trabajo bastante frecuente en el aula, que implica la repetición constante de ejercicios y la realización de ensayos, lo que supone la substitución de procesos de enseñanza y aprendizaje por procesos de supuesta creación, en los que el alumnado no construye técnicas, procedimientos o estrategias, sino que sigue y ejecuta instrucciones. Una «instrucción» asentada en la razón instrumental y centrada en el hacer, en ningún caso en construir el hacer, y menos en la construcción de un hacer fundamentado en el saber y en saber hacer el hacer, sin olvidar el ser. Una apuesta por un paradigma tecnológico, ajeno a la importancia del enfoque constructivista en el desarrollo de profesiones para las que son especialmente relevantes la originalidad, la creatividad y el pensamiento divergente. Considerando, además, los cuatro modelos de docente que propone Pérez Gómez, en la apuesta por lo artesanal predomina la perspectiva más técnica renunciando a perspectivas tan interesantes como la académica comprensiva, la práctica reflexiva o la sociocrítica, que se orienta a la reconstrucción del conocimiento en una tarea continua de investigación en la acción⁹⁷.

La reivindicación de lo artesanal, contraria a la idea kantiana del *sapere aude* y deudora del viejo pupilaje que impide transitar entre la heteronomía y la autonomía, se combina con la idea de un ecosistema propio para la formación teatral. Con ello se obvian algunas connotaciones inherentes al concepto de ecosistema, que en el ámbito de lo social y de los ecosistemas sociales puede derivar en un sistema cerrado, clausurado, sin relaciones con el exterior, con lo que si bien tiende a la homeóstasis también puede producir altos niveles de endogamia. Son muchos

⁹⁴ Vid. CARIDE, J. A.; TRILLO, F. y VIEITES, M. F.: *Arte dramática e función docente*, Santiago, Consello da Cultura Galega, 2004, disponible en: <https://bit.ly/3Do58EG>

⁹⁵ Vid. HABERMAS, J.: «Conocimiento en interés», en HABERMAS, J., *Ciencia y tecnología como ideología*, Madrid, Tecnos, 1984, pp. 159-181.

⁹⁶ Vid. GRANDA, J.: *Historia de una escuela centenaria*, Madrid, RESAD, 2000.

⁹⁷ Vid. PÉREZ GÓMEZ, Á. I.: «La función y formación del profesorado en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas», en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I.: *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1993, pp. 398-429.

los males que tal ecosistema puede traer a la enseñanza teatral, impidiendo o limitando la libre circulación del conocimiento y su articulación interdisciplinar. Tales males pueden constatarse cuando los planes de estudios en Arte Dramático se decantan por eliminar o minorar enseñanzas que, de forma unilateral y científica, se consideran ajenas a lo teatral como Antropología, Filosofía, Psicología o Sociología, aun siendo disciplinas fundamentales a la práctica escénica pues se ocupan del estudio de la persona, siendo el teatro el arte de construir en la escena mundos habitados por personas, y lo que las propias personas sean individual y colectivamente.

De igual modo, resulta sorprendente la visión negativa y las reticencias a la presencia curricular de materias como Pedagogía Teatral en centros cuyos titulados y tituladas tienen en la educación teatral formal y no formal⁹⁸ o en la animación teatral⁹⁹ sus principales fuentes de empleo, planteadas, paradójicamente, desde un espacio docente y por profesionales de la docencia. Una circunstancia de la que emerge otra cuestión relevante, pues Font, al decir que los profesionales de la educación «necesitan conjugar la actividad docente con el ejercicio de la creación», olvida que en la actividad docente tan importante como la creación ha de ser la investigación, con una triple perspectiva: la disciplinar, de naturaleza interpretativa y comprensiva; la docente, inseparable de los procesos de innovación y mejora de su calidad; y, finalmente, la que afecta a los procesos creativos¹⁰⁰. Siendo así, la formación de los docentes como investigadores es primordial, como lo será la formación del alumnado en tanto la investigación los acompaña en su desempeño profesional cotidiano.

Nicho artesanal y ecosistema, reclamados por Font, acaban siendo cotos cerrados y privados, ajenos al control externo, deudores de sí mismos, que en nada benefician el progreso de la enseñanza, ni los aprendizajes que dice procurar, como quehacer conjunto, incluso en sintonía con el tejido productivo a través de un *practicum* sólido y riguroso, en el que es trascendental y, por tanto irrenunciable, promover la autonomía de un alumnado que ha de tomar decisiones por sí mismo y en las circunstancias en las que ejercerá su futura práctica profesional. Tales males y problemas ya se señalaban, curiosamente, en 1969, en el *Libro Blanco* de la LGE, al señalar, entre otras cuestiones, que los estudios de Arte Dramático necesitaban de un «sistema docente suficientemente diversificado», para que, «junto al plan de estudios regulares», «se haga posible la asistencia del alumnado a la enseñanza flexible de materias concretas» con el fin de obtener un «máximo rendimiento formativo»¹⁰¹. Una necesidad que la incorporación a la universidad y la concurrencia de nuevos saberes a los títulos podrá satisfacer. En

⁹⁸ Vid. VIEITES, M. F.: «La Pedagogía Teatral como ciencia de la Educación Teatral», *Educação & Realidade*, vol. 42, n.º 4 (2017), pp. 1521-1544.

⁹⁹ Vid. CARIDE, J. A. y VIEITES, M. F. (eds.): *De la educación social a la animación teatral*, Gijón, Trea, 2006.

¹⁰⁰ Vid. VIEITES, M. F.: «La investigación teatral en una perspectiva educativa. Retos y posibilidades», *Educatio siglo XXI*, vol. 33, n.º 2 (2015), pp. 11-30.

¹⁰¹ Vid. MEC, 1969, p. 110.

la actualidad en una ESAD se forman profesionales en Dirección Escénica, Dramaturgia, Escenografía o Interpretación, y en el futuro debieran formarse también en Dirección y Gestión Teatral o Pedagogía Teatral; retos en los que algunas facultades universitarias mucho podrían aportar, también en estudios específicos de postgrado.

Finalmente, convendría hacer una reflexión en profundidad sobre las pretendidas dicotomías entre artes y ciencias, que aquí no cabe abordar. Se trata de un cisma que obedece a una mentalidad antigua, escolástica, que durante demasiados años ha intentado separar teoría y práctica, conocimiento científico y competencia artística, o los saberes teóricos y, por serlo, prescindibles, de los saberes prácticos, y, por tanto, los únicos necesarios. Una deriva que se deja sentir en los planes de estudio actuales, tan deudores del enfoque tecnológico y tan centrados en el hacer, ni siquiera en saber hacer el hacer. El ejemplo de Leonardo da Vinci debiera ser motivo de reflexión.

5. A modo de conclusión, con la mirada puesta en un mejor futuro

La mirada al pasado nos señala los límites del modelo actual, por el que se ha optado en España desde hace décadas. A pesar de reconocer sus carencias e insuficiencias continuamos instalados en modos de enseñar y aprender que contrarían no solo la lógica de una formación abierta a los saberes y al mundo, sino también a una práctica profesional más colaborativa e innovadora, capaz de conciliar los valores de la tradición heredada con los que se exigen para participar plenamente de una sociedad de redes, en los que la información, el conocimiento o el diálogo inter-trans-disciplinar forman parte del regreso a la razón a la que nos convocaba, iniciándose el siglo XXI, Stephen Toulmin, no con ideologías inflexibles y teorías abstractas, sino de un modo humano, inteligente y compasivo, aceptando el reto de lo incierto e impredecible, la variabilidad y la complejidad de la naturaleza humana como punto de partida esencial para toda búsqueda de sentido, intelectual y emocional¹⁰². Las universidades pueden y deben ser el espacio-tiempo en el que todo eso debiera concretarse.

Cuando en las intenciones ministeriales, expresadas por su titular, se analiza cuál o cuáles deben ser los mejores caminos para la plena regularización de las Enseñanzas Artísticas, bueno sería, al menos por una vez, mirar a Europa y compartir sus realidades. Hace más de un siglo esa mirada y los «viajes» al exterior que propició, para conocer otras realidades y sociedades, constituyeron una fuente de renovación importante para la educación del país, como muestra y demuestra el trabajo desarrollado en su día por la Junta de Ampliación de Estudios. Bueno será tomar conciencia de la importancia de facilitar la convergencia con Europa y con otros países, superando anacronismos decimonónicos que afectan gravemente el desarrollo de titulaciones, el reconocimiento y legitimidad de profesiones, el futuro de centros públicos o la igualdad de derechos de alumnado y

¹⁰² Vid. TOULMIN, S.: *El regreso a la razón*, Barcelona, Península, 2003.

profesorado. Bueno será atender razones que justifican el por qué y el para qué de cualquier formación que se precie en su afán, que debe ser inequívoco, por contribuir a agrandar la libertad, sea en la circulación de personas, en las oportunidades para formarse y/o para ejercer su práctica profesional.

No podrá ser de cualquier modo, por lo que será necesario que en el tránsito a la universidad de los estudios de Arte Dramático se aseguren –al igual que sucede con otras enseñanzas de grado y postgrado– mediante los correspondientes sistemas de garantía de la calidad, que los procesos de Verificación, Seguimiento y Acreditación de títulos sean congruentes y convergentes con lo que está permitiendo la construcción –siempre mejorable– del Espacio Europeo de Educación Superior. Esto es, promoviendo la diversificación curricular y posibilitando que estas enseñanzas contribuyan a innovar las universidades, con propuestas y respuestas ante las demandas de la sociedad en un contexto abierto y en continua transformación, y las ESAD podrán aportar elementos de su cultura empírica que conviene preservar como una ratio adecuada entre alumnado y profesorado, o con un necesario perfil docente, investigador y creador. Como se reconoce en los textos ministeriales¹⁰³, se trata de que las enseñanzas universitarias respondan «no sólo a un cambio estructural» sino que además impulsen «un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida. Para conseguir estos objetivos, en el diseño de un título deben reflejarse más elementos que la mera descripción de los contenidos formativos». Sea y hágase, como ya hemos reivindicado en otros textos, con una marcada vocación multi-, inter- y transdisciplinar.

¹⁰³ Vid. Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad (BOE-A-2021-15781).

