

## El grado superior: un largo camino irreversible

Como recordaba en mi artículo anterior, hasta la llegada de la LOGSE, los estudios profesionales de música no han estado asociados en nuestro país con la enseñanza superior, entre otras razones, porque, durante decenios, —desde 1917 a 1966—, ni siquiera existió en los planes de estudio ese nivel formativo; dato que revela, por sí mismo, el abandono secular de unas enseñanzas cuya situación jurídica y académica —siempre endeble y mal planificada— impedían cualquier posibilidad de equiparación con el resto del sistema.

A partir de 1990, hablar del grado superior es hablar del aspecto más innovador y trascendente de la reforma de la enseñanza profesional: de su centro de gravedad; es hablar también, más que de un cambio, de una revolución respecto al concepto histórico de unas enseñanzas concebidas, desde sus inicios hasta su máxima especialización, como un bloque indivisible —ajeno a la estructura del sistema educativo— que se impartía en un mismo centro. Porque, si bien es cierto que los grados elemental y medio se han reestructurado y enriquecido, también lo es que no han tenido que someterse a un proceso de nueva creación como el requerido por la enseñanza superior para definir la naturaleza de estos estudios.

Nadie discute hoy que la formación de los futuros músicos necesita un espacio académico independiente con rango y estructura similar al resto de las enseñanzas superiores —desde la LRU, todas universitarias— sin embargo, a mi juicio, resulta paradójico que el obstáculo principal para su desarrollo durante estos diez últimos años haya venido, no tanto del desinterés político o de las limitaciones legales —que, evidentemente, existen y son importantes— como del propio sector docente. El objetivo de modernizar las viejas estructuras tradicionales —tan alejadas de la realidad educativa— que ha caracterizado a la reforma, no se ha vivido como motivo de estímulo y compromiso sino, muy al contrario, como fuente de desestabilización y desconfianza.

Desde que se inició la aplicación de la LOGSE, que, debido a la vieja estructura monolítica, afectó, simultáneamente, a la totalidad de los estudios —creación de los nuevos conservatorios superiores, implantación del currículo de los grados elemental (1992) y medio (1995), etc.— una buena parte del profesorado de los diferentes grados se situó en la *vanguardia* de la marcha atrás e intentó paralizar la aplicación del calendario en una clara actitud de rechazo que incluía abundantes descalificaciones a la totalidad de los cambios. Reacción comparable —por poner un símil musical— a la que provocó la recuperación de la música antigua allá por los años sesenta. Finalmente, en 1996, los sectores más influyentes consiguieron de la Administración central el cese de los principales responsables técnicos, lo que desencadenó un retraso de cinco años en la implantación del grado superior: un ataque importante a la línea de flotación de la reforma.

¿Cuáles fueron los motivos? No se sabe, ya que durante ese periodo de tiempo no sólo no hubo aportación alguna que justificara el retraso sino que, finalmente, el Ministerio retomó el currículo del grado superior interrumpido; sí conocemos los efectos que, como todas las estrategias equivocadas, han pasado factura: **Uno.** La primera promoción de alumnos del grado medio tuvo que realizar sus estudios sin ninguna referencia del grado superior, para el que precisamente se estaban preparando. **Dos.** La formación inicial del profesorado de la que, en buena

parte, depende el desarrollo de la reforma, se quedó de nuevo postergada un lustro más. **Tres.** Las instituciones perdieron un tiempo precioso para evaluar la gestión y los resultados de un plan de estudios de hechura verdaderamente superior. Experiencia imprescindible para seguir avanzando, dentro de nuestro país, en la conquista de un *status* de enseñanza superior y, en el ámbito internacional, en las propuestas que plantea la Declaración de Bolonia en relación con el nuevo espacio europeo de enseñanza superior. **Cuatro.** Desde el plano político y administrativo, el retraso en la implantación del grado superior y los sucesivos cambios de los responsables técnicos ministeriales significó una pérdida importante de coherencia en el conjunto del desarrollo normativo —las reformas educativas tienen un plazo y fuera de él sus objetivos tienden a desvirtuarse—. En este caso, los nuevos planes de estudio se aplicaron bajo las competencias de las CCAA sin que, previamente, se hubiera acordado con el MECD la legislación básica que demandan los nuevos currículos. Cuestión no resuelta hasta la fecha.

Cinco años perdidos en el desarrollo y actualización de unas enseñanzas que, después de tanta campaña anti-LOGSE, lejos de ir consolidando su naturaleza superior han terminado, desde el punto de vista legal, clasificadas como “enseñanzas escolares”<sup>1</sup>, con el silencio aquiescente de los sectores afectados. Cinco años ganados en pro de la causa conservadora: siempre la marcha atrás. Si en la reforma del grado medio la corriente de opinión más generalizada entre el profesorado entonaba al unísono: la LOGSE baja niveles; en el grado superior se impuso lo que los sociólogos denominan *la espiral del silencio*: nadie se atrevía a defender, públicamente, —salvo honrosas excepciones— la nueva ordenación por temor al aislamiento de los com- ▶

“ EN 1996, LOS SECTORES MÁS INFLUYENTES CONSIGUIERON DE LA ADMINISTRACIÓN CENTRAL EL CESE DE LOS PRINCIPALES RESPONSABLES TÉCNICOS, LO QUE DESENCADENÓ UN RETRASO DE CINCO AÑOS EN LA IMPLANTACIÓN DEL GRADO SUPERIOR: UN ATAQUE IMPORTANTE A LA LÍNEA DE FLOTACIÓN DE LA REFORMA.”

“ EL TEMOR A PERDER PRIVILEGIOS HISTÓRICOS, A IMPARTIR ASIGNATURAS NUEVAS, A CONTRAER RESPONSABILIDADES QUE EXIJAN NUEVOS COMPROMISOS INSTITUCIONALES, HA PODIDO MÁS QUE EL INTERÉS POR LA INNOVACIÓN EDUCATIVA.”

pañeros; a las repercusiones que pudiera tener en la actividad profesional privada y, en algunos casos, también, a la Dirección del centro. Silencio insolidario con las causas públicas a las que tan acostumbrados estamos en el país.

Durante estos diez años, y después de casi treinta de inmovilismo, la reforma de la enseñanza profesional se ha vivido mucho más como una fuente de inseguridad, en ocasiones, casi de ataque personal –recuérdese el reportaje *Con la música a otra parte* que se publicó en el “ABC Cultural” en octubre de 1996– que de modernización y progreso. El temor a perder *privilegios históricos* (horarios, compatibilidades, ausencia de evaluaciones externas, etc); a impartir asignaturas nuevas –aunque signifiquen un gran avance formativo y pertenezcan a la misma área de conocimiento–; a contraer responsabilidades que exijan nuevos compromisos institucionales, ha podido más que el interés por la innovación educativa.

Cuesta trabajo asimilar la ruptura con un pasado, por equivocado que haya sido, y entender, que la equiparación de los títulos superiores de música con la licenciatura universitaria –demanda de los sectores afectados desde finales de los setenta– no podía ser sólo un acto formal de reconocimiento jurídico o una mera prolongación de los años de estudio. Muy al contrario exigía importantes medidas de renovación para transformar en profundidad su propia finalidad y estructura (titulaciones, contenidos, nuevos centros superiores, etc.) lo que también afectaba a los objetivos y contenidos de los grados precedentes, especialmente del grado medio.

#### Oportunidades perdidas

¿Qué razones explican tanta indiferencia y rechazo? Quizá, un repaso rápido de nuestra historia reciente nos puede ayudar a comprender la resistencia que, por motivos diferentes, ha tenido la reforma, en general y el grado superior –el más complejo y costoso–, en particular, tanto por parte de las administraciones educativas como de un buen número de profesores y alumnos. Como dice David Trueba, a propósito de su última película, *Soldados de Salamina*, ignorar que el pasado está siempre en el presente y vivir de espaldas a ello es ridículo y empobrecedor. Recordemos algunos datos significativos.

Cuando en 1966, bien avanzado ya el siglo XX, se creó el grado superior, su diseño, lejos

de incorporarse a los planteamientos que ya estaban consolidados en la mayor parte de los países europeos, semejantes en sus objetivos y estructura al resto de las enseñanzas superiores –estudios posbachillerato, en instituciones independientes, con una duración de cinco cursos por término medio y una carga lectiva coherente con las exigencias académicas, etc.– se limitó a consagrar como enseñanza superior los viejos  *cursos de virtuosismo* –hoy diríamos, de posgrado– establecidos en el plan de estudios de 1942. ¿Podía elegirse una opción más conservadora para diseñar un grado superior?

Con este planteamiento quedaron dos cosas muy claras: una, el grado superior no tenía por objetivo, como el resto de las enseñanzas superiores, la formación inicial de los futuros profesionales sino la de ser un complemento formativo a una enseñanza profesional centrada –desde 1917– en los grados elemental y medio. Carácter complementario del que dan buena muestra las cifras de alumnos que realizaban dichos estudios, apenas un 1% respecto del 12% que terminaba el grado medio. Dos, en la planificación de las enseñanzas musicales de 1966, no hubo ningún interés por conectarse con nuestro sistema educativo.

La consecuencia más dañina de una visión tan *encapsulada*, en relación con el resto del sistema, fue, a mi juicio, la de consolidar, tanto en el profesorado como en la sociedad, un concepto erróneo sobre la naturaleza de estas enseñanzas –más vinculadas al aprendizaje de un “oficio”, en el sentido de adquisición de habilidades, que a una formación artística reflexiva, relacionada con la actividad profesional y con los necesarios conocimientos teórico-humanísticos que la sustentan–; un enfoque muy cómodo para la Administración, que eludía su responsabilidad sobre unos estudios injustamente marginados y también para el profesorado que vinculó su trabajo a un concepto *a la baja* de la enseñanza profesional centrado, como vengo recordando, en el grado medio. Todo el mundo aspiraba a una equiparación con las titulaciones universitarias pero no se quería renunciar a una cualificación rápida que, entre otras actividades, permitiera enseñar.

La Ley General de Educación (LGE) de 1970, abrió la posibilidad de incorporar los estudios de música a la Universidad; tampoco las instituciones musicales supieron aprovechar la ocasión para, al igual que ocurrió

con el resto del sistema educativo, revisar en profundidad y actualizar la situación de los estudios profesionales de la música. Con independencia de valorar ahora si la opción de entrar en la Universidad hubiera sido la más adecuada –cuestión que merecería un análisis aparte–, ¿cómo se explica que se desaprovechara semejante oportunidad para crear unos estudios dentro de las enseñanzas superiores del sistema, algo que ya estaba diseñado, casi un siglo antes, en la Ley Moyano de 1857?

En los años setenta, la enseñanza superior en nuestro país, al igual que en otros muchos, no era exclusivamente universitaria –un ejemplo bien conocido son las Escuelas de Arquitectura o de Ingenieros– circunstancia que, en mi opinión, se debería haber aprovechado para conseguir un tratamiento similar que hubiera normalizado la estructura formativa de la enseñanza profesional de la música. Proceso que, en los países centroeuropeos, ya se había iniciado en 1925, cuando en la ciudad de Colonia el viejo conservatorio de la ciudad separó la enseñanza profesional de sus etapas anteriores y creó la primera Escuela Superior. Desde entonces, los estudios profesionales, en la mayor parte de Europa, –países mediterráneos aparte– se realizan en las Academias o Escuelas Superiores de Música, generalmente, de Música y Artes Escénicas, centros incorporados a los niveles superiores del sistema educativo y que, precisamente, en la década de los setenta, alcanzaban idéntico rango al de las universidades. En esos años también los países nórdicos hicieron una gran reforma de las enseñanzas musicales con los frutos que todos conocemos. Recientemente, en los años noventa, algunos países como Austria y Finlandia, han dado un paso más al transformar las Escuelas Superiores en Universidades.

Llegados a este punto, hay que preguntarse ¿Por qué nuestras estructuras educativas han vivido de espaldas a los países más avanzados de nuestro entorno? ¿Por qué la pérdida de ese tren ha dejado tan poco espíritu crítico para analizar lo ocurrido y tratar de evitarlo en el futuro? En mi opinión, el obstáculo vino dado por la dificultad de abordar la separación de los grados que, a su vez, significaba la separación del profesorado. Ante la pregunta terrible de ¿quién pasaba a la Universidad? se impuso la peor solución, pero la más cómoda: quedarnos como estábamos. Un trauma institucional que volvía a repetirse, en 1992, –*el pasado está en el presente*– cuando el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid pasó a ser un centro exclusivamente de grado superior; medida que desencadenó encierros, manifestaciones, interposición de recursos, etc., de los que han quedado abundantes testimonios en las hemerotecas.

**“ [LA LOGSE] HA SIDO LA ÚNICA LEY QUE SE HA OCUPADO DE INCORPORAR LAS ENSEÑANZAS MUSICALES, EN SU CONJUNTO, AL SISTEMA EDUCATIVO, SI BIEN NO SUPO PREVER LA NECESIDAD DE UN MARCO LEGAL ESPECÍFICO PARA EL NUEVO ESPACIO DE ENSEÑANZA SUPERIOR QUE LA PROPIA LEY CREABA.”**

En esta ocasión, la separación fue un hecho irreversible si bien tuvo un desgaste innecesario al intentar que los intereses personales prevalecieran sobre el bien común. Valga como anécdota recordar que, diez años después, más de un profesor del antiguo claustro, se niega a mencionar en los programas de mano de sus conciertos el nombre del nuevo conservatorio profesional donde trabaja.

#### ¿Qué aportó la LOGSE?

Es verdad que la LOGSE, al ocuparse de las enseñanzas no universitarias, no era el marco legal adecuado para regular los estudios superiores de música. Pero no lo es menos, que, hasta la fecha, ha sido la única ley que se ha ocupado de incorporar las enseñanzas musicales, en su conjunto, al sistema educativo, si bien no supo prever la necesidad de un marco legal específico para el nuevo espacio de enseñanza superior que la propia ley creaba. No obstante, algunos preceptos legales como la equivalencia de la titulación con la licenciatura universitaria, la exigencia del título superior para ejercer la docencia y los requisitos de acceso al grado superior, fueron argumento suficiente para que los responsables de su desarrollo iniciaran un proceso legislativo *contracorriente* que perseguía, al igual que el título, la plena equiparación con los estudios universitarios.

En efecto, tal y como señalaba Embid Irujo<sup>2</sup>, en la Lección inaugural del Congreso Internacional que se celebró en Murcia el pasado año, organizado por la Asociación de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas (ACESEA), en todas las normas de desarrollo se percibe un espíritu legislativo que camina siempre en la misma dirección: “aproximar el ordenamiento jurídico a una forma ‘universitaria’ de configurar la estructura y funcionamiento del grado superior pero, al tiempo, con la permanente contradicción de que ese grado superior, como los centros, los profesores y los alumnos tiene su base reguladora en la normativa propia de la enseñanza no universitaria, la LOGSE”. Sin duda, el profesor Embid ha sabido interpretar perfectamente la sensibilidad y el talante inconformista que han marcado la elaboración de las normas publicadas por el Ministerio –anteriores a la Ley de Calidad– que no es otro que el de considerar irrenunciable una ordenación del grado superior con la estructura propia de este nivel para forzar el que se corrigiera

cuanto antes la paradoja legal en la que está envuelta la enseñanza superior artística.

Ideal utópico, hasta la fecha, ya que nuestras autoridades educativas –sean del signo político que sean– no parecen interesadas en situar a las enseñanzas artísticas superiores en el lugar que les corresponde. En este sentido, de la Ley de Calidad esperábamos que hubiera resuelto las contradicciones de la LOGSE con las enseñanzas superiores artísticas, –cuestión que ya se había intentado con la LOPEG en 1995, a propuesta de la Subdirección General de Enseñanzas Artísticas– pero la LOCE no quiso hacerse eco de las experiencias realizadas y, lejos de ofrecer soluciones jurídicas adecuadas, decidió dar una vuelta de tuerca más y reclasificar a las enseñanzas superiores como “enseñanzas escolares” para que no quedara ninguna duda sobre su situación en el sistema, que no es otra que la de unas enseñanzas no universitarias y, por ende, tampoco superiores. ¿Puede darse mayor distancia del espíritu europeo que insiste, desde hace varios años (OCDE 1997; UNESCO 1998; Declaración de Colonia 1999), en la importancia del espacio común de la enseñanza superior?

Dentro de las limitaciones legales ¿qué innovaciones han podido desarrollarse hasta la fecha? Yo destacaría dos: la regulación, en 1992<sup>3</sup>, de los nuevos conservatorios superiores, que sólo impartirán las enseñanzas de ese nivel, y el diseño de la nueva estructura curricular (enseñanzas mínimas en 1995 y currículo del MEC en 1999)<sup>4</sup>. Ambos aspectos han sido suficientes para revolucionar el concepto histórico del grado superior y para confirmar que, a pesar del boicot sistemático en la aplicación de la reforma y de la lentitud para asimilar los cambios, el proceso de transformación de los estudios superiores es un hecho innegable que no tiene marcha atrás. Cosa diferente es el funcionamiento de los centros superiores que ha quedado cautivo en un marco legal dedicado a otros niveles y que afecta a cuestiones tan medulares como: el gobierno, la autonomía, el acceso del profesorado, etc, en donde, hasta la fecha, no se ha avanzado nada desde el punto de vista jurídico –tampoco existe interés en desarrollar medidas experimentales: la constitución de los Departamentos, según el modelo del 66, es un buen ejemplo– y para los que, evidentemente, no sirve ni lo establecido en la LOPEG –que, junto con la LOGSE y la LOCE

son los pilares de la legislación educativa para las enseñanzas no universitarias– ni, en muchos casos, lo regulado para las enseñanzas universitarias.

#### El currículo

En relación con los dos únicos aspectos sobre los que han podido realizarse innovaciones legislativas, el equipo técnico responsable del desarrollo de la LOGSE puso el énfasis, desde un principio, –como pudo verse en la regulación de los requisitos mínimos de los centros superiores y en los diferentes borradores del currículo que se enviaron a las CCAA y a los conservatorios del ámbito de gestión territorial del MEC, en 1991, 1993, 1994 y 1998– en conseguir dos objetivos decisivos para superar la inercia del pasado:

- entrar en el sistema educativo con la estructura propia de una enseñanza superior
- recuperar, con urgencia, la considerable distancia que nos separaba de Europa

De ahí que el currículo del grado superior, a diferencia de los grados precedentes, tuviera como referencia para su configuración, además de la obligada consulta a otros planes de estudio centroeuropeos, las directrices generales comunes de los planes de estudios universitarios<sup>5</sup>. Cuestión que se constata tanto en el diseño de las enseñanzas mínimas como en el posterior desarrollo del currículo del grado superior que publicó el MEC en 1999.

¿Qué podemos destacar de ambas normas? Respecto a las enseñanzas mínimas cabe señalar:

**1. la considerable ampliación del catálogo de titulaciones**, en el que sobresalen dos novedades: la formación del profesorado y la entrada en el ámbito académico de nuevos estilos y campos del saber artístico, hasta ahora, no institucionalizados oficialmente;

**2. el establecimiento, en horas, de los tiempos lectivos mínimos totales** de cada especialidad, que si bien son muy inferiores a los universitarios, cuadruplican, como mínimo, lo que se realizaba en el Plan de 1966 y no están muy lejos de los 180 créditos de la media europea;

**3. un ideario pedagógico** que, tal y como se explica en el preámbulo de la norma, articula las enseñanzas mínimas –semejantes, en su función, a las asignaturas troncales de la universidad– en torno a tres áreas formativas básicas: la primera se refiere a la especialización en el aspecto intrínsecamente técnico; la segunda, a la necesaria formación teórica y humanística que garantice la integración de conocimientos puramente musicales con ▶



**SI MIRAMOS HACIA LOS PAÍSES QUE CONSIDERAMOS DE REFERENCIA PODEMOS OBSERVAR QUE LA PLENA EQUIPARACIÓN CON EL RANGO UNIVERSITARIO NO FUE UNA CONQUISTA LEGAL AUTOMÁTICA SINO EL RESULTADO DE UNA LARGA EXPERIENCIA ACADÉMICA.”**

otros campos del saber y, la tercera, a la formación musical como miembro de un conjunto en sus diversas modalidades vocales, sinfónicas y camerísticas.

**4. un espíritu jurídico** que propició, desde la regulación básica del Estado, la necesaria flexibilidad para abordar una ordenación académica nueva y muy compleja que necesitaba buena dosis de creatividad y, -¿por qué no?-, también de humildad para aprender de otros países que acumulan una larga y fructífera experiencia.

Por ello, los dos rasgos más significativos de la norma básica son, a mi juicio, su carácter “rompedor”, desde el punto de vista pedagógico, con los anteriores planes de estudios, y el alto grado de autonomía que ofrece a las Administraciones educativas para elaborar el currículo, sin estructuras previas que constriñan la incorporación de asignaturas, la distribución por cursos de las mismas, la posible ampliación de los tiempos lectivos parciales y totales, los criterios de promoción etc. Flexibilidad que, en muchos casos se ha vuelto en contra, como ya comenté el pasado año, en el nº 30 de esta revista y de la que hablaré más adelante.

En relación con el currículo que publicó el MECD en 1999 cabe destacar -como dato revelador de las vicisitudes de la reforma del grado superior- que nunca llegó a aplicarse en las CCAA para las que estaba destinado, porque, tras el largo periodo de interrupción comentado, a los pocos días de su publicación se culminó el proceso de transferencias.

No obstante, el modelo de currículo ministerial, al ser la primera norma publicada, jugó un papel de referencia muy importante ya que, desde 1995, ninguna de las siete CCAA que tenían competencias educativas había realizado el suyo. Cuando, finalmente, en el 2001-02 se inició la implantación de los estudios superiores que debía haberse realizado en el curso 97-98 -Castilla y León adelantó la aplicación al 2000-01-, algunas administraciones educativas hicieron suya la norma, y, otras, la mayor parte, la han utilizado, con mejor o peor fortuna, como modelo para realizar su currículo.

Sin duda, el currículo que publicó el Ministerio es la máxima expresión de esa voluntad de conexión con la actividad académica universitaria a la que se refiere Embid Irujo en su análisis sobre el desarrollo legislativo de las enseñanzas artísticas superiores. Tam-

bién lo es respecto a los planes de estudio centroeuropeos. Su ordenación académica rompe el molde generalizado para las enseñanzas reguladas en la LOGSE y pone de manifiesto la necesidad urgente de disponer de un marco legal propio de una enseñanza superior que, entre otras cosas, establezca unas reglas de juego comunes para todo el Estado.

¿Qué aspectos podemos señalar? Además de la incorporación de un buen número de especialidades y enseñanzas que nunca habían tenido presencia en nuestras instituciones; de un considerable aumento de los tiempos lectivos de la clase individual de instrumento; de establecer como única modalidad de enseñanza, la matrícula oficial; de incorporar nuevos criterios tanto para la promoción de los alumnos como para la evaluación de los exámenes, etc., cuestiones ampliamente comentadas ya en varios artículos de esta revista dedicados al currículo del grado superior, me gustaría destacar aquellos contenidos de la ordenación académica que, desde el punto de vista jurídico, configuran sus rasgos más característicos, como son:

• **Los tipos de asignaturas.** Que se desglosan en:

a) *asignaturas obligatorias* organizadas, de acuerdo con su naturaleza y función, en cuatro grupos:

- A. Conocimientos centrales de la especialidad
- B. Conocimientos teórico-humanísticos
- C. Práctica instrumental o vocal de conjunto
- D. Conocimientos diversos relacionados con la especialidad.

División muy generalizada en Centroeuropa que la mayor parte de las CCAA no han recogido.

b) *asignaturas optativas*, libremente establecidas por los centros

c) *asignaturas de libre elección* por el estudiante en orden a la flexible configuración de su currículo

- **El crédito**, como unidad de valoración con el fin de unificar conceptos con las enseñanzas universitarias que permitan los necesarios intercambios institucionales.
- **Los itinerarios formativos** en algunas es-

pecialidades para atender los diferentes perfiles que derivan del ejercicio profesional de las mismas.

- **El trabajo de investigación** que es obligatorio, durante el último curso, para todas las especialidades
- **El examen final** de carrera, en el que el alumno debe demostrar su competencia en el trabajo artístico, docente o de investigación que definen los contenidos de las asignaturas obligatorias del grupo A de la especialidad cursada.

A lo que hay que añadir dos cuestiones importantes referidas al funcionamiento de los centros, también sin precedente alguno en nuestras instituciones musicales:

- **Los convenios con otros centros superiores**, tanto de enseñanzas artísticas como universitarias, con el fin de enriquecer la oferta de asignaturas de libre elección
- **La comisión de evaluación** para velar, periódicamente, por la adecuación a las necesidades profesionales de los contenidos artísticos y técnicos del currículo de las diferentes especialidades.

Un conjunto de novedades que nos acercan a la estructura más generalizada, no sólo de los estudios universitarios sino también de los centros superiores centroeuropeos y que permiten, a pesar de las limitaciones legales relacionadas con la ubicación en el sistema educativo, emprender un nuevo desarrollo académico. Proceso que parece insoslayable, vista la falta de referencias históricas que nos ha caracterizado, en la conquista de ese *status* de enseñanza superior al que se aspira. Por otra parte, si miramos hacia los países que consideramos de referencia -a mi juicio, siempre de los Alpes hacia el Norte- podemos observar que la plena equiparación con el rango universitario no fue una conquista legal automática sino el resultado de una larga experiencia académica. Trayectoria inevitable en todo proyecto educativo y a la que Ortega le gustaba describir como una idea crepuscular relacionada con el *ir poco a poco siendo*.

**Frenos permanentes**

Sin embargo, las grandes posibilidades que ofrece el currículo para avanzar en la creación de un espacio de enseñanza superior se están viendo zarandeadas ante la falta de interés, tanto de la administración central como autonómica, por resolver la situación de la enseñanza superior dentro del sistema y todos los aspectos que de ella se derivan. En este sentido, además del tratamiento inadmisiblemente que le otorga la Ley de Calidad a la enseñanza superior, no resultan nada esperanza-

“**LAS GRANDES POSIBILIDADES QUE OFRECE EL CURRÍCULO PARA AVANZAR EN LA CREACIÓN DE UN ESPACIO DE ENSEÑANZA SUPERIOR SE ESTÁN VIENDO ZARANDEADAS ANTE LA FALTA DE INTERÉS [...] POR RESOLVER LA SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR DENTRO DEL SISTEMA.**”

doras las interpretaciones variopintas que se han puesto en juego por parte de algunas CCAA, en donde el ejercicio de la autonomía se ha entendido, antes que nada, como *barra libre* para realizar los planes de estudio, en detrimento de la necesaria visión de Estado con la que debería actuarse en asuntos de esta naturaleza. Visto en perspectiva, hay que lamentar que todos los contenidos que he señalado de la ordenación académica, no se hubieran incluido dentro del Real Decreto 617/1995 que regula los aspectos básicos. Un error propio de la inexperiencia que caracteriza a todos los trabajos pioneros y que, a mi juicio, debería corregirse cuanto antes por parte del MECD.

Dentro de este panorama sombrío, que ha puesto en evidencia una falta de respeto considerable por parte de algunas administraciones educativas en el cumplimiento de las normas y, en el que, de acuerdo con la LOCE, se da por terminada la situación jurídica del grado superior –las promesas electorales desaparecieron como por ensalmo– destaca la Comunidad de Madrid por su interés especial en apuntarse al pasado. Deriva que causa, cuando menos, perplejidad ya que no se trata de incumplir normas básicas en aras de explorar otros caminos alternativos –como está ocurriendo en otras Comunidades– sino de regresar, directamente, a situaciones pre-LOGSE que ya pensábamos superadas. Veamos dos ejemplos:

Primero, una vez extinguidas las enseñanzas correspondientes al grado superior del plan del 66, se ha permitido la matrícula de alumnos en dicho plan en el RCSMM. ¿Qué razones justifican a estas alturas la coexistencia de dos planes de estudio hasta el punto de

incumplir la norma básica? ¿Nostalgia de un pasado en el que el plan del 42 estuvo vigente hasta los ochenta? Segundo, en el Conservatorio Profesional “Padre Antonio Soler” de San Lorenzo de El Escorial se ha autorizado impartir estudios del grado superior. Se trata de las especialidades de Dirección de Coro, Dirección de Orquesta y de Pedagogía en su opción b) Pedagogía del Canto y de las diferentes especialidades instrumentales que se determinen, y que, en la norma<sup>6</sup>, se presentan de manera engañosa como si de nueve especialidades pedagógicas diferentes se tratara.

Medidas contradictorias donde las haya, que frenan continuamente el desarrollo institucional que exige la nueva ordenación y ponen de relieve el desinterés profundo de la administración educativa por estas enseñanzas. Resulta impensable imaginar que, en otros niveles educativos, la CM actúe de la misma manera. ¿Acaso se va a autorizar también el que se puedan realizar estudios universitarios en algunos IES? Por otra parte, desde el punto de vista de la política educativa, si se considera tan necesario ampliar la oferta de enseñanza superior en San Lorenzo de El Escorial ¿por qué no se ha creado un departamento filial del RCSMM como ocurre en tantos centros superiores de otros países, en vez de regresar a fórmulas pasadas?

Tampoco se entiende que, para realizar la especialidad de Pedagogía instrumental, la más importante para la retroalimentación del sistema, los alumnos tengan que desplazarse a El Escorial o que se duplique Dirección de Coro y Dirección de Orquesta cuando faltan por implantar especialidades nuevas muy demandadas como Jazz, Etnomusicología, Instrumentos de la música tradicional y po-

pular, Flamenco etc. El problema no parece que sea la falta de recursos sino más bien de criterios, con ese rechazo espectacular hacia todas las novedades curriculares del grado superior que ha caracterizado la actuación de la CM desde que se hizo cargo de las competencias educativas.

La reforma del grado superior sigue abierta; el gobierno de los centros, el acceso del profesorado, los presupuestos, la necesidad de un organismo –el MECD no lo está haciendo– que coordine las actuaciones de las diferentes administraciones educativas, son cuestiones importantes, entre otras muchas, que necesitan, con urgencia, un tratamiento de enseñanza superior. ¿Qué están haciendo las instituciones por ese *status* por el que, supuestamente, se está luchando?

Me gustaría recordar las palabras de Cossío<sup>7</sup>, en plena reforma institucionista: “Es un hecho tristísimo y una verdad vulgarísima que nuestro pueblo, nuestro pueblo trabajador y rural especialmente, necesita escuelas [...] Y es también real y verdadero, aunque no tan notorio, que no las tenemos porque no las pedimos, y no las pedimos porque no experimentamos ni honda ni extensamente la necesidad de tenerlas. Las tendremos solamente el día que en nuestros corazones brote con inexpugnable intensidad tal exigencia.” ■ 12

ELISA ROCHE

CATEDRÁTICA DE PEDAGOGÍA MUSICAL

<sup>1</sup> Ley de Calidad, art.7.

<sup>2</sup> Catedrático de Derecho Administrativo de la Universidad de Zaragoza.

<sup>3</sup> Real Decreto 389/1992 de 15 de abril.

<sup>4</sup> Real Decreto 617/1995 de 21 de abril-Orden de 25 de junio de 1999

<sup>5</sup> Real Decreto 1.497/1987, de 27 de noviembre.

<sup>6</sup> Orden 3349/2002 de 10 de julio del Consejero de Educación.

<sup>7</sup> M. B. Cossío. *Una antología pedagógica*, Ministerio de Educación y Ciencia. 1985.

www.docenotas.com

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12