



## ARTÍCULOS

### La música en el Espacio Europeo de Educación Superior. Desigualdades respecto al sistema universitario y urgencia de solución

Music in European Higher Education Area. Inequalities in relation to university system and matter of urgency

Núria Sempere-Comas<sup>1</sup>

Departamento de Tecnologías y Gestión de la Música, Escola Superior de Música de Catalunya, Barcelona (España)

Mercè Gisbert-Cervera<sup>2</sup>

Departamento de Pedagogía, Universidad Rovira i Virgili, Tarragona (España)

doi:10.7203/LEEME.51.24699

Recepción: 18-06-2022 Revisión: 26-06-2022 Aceptación: 15-11-2022

#### Resumen

La ubicación de los centros de Enseñanzas Artísticas Superiores (EE.AA.SS.) en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está todavía por completar tras diez años de implantación. La literatura académica y las personas responsables de la gestión coinciden en la hipótesis de que la legislación española vigente impide desarrollar tres aspectos esenciales: la autonomía institucional, el desarrollo de la investigación y la equiparación de los derechos de alumnado y profesorado a los del resto de la comunidad universitaria. Este artículo presenta los resultados del análisis del contenido de la legislación, de las políticas desarrolladas por el Gobierno del Estado y por los Gobiernos autonómicos de tres territorios (Galicia, Andalucía y Cataluña), de los cuales se estudian 3 centros, con el objetivo de comparar los efectos de las políticas sobre los derechos del alumnado, el profesorado y los mismos centros. Los datos resultantes permitirán desarrollar nuevas políticas al servicio de las necesidades del sistema formativo. El trabajo sugiere que los centros de EE.AA.SS., en general, están preparados para abordar el reto. Para realizar la propuesta, se ha tenido como referencia a distintos centros europeos que presentan modelos de éxito de EE.AA.SS.

**Palabras clave:** Universidad; políticas públicas; educación musical; educación superior; conservatorio.

#### Abstract

The journey to include Spanish higher artistic education institutions in the European Higher Education Area (EHEA) is still to be completed more than 10 years after its implementation. Academic literature and professionals agree on the hypothesis that the current Spanish legislation impedes developing three key aspects: institutional autonomy, research development and the equal rights of students and teachers to the university community. This article presents the results of the analysis of content of legislation, of policies develop by Spanish Government and for the Autonomic Governments of 3 territories (Galicia, Andalucía and Catalonia) by which 3 institutions are studied to compare the effects of policies on student's rights, teachers and institutions itself. Resulting data will allow to development new policies oriented to cover necessities of the education system and concludes that centers are prepared to tackle the challenge. The development that many institutions of reference in central Europe have underdone may serve as inspiration.

**Key words:** University; public policy; music education; higher education; conservatory.

<sup>1</sup> Directora General, <https://orcid.org/0000-0003-2780-3156>

\*Contacto y correspondencia: Núria Sempere Comas, Departamento de Tecnologías y Gestión de la Música, Escola Superior de Música de Catalunya, [nsempere@esmuc.cat](mailto:nsempere@esmuc.cat), C/ Padilla, 155, 08013 Barcelona. España.

<sup>2</sup> Catedrática de Tecnología Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología, <https://orcid.org/0000-0002-8330-1495>

## 1. Introducción

El desarrollo del EEES en España, si bien ha incluido las EE.AA.SS. desde el punto de vista de las titulaciones de grado y de máster (en el caso del doctorado se requiere la participación de la universidad), ha mantenido la singularidad de los centros (conservatorios, escuelas superiores o centros autorizados) excluyendo los aspectos esenciales para su verdadera inclusión en el contexto de la Europa del conocimiento: autonomía institucional, investigación y equidad en el acceso.

La centralidad de los aspectos mencionados queda recogida en la *Carta Magna Universitatum* (1988) que, junto a la libertad de cátedra, define a la universidad por su autonomía y por la investigación como elemento indisociable de la docencia. Este reconocimiento queda reflejado en la misma producción científica que, referida a la autonomía universitaria, constituye un rendimiento 58 veces mayor que la engendrada en relación con la digitalización universitaria, según la base de datos SCOPUS, por compararla con una de las cuestiones que más ocupa el debate actual sobre los retos a los cuales se enfrenta la universidad (datos de 1988 a 2022).

Si se vinculan las palabras clave “autonomía” con “EE.AA.SS.” se encuentra un número significativamente menor (un 98,8% menos de artículos en la misma base de datos y el mismo rango temporal). En el ámbito español, se puede seguir el debate sobre la autonomía desde que la *Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas* (ACESEA) encarga a Embid (1997) un informe sobre la necesidad de articular un régimen de autonomía para los centros de EE.AA.SS.

Las aportaciones en los congresos de ACESEA 2002 y 2012, se complementan con las que diversos autores relacionados con las EE.AA.SS. publican en el mismo sentido. Gómez (2011) sugiere “incluir la enseñanza musical superior en el sistema universitario” (p.84); Cid (2012) sostiene que “parece aconsejable la creación de universidades artísticas” (p.19); Pliego (2014) denuncia la falta de contenido del EEES para las EE.AA.SS. y reclama su integración en la universidad; Vieites (2020), viendo la dificultad para promover cambios normativos, propone una solución intermedia de adscripción a la universidad; o Zaldívar (2005) quien plantea una solución asimétrica por comunidades autónomas (CC.AA.), según la cual los estudios deben ser universitarios, pero los centros y el profesorado pueden continuar dependiendo del sistema educativo de Régimen Especial.

A las contribuciones de los autores del entorno de las EE.AA.SS., se suma la de Grau (2018) en el estudio que realiza por encargo del *Consell Nacional de la Cultura i de les Arts* (CONCA) donde expone una panorámica local e internacional, a partir de la cual propone una solución final (creación de la Universidad de las Artes) y una solución intermedia (integración de los centros en una universidad generalista).

Desde el punto de vista europeo, Gies (2019) relata el proceso iniciado en los años ‘70 cuando los países nórdicos empiezan a transformar sus conservatorios en facultades universitarias y cómo el proceso de Bolonia desencadena la transformación en los países del Sur de Europa. Esta es una transformación no exenta de las dificultades que comporta incorporar la investigación en un contexto formativo basado en la práctica, tal y como señalan diversos autores que han hecho investigación comparada sobre la producción académica del profesorado de la educación musical superior (Jorgensen, 2010) y analizado los retos a los cuales se enfrenta (Johansson y Georgii-Hemming, 2021).

Este artículo analiza la situación actual de los centros de EE.AA.SS. de Música en comparación con el sistema universitario, también desde un contexto europeo. Su relevancia reside en los resultados del análisis realizado. Aplicando los mismos criterios que se utilizan para las enseñanzas universitarias, se llega a la conclusión de que estos centros están preparados para asumir una evolución que genere tres impactos: un avance de derechos del alumnado y el profesorado, el desarrollo de la música y las artes, así como el progreso de las instituciones que se ocupan de su formación e investigación.

La investigación se realiza en un momento legislativo que determinará el desarrollo de la enseñanza superior en España tanto en el sistema universitario como en el sistema de Educación Artística Superior. Los resultados que se aportan en el artículo son relevantes para orientar la toma de decisiones.

## 2. Método

Bajo un paradigma interpretativo que permite comprender e interpretar una realidad educativa, así como explicar un contexto y un tiempo determinados (Bisquerra, 2019), se han utilizado diferentes métodos para la realización de este estudio: el análisis de contenido de la legislación y las publicaciones, que ha permitido comparar el sistema universitario y el sistema de EE.AA.SS.; el estudio de caso de tres centros públicos españoles desde el punto de vista territorial, de gestión y de oferta académica; y el análisis descriptivo de los 256 centros de EE.AA.SS.-Música que son miembros de la *Assotiation Europeenne des Conservatoires, Academies de Musique et Musikhochschulen* (AEC), en relación a su vinculación con el sistema universitario.

El método de estudio tiene en cuenta la distribución de competencias en el Estado Español que, en materia de ordenación educativa, reserva algunas competencias que dificultan la asimetría en el tratamiento de los centros de EE.AA.SS. en su territorio. No ocurre lo mismo con el sistema universitario ya que este goza de mayor autonomía institucional.

### 2.1. Contexto

La elaboración de este artículo se produce en un contexto de transformación. Por un lado, la *Ley Orgánica de Universidades* (2001, modificada en 2007) está en revisión a partir de un anteproyecto de *Ley orgánica del Sistema Universitario*, redactado en agosto de 2021, con una segunda redacción en 2022, que ha iniciado los trámites parlamentarios para su aprobación. El artículo tiene en cuenta los dos textos, así como el *RD 640/2021 de creación de universidades*. Por otro lado, la *Ley orgánica 2/2020* (LOMLOE) que modifica la *Ley orgánica 2/2006 de Educación* (LOE) establece en su *Disposición Adicional 9ª* que, en período de dos años (diciembre 2022), el Gobierno presentará una propuesta normativa para la inserción de las Enseñanzas Artísticas en el marco de la Educación Superior.

### 2.2. Selección de las instituciones objeto de estudio

El registro de centros del Ministerio de Educación español recoge 24 centros superiores de Música públicos o creados por la administración y sostenidos con fondos públicos. Su diversidad se concreta en distintos aspectos. Para este estudio, se han definido tres: el modelo de

gestión, la oferta académica y la capacidad formal de investigación y transferencia de conocimiento. Teniendo en cuenta estos criterios, se han seleccionado 3 centros para su estudio. En primer lugar, la “Escola Superior de Música de Catalunya” (ESMUC) con sede en Barcelona y que tiene una forma de gestión de fundación adscrita a la Administración autonómica (Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña). Es el único centro sostenido con fondos públicos en Cataluña, ofrece estudios de grado y de máster y tiene un grupo de investigación pre-consolidado. En segundo lugar, el Conservatorio Superior de Música Manuel Castillo (CSMMC), que tiene sede en Sevilla y una forma de gestión directa de la administración autonómica (Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía) y ofrece estudios de grado. Por último, se ha seleccionado el Conservatorio Superior de Música de Vigo, que es de gestión directa de la administración autonómica (Consejería de Cultura, Educación y Universidad de la Xunta de Galicia), es uno de los dos conservatorios superiores de Galicia y ofrece estudios de grado y de máster.

Por otro lado, se han analizado las 256 instituciones de Educación Musical Superior que forman parte de la Asociación europea de conservatorios, academias de música y escuelas superiores de música (AEC). La adhesión a la asociación es individual de cada centro, por lo tanto, la muestra puede sufrir un sesgo de representatividad en función de la capacidad económica de los centros y su voluntad de internacionalización. En el caso de la representación española, 15 de los 24 centros públicos forman parte de AEC.

### **2.3. Procedimiento de recogida de datos**

Para obtener información de los centros españoles, se ha utilizado diversas herramientas: entrevistas semiestructuradas a las direcciones de los tres centros estudiados, a excepción de la ESMUC cuya entrevista se ha realizado al jefe de investigación, calidad e innovación. Estas entrevistas de carácter exploratorio se han realizado al inicio de la investigación, de forma abierta para “obtener una información más rica en matices” (Bisquerra, 2019, p.329) que permita delimitar el alcance de la investigación y las técnicas necesarias a utilizar. La entrevista se articula en tres bloques que indagan sobre el entorno estratégico, el entorno político y el entorno operativo de las instituciones. Fruto del análisis de las entrevistas y de la documentación pública (tanto documentos oficiales como documentación pública producida por los centros), se procede a la elaboración de un cuestionario para cada una de las direcciones, que permite recoger la información precisa sobre los aspectos ya tratados en la entrevista. El cuestionario ha sido validado por 6 expertos (académicos, musicales y de gestión). El análisis de documentación oficial, legal y pública ha permitido la formulación de la hipótesis de la desigualdad de derechos de la comunidad universitaria y de EE.AA.SS. en España, así como definir los ámbitos de estudio para poder generar los resultados ofrecidos. Las personas entrevistadas han dado su permiso para utilizar la información en este artículo.

La información sobre los centros AEC es información pública y de libre acceso a través de su página web.

## **3. Resultados**

Los resultados del estudio ofrecen evidencias de la desigualdad del sistema de EE.AA.SS. en relación con el sistema universitario. Así mismo, describen la capacidad de autonomía institucional de los 256 centros miembros de AEC ya sea por su condición de instituciones

tuteladas (escuelas o conservatorios) o de universidades (ya sean facultades en universidades generalistas o en universidades de las artes). Los resultados se focalizan en las consecuencias sobre la falta de autonomía institucional, la investigación y la equidad en el acceso a estos estudios y se ofrece una perspectiva de la situación europea de los mismos.

### **3.1. Dependencia de la administración educativa que niega la autonomía institucional**

Las leyes de educación españolas han situado las EE.AA.SS.-Música en el marco de la educación no universitaria, a pesar de que las titulaciones que se obtienen al finalizar los estudios tienen el mismo nivel que los estudios universitarios en el Marco Español de Calificaciones para la Educación Superior (MECES) y el *European Qualifications Framework* (EQF). Incluso se modificó la LOMLOE en el sentido de armonizar la nomenclatura de los estudios que se fijaron como Grado en Enseñanzas Artísticas Superiores y Máster Enseñanzas Artísticas a través del *RD 6/2022*. A causa de esta ubicación en el espacio no universitario, los centros no tienen ni la personalidad jurídica (a no ser que estén gestionados por fundaciones como ESMUC) ni la autonomía que las leyes otorgan a las universidades.

#### **3.1.1. Definición de la oferta académica**

Tanto las universidades como los centros de EE.AA.SS. imparten enseñanzas conducentes a titulaciones oficiales (además de títulos propios). La diferencia entre unas (universidades) y otros (centros de EE.AA.SS.) reside en el proceso de implantación de la titulación.

El Sistema Universitario sigue el proceso que describe la Agencia Nacional de Evaluación de Calidad (ANECA) y que inicia la propia universidad para cualquier titulación ya sea de grado, máster o doctorado. Una vez superado el proceso de verificación, la comunidad autónoma autoriza la implantación del título que se incluye en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT). Esta titulación tendrá un seguimiento periódico a cargo de la agencia de calidad que conducirá a su acreditación<sup>3</sup>.

Los centros de EE.AA.SS. no están autorizados a proponer titulaciones oficiales de grado, sólo pueden ofrecer la única titulación recogida, en el caso de música, en el *RD 631/2010* por el cual se regula el contenido básico de las EE.AA.SS. y donde se explicitan las especialidades del título. La creación de nuevas titulaciones no se contempla y la de nuevas especialidades está reservada a la propuesta de las Administraciones educativas y la resolución del Gobierno del Estado (*Artículo 8*).

El procedimiento de homologación de las titulaciones de máster de los centros de EE.AA.SS. está recogida en el *RD 1614/2009*, según el cual son las Administraciones educativas quienes presentan las propuestas de máster al Ministerio de Educación, el cual se asiste por la ANECA y el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas (CSEA) para su homologación, si procede.

Los centros de EE.AA.SS. pueden albergar estudios de doctorado si se ofrecen en convenio con una universidad (*RD 631/2010, Artículo 2*) puesto que al no ser universidades no

---

<sup>3</sup> <https://srv.aneca.es/ListadoTitulos/>

se les reconoce su capacidad investigadora. Profundizaremos en este aspecto cuando abordemos el perfil del profesorado.

La tabla 1 describe las especialidades de grado, los estudios de postgrado y los títulos propios que ofrecen los tres centros estudiados. El centro que goza de mayor autonomía ofrece mayor número de especialidades de grado, postgrado y otros estudios.

**Tabla 1.** Oferta educativa de los centros estudiados

	ESMUC	CSMMC de Sevilla	CSM de Vigo
Especialidades de grado	Composición	Composición	Composición
	Musicología	Musicología	Musicología
	Dirección de Coro y Orquesta	Dirección de Coro	
	Producción y gestión		Producción y gestión
	Sonología		
	Interpretación	Interpretación	Interpretación
	Clásica y contemporánea	Clásica y contemporánea	Clásica y contemporánea
	Música Antigua	Música Antigua	Música Antigua
	Jazz	Jazz	
	Música moderna		
	Música tradicional		Música tradicional
	Pedagogía		Pedagogía
	Formación musical básica		Formación musical básica
	Pedagogía del instrumento		
Másteres oficiales	4 de Interpretación		1 con 3 líneas [Pendiente de verificación por la ACSUG]
	Clásica y contemporánea		Creación
	Jazz		Investigación
	Lied		Interpretación
	Flamenco		
	1 de investigación		
	1 de flamencología (online)		
2 con universidades (UB y UAB)			
Másteres propios	7 másteres propios (2 online)		
Postgrados	1 con el <i>Institut del Teatre</i>		
Otros estudios	Formación continua		
	Cursos de extensión		
	ESMUC Juniors		
Aprobación títulos propios	Patronato de la Fundación	No tiene titulaciones propias	No tiene titulaciones propias

### **3.1.2. Doble evaluación**

Dos de los centros estudiados (ESMUC y Vigo) han implantado el Sistema Interno de Garantía de Calidad (SIGC), por lo que son evaluados tanto por las agencias de calidad universitaria como por la inspección educativa.

A la luz de la información pública de los 24 centros públicos españoles, un 8% de los centros que ofrecen grado disponen de SIGC y un 60% de los centros que ofrecen máster.

### **3.1.3. Proceso de admisión del alumnado**

La admisión del alumnado se produce de manera diferente en la universidad y en los centros de EE.AA.SS. En ambos casos, se requiere el título de Bachillerato, pero las pruebas de acceso son distintas. En el primer caso, la Conferencia General de Política Universitaria establece las normas básicas de admisión respetando los principios de igualdad, mérito y capacidad, que se concretan en el *RD 412/2014*. En el caso de las EE.AA.SS., se realiza una prueba específica para cada especialidad, que regula cada comunidad autónoma de acuerdo con lo que establece el *RD 631/2010* y que valora la madurez, los conocimientos y las aptitudes. Los criterios son distintos y los procesos, también.

### **3.1.4. Selección del personal docente**

El personal docente de las EE.AA.SS. o el personal docente e investigador del sistema universitario tienen encomendadas responsabilidades diferentes según la definición de su propio perfil (ya sea docente o docente-investigador).

A pesar del mandato de la ley, “los centros superiores de enseñanzas artísticas fomentarán programas de investigación en el ámbito de las disciplinas que les sean propias” (LOE, *Artículo 58.6*, p.17177); pero, solo uno de los tres centros estudiados (ESMUC) ha creado y desarrollado grupos de investigación reconocidos por la agencia de investigación correspondiente (AGAUR, en el caso de Cataluña). A pesar de ello, ni los procesos de reclutamiento contienen la investigación como requisito (solo como mérito), ni se han establecido obligaciones, incentivos o reducción sistemática de docencia para el desarrollo de la misma.

Los procesos de selección responden a la forma de gestión de cada institución. Los centros estudiados tienen formas jurídicas diferentes y, por lo tanto, el reclutamiento del profesorado es también diferente. Si bien el CSMC de Sevilla y el CSM de Vigo contratan a su profesorado a través de procesos de selección que convoca la Consejería de Educación correspondiente, la ESMUC despliega una política de personal propia descrita en su Sistema Interno de Garantía de Calidad (SIGQ).

### **3.1.5. Convenios con la universidad**

El *Artículo 58.5* de la LOMLOE establece que serán las administraciones educativas las que fomentarán convenios con las universidades para la organización de los estudios de doctorado propios de las EE.AA.SS. Una vez más, destacar la falta de autonomía de los centros. Ninguno de los tres centros estudiados tiene alianzas con una universidad para la realización de estudios

de doctorado que sí tienen otros centros de EE.AA.SS. (Real Conservatorio Superior de Música de Madrid con la Universidad Politécnica, por ejemplo). Ahora bien, observamos una nueva diferencia en cuanto a la capacidad de obrar relacionada con la forma de gestión: si bien la ESMUC ha desplegado acuerdos con dos universidades catalanas para ofrecer másteres oficiales compartidos, los otros dos centros no son autónomos para establecer alianzas con la universidad, tienen que hacerlo sus respectivas Consejerías de Educación.

### 3.2. Investigación

Tanto la LOU y su actualización en 2007 como los anteproyectos de *Ley Orgánica del Sistema Universitario* (LOSU), definen la investigación y la transferencia de conocimiento como una dimensión fundamental del sistema universitario. La LOSU establece que la universidad dedicará un 5% de su presupuesto a programas de investigación. Para hacer posible este compromiso, el personal docente tiene, como ya se ha mencionado, una doble condición de personal docente e investigador y su evaluación tiene en cuenta esta aportación en términos de investigación. Las agencias de calidad evalúan al personal docente-investigador universitario y su contribución al desarrollo científico, tecnológico o artístico (ANECA, 2007) (AQU, 2014).

En el caso de los centros de EE.AA.SS., a pesar de que el *RD 631/2010* establece que “los centros fomentarán programas de investigación científica y técnica y que las administraciones autonómicas establecerán los mecanismos adecuados para que los centros puedan realizar o dar soporte a la investigación que les permita integrarse en el Sistema Español de Ciencia y Tecnología” (*Artículo 2.3*, p.48482), estos programas nunca se han desarrollado. La administración educativa no es competente en materia de investigación, por lo que los centros que dependen de ella, los centros de EE.AA.SS., han quedado sistemáticamente fuera de su alcance.

La detección del perfil y la gestión del profesorado de EE.AA.SS. es determinante para la dimensión investigadora de los centros de EE.AA.SS., que ha sido señalada por Zaldívar (2005), Grau (2018) y Vieites (2020).

#### 3.2.1 Personal docente frente a personal docente e investigador

Se han seleccionado tres aspectos para observar la diferencia entre el personal docente y el personal docente e investigador: acreditación previa, dedicación a la docencia y la investigación e incentivos relacionados con la investigación.

El personal docente e investigador universitario tiene requisitos de acreditación previa por la agencia de calidad correspondiente que residen mayoritariamente en su experiencia investigadora; el personal de EE.AA.SS. no los tiene. Hasta el momento ninguna comunidad autónoma ha desarrollado procesos de acreditación del personal de EE.AA.SS. Cataluña está explorando un proceso de definición de un eventual proceso de acreditación del personal docente de EE.AA.SS. impulsado por el Departamento de Educación, los centros y la agencia de calidad (AQU-Cataluña).

En cuanto a la dedicación a la docencia, el personal universitario tiene asignado un cierto número de créditos ECTS a impartir que puede suponer menos de una decena de horas de contacto semanal con el alumnado deducibles por cargas investigadoras derivadas de su posición o cargas de gestión; el profesorado de EE.AA.SS. tiene una carga comparable al profesorado de secundaria

con algunos matices: CSM de Vigo y CSMMC de Sevilla tienen 18 horas de contacto, la ESMUC asigna docencia en función de la tipología de asignaturas: 11 horas de contacto más 6 horas de atención al alumnado en las asignaturas de creación, pensamiento, técnicas aplicadas y conjuntos que requieren adaptaciones previas; 14 horas de contacto más 3 horas de atención en las asignaturas individuales y de conjunto instrumental o vocal.

Por lo que se refiere a los incentivos a la investigación, las retribuciones del personal universitario están vinculadas a los méritos individuales de actividad y dedicación docente, investigación, desarrollo tecnológico, transferencia de conocimiento y gestión que evalúan las correspondientes agencias de calidad. Ninguno de los tres centros de EE.AA.SS. estudiados establece esta vinculación.

### 3.2.2 Estudios y requisitos de personal doctor

Las titulaciones de grado universitario y grado en EE.AA.SS. corresponden al mismo nivel MECES 2, pero tienen requisitos diferentes en cuanto a perfil del profesorado. Para los grados universitarios, se exige un 50% de personal doctor y para los grados en EE.AA.SS. no hay ninguna exigencia. En cuanto a másteres, MECES 3 para ambos estudios, los universitarios tienen una exigencia del 70% de personal doctor y los EE.AA.SS. del 15%.

A pesar de esta diversidad de exigencia, los tres centros de EE.AA.SS. estudiados tienen profesorado doctor en mayor medida que su exigencia para másteres: CSM Vigo y ESMUC (con oferta de máster) tienen un 30% y un 27%, respectivamente, y CSMMC de Sevilla (sin oferta de másteres) un 17,5%. La Tabla 2 ilustra estos porcentajes y detalla el número de docentes:

**Tabla 2.** Personal docente con estudios de doctorado y porcentaje de horas impartidas en los centros estudiados

	ESMUC		CSMMC de Sevilla		CSM de Vigo	
	Personal docente	Horas de docencia	Personal docente	Horas de docencia	Personal docente	Horas de docencia
Doctorado	40	27%	25	17,50%	21	30%
Doctorado en curso	11	7%	0	0	0	0
Máster acceso al doctorado	22	16%	95	65%	44	65%
Sin máster oficial	157	50%	25	17,50%	4	5%
Total del profesorado	230	100%	145	100,00%	69	100%

### 3.2.3 Impulso a la investigación en los centros de EE.AA.SS.

Los dos centros de EE.AA.SS. estudiados que están gestionados directamente por sus Consejerías de Educación, a pesar de contar con altos porcentajes de profesorado doctor, no han desarrollado políticas que incentiven la investigación.

El único centro con autonomía de gestión (ESMUC) ha desarrollado medidas de impulso a la investigación: en 2014, se fomentó el establecimiento de grupos de investigación 2014 SGR 1382 de *Investigación y creación musical* (con reconocimiento renovado en la siguiente convocatoria 2017 SGR 788); recientemente, se ha incluido la investigación como uno de sus objetivos y actividades en los nuevos estatutos de la Fundación aprobados en mayo 2021 y, también recientemente, se ha creado la posición de jefe de Investigación, Calidad e Innovación (incluida en la estructura directiva), en 2021.

### 3.3 Equidad

La superación de la prueba de acceso a las Enseñanzas Superiores de Música exige una preparación previa a través de estructuras educativas de Régimen Especial. Esta particularidad, en un entorno de baja implantación de las enseñanzas musicales en comparación con los países de la UE (EMU, 2022), define sociológicamente un perfil de alumnado: favorece al que ha gozado de acompañamiento familiar y excluye al alumnado que no ha tenido acceso a esta preparación previa.

La baja representación de la diversidad social en la educación musical especializada es una de las cuestiones tratadas en relación con las formas de enseñanza y aprendizaje (Richerme, 2021), las músicas escolarizadas (Bates, 2017) y las políticas de educación artística (Bates, 2021) así como la baja representación de docentes con bagajes sociales diversos (Hess, 2017).

A estos factores de desigualdad que afectan a todo el sistema, se suman otros referidos exclusivamente a las Enseñanzas Superiores que se describen a continuación.

#### 3.3.1 Becas

La Secretaría de Estado de Educación pública anualmente una resolución por la que se convocan becas para todo el sistema educativo universitario y no universitario. Esta resolución desarrolla la regulación de dos Reales Decretos: *RD 1721/2007* y *RD 688/2020*. El alumnado universitario tiene acceso a la beca de matrícula (bonificación del importe total del precio del crédito de la universidad pública de la comunidad autónoma correspondiente), en cambio el alumnado de EE.AA.SS. solo tiene acceso a la beca básica (de 300 a 350€).

El impacto de esta desigualdad en los centros estudiados es bastante claro: la beca básica cubre el 81,3% del precio de los estudios en el CSM de Sevilla, el 74,78% del CSM de Vigo y el 21,08% de la ESMUC. La Tabla 3 ilustra esta cobertura a la vez que compara los precios públicos de los centros estudiados con las universidades de la misma ciudad.

**Tabla 3.** Cobertura de las becas a los centros de EE.AA.SS. estudiados (curso 2021-2022)

	Barcelona		Sevilla		Vigo	
Universidad	27,67 €	1.660 €	12,68 €	760 €	13,93	835 €
Conservatorio / escuela superior pública	27,67 €	1.660 €	7,17 €	430 €	7,80 €	468 €
Cobertura becas conservatorios / escuela superior pública	21,08%		81,30%		74,78%	

En relación a las Becas de movilidad internacional, todo el alumnado dispone de las Becas Erasmus+ que tramita el Servicio Español para la Internacionalización de los estudios (SEPIE). El alumnado universitario dispone adicionalmente, en algunos casos, de una beca que suplementa las Becas Erasmus+ ofrecidas por su comunidad autónoma. Galicia y Andalucía incluyen el alumnado EE.AA.SS. en este suplemento; pero, Cataluña no lo incluye. No obstante, la

Generalitat de Cataluña ofrece una tercera ayuda, las *Beques Equitat*, que son aplicables específicamente a los estudios universitarios.

Debe destacarse que las ayudas a la movilidad internacional promovidas por la UE hacen un tratamiento igualitario entre los dos tipos de estudios universitarios y EE.AA.SS.

### 3.3.2 Distribución territorial

La distribución territorial de los estudios universitarios es mayor que la de las EE.AA.SS. Andalucía tiene una universidad pública en cada provincia y solamente 5 conservatorios superiores en Sevilla, Málaga, Córdoba, Granada y Jaén. Galicia tiene 3 universidades públicas, que se despliegan en diversos campus (Santiago de Compostela, 2 campus; Vigo 3 campus y Coruña 2 campus), y dos conservatorios superiores. Cataluña, si bien dispone de un amplio sistema universitario público con universidades en cada provincia, concentra su oferta tanto pública como privada de EE.AA.SS.-Música en Barcelona. Esta asimetría es otro factor de desigualdad con mayor impacto en Cataluña.

### 3.4 Perspectiva europea

En esta comparación entre el sistema universitario y las EE.AA.SS., la mirada hacia los países de nuestro entorno es fundamental. Si bien el estudio de Grau (2018) analiza los 260 centros que integran la *European League of Instituts of Arts* (ELIA), de los cuales 90 son de Música, este estudio categoriza los 256 centros miembros de AEC, los cuales ilustran el desarrollo de las instituciones de educación musical superior en materia de *academización* (Gies, 2019). Los centros AEC son 179 escuelas superiores o conservatorios, 60 universidades y 17 institutos. Esta categorización exhibe dos tradiciones (la de los países del Sur y la del Centro-Norte de Europa) y dos desarrollos (conservatorios y universidades).

Francia, Italia y España continúan segregando los centros de EE.AA.SS.-Música del sistema universitario (ofrecen estudios de grado y de máster y solamente implantan doctorados mediante acuerdos con la universidad). Debe destacarse la importancia de la investigación en los conservatorios de París y Lyon, que desarrollan estudios de doctorado en alianza con la universidad.

Los países centroeuropeos están desarrollando un proceso gradual de transformación de sus escuelas superiores de Música en centros universitarios. Alemania con un centro por cada 3 millones de habitantes, los Países Bajos por cada 2 millones y Austria, altamente descentralizado y totalmente universitario, por cada millón.

En los países nórdicos, conviven distintos modelos: todos los centros en Finlandia son universidades y ninguno en Dinamarca. En Suecia y Noruega encontramos centros independientes, Universidades de las Artes y Facultades de Artes en universidades generalistas. Independientemente de su inserción en el sistema universitario, todos los centros exhiben una alta orientación a la investigación, especialmente en investigación artística. En cuanto a su distribución territorial, Dinamarca tiene un centro cada 1,3 millones de habitantes, Suecia cada millón, Finlandia cada 687.000 habitantes y Noruega cada 500.000 habitantes.

#### 4. Discusión, propuestas y conclusiones

El artículo ha presentado los factores de desigualdad que sufre el alumnado, el profesorado y los propios centros de EE.AA.SS.-Música en comparación con los mismos agentes del sistema universitario español. Estos factores de desigualdad tienen su origen en la falta de autonomía institucional, la falta de incorporación de la investigación en el perfil del profesorado y la inequidad del alumnado en cuanto al acceso y desarrollo de estos estudios respecto a su homólogo universitario. Dos tipologías de instituciones (EE.AA.SS. y universitarias) ofrecen titulaciones del mismo nivel MECES 2 y 3. Curiosamente, solo la UE reconoce su plena membresía al EEES, ya que solo las Becas Erasmus+ son equitativas para uno y otro alumnado.

Dado que las competencias en Educación están transferidas a las CC.AA. se han estudiado tres centros (ESMUC, Barcelona, CSM, Vigo y CSMMLC, Sevilla) y las desigualdades mencionadas son equiparables.

El artículo se redacta en un momento decisivo: por un lado, la LOMLOE compromete al Gobierno del Estado a presentar una propuesta normativa reguladora de las EE.AA.SS. antes de diciembre 2022 y, en paralelo, está en curso la redacción de una nueva ley reguladora del sistema universitario. Así pues, se abre una ventana de oportunidad para resolver las desigualdades descritas.

Una de las cuestiones centrales de la discusión es cómo superar la desigualdad de derechos sin poner en riesgo la singularidad de las Artes y, en especial, de la docencia musical. El artículo no ha abordado la diferencia entre las ratios universitarias (1/25, RD 640/2021, Artículo 7.4) y las ratios de la docencia en interpretación y composición (internacionalmente reconocidas como individuales y que continúan siéndolo en los centros internacionales que han devenido universidades) porque no era objeto de estudio. El artículo sugiere que la inserción de las EE.AA.SS. en el sistema universitario resolvería la totalidad de los factores de desigualdad.

Algunos de los aspectos críticos respecto a la integración de las EE.AA.SS. a la universidad son:

- La necesidad de generalización de la implantación del SIGC (como el CSM de Vigo y la ESMUC) en todos los centros, en paralelo a la personalidad jurídica.
- Las pruebas de acceso que combinen las pruebas generalistas de acceso a la universidad con la prueba específica adecuada que se ajuste a las necesidades de detección de aptitudes.
- La duplicidad de estudios: Musicología y Sonología en el caso de Música, pero también otras EE.AA.SS. de artes plásticas, diseño y conservación. A esta duplicidad, se añade otro aspecto crítico en el caso de artes plásticas y diseño: la convivencia de MECES 1 en el mismo centro y profesorado.
- La transformación del personal docente en personal docente e investigador a través de un sistema de incentivos para estimular el aumento del porcentaje de doctores, de una política de investigación (a través de la constitución de grupos de investigación), de una acreditación adaptada a la necesidad de captar profesionales sin doctorado que mantengan la vinculación con la profesionalidad interpretativa, la modificación de las horas de contacto con el alumnado para que se aproxime al perfil universitario -evaluando y planificando el incremento de la dotación presupuestaria necesaria-, la

homologación de los doctorados en Artes obtenidos en el contexto anglosajón y la incorporación de la investigación artística a pesar de no estar reconocida en el Manual de Frascati (OECD, 2015).

- La necesidad de garantizar la equidad incluyendo al alumnado de EE.AA.SS. en las becas de matrícula y en las que complementan las CC.AA. a través del incremento en la dotación presupuestaria, así como desplegando políticas inclusivas en Educación Artística desde edades tempranas en todo el territorio para generar mayor diversidad social de acceso a las EE.AA.SS.
- El anteproyecto de LOSU no impide explícitamente la creación de universidades sectoriales, pero sí lo dificulta el *RD 640/2021* que exige que las universidades ofrezcan tres de las cuatro grandes ramas del conocimiento. Para poder promover universidades de las Artes, la LOSU debería incluir esta posibilidad a la vez que determinar las condiciones para la integración gradual de las Artes en el sistema universitario en términos de ratios y condiciones materiales para la docencia, de acreditación del personal docente e investigador. A su vez, la normativa reguladora de las Enseñanzas Artísticas, en tanto que debe ordenar también las Enseñanzas Profesionales, debe determinar que las EE.AA.SS. formen parte del sistema universitario.

Una vez analizados los principales aspectos relacionados con la capacidad de los centros y de la administración para abordarlos, la adecuación de la legislación y el valor añadido que supondría de inserción de las EE.AA.SS. en el sistema universitario, queda por definir si dicha incorporación se vehicula a través de Facultades Universitarias o Universidades de las Artes. Zaldívar (2005) apela a la pluralidad cultural y territorial del Estado, que debería ser la que eligiera entre las opciones disponibles con la asimetría necesaria para dar la respuesta local adecuada. Esta decisión de las CC.AA. debería tener en cuenta las duplicidades de estudios, las necesidades de despliegue territorial (como en el caso de Austria) y el necesario incremento de plazas para que se corresponda con los estándares de los demás ámbitos de conocimiento del sistema universitario.

Diversos agentes pueden facilitar la transformación: ACESEA puede retornar a la proactividad que exhibió hasta 2010; el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas (CSEA) puede definir las necesidades de incremento de educación artística en todo el territorio que acerquen a España a los estándares europeos; los centros educativos pueden impulsar la investigación que favorezca el crecimiento de estos en relación a sus formas de enseñanza y aprendizaje y a la generación y transferencia de nuevo conocimiento. Con ello, enfrentarse a la tensión entre compromiso social y excelencia artística (Gaunt *et al.*, 2021), a las dimensiones del currículum en función del lugar que ocupa la investigación en los contenidos (Healey, 2005), así como a la necesidad de superar el sesgo sociológico (Bull, 2019), permitirá garantizar un óptimo nivel de equidad no solo respecto al acceso a estos estudios, sino también a su desarrollo.

Futuras investigaciones podrán evaluar el impacto de la transformación propuesta sobre la equidad, la producción artística o la transferencia de conocimiento.

Para que todas las conclusiones a las que se ha llegado puedan convertirse en una realidad, se requiere un cambio normativo; sin embargo, sería ingenuo pensar que la transformación residirá solo en la (nueva) legislación. Esta solo ofrecerá el marco legal desde donde desplegar las políticas públicas. Este artículo define el problema, expone los aspectos críticos y presenta alternativas que siguen el camino trazado por los países del entorno europeo. Ahora es el momento

de garantizar un sistema que promueva la transferencia de conocimiento artístico, necesaria para asegurar una transformación de todo el sector, que contribuya a situarlo en el nivel formativo que merece y requiere para lograr el reconocimiento social y profesional que hasta ahora se le ha negado en nuestro contexto.

## Referencias

- AQU-Catalunya (2014). *Guia per a l'acreditació del procés d'avaluació docent contingut en els Manuals d'avaluació docent. Part II. Avaluació externa*. AQU. [https://www.aqu.cat/doc/doc\\_48509323\\_1.pdf](https://www.aqu.cat/doc/doc_48509323_1.pdf)
- ANECA (2007). *Principios y orientaciones para la aplicación de los criterios de evaluación*. ANECA. <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion>
- Bates, V.C. (2017). Critical social class theory for music education. *International Journal of Education & the Arts*, 18(7), 2-24. <http://www.ijea.org/v18n7/>
- Bates, V.C. (2021). Reflections on Music Education, Cultural Capital, and Diamonds in the Rough. *Philosophy of Music Education Review*, 29(2), 212-229. <https://muse.jhu.edu/article/813779>
- Bisquerra, R. (Ed.) (2019). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bull, A. (2019). *Class, control & classical music*. Oxford University Press.
- Cid, M.J. (2012). Los conservatorios superiores de Galicia durante la LOGSE. *Revista Electrónica LEEME*, 29, 1-22. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9833>
- Congreso de los Diputados (2022). *Proyecto de Ley Orgánica del Sistema Universitario*. Boletín Oficial de las Cortes Generales, 01/07/2022, núm.111-1, referencia 121/000111, pp.1-58. [https://www.congreso.es/public\\_oficiales/](https://www.congreso.es/public_oficiales/)
- Embid, A. (1997). *Informe sobre la conveniencia de promulgar una Ley Orgánica reguladora de la organización en régimen de autonomía de las enseñanzas superiores artísticas en España*. ACESEA.
- EMU (2022). EMU 2020. *Statistical information about the European Music School Union*. EMU. <http://www.musicschoolunion.eu/>
- Gaunt, H., Duffy, C., Coric, A., González Delgado, I.R., Messas, L., Pryimenko, O. y Sveidahl, H. (2021). Musicians as “Makers in Society”: A Conceptual Foundation for Contemporary Professional Higher Music Education. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713648>
- Gies, S. (2019). How music performance education became academic. En S. Gies y J.H. Saetre (Ed.), *Becoming musicians. Student involvement and teacher collaboration in higher music education* (pp.31-52). Norwegian Academy of Music.
- Gómez, D. (2011). La reforma educativa en la Comunidad de Madrid, resultados de su aplicación en las enseñanzas musicales. Estudio sobre la aceptación de la LOGSE en el ámbito de

- las enseñanzas de música y valoración comparativa de los planes de estudio de 1966 y 1992. *Revista Electrónica LEEME*, 28, 78-87. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME>
- Grau, X. (2018). *L'educació superior en l'àmbit artístic a Catalunya. Estudi i proposta d'organització*. CONCA.
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching: exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. En R. Barnett (Ed.), *Reshaiping the University: new relations between Research, Scholarship and Teaching* (pp.67-78). McGraw Hill /Open University Press.
- Hess, J. (2017). Equity and Music Education: Euphemisms, Terminal Naivety, and Whiteness. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 16, 15-47. <https://www.researchgate.net>
- Jefatura del Estado (2001). *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. BOE (24/12/2001), núm.307, referencia 24515, pp.49400-49425. <https://www.educa.jccm.es>
- Jefatura del Estado (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE (04/05/2006), núm.106, referencia 7899, pp.17158-17207. <https://www.boe.es/>
- Jefatura del Estado (2007). *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. BOE (13/04/2007), núm.89, referencia 7786, pp.16241-16260. <https://www.boe.es/buscar/doc.php>
- Jefatura del Estado (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE (30/12/2020), núm.340, referencia 17264, pp.122868-122953. [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php)
- Johansson, K. y Georgii-Hemming, E. (2021). Processes of academization in higher music education: the case of Sweden. *British Journal of Music Education*, 38(2), 173-186. <https://doi.org/10.1017/S0265051720000339>
- Jorgensen, H. (2010). High music education: A neglected arena for research. *Bulletin of the Council for Research*, 186, 67-80. <https://www.jstor.org/stable/41110435>
- Ministerio de Educación (2010). *Real Decreto 631/2010, de 3 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE (03/06/2010), núm.137, referencia 8955, pp.48480-48500. <https://www.boe.es/>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Real Decreto 628/2022, de 26 de julio, por el que se modifican varios reales decretos para la aplicación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, a las enseñanzas artísticas y las enseñanzas deportivas, y la adecuación de determinados aspectos de la ordenación general de dichas enseñanzas*. BOE (27/07/2022), núm.179, referencia 12503, pp.107681-107696. <https://www.boe.es/>
- Ministerio de Universidades (2021). *Real Decreto 640/2021, de 27 de julio, de creación, reconocimiento y autorización de universidades y centros universitarios, y acreditación*

- institucional de centros universitarios*. BOE (28/07/2021), núm.179, referencia 12613, pp.90776-90800. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2021-12613>
- OECD (2015). *Frascati Manual 2015: Guidelines for Collecting and Reporting Data on Research and Experimental Development*. The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities, OECD Publishing. <https://www.fecyt.es/es/publicacion/>
- Pliego, V. (2014). Oportunidad y convivencia de integrar las enseñanzas artísticas superiores en la universidad. *Danzarate*, 8, 104-119. <https://dialnet.unirioja.es/servlet>
- Richerme, L.K. (2021). Equity via relations of equality: Bridging the classroom-society divide. *International journal for Music Education*, 39(4), 492-503. <https://eric.ed.gov/>
- Vieites, F.M. (2020) Las enseñanzas artísticas superiores en la ordenación educativa en España. Una visión crítica. *Foro de Educación*, 18, 209-232. <https://www.forodeeducacion.com>
- Zaldívar, A. (2005). Las enseñanzas musicales y el nuevo espacio europeo de educación superior: el reto de un marco organizativo adecuado y la necesidad de la investigación creativa y «performativa». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 95-122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1343170>