

UNIVERSITARIA ES CULTURAL "PER SE"
AGORA DE CULTURA POR LA CUAL PODRIAMOS CONSIDERAR QUE NO ES NECESARIO ESTE DEBATE
a do adquiriendo muchas perspectivas fruto de los cambios en la evolución de las disciplinas y los procesos de acceso
la cultura de formas diferentes. Los esfuerzos en disciplinas terminados han pasado en un momento de crisis y
adquisición de competencias cult

QUE TODA LA UNIVERSIDAD BULLE DE CULT
cio de cultura UN

CONCEPTO DE CULTURA HA IDO ADQUIE
transformaciones, incidido directamente en las
formas diferentes. Los esfuerzos en disciplinas
las competencias culturales en la universidad
REFLEXIÓN DE COMO LA UNIVERSIDAD HA
ACERCA YA

PER SE
DE CULT

endo
corri

mente EN

LA U
AGOR
CULTURA POR LA CUAL PODRIAMOS CONSIDERAR QUE NO ES NECESARIO ESTE DEBATE

QUE SUPERAN LAS ESTRUCTURAS CLÁSICAS DE TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTOS
ENFOCAS, ENFASIS EN UN ASPECTO, O EN OTRO, DE ACUERDO CON SU ORIENTACIÓN. LA AN
ESPEJOS ENCICLOPÉDICOS O T

PARÁ LA LABOR DE IR DEFINIENDO LAS C
XTO DE CAMBIO CULTURAL
RALES EN LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES PUEDE PARECER UNA PROVOCACIÓN, YA QUE CUALQUIER M
UNIVERSITARIA ES CULTURAL "PER SE"

AGORA DE CULTURA POR LA CUAL PODRIAMOS CONSIDERAR QUE NO ES NECESARIO ESTE DEBATE
CONCEPTO DE CULTURA HA IDO ADQUIE
los procesos de acceso a la información, los saberes y la cultura, los cuales se configuran a partir de amplios y diversos
énfasis en un aspecto, o en otro, de acuerdo con su orientación. La antropología, ciencias políticas, economía, pedagogía
reflejan una realidad muy alejada de la realidad con poca utilidad para la labor de ir definiendo las competencias
CULTURAL MUY SIGNIFICATIVO. PLANTEAR UNA

COLECCIÓN
OBSERVATORIO CULTURAL
DEL PROYECTO

ATALAYA

46

**DOSSIER DE TRABAJO:
COMPETENCIAS CULTURALES DE LOS UNIVERSITARIOS**

Editora: María Isabel Morales Sánchez



dossier de trabajo
Competencias Culturales
de los Universitarios

dossier de trabajo
Competencias Culturales
de los Universitarios

María Isabel Morales Sánchez (Ed.)

Observatorio Cultural
del Proyecto Atalaya Quinta Fase (2010)



El **Observatorio Cultural**
forma parte del Proyecto Atalaya.



- © Dirección General de Universidades de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía
- © Universidad de Cádiz. Servicio de Publicaciones
- © Universidades Públicas Andaluzas
- © María Isabel Morales Sánchez (ed.)

Edición:

- Dirección General de Universidades de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía
- Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz

Coordinación:

El **Observatorio Cultural del Proyecto Atalaya**, del que este producto forma parte, está coordinado por:

- Vicerrectorado de Extensión Universitaria. Universidad de Cádiz
- Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Participación. Universidad Internacional de Andalucía

Coordinación Editorial:

Marieta Cantos Casenave
Antonio Javier González Rueda

Diseño, maquetación e impresión: Jiménez-Mena s.l. - Cádiz

ISBN: En trámite

DL: En trámite

Las ideas y opiniones expuestas en esta publicación son las propias de los autores y no reflejan, necesariamente, las opiniones de las entidades editoras o de la Coordinación Editorial.

Índice

Prólogo	9
Las competencias culturales en la Universidad <i>Isabel Morales Sánchez</i>	13
Las competencias culturales en el marco del EEES: una tarea pendiente <i>Andrea Giráldez</i>	25
Las competencias culturales <i>Alfons Martinell</i>	31
Anexo I. Relato Panel de Expertos sobre competencias culturales de los estudiantes universitarios.	41
Anexo II. La competencia cultural artística en la educación obligatoria y en la formación inicial del profesorado	57

PRÓLOGO

El Proyecto Atalaya inicia su andadura a finales de 2005 con el respaldo financiero y técnico de la Dirección General de Universidades de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. Conscientes de la importancia de aunar tecnología, ciencia, cultura, patrimonio y tradición cultural, los vicerrectorados de Extensión de las universidades andaluzas asumieron el reto de la creación y puesta en marcha de una plataforma cultural universitaria andaluza, en la que se sumasen labores de investigación, de planificación, de gestión y de organización de eventos de forma coordinada, evitando, no obstante, la injerencia en iniciativas ya programadas por cada una de las universidades.

A partir de la proyección alcanzada por cada una de las diez universidades en su contexto más próximo, Atalaya proporciona un espacio de trabajo conjunto desde el que se potencia y optimiza una programación cultural heterogénea y compleja, dirigida no solo a sectores universitarios sino al público en general. La experiencia adquirida desde su inicio y hasta ahora, cuyos resultados han sido gratamente satisfactorios, ha puesto no obstante de manifiesto la necesidad de proceder a una constante actualización en su diseño y planteamientos, dada la complejidad de los distintos sectores y agentes implicados y el carácter dinámico de un ámbito de acción que se caracteriza, precisamente, por su variabilidad y transformación constante. De manera complementaria, el nuevo modelo de aprendizaje surgido como consecuencia de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, así como el frenético ritmo que el desarrollo de las nuevas tecnologías imprimen actualmente a la sociedad, determinan nuevas orientaciones en este proyecto, al objeto de responder, en su ámbito, al compromiso de la Universidad con la formación integral, la atención a los problemas sociales, y la generación de espacios de reflexión sobre los nuevos itinerarios seguidos por la cultura, su uso y su demanda.

En este sentido, una de las actuaciones señeras del Proyecto Atalaya ha sido la de la creación del *Observatorio Universitario Andaluz de la Cultura Atalaya*, por cuanto constituye una de las iniciativas en red más novedosas y cubre un vacío importante en el sector de la gestión cultural, al ofrecer a los responsables de las políticas culturales herramientas que le permitan mejorar la perspectiva y la prospectiva de su trabajo, formar a los agentes culturales de una forma científica y adecuada, dotar al sector cultural de información estadística fiable y mensurable que mejore su quehacer diario y, finalmente y sobre todo, dar a conocer a la sociedad la situación de nuestro sector cultural universitario. Dicho proyecto, coordinado por la Universidad de Cádiz y la Universidad Internacional de Andalucía, consta ya de más de una treintena de productos específicos sobre y para la gestión cultural. La mera enumeración de los productos que han surgido al amparo de la labor de este Observatorio evidencia no solo la ambición con que desde un principio inició su actuación, sino también el rigor y el alcance de lo ya realizado en materia de investigación, diagnóstico, propuestas metodológicas, conocimiento del impacto económico, medición de su incidencia mediática, aportaciones a la gestión de la calidad, formación, estudios de prospectiva, etc. En fin una muestra más que significativa de cómo la Universidad, a través de la actuación y la gestión cultural, puede contribuir a mejorar su compromiso con la sociedad, a diseñar escenarios de futuro a través del diagnóstico de las nuevas demandas, y a visibilizar su carácter de servicio público. Los retos que la Universidad tiene son muchos y, en este sentido, es previsible que en consonancia sea amplia la trayectoria que aún le queda por recorrer a este Observatorio.



COLECCIÓN OBSERVATORIO ATALAYA

01	Dossier Metodológico: "El mapa de procesos de un programa estacional"	2006
02	Monografía: "El concepto de Extensión Universitaria a lo largo de la historia"	
03	Monografía, CD y Web: "Usos, hábitos y demandas culturales de los jóvenes universitarios andaluces"	
04	Sistema de Indicadores Culturales de las universidades andaluzas	
05	Web: www.diezenculturas.es [2006 y 2007]	
06	Estudio sobre las actividades de Extensión Universitaria durante el año 2004	
07	Análisis de las Extensiones Universitarias andaluzas: Informe Económico	
08	Estudio: "Diagnóstico y evaluación de las Aulas de Teatro en las universidades andaluzas"	
09	Diagnóstico de los Coros de las universidades andaluzas	
10	Seminario: "La extensión Universitaria del siglo XXI"	
11	Monografía: "La Extensión Universitaria que viene: estudio prospectivo de escenarios ideales"	2007
12	Dossier metodológico: "El mapa de procesos de un concierto"	
13	Monografía, CD y Web: "Estudio de usos, hábitos y demandas culturales de los profesores de las universidades andaluzas"	
14	Cuaderno de trabajo: "Validación del Sistema de Indicadores Culturales de las universidades andaluzas"	
15	Informe sobre los servicios de Publicaciones de las universidades	
16	Estudio del impacto mediático de las Extensiones Universitarias en Andalucía	
17	Seminario a nivel nacional sobre Cultura, Ciudad y Universidad	
18	Monografía, CD y Web: "Estudio de usos, hábitos y demandas culturales del Personal de Administración y Servicios de las universidades andaluzas"	2008
19	Monografía, CD y Web: "Estudio de usos, hábitos y demandas culturales de las Poblaciones con Campus Universitario de Andalucía"	
20	Revista Digital diezenculturas.es	
21	Campaña de Comunicación del Proyecto Atalaya	
22	Monografía histórica: La Extensión Universitaria en Iberoamérica y en Andalucía	
23	Dossier Metodológico: El Mapa de Procesos de una proyección cinematográfica	
24	2 Becas Atalaya de Investigación	
25	Cuaderno de trabajo: "Versión final del Sistema de Indicadores Culturales de las universidades andaluzas"	
26	Seminario La Rábida: "La Extensión Universitaria en Iberoamérica: modelos y territorios" (5 y 6 de mayo de 2009)	
27	Web y CD Usos, hábitos y demandas culturales	
28	Nuevos públicos para una universidad próxima (Estudio Prospectivo)	2009
29	Estudio cualitativo de demandas y motivaciones culturales de los universitarios andaluces (Experiencia Piloto 1)	
30	Estudio sectorial. Las Aulas de mayores en Andalucía	
31	Campaña de comunicación diezenculturas.es "¿aún crees que no hay nada que hacer?"	
32	Propuesta de un Mapa de Procesos para un Servicio de Extensión Universitaria	
33	Monografía Histórica: Una historia de los Cursos de Verano en Andalucía	
34	Becas de Investigación del Observatorio Cultural de Proyecto Atalaya	
36	Ensayo sobre Cooperación Cultural en el ámbito universitario	
36	Revista digital diezenculturas.es (Segunda fase)	
37	Seminario Nacional en Cádiz: "El papel de la Extensión Universitaria en la nueva R.S.U."	
38	Dossier Metodológico: Mapa de Procesos de una representación escénica	2010
39	CD del primer año del proyecto de Recuperación del Patrimonio Musical Andaluz (coordinado por la Universidad de Sevilla)	
40	Libro de partituras del proyecto de Recuperación del Patrimonio Musical Andaluz (coordinado por la Universidad de Sevilla)	
41	Transferencia de la revista digital diezenculturas.es al ámbito municipal: www.culturalocales.es	
42	Dossier Metodológico: Montaje de exposiciones	
43	Manual Práctico para la búsqueda de Patrocinio	
44	Manual de Marketing y Comunicación Cultural	
45	Dossier de Trabajo: Resultados Claves de un Servicio de Extensión Universitaria	
46	Dossier de Trabajo: Competencias Culturales de los Universitarios	
47	Estudio Prospectivo: ¿Cómo abordar la divulgación de la Ciencia desde la Extensión Universitaria?	
48	Becas de Investigación del Observatorio Cultural del Proyecto Atalaya 2010. *48 a El modelo portugués de extensión universitaria. *48 b Las actividades musicales de las Universidades andaluzas.	
29	Estudio Cualitativo de demandas y motivaciones culturales de los universitarios andaluces (Producto bienal 2009/2010)	
49	I+ D+i CELAMA, Territorio Extensión (Herramienta integral de gestión de actividades de Extensión Universitaria)	
50	Seminario "Comunicación, Marketing Cultural e Industrias Culturales"	

En resumen, el **Observatorio Universitario Andaluz de la Cultura Atalaya** (<http://observatorioatalaya.es/>) se presenta ahora para intentar, al menos en parte, ser fiel a la definición que la Real Academia Española (RAE) da sobre la palabra Atalaya: «Torre hecha comúnmente en alto para registrar desde ella el campo o el mar y dar aviso de lo que se descubre».

Firmado por

el Excmo. Sr. consejero de Economía, Innovación y Ciencia de la Junta de Andalucía, D. Antonio Ávila Cano.

y los Excmos/as. y Magfcos/as. Sres/as. rectores/as de las Universidades Andaluzas

Universidad de Almería: D. Pedro Roque Molina García.

Universidad de Cádiz: D. Diego Sales Márquez.

Universidad de Córdoba: D. José Manuel Roldán Nogueras.

Universidad de Granada: D. Francisco González Lodeiro.

Universidad de Huelva: D. Francisco J. Martínez López.

Universidad de Internacional de Andalucía: D. Juan Manuel Suárez Japón.

Universidad de Jaén: D. Manuel Parras Rosa.

Universidad de Málaga: Dña. Adelaida de la Calle Martín.

Universidad de Pablo de Olavide (Sevilla): D. Juan Jiménez Martínez.

Universidad de Sevilla: D. Joaquín Luque Rodríguez.

LAS COMPETENCIAS CULTURALES EN LA UNIVERSIDAD

Isabel Morales Sánchez

Introducción

A menudo la actualidad nos introduce en una esfera de debate y reflexión en la que, con cada vez más asiduidad, se manejan términos que, alrededor de lo que se viene a denominar la sociedad del conocimiento y de la información, se han ido consolidando como parámetros a tener en cuenta en todas las esferas implicadas en la educación del individuo. Alertados por la necesidad de clarificar cómo debe desarrollarse la formación de nuestros futuros profesionales, aspectos como el talento, la creatividad o la innovación se transforman ahora en claves del éxito. Es obvio que los cambios sufridos desde la segunda mitad del siglo XX por la sociedad europea a partir de la política comunitaria desarrollada –con las respectivas ampliaciones de su ámbito de actuación– y, en general, por las transformaciones que a nivel mundial ha generado la utilización de las nuevas tecnologías, ha transformado nuestro contexto más cercano, situándonos en el centro de un gran mosaico de posibilidades, un contexto no exento de incertidumbres que, al tiempo que nos beneficia como individuos, nos produce vértigo.

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior no es sino una respuesta a la evidente necesidad de adaptación del sistema educativo a esa nueva situación en la que nos enfrentamos al reto de transformar la enseñanza tradicional en un sistema que garantice la capacidad del individuo para responder a un contexto multicultural y global. No obstante, si bien ya estamos plenamente inmersos en este proceso desde el ámbito de la aplicación de la normativa que rige el funcionamiento y los planteamientos generales, la aplicación de los mismos genera, en su andadura, diversos aspectos sobre los que todavía es necesario

alcanzar un desarrollo eficaz. La puesta en marcha en el contexto universitario de los nuevos planes de estudio viene marcada –en su origen– por la Carta Magna en la que se establece que la Universidad «en el seno de sociedades organizadas de forma diversa debido a las condiciones geográficas y a la influencia de la historia es una institución autónoma que, de manera crítica, produce y transmite la cultura por medio de la investigación y de la enseñanza»¹. Con posterioridad, la Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999, refuerza la idea de la importancia de que la Universidad, como institución, asegure –a través de su independencia y autonomía– «que los sistemas de educación superior e investigación se adapten continuamente a las necesidades cambiantes, las demandas de la sociedad y los avances del conocimiento científico»². Es, precisamente, esa condición de «transmisora de cultura» la que enmarca este breve análisis desde el que se introducen una serie de textos que proponemos como punto de partida de una reflexión más profunda en torno a la cultura como eje articulador de la vida universitaria y alrededor de las competencias culturales y su conformación en la educación actual.

El concepto de cultura

Podríamos traer a colación un considerable número de definiciones de cultura a partir de fuentes de diversa índole. Desde la definición proporcionada por el Diccionario de la Real Academia Española en el que figura como «conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico» y «conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial en una época o grupo social», hasta definiciones que nos sitúan en el campo específico de la antropología como la propuesta por José Alcina Franch: «cultura es el conjunto de ideas, hábitos y actividades de carácter técnico, económico, social, espiritual y lingüístico, creado por la sociedad, que se transmite de generación en generación por medio de la tradición, al mismo tiem-

1. Magna Charta Universitatum, Preámbulo, pág. 1, Bolonia 18 de septiembre de 1988.

2. Declaración de Bolonia, pág. 1, 19 de junio de 1999.

po que el producto de una tremenda fuerza innovadora»³. En ellas el ámbito de lo cultural se configura como un vasto espacio no carente de complejidad –llamo la atención sobre la expresión «de tremenda fuerza innovadora»– en el que se entremezclan todos aquellos aspectos vinculados a la actividad humana en cualquiera de sus facetas. De hecho, en el *Diccionario de Teoría Crítica y Estudios Culturales*, coordinado por Michael Payne, la definición subraya desde su comienzo que es un «término de aplicación virtualmente ilimitada, que inicialmente puede entenderse como una referencia a todo lo que es producido por los seres humanos a diferencia de lo que forma parte de la naturaleza. Sin embargo, se ha observado con frecuencia que, dado que la naturaleza misma es una abstracción humana, también ella tiene una historia, lo cual, a su vez significa que es parte de la cultura»⁴.

Por su parte, la Declaración adoptada por la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales –México 1982– recoge en su Preámbulo cómo la cultura engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano y los sistemas de valores. No sin razón la cultura es uno de los pilares en los que se sustenta toda sociedad, formando parte de los derechos básicos: «Que la amplia difusión de la cultura y la educación, de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad del hombre y constituyen un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y ayuda mutua»⁶, originando iniciativas importantes en política cultural, que se materializa en la diversa legislación tanto europea en general, como en la de los países miembros⁷.

La idea fundamental que subyace en los distintos argumentos que sirven para subrayar esta importancia es, sin duda, su defensa como factor de desarrollo, de

3. José Alcina Franch (1989), *Arqueología antropológica*, Madrid, Akal, 2008: cap. VIII.

4. Michael Payne (comp.) (1996), *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales*, Traducción de Patricia Willson, Buenos Aires, Paidós, 2002.

5. En *Estudios sobre la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea*, Carlos Ruiz Miguel (coord.) Universidade de Santiago de Compostela, 2004; 87-95

6. Preámbulo de la declaración de la UNESCO sobre la diversidad cultural adoptada por la Conferencia General el 2 noviembre de 2001. <http://www.unesco.org/culture/news/html_sp/index_sp..shtml>

7. Sirva como ejemplo el Real Decreto 367/2007 de 16 de marzo por el que se crea y regula la Comisión Nacional para el Fomento y Promoción del Diálogo Intercultural.

crecimiento y de integración social y, que, por lo tanto, requiere esfuerzos precisos para facilitar el acceso a la misma. En este sentido, no es casual que el plan de trabajo en materia de cultura planificado en el seno de la Unión Europea para el período comprendido entre 2008 y 2010 estableciera, entre sus objetivos, el procurar mayores sinergias entre cultura y educación, así como el desarrollo de proyectos que «propicien la puesta en práctica de la competencia clave conciencia y expresión culturales»⁸.

En este contexto, la enseñanza superior juega un papel esencial, entendiéndose como un importante agente de difusión, divulgación, investigación y formación en materia cultural. La Universidad, según se recoge en el dictamen prospectivo sobre el papel de las universidades en el desarrollo local y regional, debe además contribuir a «potenciar el capital social y la vitalidad cultural de municipios y regiones», debe cubrir asimismo «el aprendizaje permanente» y promover, junto con las aptitudes profesionales, el desarrollo personal del individuo⁹. No hablamos, por tanto solo de multilingüismo y de la capacidad para comprender al «otro», sino de la capacidad para ubicarnos en nuestro entorno desde el conocimiento de nuestra cultura e interactuar con él. La Universidad se articula así en un espacio que debe generar una interacción dinámica y un compromiso sólido con el espacio cultural, haciendo revertir en la sociedad los resultados.

La formación integral

Pareciera a primera vista que plantear, desde la educación superior, una serie de acciones dirigidas a desarrollar todas las competencias potencialmente vinculadas a lo cultural sería una labor poco compatible con la propia limitación temporal

8. Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los gobiernos de los Estados miembros sobre el plan de trabajo en materia de cultura, 2008/C143/06, Anexo I. Recordemos asimismo que el artículo 167, parágrafo 4 del tratado de Lisboa ya dispuso con anterioridad cómo la Unión Europea debía tener en cuenta la cultura en todas sus vertientes adoptando acciones que promuevan el respeto intercultural y la diversidad.
9. «El papel de las universidades para el desarrollo local y regional en el contexto de una Europa del conocimiento», Bruselas, 19/20 de noviembre de 2003 CDR 89/03, pág. 10.

de los planes de estudios, dada la amplitud de matices recogidos en la definición de cultura, que, tal y como hemos visto, contempla ámbitos muy diversos y, a veces, muy distantes de la formación específica característica de la Universidad. Pero precisamente, entendemos, esta amplitud permite, al mismo tiempo, la articulación de modos flexibles de adquisición desde distintos puntos de vista, desde distintos planteamientos metodológicos y desde diferentes áreas de conocimiento. No hemos de olvidar, por ejemplo, que uno de los retos a los que nos enfrentamos en la actualidad se centra en el desarrollo de capacidades para gestionar la información, puesto que el acceso a la misma se ha posibilitado de manera extraordinaria con la irrupción de las nuevas tecnologías. Repetidamente podemos oír cómo el hándicap de los estudiantes actuales está en la comprensión y en la capacidad crítica, mucho más que en las destrezas de búsqueda y localización. Los recursos actuales permiten acceder a documentos que, en otros momentos, hubiesen conllevado un proceso mucho más lento. En un magnífico estudio titulado *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*¹⁰, Edgar Morin señala certeramente las claves esenciales del proceso de transformación en el enfoque educativo. Reproducimos a continuación tres pasajes claramente ilustrativos:

- a) «Resulta llamativo que la educación, que aspira a comunicar conocimientos, permanezca ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus dispositivos, imperfecciones, dificultades y tendencias tanto al error como a la ilusión y no se preocupe en absoluto de dar a conocer qué es conocer (...). Se trata de armar nuestras mentes para el combate vital hacia la lucidez» (pág. 18).
- b) «Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza» (pág. 20).
- c) «La educación debe favorecer la aptitud natural de la mente para plantear y resolver los problemas esenciales y, correlativamente, estimular la plena utilización de la inteligencia general» (pág.48).

10. Edgar Morin (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* traducción de Mercedes Vallejo-Gómez, con la contribución de Nelson Vallejo-Gómez y François Girard, Barcelona, Paidós, 2001.

Este planteamiento conlleva necesariamente un cambio de actitud, pero no solo de quien educa, sino también, de quien es educado. La transformación del sistema pasa irremediablemente por una transformación en el propio seno de la sociedad. Aprender a «navegar en un océano de incertidumbres» supone el riesgo de salir precisamente de la certidumbre, de arriesgar hipótesis, de errar antes de descubrir algo novedoso. ¿No es esta, en cierta medida, la base de la innovación, de la creatividad y del talento? ¿No se reclama a los nuevos profesionales versatilidad para responder a un mercado laboral complejo, incierto, multidisciplinar y multicultural?

En esta misma línea, Mario Alonso Puig –experto en neurología y aprendizaje– en su intervención con motivo del *Foro Agora Talentia* celebrado en Navarra en 2009¹¹ indicaba, como base de toda idea creativa, la curiosidad y el riesgo, dos elementos que, bajo su punto de vista, conllevan necesariamente tiempo y trabajo. Por su parte y más recientemente, el mediático experto en desarrollo de la creatividad, Ken Robinson manifestaba en una entrevista los tres objetivos esenciales de la educación: el económico, el cultural y el personal. El primero, argumenta el autor, porque una mejor formación proporciona la base de un mejor desarrollo económico; el segundo, porque la educación ayuda a las personas a comprender el mundo que les rodea, a desarrollar un sentimiento de identidad cultural y a forjarse una idea sobre su lugar en el mundo; el tercero, porque nos ayuda a descubrir nuestros talentos y destrezas¹².

Si retomamos este segundo planteamiento, la competencia cultural es aquello que permite al individuo conocerse a sí mismo y conocer a los demás y, lo que es más importante, debe desarrollarse con independencia de su pertenencia al mundo de las humanidades o de las ciencias. En este sentido, resulta necesario superar esta disociación que, en cierta medida, ha llevado a identificar el conocimiento desde la dicotomía útil/no útil o a vincular determinadas actividades a la diversión y el ocio. Si retomamos la idea de que la creatividad debe fomentarse en cualquier ámbito y que esta conlleva un esfuerzo, un trabajo, una experimen-

11. <<http://2011.agoratalentia.es>> Este foro fue seleccionado como una de las mejores iniciativas europeas en creatividad e innovación.

12. Redes. Entrevista a Ken Robinson «El sistema educativo es anacrónico», 4/03/2011.

tación, la disociación mencionada resulta estéril, esto es, no es divertido todo lo que no «sirve», no es ocioso todo lo cultural, o lo «útil» puede tener un carácter lúdico. Cualquier actividad artística, científica o técnica, contribuye al desarrollo del individuo, con independencia de la capacitación específica que reciba y forma parte en la misma medida de su forma de vida, de su entorno, de su identificación frente a los demás y de su conocimiento del otro.

Las competencias culturales

La articulación de los nuevos planes ha conllevado la especificación de objetivos concretos a partir del desarrollo de los conceptos de competencia, destreza y capacidad. Desde el punto de vista etimológico, la competencia sitúa al individuo por oposición a los demás, en tanto le permite adquirir un posicionamiento «superior» con relación a su grado de conocimiento. Un lector competente, por ejemplo, es aquel que está en disposición de comprender todo lo que la obra encierra, su mensaje, sus relaciones intertextuales, el contexto que la origina y su valor estético. Por otra parte, para llegar a esta competencia es preciso desarrollar una serie de destrezas o habilidades que le permiten manejar herramientas específicas para el análisis y el diagnóstico. La capacidad, por otra parte, medirá la aptitud, la disposición o cualidad del individuo para ejercer una actividad.

COMPETENCIA	CONOCIMIENTO EXPERIENCIA
DESTREZA	HERRAMIENTAS GESTIÓN
CAPACIDAD	APTITUD CREATIVIDAD TALENTO

La competencia cultural será por tanto un «estatus» que se consiga mediante la adquisición de conocimientos y experiencias (vivencias), la potenciación de capacidades y el desarrollo de destrezas. Por consiguiente, la formación en este ámbito debe entenderse como un proceso progresivo y continuo en el que, paulatinamente, el individuo va conformando un mosaico de posibilidades que le sitúan en su contexto cultural. La estructura de la Universidad permite, bajo nuestro punto de vista, que esa competencia se adquiera por diversas vías, si bien es cierto que es todavía preciso establecer mecanismos de coordinación entre las mismas que aseguren la adopción de procedimientos y la medida de la eficacia de los mismos¹³. En este sentido, resulta esencial partir de la transversalidad como elemento conector entre la formación específica propia de cada título y la formación general común a todos.

La diversidad de formas en las que se manifiesta la vida cultural debe generar, en contra de lo que se suele pensar, un espacio tan amplio como su propia definición. Creemos que, lejos de ser un inconveniente, su naturaleza heterogénea permite por el contrario desarrollar multitud de acciones de índole tan diferente que puede potenciar la creatividad y la formación del individuo en cualquiera de sus planos. El problema no estriba, bajo nuestro punto de vista, en intentar delimitar el concepto de «cultura», sino en establecer cómo orientar hacia lo cultural y sus diversas manifestaciones. Ello conlleva un análisis de los recursos disponibles y una planificación de dónde y cómo utilizarlos en cada caso. Es obvio que los estudiantes de humanidades tienen cubiertas en sus estudios de grado parcelas culturales que no se articulan en los grados de ciencias y viceversa, pero en ninguno de los dos casos la proyección es suficiente y aparece más ligado al propio perfil de sus estudios que a la transversalidad de la que hablábamos anteriormente. Plantear por ejemplo en qué consiste la «vida universitaria» o

13. La Universidad de Cádiz define su misión, por ejemplo, en su plan estratégico de la siguiente forma: «La UCA es una institución pública comprometida con la sociedad, con proyección internacional, cuya misión es la formación integral de las personas a través de la creación y difusión del conocimiento y la cultura mediante una investigación y enseñanza de calidad, con vocación de liderazgo intelectual y cultural, configurándose como elemento fundamental de vertebración de la provincia de Cádiz y con amplia presencia en su territorio».

la llamada «dimensión social»¹⁴ nos remitiría probablemente a conceptos tales como «intercambio», «movilidad», «actividad» o «participación» y no solo en referencia a otros países sino en tu propia Universidad, es decir, qué se hace en ella, qué hacen tus compañeros, qué compartes con ellos y, por ende, qué haces y qué compartes con el entorno donde vives. Es cierto, también, que actualmente se están haciendo esfuerzos en este sentido, aunque, de forma más particular, el calado en el diseño de los planes ha sido diverso y las disparidades encontradas responden, en gran medida, al grado de valoración que desde las mismas instancias universitarias se da a determinados tipos de actividades y, en general, a la concepción de lo que se denomina la formación integral¹⁵.

Básicamente podríamos afirmar que actualmente hay definidas varias vías claras de inserción de actividades culturales:

- A) En el diseño de asignaturas.
- B) En el diseño de los planes de estudio (títulos y suplementos al título).
- C) En el diseño de actividades de las diferentes unidades que en la estructura universitaria tienen como cometido la difusión, la formación y la divulgación en materia de cultura.

Ahora bien, ello conlleva, como hemos indicado con anterioridad, la necesidad de un esfuerzo de concienciación sobre determinadas actividades y de revalorización de otras. Pongamos un ejemplo, la construcción del discurso oral y escrito o las bases de la argumentación, son materias claramente transversales y afectan a com-

14. Véase, por ejemplo, la iniciativa de creación del Observatorio Interuniversitario de la Vida y Participación de los Estudiantes vinculada al Campus de Excelencia Internacional Ciencia y Tecnología para la Calidad de Vida en el siglo XXI VLC/Campus de la Universidad de Valencia
<<http://www.vlc-campus.com/wp-content/documents/adaptacion.pdf>>
y para una explicación de sus bases y presupuestos, Antonio Ariño Villarroya
<http://www.uv.es/qualitat/dimsocial/documentos/ponencias/Arino_Dimension_Social.pdf>
15. Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, en el punto 5 del artículo único, apartado 8: «De acuerdo con el artículo 46.2.i) de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, los estudiantes podrán obtener reconocimiento académico en créditos por la participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación. A efectos de lo anterior, el plan de estudios deberá contemplar la posibilidad de que los estudiantes obtengan un reconocimiento de *al menos 6 créditos* sobre el total de dicho plan de estudios, por la participación en las mencionadas actividades».

petencias generales no solo en el plano de las filologías; el análisis y la valoración de una entrevista a un escritor o a un científico son igualmente válidos para alumnos de letras o de ciencias pues lo que se persigue es aprender cómo se efectúa un análisis y en qué parámetros basar nuestra valoración (competencia general) y para ello se pueden tomar como referencia distintos tipos de discurso; la explicación de qué sea el genio creativo puede proceder de la filosofía o de la genética, porque el conocimiento ha generado reflexiones sobre el tema en los dos campos. Por otra parte, la música, la danza, la pintura, la fotografía, el cine, el diseño, la literatura... ¿no potencian la creatividad y no son sino el resultado también de la innovación tecnológica? La profesión –sea cual fuere su perfil específico– se ejerce en el seno de una sociedad y los profesionales han de insertarse en ella. Los principios de la comunicación integran diversos tipos de emisores, receptores, códigos y contextos y el profesional cualificado debe tener habilidades, conocimientos y aptitudes para comprender, resolver e interactuar a distintos niveles en esa sociedad. Afortunados o no estos ejemplos, son la punta de un iceberg. El hombre expresa su visión del mundo a través de todos estos ámbitos y el conocimiento sobre lo que nos rodea se manifiesta a través de muchos lenguajes. La competencia cultural debe alcanzar la comprensión de los mismos o, al menos, la conciencia de que todos son válidos. No se trata de desarrollar todas las posibilidades sino de proporcionar distintas opciones, de diseñar, desde la Universidad, distintos espacios que potencien el encuentro de los estudiantes con todas las manifestaciones de la cultura y de, al mismo tiempo, concienciar a los mismos de la validez de esta formación.

El ámbito de la Extensión Universitaria es uno de esos espacios que ha venido cubriendo un contexto en materia cultural especialmente marcado por el objetivo de conectar a la Universidad con el entorno social, siendo usuarios de sus actividades los universitarios, los egresados y el público en general, esto es, personas que no se mueven solo en el círculo académico y que pueden desarrollar labores y trabajos de diferente índole. La atención a la sociedad forma parte esencial de la Extensión Universitaria en tanto responsabilidad social, pues este servicio ha de tener como horizonte su consolidación como punto de referencia entre los agentes culturales de nuestro entorno.

En el caso de la Universidad de Cádiz el Vicerrectorado especifica en su carta de Servicios su misión, visión y valores, estableciendo como objetivos la pro-

moción de aquellos aspectos relacionados con la creación, la difusión y la divulgación del pensamiento, la contribución a la formación permanente de los estudiantes y egresados y la dinamización de la vida cultural. Entre sus funciones y cometidos contempla, además, la coordinación de diversas actividades que apuntan inequívocamente a reforzar y complementar los estudios cursados en los programas oficiales de la Universidad.

Así pues, de manera general, todas las acciones iniciadas desde el propio Vicerrectorado o las coordinadas con distintas instituciones locales, provinciales y nacionales, a través de distintos convenios, han sido materializadas en actuaciones que van dirigidas a la formación del estudiante: los Cursos Estacionales organizados en distintos puntos de nuestra provincia, los seminarios y congresos tanto nacionales como internacionales, en los que se han abordado aspectos relativos a la investigación y difusión del conocimiento en áreas concretas; la programación de las Presencias Literarias, Flamencas y Científicas en los Campus de Cádiz, Jerez y Puerto Real, desde las que se proporciona un marco evidente que complementa y refuerza los conocimientos adquiridos en distintas fases de la vida universitaria; la formación de los estudiantes a través de los talleres y escuelas de danza, teatrales, de música, de fotografía, de flamenco o, por último, la convocatoria de becas de formación e investigación en colaboración con otras entidades que incluyen programas de prácticas y que requieren de autorización académica.

La oferta de actividades culturales de carácter formativo, de difusión y de promoción de nuevos valores incide de manera importante en la mencionada formación integral y proporciona un espacio en el que se fomenta, además, la integración y la complicidad del estudiante con su entorno inmediato (campus al que pertenece), con la sociedad en la que va a desarrollar su actividad y con otros estudiantes pertenecientes a otros campus de la Universidad o a otras universidades españolas y extranjeras, sin olvidar que dicho espacio le proporciona referencias actualizadas sobre la creación, la investigación y el mundo empresarial (laboral).

Por último, es preciso subrayar la especial dimensión alcanzada por el trabajo en materia de Extensión realizado en Andalucía a través del Proyecto Atalaya en el que participan las diez universidades andaluzas, plataforma cultural de los vicerrectorados de Extensión donde se han materializado proyectos culturales conjuntos de los que se han beneficiado usuarios de toda nuestra comunidad

autónoma. La visualización de los mismos a través de <http://diezencultura.es> da buena muestra de cuál ha sido la dimensión alcanzada¹⁶.

No obstante, es preciso seguir trabajando para continuar sumando vías de inserción de las actividades culturales en la vida universitaria y para optimizar las ya iniciadas al objeto de conseguir un mayor calado. Los documentos que presentamos a continuación, indagan, desde diversas perspectivas, en las posibilidades y en las carencias. En el primer análisis, Andrea Giráldez, nos acerca a la propia definición de competencia cultural, advirtiendo de la necesidad de definir las competencias culturales específicas y los medios de aplicación; el segundo, elaborado por Alfons Martinell, con un carácter provisional y conscientemente inconcluso –por cuanto supone un documento abierto– reflexiona sobre el papel de la Universidad en la contribución a la adquisición de competencias culturales y su ubicación como agente cultural. El tercero, por su parte, es el resultado de una iniciativa del Vicerrectorado de Extensión Universitaria, mediante la que se configuró un Panel de Expertos para tratar el tema de las competencias culturales al objeto de servir de una primera toma de contacto de la que se pudieran extraer cuál es la situación en la que nos encontramos. Dicho panel puso en evidencia alguno de los aspectos que debemos resolver y los retos a los que todavía nos enfrentamos.

En cuarto lugar, y por último, reproducimos, por su evidente interés, el artículo que Andrea Giráldez publicó en el número 10 de la revista *Periférica*, en el se trataron ya cuestiones concretas que adelantaban la necesidad de generar un espacio de reflexión en torno a esta cuestión.

Es precisamente desde el ámbito de la Extensión Universitaria, un espacio especialmente diseñado para la difusión de la cultura en todas sus manifestaciones, desde el que hemos creído oportuno compartir este conjunto de reflexiones, al objeto de iniciar una vía de reflexión en la que se analicen los medios y modos que puedan contribuir a una mejor canalización de los recursos y a una mayor optimización de los resultados. A todos ellos expresamos desde aquí nuestro agradecimiento por su participación desinteresada y por su valiosa contribución.

16. Valiéndole el reconocimiento de la OCDE como ejemplo de buenas prácticas en la dinámica de la colaboración en red.

LAS COMPETENCIAS CULTURALES EN EL MARCO DEL EEES: UNA TAREA PENDIENTE

Andrea Giráldez

Desde hace algunos años, la Universidad se encuentra inmersa en un intenso proceso de debate. El Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) ha obligado a redefinir la orientación de los estudios, de modo que estos se adecuen a las condiciones y demandas que plantea la sociedad del conocimiento. Esto ha supuesto un giro radical desde los antiguos programas por objetivos a los nuevos programas por competencias ya que, tal y como se demandaba en el Documento Marco sobre la Integración del Sistema Universitario Español en el EEES (MECD, 2003), «los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de grado tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armoniosamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo». Las dos primeras (genéricas básicas y transversales) pueden entenderse como competencias transferibles y comunes a cualquier titulación, al tiempo que las últimas quedan vinculadas a cada una de las diversas áreas de estudio.

En este entramado estarían insertas las competencias culturales necesarias para la formación de los estudiantes universitarios. Sin embargo, a diferencia de lo que sucede en el contexto de la educación general, donde se han definido claramente distintas competencias clave, entre ellas la denominada «expresión cultural», en la educación superior no hay referencias explícitas. Por tanto, como

veremos más adelante, es necesario identificarlas mediante una lectura detallada de los documentos marco.

¿Qué es la competencia cultural?

La expresión «competencia cultural» es más o menos reciente. Como señalan Martín y Vaughn (2009), se hizo popular casi una década después de que el psicólogo Paul Pedersen (1988) hablara de «competencia multicultural» en una publicación relacionada con la salud mental. De hecho, gran parte de las definiciones del concepto de competencia cultural provienen, aún hoy, del ámbito de los estudios superiores de distintas especialidades médicas y sanitarias.

En el contexto de las ciencias sociales, y más concretamente de los campos vinculados al estudio de la diversidad, la competencia cultural se refiere a la habilidad para comprender, comunicarse e interactuar eficazmente con personas de diferentes culturas. Vemos, por tanto, que la definición sigue manteniendo una estrecha relación con el multiculturalismo.

En el marco europeo de educación, la competencia cultural (denominada «expresión cultural»), que forma parte de las ocho competencias clave para la educación básica, es objeto de una definición más amplia: «apreciación de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios, incluida la música, las artes escénicas y las artes plásticas» (Comisión de las Comunidades Europeas, 2006). El alcance de esta definición, que en principio parece estar restringida al ámbito de las artes, queda aclarado más adelante en el mismo documento, cuando se mencionan los conocimientos, capacidades y actitudes esenciales relacionados con la misma (véase figura 1).

EXPRESIÓN CULTURAL		
CONOCIMIENTOS	CAPACIDADES	ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos básicos de las principales obras culturales, incluida la cultura popular contemporánea, como una parte importante de la historia de la humanidad. • Conciencia del patrimonio cultural nacional y europeo y de su lugar en el mundo. • Conciencia de la diversidad cultural y lingüística de Europa. • Conciencia de la evolución del gusto popular y de la importancia de los factores estéticos en la vida cotidiana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión artística a través de distintos medios de expresión aprovechando las capacidades innatas del individuo. • Habilidad para apreciar y disfrutar con obras de arte y actuaciones basadas en una definición general de la cultura. • Habilidad para relacionar los puntos de vista y manifestaciones expresivas y creativas propias con las de otros. • Habilidad para identificar y poner en práctica oportunidades económicas en la actividad cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Una actitud abierta a la diversidad de la expresión cultural. • Deseo de cultivar una capacidad estética por medio de la expresión artística y un interés continuo en la vida cultural. • Un fuerte sentido de la identidad combinado con un respeto por la diversidad.

Figura 1. Conocimientos, capacidades y actitudes que conforman la competencia «expresión cultural». (Comisión Europea: Dirección General de Educación y Cultura, 2004).

Vemos, por tanto, que los componentes básicos de la competencia cultural están estrechamente vinculados con las ideas de conciencia cultural, conocimiento intercultural, respeto por la diversidad y expresión artística.

Puesto que, como antes hemos explicado, en los documentos usados más habitualmente para la definición de titulaciones y planes de estudio en el proceso de convergencia europea no se habla de forma explícita de competencias culturales, cabe ahora identificar en los mismos las referencias a las mismas.

Las competencias culturales en el proyecto *Tuning*, el Real Decreto 1393/2007 y los «libros blancos» de la ANECA.

El proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*¹⁷, utilizado como base para el diseño de la mayoría de las titulaciones en el proceso de convergencia, incluye listados de competencias generales y específicas que deberían desarrollarse en la educación superior.

Dentro de las competencias generales, definidas como elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación, las competencias vinculadas más directamente con la competencia cultural serían las siguientes: apreciación de la diversidad y la multiculturalidad; habilidad para trabajar en un contexto internacional; entendimiento entre culturas.

Además de estas competencias generales, cada titulación intentará potenciar competencias específicas ligadas al área de estudio. Entre estas, obviamente, se definirán otras competencias vinculadas al ámbito de la cultura.

Por su parte, en el Real Decreto 1393/2007, de 9 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, la única referencia está en una competencia del título de grado: «que se les suponga [a los estudiantes] capaces de fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance tecnológico, social o cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento».

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), encargada de orientar y supervisar el proceso de definición de los planes de estudio, ha elaborado también, con la colaboración de diferentes universidades españolas, una serie de «libros blancos» para las distintas titulaciones, con el objetivo explícito de realizar estudios y supuestos prácticos, no vinculantes, útiles para el diseño de cada uno de los títulos de grado adaptados al EEES. En cada uno de estos libros es posible identificar referencias a la competencia cultural vinculadas directamente a las distintas titulaciones. Así, por ejemplo, en el Libro Blanco para el título de grado en Magisterio¹⁸ encontramos una serie de competencias transversales (genéricas) y específicas que coinciden, en gran medida, con las del Proyecto *Tuning* antes mencionadas:

17. Disponible en: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>

18. Disponible en <www.aneca.es/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf>

Competencias transversales: trabajo en un contexto internacional; reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad, conocimiento de otras culturas y costumbres.

Competencias específicas: respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa; capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.

La necesidad de definir competencias culturales en el marco del EEES

Como hemos podido comprobar, tanto la definición como las referencias a las competencias culturales en los documentos oficiales y los planes de estudio son, a todas luces, insuficientes. Si consideramos, como señala Rué (2008) que «la razón última para fundamentar el cambio hacia el modelo de formación basado en competencias es que su impulso, su sentido, como toda verdadera transformación, no proviene del propio mundo académico, sino de las enormes y recientes transformaciones sociales y productivas observadas a partir del último cuarto de siglo pasado» y que, en este contexto, la cultura desempeña un importante papel para la economía, el desarrollo y la cohesión social, podemos pensar que la competencia cultural en el marco del EEES debe estar asentada en un marco mucho más amplio, con referencias explícitas que orienten la labor del profesorado y la formación de los estudiantes.

Queda abierto, entonces, en este foro, un espacio de reflexión para definir cuáles son las competencias culturales, generales y específicas, que deberían formar parte de los planes de estudio en la Universidad.

Referencias

- Comisión de las Comunidades Europeas. (2006). «Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente». Diario Oficial de la Unión Europea, 30/12/2006. Bruselas. Disponible en <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf> [Última visita: enero 2010].
- Comisión Europea: Dirección General de Educación y Cultura. Grupo de trabajo B: «Competencias clave». (2004). Puesta en práctica del programa de trabajo «Educación y Formación 2010». Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Disponible en: <http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf> [Última visita: diciembre 2009].
- Martin, M. y Vaughn, B. (2009). «Cultural & Global Competence. Cultural competente: the nuts & bolts of Diversity & inclusión». Diversity Officer Magazine. Disponible en <http://diversityofficermagazine.com/magazine/?page_id=391> [Última visita: diciembre 2009].
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). (2003). «La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior». Documento Marco. Disponible en <www.unizar.es/eees/doc/Doc_Ministerio_12feb03.pdf> [Última visita: diciembre 2009].
- Pedersen, P. B. (1988). *A handbook of developing multicultural awareness*. Alexandria, Va: American Association for Counseling and Development.
- Rué, J. (2008). «Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad». Red U. Revista de docencia universitaria, monográfico I. Disponible en <http://www.um.es/ead/Red_U> [Última visita: diciembre 2009].

LAS COMPETENCIAS CULTURALES

Alfons Martinell

Plantear una reflexión de cómo la Universidad ha de contribuir a la adquisición de las competencias culturales en la formación de los estudiantes puede parecer una provocación, ya que cualquier miembro de la comunidad universitarias afirmará que toda la Universidad bulle de cultura y toda la vida universitaria es cultural «per se».

Desde una perspectiva histórica la Universidad es considerada como un foco y espacio de cultura, un ágora de cultura por la cual podríamos considerar que no es necesario este debate.

La sociedad contemporánea, y en ella la Universidad, ha evolucionado mucho y en estos procesos el concepto de cultura ha ido adquiriendo muchas perspectivas fruto de los cambios en la evolución de las disciplinas y los efectos de la sociedad de la información. Estas transformaciones inciden directamente en los procesos de acceso a la información, los saberes y la cultura, los cuales se configuran a partir de amplios y diversos sistemas comunicativos que superan las estructuras clásicas de transferencia de conocimientos.

Existen diferentes definiciones de cultura que se analizan de acuerdo con los marcos teóricos de cada disciplina, dando más énfasis en un aspecto, o en otro, de acuerdo con su orientación. La antropología, ciencias políticas, economía, pedagogía, sociología, etc. definen la cultura de formas diferentes¹⁹. Los esfuerzos

19. Néstor García Canclini (2004) en su libro *Diferentes, desiguales y desconectados*, Ed. Gedisa, Barcelona, explica como la cultura se encuentra extraviada en sus definiciones y cita el trabajo de los antropólogos Alfred Kroeber y Clyde K. Klukholn que ya en 1952 recopilaron unas 300 definiciones de cultura en la literatura científica.

enciclopédicos o terminológicos han quedado desfasados o reflejan una realidad muy alejada de la realidad con poca utilidad para la labor de ir definiendo las competencias culturales en la Universidad contemporánea para una generación de futuro en un contexto de cambio cultural muy significativo.

Podemos navegar por un amplio recorrido de definiciones de cultura para ver su variedad de enfoques que muchas veces pueden derivar en debates interesantes pero estériles para el objetivo de esta misión. De la misma forma podemos considerar que la cultura es un todo lo que nos lleva a un absurdo en un contexto donde conviven diferentes disciplinas, sistemas y formas teóricas de acometer. Por otro lado no podemos olvidar la utilización y manipulación política de los estados nación de la cultura como forjadora de identidades y significados políticos discutibles que hicieron reflexionar, durante el s. XX, sobre la imposibilidad de la cultura para frenar la barbarie²⁰.

La cultura se caracteriza por la gran opinabilidad en su morfología y los diferentes enfoques que hoy en día se pueden dar, y es importante no caer en estas posiciones totalizantes que no permiten transitar a propuestas operacionales, por lo cual para el campo que nos afecta hemos de entender, como dice Teixeira Coelho (2009)²¹, «la cultura no es todo, ni todo es cultura». De la misma forma el concepto de cultura es utilizado de muchas formas como acompañante de atributos.

Para emprender una fundamentación sólida para las competencias culturales en el marco universitario hemos de tener en cuenta diferentes aspectos:

- La coexistencia de diferentes visiones de cultura en la vida universitaria.
- La dificultad de definir competencias o capacidades de una forma estricta y contundente ya que las necesidades culturales se fundamentan en la libertad de opción personal.
- La Universidad ya no es la única institución social encargada de la formación cultural de la ciudadanía, comparte con otros agentes en el ámbito de proxi-

20. Ver la obra de W. Benjamín o R. Steiner entre otros, o la utilización de lo que llama M. Castells identidades culturales defensivas como base de los fundamentalismos contemporáneos.

21. Teixeira Coelho (2009): *A cultura e seu contrario*, Ed Iluminuras, Observatorio Itau Cultural, Sao Paulo.

midad (local, regional, nacional) y en el ámbito de lo universal (que forma parte de su propia génesis).

- Definir competencias culturales es un campo de complejidad que ha de incorporar sus diferentes enfoques desde subsistemas sociales muy diversos y que funcionan con códigos muy especializados.

¿Desde dónde intentamos definir estas competencias?

Hemos considerado conveniente plantearlo desde lo más universal a lo más específico, para mantener nuestra opción de incorporar algunos de los valores que la comunidad internacional ha acordado como marco de referencia compartido, más allá de localismos, nacionalismos e identidades culturales específicas, que existen, se ha de tener en cuenta que hemos de intentar dialogar con lo que nos une como humanidad.

Existen unos antecedentes de las concepciones que vienen de las artes, de la identidades originarias o las identidades creadas por los estamentos políticos, el valor de la memoria compartida y el patrimonio de una comunidad o sociedad, la acumulación de prácticas, creencias y valores, formas sociales, etc.

En nuestro contexto contemporáneo la cultura, como valor y patrimonio universal, se va construyendo a partir de la configuración de unos derechos universales que se inician en la Revolución francesa y la configuración de los estados nación modernos.

Pero cuando disponemos de referentes importantes, a nivel internacional, es a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948:

«ARTÍCULO 27: Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora».

Al situarlo como un derecho universal proponen una nueva visión frente al predominio de la cultura como un bien privado o el secuestro de la cultura por una capas sociales determinadas. Plantean el eterno debate sobre cultura popular y cultura de elite, culta, o de clase ya que no hablan de cultura (ni la definen) sino de vida cultural de una comunidad, país o contexto, sitúan la cultura como un derecho de la persona que dará paso a la concepción de los derechos culturales individuales y colectivos.

Esta importante declaración, no vinculante, fue la base del Pacto de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966 donde los Estados se comprometen a cumplir y dar cuenta a la comunidad internacional en el Pacto 15 establece:

- «1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a:
 - a) Participar en la vida cultural;
 - b) Gozar de los beneficios del progreso científico y de sus aplicaciones;
 - c) Beneficiarse de la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.
2. Entre las medidas que los Estados Partes en el presente Pacto deberán adoptar para asegurar el pleno ejercicio de este derecho, figurarán las necesarias para la conservación, el desarrollo y la difusión de la ciencia y de la cultura.
3. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la indispensable libertad para la investigación científica y para la actividad creadora.
4. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen los beneficios que derivan del fomento y desarrollo de la cooperación y de las relaciones internacionales en cuestiones científicas y culturales.»

Este marco de referencia nos permite avanzar desde una posición básica que se puede fundamentar en que la Universidad ha de facilitar las competencias para:

- La participación en la vida cultural de su contexto: como ciudadano y como participación creativa y artística.

- Libertad para definir sus necesidades culturales.
- Poder disfrutar de los beneficios del progreso y las producciones culturales y científicas.
- El acceso a la difusión y divulgación cultural.
- Compartir la memoria colectiva y el acceso al patrimonio cultural.
- Facilitar la libertad creadora y evitar la censura.
- Protección de la autoría.
- Participar en la cooperación e intercambio internacional.

Estas primeras líneas nos permiten una fundamentación y argumentación mucho más amplia que otras más opinables, y sitúan las posibles competencias culturales en la Universidad en una orientación de formación del universitario para el ejercicio de sus derechos fundamentales que tiene una base mucho más sólida.

De la misma forma podemos integrar los derechos reconocidos en la Constitución Española (1978):

«Artículo 9.

2. Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social».

«Artículo 48.

Los poderes públicos promoverán las condiciones para la participación libre y eficaz de la juventud en el desarrollo político, social, económico y cultural».

Y en el Estatuto de Autonomía para Andalucía (2007):

«Artículo 9. Derechos.

1. Todas las personas en Andalucía gozan como mínimo de los derechos reconocidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos y demás instrumentos

Europeos e internacionales de protección de los mismos ratificados por España, en particular en los Pactos Internacionales de Derechos Civiles y Políticos y de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; en el Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales y en la Carta Social Europea».

«Artículo 33. Cultura.

Todas las personas tienen derecho, en condiciones de igualdad, al acceso a la cultura, al disfrute de los bienes patrimoniales, artísticos y paisajísticos de Andalucía, al desarrollo de sus capacidades creativas individuales y colectivas, así como el deber de respetar y preservar el patrimonio cultural andaluz».

En otra perspectiva hemos de tratar el tema de la cultura científica que representa unas competencias muy importantes en el ámbito universitario. Pero para no caer en la tentación de que todo es cultura hemos de hacer algunas aclaraciones como nos expresa J. Sebastián:

«La cultura científica ocupa un espacio con fronteras difusas puesto que se ubica en la interface entre el ámbito científico, tecnológico y la sociedad.(...) La cultura científica forma parte del ámbito más general de la cultura. El debate sobre las dos culturas no se fundamenta tanto en la naturaleza intrínseca de las culturas científicas y humanísticas, puesto que ambas son fruto de la creatividad individual y colectiva, sino en los modos de expresión de esta creatividad y en las vías de acceso a los conocimientos y resultados de la misma, así como en una división artificial que se ha profundizado en la educación y en los ámbitos administrativos y académicos»²².

Consideramos que la cultura científica ha de tener un tratamiento específico al margen, pero relacionado, de las competencias culturales ya que no nos permitiría concretar suficientemente la incorporación en los perfiles académicos.

22. SEBASTIAN, J.; BENAVIDES, C., (2007): *Ciencia, Tecnología y Desarrollo*, AECID, Madrid. Pag 44.

	CARACTERÍSTICAS DE LOS COMPONENTES DE LOS ESPACIOS DE LA CULTURA Y LA CIENCIA	
Componente	Espacio de la Cultura	Espacio de la Ciencia
Fundamento	Creatividad individual y social para la creación artísticas y la generación de nuevas visiones del individuo y la sociedad	Creatividad individual y colaborativa para entender a los seres humanos, la sociedad y la naturaleza
Actores	Creadores, productores, difusores, sociedad (público)	Investigadores, gestores, Sistema Científico Técnico (SCT)
Procesos	Indagación, creación, difusión, aceptación, apropiación	Investigación, transferencia, aplicación, apropiación
Resultados	Productos culturales tangibles e intangibles	Conocimientos, tecnologías
Impactos	Satisfacciones individuales y sociales, innovaciones sociales, ampliación y libertad de criterios, desarrollo	Innovaciones tecnológicas, organizativas y sociales, desarrollo

Sebastián J., (2010)²³

Todo esto nos da un marco de referencia amplio y extenso difícil de asumir todo ello en el marco de las posibilidades de la universidad, pero podemos situar las propuestas en este sentido. Estas aportaciones nos permiten proponer unas capacidades a partir de un marco más general, evitando unir las competencias a gustos personales o a opciones disciplinares.

23. SEBASTIAN, L., (2010), «Las interacciones entre los espacios de la cultura y la ciencia en las políticas públicas». En : Cooperación Cultural Euroamericana. VI Campus Euroamericano de Cooperación Cultural, OEI, Madrid. pp.163-179.

En el mismo sentido la orientación citada en el documento de A. Giraldez que nos presenta la perspectiva más anglosajona de los estudios culturales que entienden las competencias culturales, en un marco multicultural, donde se refieren a las «habilidades para comprender, comunicarse e interactuar eficazmente con personas de diferentes culturas». Sin abandonar esta línea de reflexión consideramos más oportuno incorporar esta competencia dentro de los planteamientos de competencias culturales de acuerdo con la fundamentación de los derechos y mantener la argumentación de acuerdo con las derivaciones de lo antes citado.

A partir de estas consideraciones podemos sintetizar las competencias culturales en:

Competencias genéricas básicas

Entendemos el conjunto de competencias que sin ser exclusivamente culturales en el sentido aquí expresado, permiten acceder a las competencias transversales y específicas culturales.

- Conocimiento y capacidad de acceder a la información, bibliotecas, mediatecas, fondos y bases de datos sobre la vida cultural.
- Capacidad para apreciar la repercusión social de los avances científicos y creativos.
- Capacidad para identificar los valores y formas culturales de su comunidad cultural de referencia con respeto a otras formas culturales.
- Capacidad para mantener una opinión sobre la cultura en la sociedad contemporánea.
- Capacidad de lecturas comprensivas de los diferentes lenguajes expresivo-culturales de nuestras sociedades.
- Capacidad para relacionar los diferentes contenidos de su formación con la cultura de su sociedad.

Competencias transversales

Consideramos competencias transversales las que pueden incorporarse en diferentes momentos y materias de la formación universitaria.

- Capacidad de conocer la vida cultural de su comunidad.
- Capacidad para apreciar la diversidad cultural en sus diferentes dimensiones (mundial, identitarias, lingüísticas, expresivas, valores, etc.) y valorar su aportes a la cultura universal.
- Capacidad para entender la evolución e historia de la cultura en su contexto.
- Capacidad para relacionar la cultura con su especialidad disciplinar o profesional.
- Capacidad para conocer la memoria colectiva compartida y sus referentes culturales.
- Capacidad para una formación estética personal a partir de las diferentes aportaciones culturales de la vida universitaria.
- Capacidad de respeto al principio de libertad cultural, respeto a la creatividad y al derecho de autor evitando situaciones de enfrentamiento y censura.
- Capacidad de entender las relaciones entre cultura, ciencia y tecnología.

Competencias específicas

Nos referimos a las más concretas y definidas dentro de lo que podríamos denominar el derecho a participar en la vida cultural.

- Conocimiento de la organización cultural a nivel local, regional y nacional
 - Institucionalidad cultural.
 - Equipamientos, bienes y servicios culturales de su sociedad.
 - Sistemas de organización y gestión de la cultura.
- Capacidad de expresión a través de los diferentes lenguajes artísticos, creativos y expresivos de la cultura.
 - Audiovisual, literario, escénico, musical, artes plásticas, artesanía, expresión corporal...
- Capacidad para desarrollar talento individual y colectivo y participar en proceso activos expresivo-creativos.
- Capacidad de participar como público en diferentes manifestaciones o difusión de la cultura de acuerdo con sus necesidades o gustos.
- Capacidad para valorar el patrimonio cultural material e inmaterial de su comunidad y el respeto al patrimonio universal.

ANEXO I

RELATO PANEL DE EXPERTOS SOBRE COMPETENCIAS CULTURALES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

ASISTENTES

D^a. Marieta Cantos Casenave, vicerrectora de Extensión Universitaria de la Universidad de Cádiz, profesora titular de Literatura Española en la Facultad de Filosofía y Letras de la UCA colaboradora en el Máster en Estudios Hispánicos en tres líneas (Legado de 1812, Español como 2^a lengua y Cultura y Multiculturalidad). Ha sido convocada para formar parte del debate que va a desarrollar el Plan Estratégico Cultural de la Excma. Diputación de Cádiz.

D. José María Rodríguez Izquierdo, vicerrector de Planificación y Calidad de la UCA. Responsable de la elaboración de los nuevos planes de estudio. Ha sido Decano de la Facultad de Ciencias de la UCA y Vicerrector de Ordenación Académica e Innovación Educativa durante los años 2003 a 2007.

D. Manuel Arcila Garrido, decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la UCA y geógrafo, se acerca a la gestión cultural desde la perspectiva de la geografía como disciplina. Ha participado en varios másteres y cursos de especialización.

D^a. Isabel Morales Sánchez, directora General de Actividades Culturales de Extensión Universitaria de la UCA, profesora de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada en la Facultad de Filosofía y Letras de la UCA. Participa en el Máster de Estudios Hispánicos de la UCA en la línea de Cultura y Multiculturalidad. Ha llevado a cabo proyectos de innovación docente basados en la transversalidad y complementariedad de la formación del alumno.

D. Enrique del Álamo Núñez, director de la Oficina de Diputación para el Bicentenario. Ha sido Director de Cultura del Ayuntamiento de Cádiz. Pertenece al consejo de la revista *Periférica* editada en la UCA.

D. Salvador Catalán Romero, técnico de Actividades Culturales del Vicerrectorado de Extensión Universitaria de la UCA, desarrolla actividades externas como productor de actividades culturales, programador de contenidos, etc. Pertenece al consejo de redacción de la revista *Periférica* editada en la UCA.

D^a. M^a Ángeles Frende Vega, profesora de la Facultad de Económicas y miembro del Grupo GEM que coordina el profesor Ruíz Navarro. Actualmente dirige la Cátedra de Trabajo Autónomo.

D. Carlos Marcelo, responsable de enseñanzas universitarias de la AGAE (Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria). Profesor de la Universidad de Sevilla en el área de Didáctica y Organización Escolar.

D. Alfons Martinell Sempere, director de la Cátedra UNESCO de Políticas Culturales y Cooperación de la Universitat de Girona. Dirige un Máster Oficial de Gestión Cultural online de las Universidades de Girona y Cantabria. Ha sido director de la AECl y vicerrector de Formación Continua de la Universitat de Girona.

OBJETIVO

Actualmente vivimos una situación donde se habla de transversalidad en los conocimientos, de la versatilidad que debe tener la formación del alumno, obteniendo una formación integral, ya que esto influirá en su futura posición como demandante de empleo. La inserción de las competencias culturales en los planes de estudio universitarios se presentan como la solución para ofrecer a los alumnos una formación más completa que rompa las barreras creadas entre los estudios conocidos como «ciencias» y «letras».

Actualmente solo en la Universidad de Granada se ha conseguido que el Consejo de Gobierno apruebe la obligatoriedad de cursar una serie de créditos relacionados con las competencias culturales.

Para ello, el Servicio de Extensión Universitaria de la Universidad de Cádiz se ha planteado en este sentido una línea de mejora, basada en la línea de acción número 10 del Plan UCUA, que plantea la necesidad de que exista un Observatorio anual del Servicio de Extensión Universitaria (SEU) cuyo objetivo es adelantarse a los cambios que estén ocurriendo y ocuparse de ellos, por otro lado el Observatorio Cultural del Proyecto Atalaya se ha sumado a esta iniciativa por la importancia y preocupación que le sugiere el tema a tratar, así ambos han impulsado la celebración de este Panel de Expertos en el cual estuvieran representados distintos sectores relacionados con el mundo de la cultura, de la calidad, etc.

El Panel de Expertos comienza con la intención de abrir un debate sobre la introducción de las Competencias Culturales en los Estudios Universitarios, para llegar a la redacción de un documento en el que se definan cuáles son las competencias culturales, por qué deben integrarse dichas competencias y por último cómo debe llevarse a cabo esta inserción en los planes de estudio universitarios.

ESTRUCTURA Y DESARROLLO

1/ Validación del documento de Andrea Giráldez Hayes, como documento previo que plantea el tema. Qué elementos se pueden extraer de él y cuáles serían discutibles.

D. MANUEL ARCILA

Considera el documento válido para comenzar a trabajar. Plantea a todos los presentes que habría que comenzar preguntándose «¿qué es cultura?», antes de llegar a competencia cultural. Ya que desde una perspectiva amplia cultura es casi todo, pero desde otra perspectiva es hacia donde nos deben llevar las competencias culturales.

Expresa que las competencias culturales a veces entran en asignaturas concretas que existen en su facultad (Filosofía y Letras) pero que en otros casos

habría que ser más genéricos. Lo importante del panel es discutir como insertar esas competencias culturales en planes de estudio que carecen de ellas.

D^a. ISABEL MORALES

El documento sirve únicamente como punto de partida, la definición de competencia cultural que Andrea nos ofrece en el texto nos sitúa en el terreno en el que nos tenemos que mover.

La cultura hay que entenderla como una parte que sirve de conexión entre una persona y los entornos donde se mueve, sean estos conocidos o no.

No se identificaría, pues, la competencia cultural con ninguna titulación, y mucho menos con las titulaciones que tengan que ver con Humanidades, este sería un punto que habría que tener en cuenta.

En el transcurso de la formación del alumno en la Universidad, en su «fin profesional», la Universidad tiene la obligación de dar una formación integral, que sitúe al individuo en el mundo donde vive y ahí es donde entran las competencias culturales.

Desde su punto de vista falta superar la diferencia entre los alumnos de letras y de ciencias.

D^a. MARIETA CANTOS

Se sitúa en la misma línea que sus compañeros, expresando que el documento es solo un punto de partida desde el cual propiciar el debate.

Centra su intervención en definir la diferenciación de dos tipos de competencias, las generales y las específicas que tienden más hacia la expresión artística. Destaca la relación de la competencia cultural con la competencia multicultural ya que se trata de hacer al universitario más competente con su entorno, hoy en día se convive con diferentes culturas, el individuo se enfrenta al mercado laboral (sociedad globalizada), etc. Todo esto sin excluir el reconocimiento de la propia cultura (lengua, costumbres...).

Destaca sobre todo que los alumnos de humanidades deben tener también una cultura científica, y acercarnos más al ejemplo del hombre culto del S. XVIII que se defendía en cualquier ámbito cultural y alejarnos del ejemplo actual donde los conocimientos aparecen de un modo más limitado y específico.

D. CARLOS MARCELO

Plantea que el documento es demasiado descriptivo, la información que contiene nos sitúa, pero no plantea el porqué de la necesidad de hablar de las competencias culturales.

Según su punto de vista habría que realizar un diagnóstico valorativo de los planes de estudio que se están llevando a cabo actualmente y de cómo incorporar el discurso de las competencias culturales.

Expone también los problemas a los que habrá que enfrentarse, por un lado que el profesorado alegue que ya pone en práctica las competencias culturales sin hacerlo correctamente o el que se tachen algunas competencias culturales como no pertenecientes a las enseñanzas conocidas como de «ciencias». Estas situaciones deberían analizarse, ya que se debe pasar desde el listado de competencias culturales sobre el papel a la actividad docente real en el aula, aplicar las competencias en los planes de estudio.

D^a. M^a ÁNGELES FRENDE

Su primera impresión del texto es que este era abstracto. Considera importante incluir en la definición de las competencias culturales que la cultura es un recurso que incide en el desarrollo económico.

D. JOSÉ M^a RODRÍGUEZ IZQUIERDO

Sobre el documento de Andrea expresó que la definición de cultura que este aporta no traslada un concepto más amplio del mismo.

Opina también que le falta acercarse a la realidad, ya que habla de referentes legales y no aparecen como referentes ni la Ley Orgánica de reforma de la LOU, ni el Real Decreto de Enseñanza para definir cuales deben ser las competencias generales de un grado, y ahí es donde se debería tratar de identificar en cuales de ellas aparece la cultura.

Incide en la idea de que hay que aportar los referentes legales (ley de universidades y competencias genéricas de un título de grados) y luego los de reflexión.

Aporta un documento al panel de expertos «La Misión de la Universidad, según Ortega y Gasset» vigente aún hoy en día, sobre las competencias culturales y lo que debe ser un título.

Apuntó que es importante no obviar que la inserción de las competencias culturales es un camino largo a desarrollar, hay que tener la conciencia de que esto no está hecho, sino no se avanzará.

En su opinión el dejar 6 créditos en los planes de estudio para la realización de competencias culturales le parece restrictivo.

Asimismo destacó que existen unas competencias culturales llamadas comprometidas, y otras que se han presentado en los planes de estudio y que voluntariamente los profesores van a ir incorporándolas en sus asignaturas de una forma gradual y sin obligación. Estas se podrían ir inventariando para comprobar cual va siendo nuestro compromiso respecto a la inserción de competencias culturales.

D. ALFONS MARTINELL

Comenzó destacando que el plantearse la inserción de las competencias culturales en los planes de estudio universitarios es una buena acción, pero el texto no contesta a la pregunta de ¿qué son competencias culturales?, aporta dos definiciones pero no fundamenta la competencia cultural.

Opina que si se comienza a trabajar desde la búsqueda de una definición del término cultura va a ser una pérdida de tiempo, ya que existen muchas, es un término muy amplio.

El documento le plantea también dos cuestiones:

1. Si hablamos de competencias generales o transversales.
2. Si hablamos de competencias específicas para algunos estudios.

Según Martinell la fundamentación en que podemos plantearnos competencias culturales iría más allá de lo jurídico y de la definición de cultura, estaría más bien dentro de los derechos humanos y el Pacto de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales del 66, donde se encuentra el Pacto 15 que es el derecho a participar de una vida cultural y el derecho a disfrutar del conocimiento, en este pacto se mezclan cultura y ciencia, este pacto nos daría la fundamentación que buscamos.

Planteó que ya que el texto no aporta la definición de competencia cultural, sería interesante como punto de partida el definir las competencias culturales para comenzar a trabajar.

D. ENRIQUE DEL ÁLAMO

Coincide con sus compañeros en las carencias que presenta el documento. Y destaca también las diferencias que presentan hoy en día los estudios universitarios pertenecientes a las ramas de «ciencias» y «letras».

También plantea en qué medida se puede medir que un alumno tenga una cultura general media aceptable, ¿cómo se evaluarían las competencias culturales?, ¿sería a través de una asignatura transversal? Sobre este tema se le plantean serias dudas de cómo acometerlo.

D. SALVADOR CATALÁN

Sobre el documento, considera un punto de partida interesante para construir la definición de competencia cultural, las tres patas sobre las que asienta Andrea en el texto la competencia cultural y que son: conocimiento, capacidades y actitudes, dentro de ellas la más abstracta sería la de las actitudes, porque cuando se habla de insertar competencias culturales, parece que en cuanto a actitud, es algo que ya se esté dando.

Expresa también que su peor temor se refiere al enfoque que se le de a este concepto de competencia, quedándose este en un concepto demasiado académico, formal y estricto, donde no tengan cabida procesos y manifestaciones culturales que están fuera de la Universidad.

Otro concepto fundamental a la hora de trazar una definición y unos contenidos, es que no solo hay que buscar la transversalidad, sino también una conexión que haga que la Universidad no solo mire hacia dentro sino también hacia fuera, este sería un punto de partida muy ligado a la tercera pata que habla de actitudes, en el cual será difícil marcar unos objetivos concretos sobre los que trabajar.

Por último aportó una opinión personal acerca del marco de la libre elección, el cual se va a ver restringido por determinadas limitaciones que el propio marco europeo está aplicando, y que generará un terreno de conflicto en el que habrá que trabajar.

2/ Primer turno de réplica. Debate sobre la validación del documento de Andrea Giráldez Hayes y sobre qué fundamentación podrían tener las competencias culturales.

D. MANUEL ARCILA

- Definición de competencias culturales más concreta y menos abstracta.
- Decidir los responsables para evaluar estas competencias culturales.
- Defiende que los primeros en cambiar la perspectiva han de ser los profesores, ya que a veces ellos mismos se oponen.
- Destaca la figura del TUTOR, con un papel más allá de lo académico.

D. ALFONS MARTINELL

- Defiende que la creatividad se encuentra tanto en la Ciencia como en Bellas Artes.
- Expresa que la Universidad ya desarrolla competencias culturales y este currículo oculto de actividades culturales requiere hacerlo intencionadamente visible ya que el alumno viene cada vez menos formado.
- Existen tres grandes competencias: 1/ Entender tu entorno cultural. 2/ Derecho a participar en la vida cultural. 3/ Aprovechar los conocimientos que la sociedad genera.
- Aporta la idea del PORTFOLIO como vía para evaluar las competencias culturales, este *portfolio* contiene un repaso de las actividades culturales por las que ha pasado el alumno y obliga a este a acudir a bibliotecas, exposiciones, redactar, hacer críticas, etc.
- Lo importante es que el alumno pueda decir que ha participado de la vida cultural de la Universidad cuando acabe sus estudios.
- Defiende que la Universidad que hay es la que tenemos y que hay que alejarse de cierto pesimismo nostálgico y como docentes adaptarse al cambio.
- Añade que las competencias transversales permiten evaluar trabajos fuera del aula como obras artísticas, textos, obras de teatro y otras actividades culturales.

D^a. ISABEL MORALES

- Pone en alerta que la excesiva atomización del carácter generalista de los grados ha llevado a que los alumnos no estén preparados para la versatilidad que la sociedad y el mundo laboral exige hoy en día. Hay que recuperar los conocimientos transversales.
- Destaca como importante el justificar al profesorado porqué se está haciendo todo esto.
- Expresa que hay que promulgar que los alumnos tengan iniciativas.
- Defiende que hay que coordinar las iniciativas, ya que no todos estarán siempre de acuerdo en llevar a cabo las mismas.
- Está de acuerdo en que existe un desfase generacional pero que los alumnos no están tan en vacío como creemos.

D. JOSÉ M^a RODRÍGUEZ IZQUIERDO

- Introduce el decidir formas de introducir las competencias culturales en los planes de estudio universitarios.
- Expresa que ahora existe un momento de oportunidad para introducir las competencias culturales y que hay que aprovecharlo.
- Defiende que es cuestión de estrategias y que cada Universidad elegirá las suyas según su contexto y posibilidades.
- En contraposición a Arcila, según Rodríguez Izquierdo hay que recurrir más al TÍTULO que a los TUTORES, definiendo a los responsables del título, creando nuevos instrumentos y aprovechando herramientas existentes como la TRANSVERSALIDAD ENTRE TÍTULOS.
- Apoya la idea de Martinell de introducir en el diseño formativo de los títulos el PORTFOLIO, donde se reflejen la introducción de ciertas competencias culturales.

D. CARLOS MARCELO

- Plantea también cómo asegurarnos de que la figura del profesorado lleva bien a cabo la inserción de las competencias culturales de carácter transversal.

- Defiende que debe existir un cambio importante en la forma de impartir las clases, tanto en profesores como en alumnos, que deben ver más allá del propio ejercicio práctico el cómo aplicar lo aprendido en su desarrollo cultural.
- Expresa que la responsabilidad del TÍTULO es de todo el profesorado, y para ellos debe existir una coordinación total entre ellos, para compendiar contenidos, repartir tareas, etc.

D^a. MARIETA CANTOS

- Expresa que sería más fácil enseñar a los alumnos competencias culturales transversales si estas se fueran introduciendo desde el bachillerato.
- Las competencias culturales transversales no solo serán las que vayan a tener mayor aceptación en los planes de estudio, moralmente los profesores deben responder a esto también.

D. SALVADOR CATALÁN

- Respecto al profesorado incide en que si este no tiene una actitud que conecta su día a día a la cultura se nota, con lo cual también hay que prestar atención a la vida cultural del profesorado. No se puede promover lo que no se lleva a cabo.
- La Universidad en su conjunto debe entender que fuera también hay cultura, hay que mostrar lo que se hace, la Universidad como interlocutor de la cultura.
- Defiende que hay que avanzar rápidamente ya que la sociedad avanza a ese ritmo.

D. ENRIQUE DEL ÁLAMO

- Opina que existen diferencias entre el universitario de antes y el de ahora que parece menos interesado en las actividades culturales.
- Expresa que el alumno hoy en día saca la cultura fuera del ámbito de los estudios, creando dos mundos diferentes que no se interrelacionan.

D^a. M^a ÁNGELES FRENDE

- Considera como necesarias las competencias culturales genéricas o transversales, ya que las específicas existen según titulación.
- Plantea la necesidad de saber cómo introducir las competencias culturales genéricas en todas las titulaciones.

3/ A continuación se propuso a los asistentes del Panel de Expertos la elaboración de un ejercicio anónimo donde expresaran qué elementos creen que deben estar dentro de las competencias culturales.

4/ Clasificación de los elementos extraídos del ejercicio anónimo atendiendo a 3 niveles:

1. El porqué de las competencias culturales. Su fundamentación.

La fundamentación de las competencias culturales está basada en un marco general donde entran el individuo y sus derechos, la Universidad como organismo y la sociedad basada en la democracia.

Hay que citar los derechos, pero también hay que citar a la Universidad y los derechos culturales en la Universidad (pacto 13), aunque luego esta actúe también fuera en la sociedad.

Dentro de este marco general hay que definir, más que el concepto cultura, el concepto de VIDA CULTURAL, definido en la conferencia mundial de la UNESCO de 1982, como el diálogo entre la cultura y su entorno.

En este concepto existen tres dimensiones:

- A) Social y política. Que responde a la tradición, la identidad, la memoria colectiva, las formas de vida, la historia, etc.
- B) Expresivo-creativa. Que es el arte en su sentido más amplio.
- C) Científico-técnica. Que podría definirse como los vehículos de la cultura, de la transformación del conocimiento, o de cambiar los modos de vida.

Después de la Declaración de los Derechos Humanos, el verdadero pacto de los Derechos Humanos es el Pacto 66, donde se habla de vida cultural.

2. El qué son. Definición de las propias competencias culturales. Que tendrán que ser cotejadas con las ya existentes.

- Capacidad de elaborar y defender argumentos en el ámbito de la vida cultural.
- Capacidad de apreciar la diversidad social, lingüística, de pensamiento, etc.
- Comprensión del mundo como escenario global.
- Capacidad de identificar valores en los comportamientos: solidaridad, cultura de la paz, equidad, sostenibilidad.
- Capacidad para identificar la repercusión de los avances científicos en la sociedad.
- Aceptación y respeto por las diferencias culturales y hacia la diversidad cultural.
- Capacidad para entender la cultura como expresión colectiva.
- Sensibilidad en comprender el impacto de la cultura en el desarrollo de las sociedades.
- Conocimiento del lenguaje audiovisual.
- Conocimiento y capacidad de expresión crítica.
- Capacidad de lectura comprensiva.
- Capacidad para una interlocución con otras culturas. Diálogo, cooperación.
- Desarrollar el talento individual en entornos culturales.
- Conocimiento del entorno social, profesional y cultural.

3. El cómo conseguirlas. Actividades concretas para llevar a cabo las competencias culturales.

- Capacidad de interpretar los contenidos de la sociedad de la información.
- La cultura como campo laboral: inserción profesional.
- Apreciar y disfrutar las manifestaciones culturales.

- Conocimiento e interacción con los movimientos culturales y sociales actuales.
- Actividades y prácticas a través de los diferentes lenguajes expresivos vinculados a la participación como ciudadano.
- Participar en actividades culturales en sus diferentes formatos, como público y como actor.
- Realizar actividades creativas en diferentes ámbitos culturales. Creador, artista.
- Analizar críticamente diferentes actos o representaciones culturales diversas. Crítico.
- Conocimiento del proceso de puesta en valor de la cultura.
- Implicación y participación en iniciativas científicas, artísticas, tecnológicas y de otra índole.

Elementos extraídos del ejercicio, no insertados en ningún punto.

- La competencia cultural como expresión amplia y no elitista.
- Conocimientos culturales.
- Conciencia cultural.
- Expresión artística.
- Creación artística.
- Actitud cultural.
- Diversidad cultural.
- Identidad cultural.
- Conocimiento del contexto universitario.
- Reflexión sobre temas sociales y culturales.
- Herramientas para la elaboración, interpretación y análisis de distintos ámbitos, discursos, espacios.
- Conocimiento del otro.
- Identificar destrezas y habilidades en conexión con el conocimiento que se adquiere.
- Versatilidad del perfil resultante. Promoción de dicha versatilidad.

- Actitudes. Fomento de la curiosidad, de la necesidad, de las inquietudes existentes y nuevas.
- Potenciar el desarrollo de actividades que impliquen participación en iniciativas conjuntas.

5/ Segundo turno de réplica. Debate sobre el ejercicio propuesto.

D. ALFONS MARTINELL

- Expone que las competencias culturales requieren varios instrumentos metodológicos para su evaluación.
- Retoma la idea del PORTFOLIO que en su experiencia es una herramienta muy acertada, ya que a través de él se evalúan las competencias transversales trabajadas por el alumno durante dos años.
- Las competencias transversales se pueden colocar para ser evaluadas en las asignaturas en general o bien generar actividades concretas y trabajarse desde el estudio. A nivel de asignatura lo evalúas pero a nivel de estudio les das un valor de tantos créditos y cómo estructuras ese cambio a nivel académico.

D^a. ISABEL MORALES

- Destaca la importancia de aplicar las acciones concretas de cómo conseguir competencias culturales y que estas dependen de la titulación.
- Expone casos de otras universidades donde se ha experimentado esta situación poniendo a disposición de los alumnos un número de créditos que estos aprovechan como quieren dentro de la programación cultural de la Universidad. Esos créditos se usan para actividades culturales relacionadas con competencias culturales específicas.

D. JOSÉ M^a RODRÍGUEZ IZQUIERDO

- Expone que para cubrir una determinada competencia cultural es importante no apoyarse del todo en un título, debe existir ese entronque, pero también una visión a nivel general.

- Defiende que los «6 créditos» son solo una vía para alcanzar la inserción de las competencias culturales, que no debe significar que los planes de estudio cambien, debe existir cierta flexibilidad.
- Está en contra de que se garanticen las competencias culturales a través de la programación cultural de la Universidad y los «6 créditos», ya que no se llevarían a cabo las competencias transversales que deben llegar a todas las asignaturas con actividades concretas.
- Plantea un camino de unos 10 años en el cual poco a poco se inserten las competencias transversales en las asignaturas y estas se vayan evaluando.

6/ Conclusión. Vías de inserción de las competencias culturales.

1. Negociación entre profesores sobre como insertar las competencias culturales con actividades concretas, siempre bajo una coordinación que dirija el cómo hacerlo.
2. La fórmula de los «6 créditos». Planteada como un derecho del alumno, pero a su vez como una opción paralela o plan B. Evitando dar los «6 créditos» de una sola vez a través de una sola actividad, sino estableciendo unos baremos de horas.
3. La opción de «pegarlo al título», existiendo una coordinación de la titulación. A corto plazo no es posible, pero una vez revisadas las titulaciones se podrían incluir las competencias culturales. Importante tener en cuenta que actualmente se están incluyendo ya muchas transversales, aunque no en todos sitios.
4. A nivel de estudios, participación de los alumnos, programar materias que sean actividades específicas culturales que se evalúen como competencias culturales. Esta opción exige un cambio de mentalidad en los profesores. Además se reconocerían los conocimientos previos del alumno, si estos son demostrables.
5. Suplemento al título en competencias culturales.

ANEXO II

LA COMPETENCIA CULTURAL ARTÍSTICA EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA Y EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO*

Andrea Giráldez Hayes**

RESUMEN

El debate sobre las competencias comienza a adquirir cada vez más relevancia en los distintos ámbitos y niveles educativos. Las competencias son consideradas como un componente fundamental de un largo proceso formativo que se inicia en la educación obligatoria y se extiende a la educación superior, relacionando de forma directa la cultura universitaria con el aprendizaje a lo largo de la vida y el mundo del trabajo. Entre las distintas competencias, este artículo se refiere de manera específica a la cultural y artística; una competencia que, aunque mencionada de manera explícita en diversos documentos legales, corre el riesgo de ser infravalorada tanto en el ámbito de la educación general como en el de la formación inicial del profesorado.

PALABRAS CLAVE

Competencias básicas, competencias profesionales, expresión cultural, formación inicial del profesorado.

* *Periférica. Revista para el análisis de la cultura y el territorio*, nº 10, Diciembre de 2009: 41-54.

** ADSCRIPCIÓN PROFESIONAL: Profesora Titular de Universidad en el área de Didáctica de la Expresión Musical. Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid). Miembro del grupo de expertos del programa de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía de la OEI.

CORREO ELECTRÓNICO: agiralde@mpc.uva.es

Introducción

La creciente complejidad de relaciones en un mundo interconectado ha puesto de manifiesto la necesidad de revisar los paradigmas en los cuales se sustenta la educación. Las sociedades han sufrido transformaciones radicales en las últimas décadas, especialmente derivadas de la globalización y el desarrollo de las tecnologías digitales. Los modos de hacer tradicionales han variado y, en efecto, el cambio es en sí mismo la característica más evidente de la sociedad moderna. La economía ha cambiado, y con ella el mundo del trabajo. En este escenario fluctuante cabe preguntarnos: ¿qué deberíamos enseñar a los ciudadanos del siglo XXI? Una de las funciones que tradicionalmente ha tenido la escuela y la Universidad ha sido la de preparar a los estudiantes para incorporarse en el mercado laboral; pero, ¿de qué trabajo estamos hablando? Se nos dice a menudo que en el futuro habrá nuevas profesiones que hoy ni tan siquiera podemos imaginar, y que en el transcurso de su vida adulta las personas tendrán que cambiar varias veces de trabajo. A su vez, si hablamos de profesiones conocidas con una proyección a más largo plazo, como es el caso de la docencia, sabemos que las demandas profesionales del mañana serán bastante distintas a las del presente. En este escenario, un sistema educativo que pretenda preparar a los estudiantes para la sociedad del futuro debe ofrecerles «recursos transferibles» que puedan ser útiles y renovados a lo largo de la vida. En otras palabras, debe evitar aquellos contenidos o enseñanzas que puedan quedar obsoletos en unos pocos años y, en su lugar, ayudar a desarrollar una serie de competencias de orden superior que puedan ser aplicadas en diferentes contextos, tanto en el mundo laboral como en el personal.

Diversos documentos oficiales, entre ellos la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo*, de 18 de diciembre de 2006 (1), hacen referencia a aquellas competencias clave, consideradas particularmente necesarias para la realización personal de los individuos y para su integración social, así como para la ciudadanía activa y el empleo en el marco de una sociedad basada en el cono-

1 Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. [Diario Oficial L 394 de 30-12-2006]. Resumen disponible en <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm>

cimiento. Una de esas competencias es la **expresión cultural** («conciencia y expresión cultural» en algunos documentos), denominada **competencia cultural y artística** en la Ley Orgánica de Educación (LOE), aprobada en España en el año 2006. A pesar de que la recomendación otorga a esta competencia un valor equivalente al del resto, tal como ha sucedido tradicionalmente con las disciplinas artísticas, consideradas marginales o con menor peso o reconocimiento social dentro del sistema educativo, esta competencia corre el riesgo de ser la gran olvidada o, al menos, de quedar en un segundo plano y oculta tras aquellas percibidas como instrumentales, como es el caso de la comunicación en la lengua materna o la competencia matemática. Hacerlo sería un gran error, puesto que, como veremos más adelante, se trata de una competencia fundamental, no solo por incorporar aprendizajes esenciales para todos los individuos, sino también por su inmenso potencial formativo para integrarse en el mercado laboral y, más concretamente, en el ámbito de las industrias culturales. En este sentido, comprender su verdadero alcance resulta crucial para valorarla en su justa medida.

Partiendo de estas ideas preliminares cabe preguntarnos: ¿qué entendemos por competencia?; ¿qué es la competencia cultural y artística y cuál es su valor, tanto para los futuros ciudadanos como para los profesionales encargados de formarlos? A estos dos interrogantes intentaremos dar respuesta en las páginas siguientes.

¿Qué son las competencias?

Como sucede con muchos términos usados en el mundo de la educación, no existe un consenso a la hora de explicar lo que podemos entender por competencias, puesto que se trata de una noción compleja susceptible de diversas interpretaciones.

El concepto de competencia, definido por el Diccionario de la RAE como la *pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado*, no es nuevo. Proveniente del campo de la lingüística y de las teorías de la comunicación, a comienzos de la década de 1970 pasa al mundo empresarial (vinculado a los ámbitos de la formación y el empleo), usándose para designar aquello que caracteriza a una persona capaz de realizar una tarea concreta de for-

ma eficiente. Desde entonces, el término se ha ido extendiendo de forma generalizada para incorporarse primero a la formación profesional y finalmente al resto de las etapas y niveles educativos. En el ámbito de la educación básica se habla de competencias clave para referirse a «aquellas que contribuyen al despliegue de una vida personal exitosa y al buen funcionamiento de la sociedad, porque son relevantes para las distintas esferas de la vida e importantes para todos los individuos» (OCDE, 2005); el término expresa a menudo una cierta «capacidad o potencial para actuar de manera eficaz en un contexto determinado, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos» (Perrenoud, 1999).

Por su parte, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se plantea la necesidad de adoptar nuevos enfoques en los programas y en los procesos de enseñanza y aprendizaje con el propósito de conseguir una formación integral de los estudiantes que responda a las necesidades de la sociedad y de un mercado de trabajo cada vez más competitivo y sin fronteras. Desde esta perspectiva, los resultados de aprendizaje se expresan también en términos de competencias transversales y específicas. Las definiciones del concepto de competencia adquieren en este ámbito un matiz similar, entendiéndose como el «conjunto de acciones que el sujeto realiza cuando interactúa significativamente en un contexto determinado» (ICFES, 1999), definición que se resume en un saber hacer en una situación específica o como «un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, habilidades, conocimientos y actitudes, utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común» (Lasnier, 2000).

Como puede observarse en estas definiciones, una competencia no se reduce solo a la reproducción de conocimientos acumulados y a la adquisición de una serie de habilidades o destrezas específicas, es decir, propias de una disciplina o materia. Por el contrario, implica la capacidad de enfrentarse eficazmente y dar respuesta a un conjunto de situaciones análogas y complejas, recurriendo a y movilizando conscientemente y de manera rápida, pertinente y creativa saberes, habilidades cognitivas y prácticas y otros recursos psicológicos tales como las actitudes, la motivación o los valores. Dicho de otro modo, la idea de competencia hace referencia a un saber conceptual (aprender a conocer), un saber procedimental (aprender a hacer), un saber actitudinal (aprender a convivir) y un

saber metacognitivo (aprender a ser). En este sentido, las competencias vienen a romper la falsa disyuntiva entre la teoría y la práctica, poniendo en tela de juicio el valor del saber por sí mismo que ha determinado y determina las características de muchos sistemas educativos. La educación ya no se enfoca, entonces, únicamente a la adquisición de conocimientos –que, a su vez, pueden proceder de vías muy diversas y no exclusivamente de los ámbitos escolar y académico–, sino que se orienta al desarrollo de destrezas y actitudes que permitan una participación eficaz en la vida política, económica, social y cultural y que sienten las bases para un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. En este sentido, ya no parece suficiente que nuestros estudiantes «sepan» muchas cosas, sino que sean capaces de aplicar los conocimientos en situaciones reales; que sean capaces de integrar lo que aprenden y utilizarlo para resolver las situaciones con las que se encuentran en su vida diaria.

Pero, ¿cuántas competencias necesita un individuo para hacer frente a los desafíos que plantea la sociedad? Y, entre ellas, ¿cuáles pueden considerarse como clave o básicas? Dar respuesta a estos interrogantes fue el objetivo del proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias Básicas) del programa de educación que la OCDE inició en el año 1997.

La definición de las competencias básicas

Como se explica en el informe titulado «La definición y selección de competencias básicas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico» (OCDE, 2005) al que antes nos hemos referido, sería poco práctico hacer un listado demasiado extenso de todas las competencias que podemos llegar a necesitar a lo largo de nuestras vidas. Por ello, a través del proyecto DeSeCo se identificaron tres criterios para que una competencia pudiese considerarse como clave, fundamental, esencial o básica:

- Que contribuya a obtener resultados de alto valor personal y social.
- Que ayude a las personas a hacer frente a problemas y necesidades relevantes que puedan presentarse en una amplia variedad de contextos (el

sector económico, la vida política, el área social, la sanidad, el ámbito de la familia y de las relaciones tanto públicas como personales, etc.). Además, y puesto que las situaciones a las que puede tener que enfrentarse un individuo están sujetas a cambios, una competencia clave debe permitir a las personas actualizar sus conocimientos y destrezas constantemente con el fin de mantenerse al corriente de los nuevos avances.

- Que sean importantes no solo para los especialistas, sino para cualquier individuo y para la sociedad en su conjunto.

Estos criterios contribuyeron a determinar una serie de competencias genéricas, es decir, no vinculadas a ninguna disciplina y, por tanto, aplicables a una amplia variedad de contextos y situaciones.

A través de la labor desarrollada por distintos grupos de trabajo e informes elaborados en Europa, se llegó a definir una serie de competencias clave que deberían desarrollarse y adquirirse durante el período de la enseñanza obligatoria. Fue el Consejo Europeo de Barcelona (celebrado en el mes de febrero de 2002) el que ratificó la ampliación de la lista de competencias básicas propuesta por uno de los grupos del programa de trabajo *Educación y Formación 2010* de la Comisión Europea, quedando definidas las siguientes:

- Comunicación en lengua materna.
- Comunicación en lenguas extranjeras.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Competencias interpersonales, interculturales y sociales.
- Expresión cultural.
- Aprender a aprender.
- Espíritu emprendedor.

Dos años más tarde, el *Informe intermedio conjunto del Consejo y la Comisión sobre la ejecución del programa Educación y Formación 2010* (Consejo Europeo, 2004), afirmó, en su punto 4, que el camino de las reformas de los sistemas de educación y formación debía acelerarse. Siguiendo estas recomenda-

ciones y teniendo en cuenta las reflexiones y propuestas realizadas por la OCDE y la Unión Europea, la última reforma del sistema educativo en España, de la que resulta la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) incluye estas competencias básicas (2) entre los componentes del currículo y señala el especial interés de las mismas por su potencial para caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes.

De estas ocho competencias nos interesa ahora referirnos a la expresión cultural, denominada competencia cultural y artística en el contexto español, puesto que constituye el tema central de nuestro artículo.

La competencia cultural y artística

Las relaciones entre cultura y educación han ocupado una parte importante de la agenda europea de los últimos años, puesto que se ha tomado conciencia de que el progreso en Europa no depende solamente de la competitividad económica, sino también del éxito en los esfuerzos que se realicen para hacer un uso eficaz de la riqueza cultural del continente a través de sus instituciones educativas.

La importancia de favorecer el desarrollo de la competencia cultural y artística, tanto en la escuela como fuera de ella, en todos los ciudadanos ha sido una preocupación creciente y ha ocupado el centro del debate en diversos congresos y grupos de trabajo europeos e internacionales que, de forma más o menos directa, han contribuido a la definición de dicha competencia.

Entre otras acciones caben mencionar las del Consejo de Europa (<http://www.coe.int>) que, especialmente desde la década de 1990, ha sido un importante defensor de muchas de las iniciativas culturales y educativas. Su Comité de Cultura inició en 1995 un proyecto titulado «Cultura, creatividad y juventud» partiendo de la idea de que:

2 Los nombres que reciben estas competencias en la LOE son los siguientes: competencia en comunicación lingüística; competencia matemática; competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico; tratamiento de la información y competencia digital; competencia social y ciudadana; competencia cultural y artística; competencia para aprender a aprender; autonomía e iniciativa personal.

«[...] la importancia de la educación artística para el desarrollo integral de los individuos y su contribución a la hora de preparar a los jóvenes para que puedan afrontar los desafíos de la sociedad actual, así como el papel secundario de las artes en muchos de los procesos que tienen lugar dentro y fuera de las escuelas de los estados miembro, podrían generar la necesidad de futuros proyectos de investigación y acciones en el ámbito de la educación artística» (Comité de Cultura del Consejo de Europa, 1995).

Uno de estos proyectos de investigación fue el coordinado por Key Robinson, quien elaboró un informe titulado «Cultura, creatividad y juventud: desarrollando una política pública» (Robinson, 1999), que en su momento fue una de las primeras síntesis de lo que estaba ocurriendo en Europa en el ámbito de la educación cultural y, por tanto, se convirtió en un punto de referencia para las acciones futuras. En las recomendaciones de este informe se señalaba que:

- Los Estados miembros deben desarrollar un servicio cultural central a fin de preparar a los jóvenes para que puedan participar activa y plenamente en el mundo del arte y la cultura de los adultos.
- Las artes y la cultura deben ser reconocidas como una contribución al desarrollo social de los individuos.
- Las artes en el currículum deben recibir un mayor respaldo por parte de las autoridades escolares.
- Los artistas y los expertos en arte deben involucrarse más en la programación de la educación tanto formal como no formal.
- Los indicadores culturales actuales deben revisarse centrándose en los efectos a largo plazo de la participación y el estudio de las artes entre los jóvenes.

A nivel regional, también ha habido un interés renovado por los temas relacionados con la educación cultural. Tal es el caso, por ejemplo, de la conferencia europea organizada por la Asamblea de Regiones Europeas (AER, www.a-e-r.org) bajo el sugerente título «Homo ludens versus Homo economicus» y celebrada en Budapest en 2003. En esta conferencia se acordó por unanimidad:

- Considerar la expresión a través de las artes y el desarrollo de habilidades artísticas creativas y perceptivas como un elemento fundamental para la existencia humana.
- Insistir en la necesidad de considerar a las artes como un elemento básico para la estimulación de las habilidades innatas de las personas.
- Subrayar que solo mediante una sólida implementación de la educación artística, y haciendo de esta la base del aprendizaje a lo largo de la vida, las personas podrán adquirir las habilidades y competencias que necesitan para su vida cotidiana.
- Considerar la educación cultural como una competencia clave en la vida de las personas.
- Observar que las artes no pueden ser consideradas como un lujo, sino como parte de las habilidades básicas que los seres humanos necesitan adquirir en la actual sociedad del conocimiento y para su desarrollo futuro.
- Poner de manifiesto que la adquisición y mejora de las habilidades relacionadas con la creatividad y la imaginación, la cooperación internacional, la motivación y la auto-confianza son razones de peso para conseguir que las artes lleguen a ser una asignatura central en todos los sistemas educativos.
- Lamentar la desatención de la que son objeto las artes y la cultura en algunos sistemas educativos y exigir una re-evaluación de su lugar y papel en la educación.

Estas ideas fueron retomadas un año más tarde, en la Asamblea de las Regiones Europeas que tuvo lugar en la Tercera Conferencia de los Ministerios de Educación y Cultura, celebrada en Irlanda. Bajo el lema «What Place for Arts in Education? Towards a new pedagogical pattern based on creativity & participation», se volvió a poner de manifiesto la importancia de favorecer la presencia de todas las formas artísticas en los procesos educativos y se hicieron propuestas concretas sobre el modo de conseguir un nuevo equilibrio entre las consideraciones económicas y la realización de las personas. En los debates que tuvieron lugar en esta conferencia destacaron temas tales como la creatividad en la enseñanza, la apertura de las escuelas a la comunidad, la promoción de intercambios interculturales e intergeneracionales o el papel de las instituciones culturales

regionales. La conferencia concluyó con una segunda resolución en la que se reiteraba la importancia de la educación artística, no solo como una vía para el desarrollo integral de las personas, sino también por su potencial para afrontar los procesos de transformación por los que atraviesa la sociedad. Además, el valor de las artes en la educación debería considerarse como intrínseco a la hora de definir y promover las competencias clave necesarias para desarrollar habilidades personales e interpersonales, promover el pensamiento creativo y crítico y mejorar los resultados en otros ámbitos del aprendizaje.

Las acciones mencionadas, que constituyen solo una muestra reducida de las muchas que se han llevado a cabo, conforman, en cierta medida, la base y los antecedentes de la competencia «expresión cultural» definida en el marco europeo de educación e incluida entre las competencias consideradas como clave o básicas para toda la población. Esta competencia, que como antes hemos explicado se denomina «cultural y artística» en el currículo de la LOE, se define en la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* citada al comienzo de este artículo de la siguiente manera:

«Apreciación de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios, incluida la música, las artes escénicas, la literatura y las artes visuales. Los principales conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con esta competencia son:

El conocimiento cultural, que incluye la conciencia del patrimonio local, nacional y europeo, y su lugar en el mundo. Abarca el conocimiento básico de las principales obras culturales, incluyendo las de la cultura popular contemporánea. Es esencial entender la diversidad cultural y lingüística en Europa y en otras regiones del mundo, así como preservarla y reconocer la importancia de los factores estéticos en la vida cotidiana.

Las habilidades se relacionan tanto con la apreciación como con la expresión: la apreciación y el disfrute de obras de arte y representaciones, así como la auto-expresión a través de una amplia variedad de medios aprovechando las capacidades innatas de cada individuo. Las habilidades también incluyen la capacidad de relacionar los propios puntos de vista sobre la creatividad y la expresividad con la opinión de los otros y de identificar y procurar oportunidades sociales y económicas en la actividad cultural.

La expresión cultural es esencial para el desarrollo de habilidades creativas, que pueden ser transferidas a una amplia variedad de contextos profesionales.

Una sólida comprensión de la propia cultura y un sentido de la identidad puede constituir la base para una actitud abierta frente a la diversidad de expresiones culturales. Una actitud positiva también abarca la creatividad y el deseo de cultivar la capacidad estética a través de la auto-expresión artística y la participación en la vida cultural».

Los ámbitos que abarca esta definición pueden observarse, también, en la siguiente tabla (véase tabla 1) que incluye una relación de los conocimientos, capacidades y actitudes esenciales relacionados con esta competencia.

CONCIENCIA Y EXPRESIÓN CULTURAL		
Conocimientos	Capacidades	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> •Conocimientos básicos de las principales obras culturales, incluida la cultura popular contemporánea, como una parte importante de la historia de la humanidad. •Conciencia del patrimonio cultural nacional y europeo y de su lugar en el mundo. •Conciencia de la diversidad cultural y lingüística de Europa. •Conciencia de la evolución del gusto popular y de la importancia de los factores estéticos en la vida cotidiana. 	<ul style="list-style-type: none"> •Expresión artística a través de distintos medios de expresión aprovechando las capacidades innatas del individuo. •Habilidad para apreciar y disfrutar con obras de arte y actuaciones basadas en una definición general de la cultura. •Habilidad para relacionar los puntos de vista y manifestaciones expresivas y creativas propias con las de otros. •Habilidad para identificar y poner en práctica oportunidades económicas en la actividad cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> •Una actitud abierta a la diversidad de la expresión cultural. •Deseo de cultivar una capacidad estética por medio de la expresión artística y un interés continuo en la vida cultural. •Un fuerte sentido de la identidad combinado con un respeto por la diversidad.

Tabla 1: componentes de la competencia «expresión cultural».

Como podemos observar, del análisis de estos conocimientos, capacidades y actitudes se deduce que el alcance de la competencia «conciencia y expresión cultural» es amplio, abarcando no solo a las artes, sino a otras realidades y manifestaciones culturales y dejando en claro que no se trata solo de conocer y participar como mero espectador, algo sin duda importante, sino de expresarse a través de los distintos lenguajes artísticos, desarrollar el juicio crítico y compartir las propias opiniones con las de los otros, adquirir un sentido de la identidad a la vez que un respeto por la diversidad e, incluso, participar activamente en la propuesta y desarrollo de actividades culturales que puedan tener un rédito económico.

En el currículo elaborado por el Ministerio de Educación de España (véanse Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria –BOE del 8 de diciembre de 2006– y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria –BOE del 6 de enero de 2007) esta competencia, denominada «cultural y artística», queda definida mediante el siguiente texto que transcribimos literalmente:

Competencia cultural y artística

Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.

Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas.

Esta competencia implica poner en juego habilidades de pensamiento divergente y convergente, puesto que comporta reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos; encontrar fuentes, formas y cauces de comprensión y expresión; planificar, evaluar y ajustar los procesos necesarios para alcanzar unos resultados, ya sea en el ámbito personal o académico. Se trata, por tanto, de una competencia que facilita tanto expresarse y comunicarse como percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y de la cultura.

Requiere poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos y, en la medida en que las actividades culturales y artísticas suponen en muchas ocasiones un trabajo colectivo, es preciso disponer de habilidades de cooperación para contribuir a la consecución de un resultado final, y tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas.

La competencia artística incorpora asimismo el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos, así como de las obras y manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural. Además supone identificar las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad –la mentalidad y las posibilidades técnicas de la época en que se crean–, o con la persona o colectividad que las crea. Esto significa también tener conciencia de la evolución del pensamiento, de las corrientes estéticas, las modas y los gustos, así como de la importancia representativa, expresiva y comunicativa que los factores estéticos han desempeñado y desempeñan en la vida cotidiana de la persona y de las sociedades.

Supone igualmente una actitud de aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de diferentes medios artísticos, como la música, la literatura, las artes visuales y escénicas, o de las diferentes formas que adquieren las llamadas artes populares. Exige asimismo valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas.

En síntesis, el conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias; implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades.

A pesar de que las distintas definiciones de la competencia cultural y artística parecen lo suficientemente amplias y explícitas, todavía queda un amplio camino por recorrer para conseguir un reconocimiento generalizado de su importancia y la puesta en práctica de los mecanismos necesarios para desarrollarla. Los responsables de la toma de decisiones políticas y educativas deben aún dar pasos importantes para implementar una educación cultural y artística de calidad en las escuelas, defendiendo el papel que la cultura y el arte deberían desempeñar en los programas escolares y estableciendo medios para la evaluación de las políticas y acciones y sus efectos a medio y largo plazo. Ciertamente es que ya se han iniciado acciones en este sentido, que suponen un impulso para poner en marcha otras similares. Un ejemplo es el *Plan de relance de l'éducation artistique et culturelle* (FFMJC, 2005) implementado en Francia gracias a un trabajo conjunto entre los Ministerios de Cultura y Comunicación y de Educación Nacional, Educación Superior e Investigación. En este plan, los responsables políticos se movilizaron para establecer relaciones estratégicas con las administraciones locales con el objetivo de reconsiderar algunos de los nuevos desafíos de la sociedad en relación con la educación de los jóvenes. Los acuerdos de cooperación entre los Institutos de formación de maestros (*Instituts de formation des maîtres*–IUFM) y las Direcciones regionales de asuntos culturales (*Directions régionales des affaires culturelles*–DRAC) permitieron asegurar una mejor formación para los profesionales encargados de la educación cultural y artística, y la concesión de subsidios a los centros e instituciones culturales promovió el desarrollo de iniciativas educativas en sus programaciones. Se trata de un modelo ejemplar en la promoción de alianzas entre artistas, instituciones culturales y educadores que impulsa de manera especial la formación del profesorado, pieza clave para favorecer el desarrollo de la competencia cultural y artística en el ámbito de la educación general. Esto nos lleva al último apartado de nuestro artículo, en el que intentamos reflexionar sobre cuál es el papel de esta competencia en el contexto de la Educación Superior y, más concretamente, en la formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria.

La competencia cultural y artística en el título de grado de magisterio: de las competencias básicas a las competencias profesionales transversales y específicas

El *Proceso de Bolonia*, iniciado a partir del acuerdo firmado por los ministros de Educación de diversos países de Europa en 1999 y conocido como *Declaración de Bolonia*, condujo a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), dando inicio a un proceso de convergencia con el objetivo de adaptar los estudios universitarios a las demandas sociales, potenciar la movilidad de los ciudadanos, su ocupabilidad y el desarrollo global de Europa. En el marco de las universidades, este proyecto ha implicado la adaptación de los planes de estudio y de las metodologías docentes con el propósito de conseguir una formación integral de los estudiantes atenta a las necesidades de la sociedad y de un mercado de trabajo cada vez más competitivo y sin fronteras. Desde esta perspectiva, los resultados del aprendizaje se expresan también en términos de competencias, como combinación de conocimientos, destrezas y actitudes que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlas (González y Wagenaar, 2003).

Estas competencias aparecen en el *Proyecto Tuning* (3), uno de los principales documentos de trabajo utilizados por la comunidad universitaria para diseñar las nuevas titulaciones de grado, siguiendo las directrices del documento marco para la integración del sistema universitario español en el EEES. Dicho proyecto incluye dos tipos de **competencias**: las **transversales** o **genéricas**, que se definen como los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las destrezas administrativas, etc.; y las **específicas**, definidas como las habilidades propias o vinculadas a una titulación confiriendo identidad y consistencia social y profesional al perfil formativo. Con respecto a las primeras, en

(3) *Tuning Educational Structures in Europe* es un proyecto creado por las universidades europeas para responder al reto de la Declaración de Bolonia y del Comunicado de Praga. Uno de sus puntos de referencia fue el consenso sobre los resultados del aprendizaje, las competencias y las habilidades y destrezas que contribuyeran a la creación del EEES. (Para más información, véase <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2_fase1.asp>)

el caso de los estudios del Grado de Magisterio, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005), tras un extenso debate generado en el seno de la comunidad educativa, realizó una selección de aquellas competencias que debían estar presentes en los títulos de Grado de maestros de Educación Infantil y Primaria. Estas competencias (véase tabla 2) se agruparon en instrumentales (habilidades de desempeño, relacionadas con el manejo de herramientas para el aprendizaje y la formación –capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas–), personales (habilidades de desempeño, referidas a las capacidades que permiten mantener una buena relación social con los demás –habilidades de interacción social y cooperación–) y sistémicas (habilidades de desempeño, relacionadas con la visión de conjunto y la capacidad de gestionar adecuadamente la totalidad de la actuación).

COMPETENCIAS TRANSVERSALES COMUNES A TODAS LAS TITULACIONES		
INSTRUMENTALES	PERSONALES	SISTÉMICAS
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de análisis y de síntesis. • Capacidad de organización y planificación. • Comunicación oral y escrita en la lengua nativa. • Conocimientos de una lengua extranjera. • Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio. • Capacidad de gestión de la información. • Resolución de problemas. • Toma de decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo. • Trabajo en equipo de carácter interdisciplinar. • Trabajo en un contexto internacional. • Habilidades en las relaciones interpersonales. • Reconocimiento de la diversidad multicultural. • Razonamiento crítico. • Compromiso ético. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje autónomo. • Adaptación a nuevas situaciones. • Creatividad. • Liderazgo. • Conocimiento de otras culturas y costumbres. • Iniciativa y espíritu emprendedor. • Motivación por la calidad. • Sensibilidad hacia temas medioambientales.

Tabla 2: competencias transversales comunes a todas las titulaciones.

Un somero análisis de las competencias transversales muestra cómo la presencia de elementos vinculados a la competencia cultural y artística es claramente insuficiente, ya que solo se hace referencia al reconocimiento de la diversidad cultural, a la creatividad y al conocimiento de otras costumbres y culturas.

En cuanto a las competencias específicas, se distingue entre aquellas comunes a todos los perfiles de maestro y las específicas de cada perfil. Aquí también encontramos grandes lagunas respecto a la competencia cultural y artística. Entre 23 competencias específicas comunes, solo 2 guardan alguna relación con la competencia que nos ocupa en este artículo:

1. *Sólida formación científico-cultural y tecnológica*
2. *Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa*

Las referencias también son insuficientes en las competencias específicas del grado de maestro en Educación Primaria. Solo aparecen ocasionalmente en materias tales como la Lengua (p. ej., «conocer las principales obras de la literatura infantil y evaluar las edades a las que pueden ir dirigidas» o «ser capaz de seleccionar un conjunto de obras literarias de trabajo a lo largo de todo el curso, ajustadas al ciclo educativo»), la Geografía e Historia («promover el desarrollo de identidad cultural a través del conocimiento histórico y social»), o la Educación Física (p. ej. «conocer la imagen del cuerpo y el significado de las actividades físicas en su evolución histórico-cultural» o «conocer y analizar el papel del deporte y de la actividad física en la sociedad contemporánea y reconocer su influencia en distintos ámbitos sociales y culturales») y, obviamente, en las asignaturas de Educación Artística (Plástica y Música) cuya carga de créditos es mínima en el conjunto de la titulación y, por tanto, no asegura el desarrollo y adquisición de la competencia en los estudiantes.

Teniendo en cuenta que la imbricación entre competencias generales y específicas debería garantizar una formación integral en la Universidad y, a su vez, posibilitar una estrecha vinculación entre esta y el ámbito laboral, sería necesario hacer una revisión de los planes de estudio que, partiendo de los documentos de

la ANECA y las disposiciones ministeriales, ya han elaborado las universidades (y en muchos casos ya están implantados) para procurar que una competencia fundamental para los ciudadanos del siglo XXI no quede al margen en la formación inicial del profesorado. Después de todo, serán nuestros estudiantes los encargados de favorecer el desarrollo de esta misma competencia en niños y jóvenes una vez que accedan al mercado de trabajo. Para que los futuros profesores puedan ofrecer una enseñanza coherente con los principios que promueve la LOE, es indispensable establecer vínculos explícitos entre los objetivos generales y las competencias básicas que conforman dicha ley y las competencias profesionales transversales y específicas que los estudiantes deben desarrollar en las facultades de formación del profesorado. La competencia cultural y artística no debe ser entendida solo como una competencia específica, vinculada a las asignaturas de educación artística, sino como una competencia transversal que garantice la formación cultural de todos los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- ANECA. (2005). *Libro Blanco para el Título de Grado en Magisterio*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- CONSEJO EUROPEO (2004). «Educación y formación 2010. Informe intermedio conjunto del Consejo y la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa». Diario Oficial de la Unión Europea, 30/4/2004. Bruselas.
- FFMJC (2005). «Plan de relance de l'éducation artistique et culturelle». En Fédération Française des Maisons des Jeunes et de la Culture. Disponible en: <<http://www.ffmjc.org/spip.php?article108>> [Última consulta: octubre 2009].
- GIRÁLDEZ, A. (2007). *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- ICFES (1999). *Nuevo examen del estado. Propuesta general*. Santa Fe de Bogotá: ICFES, 1999.
- LASNIER, F. (2000). *Réussir la formation par competencies*. Montreal: Guérin.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado del 4 de mayo de 2006.
- OCDE (2005). «The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary». En Organisation for Economic Cooperation and Development. Disponible en <<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>> [Última consulta: octubre 2009].
- Fédération Française des Maisons des Jeunes et de la Culture. (2005). Plan de relance de l'éducation artistique et culturelle. Disponible en <<http://www.ffmjc.org/spip.php?article108>> [Última visita: septiembre 2009].
- PERRENOUD, F. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado del 8 de diciembre de 2006.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado del 5 de enero de 2007.
- ROBINSON, K. (1999). *Culture, creativity and the young: developing public policy*. Estrasburgo: Consejo de Europa. [También publicado en francés con el título *Une politique gouvernementale en faveur de la culture, de la créativité et des jeunes*].
- RUÉ, J. (2008). *Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad*. Red U. Revista de Docencia Universitaria, numero monográfico 1 «Formación centrada en competencias». Disponible en <http://www.redu.m.es/Red_U/m1> [Última consulta: octubre 2009].
- SARRAMONA, J. (2003). «L'aportació de Catalunya a la identificació, gradació i avaluació de les competències bàsiques». Conferencia presentada en el Con-

grés de competències bàsiques, Barcelona, 26 y 27 de junio. Disponible en <<http://www.pangea.org/crpbdln/cd06/eines/cb/documents/Catalunya.pdf>> [Última consulta: octubre 2009].



COLECCIÓN OBSERVATORIO ATALAYA

01	Dossier Metodológico: "El mapa de procesos de un programa estacional"	2006
02	Monografía: "El concepto de Extensión Universitaria a lo largo de la historia"	
03	Monografía, CD y Web: "Usos, hábitos y demandas culturales de los jóvenes universitarios andaluces"	
04	Sistema de Indicadores Culturales de las universidades andaluzas	
05	Web: www.diezenculturas.es [2006 y 2007]	
06	Estudio sobre las actividades de Extensión Universitaria durante el año 2004	
07	Análisis de las Extensiones Universitarias andaluzas: Informe Económico	
08	Estudio: "Diagnóstico y evaluación de las Aulas de Teatro en las universidades andaluzas"	
09	Diagnóstico de los Coros de las universidades andaluzas	
10	Seminario: "La extensión Universitaria del siglo XXI"	
11	Monografía: "La Extensión Universitaria que viene: estudio prospectivo de escenarios ideales"	2007
12	Dossier metodológico: "El mapa de procesos de un concierto"	
13	Monografía, CD y Web: "Estudio de usos, hábitos y demandas culturales de los profesores de las universidades andaluzas"	
14	Cuaderno de trabajo: "Validación del Sistema de Indicadores Culturales de las universidades andaluzas"	
15	Informe sobre los servicios de Publicaciones de las universidades	
16	Estudio del impacto mediático de las Extensiones Universitarias en Andalucía	
17	Seminario a nivel nacional sobre Cultura, Ciudad y Universidad	
18	Monografía, CD y Web: "Estudio de usos, hábitos y demandas culturales del Personal de Administración y Servicios de las universidades andaluzas"	2008
19	Monografía, CD y Web: "Estudio de usos, hábitos y demandas culturales de las Poblaciones con Campus Universitario de Andalucía"	
20	Revista Digital diezenculturas	
21	Campaña de Comunicación del Proyecto Atalaya	
22	Monografía histórica: La Extensión Universitaria en Iberoamérica y en Andalucía	
23	Dossier Metodológico: El Mapa de Procesos de una proyección cinematográfica	
24	2 Becas Atalaya de Investigación	
25	Cuaderno de trabajo: "Versión final del Sistema de Indicadores Culturales de las universidades andaluzas"	
26	Seminario La Rábida: "La Extensión Universitaria en Iberoamérica: modelos y territorios" (5 y 6 de mayo de 2009)	
27	Web y CD Usos, hábitos y demandas culturales	
28	Nuevos públicos para una universidad próxima (Estudio Prospectivo)	2009
29	Estudio cualitativo de demandas y motivaciones culturales de los universitarios andaluces (Experiencia Piloto 1)	
30	Estudio sectorial: Las Aulas de mayores en Andalucía	
31	Campaña de comunicación diezenculturas "¿aún crees que no hay nada que hacer?"	
32	Propuesta de un Mapa de Procesos para un Servicio de Extensión Universitaria	
33	Monografía Histórica: Una historia de los Cursos de Verano en Andalucía	
34	Becas de Investigación del Observatorio Cultural de Proyecto Atalaya	
36	Ensayo sobre Cooperación Cultural en el ámbito universitario	
36	Revista digital diezenculturas.es (Segunda fase)	
37	Seminario Nacional en Cádiz: "El papel de la Extensión Universitaria en la nueva R.S.U."	
38	Dossier Metodológico: Mapa de Procesos de una representación escénica	2010
39	CD del primer año del proyecto de Recuperación del Patrimonio Musical Andaluz (coordinado por la Universidad de Sevilla)	
40	Libro de partituras del proyecto de Recuperación del Patrimonio Musical Andaluz (coordinado por la Universidad de Sevilla)	
41	Transferencia de la revista digital diezenculturas.es al ámbito municipal: www.culturalocal.es	
42	Dossier Metodológico: Montaje de exposiciones	
43	Manual Práctico para la búsqueda de Patrocinio	
44	Manual de Marketing y Comunicación Cultural	
45	Dossier de Trabajo: Resultados Claves de un Servicio de Extensión Universitaria	
46	Dossier de Trabajo: Competencias Culturales de los Universitarios	
47	Estudio Prospectivo: ¿Cómo abordar la divulgación de la Ciencia desde la Extensión Universitaria?	
48	Becas de Investigación del Observatorio Cultural del Proyecto Atalaya 2010. •48 a El modelo portugués de extensión universitaria. •48 b Las actividades musicales de las Universidades andaluzas.	
29	Estudio Cualitativo de demandas y motivaciones culturales de los universitarios andaluces (Producto bienal 2009/2010)	
49	I+ D+I CELAMA, Territorio Extensión (Herramienta integral de gestión de actividades de Extensión Universitaria)	
50	Seminario "Comunicación, Marketing Cultural e Industrias Culturales"	

La Universidad ha de contribuir a la cultura en la formación de

foco y es

~~El Observatorio Cultural del Proyecto Atalaya está coordinado por las Universidades de Cádiz y la Universidad Internacional de Andalucía~~

ORIENTACION

diferentes definiciones de cultura

