

# LA GESTIÓN CULTURAL EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: ESTADO DE LA CUESTIÓN

Gonzalo Francisco Fernández-Suárez  
M<sup>a</sup> Dolores Fernández-Tilve  
*Universidade de Santiago de Compostela*

Juán José Varela-Tembra  
*Universidad Nacional de Educación a Distancia*

## 1. INTRODUCCIÓN

Tanto en el discurso político como en la investigación académica se evidencia con claridad la importancia de la dimensión cultural en los procesos de desarrollo territorial y de las comunidades. Desde el ámbito de las organizaciones políticas internacionales (UNESCO en su declaración de Hangzhou del 2013; OCDE sobre el papel de la cultura en el desarrollo local del 2018; las diversas consideraciones de la UE a través de documentos como el Libro Verde «Liberar el potencial de las industrias culturales y creativas» del 2010; la reciente Nueva Agenda Europea de la Cultura, etc.), la cultura se sitúa en el centro de las políticas de desarrollo sostenible, destacándose su valor estratégico en la economía y su contribución fundamental al desarrollo económico y social. El papel de la cultura en el desarrollo local es incuestionable. En este sentido, la cultura afecta a cuestiones tan diversas como bienestar, la salud, la cohesión social, la eficacia de la educación, la inclusión, el estilo de vida o la formación de una ciudadanía crítica, empática y sensible a las expresiones artísticas. Además, la dimensión de la cultura, por su condición de repositorio de saberes y prácticas o como catalizadora de nuevos procesos creativos, puede convertirse en una herramienta facilitadora de la innovación y por consiguiente dar respuesta a nuevas demandas de mayor justicia, igualdad y solidaridad.

En la actualidad se asiste a una revolución tecnológica sin precedentes, que acaba transformando de manera radical los procesos de creación, producción, distribución y consumo cultural en un contexto globalizado y donde la cultura también es entendida como recurso de poder. Paralelamente, se vive una revolución feminista

que reclama tanto una revisión histórica de los cánones culturales patriarcales como una mayor visibilidad y presencia de las mujeres en los productos culturales.

En este marco de reflexiones, se hace necesario examinar la gestión cultural en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), desde una mirada interdisciplinar que permita analizar la formación inicial de los agentes culturales para enfrentarse a los retos de la creciente complejidad y también centralidad de la función social, económica y política de la cultura. Con este trabajo de investigación, de carácter exploratorio, se analiza el estado de la cuestión para así comprobar, con ciertos niveles de racionalidad instrumental, si realmente se está ofreciendo a las sociedades contemporáneas profesionales debidamente capacitados desde el ámbito de la gestión, mediación y comunicación cultural. Se entiende que los agentes culturales con capacidades múltiples y operativas pueden contribuir de manera sustantiva a la vida cultural de su entorno en un sentido amplio, dado que constituyen una pieza fundamental para la articulación de las políticas sociales y culturales en un Estado democrático, sea cual sea la ideología dominante de los gobiernos. En definitiva, estos actores dinámicos del territorio resultan determinantes para la consolidación de la intervención social y la garantía de los principios democráticos.

## 2. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: LUCES Y SOMBRAS

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supuso un importante impulso en la utilización de metodologías más activas, participativas y colaborativas de enseñanza y de sistemas de evaluación continua, en aras de mejorar los distintos sistemas universitarios. Sin duda, este proceso ha constituido una magnífica oportunidad para adaptarse a una nueva realidad social, dibujando un nuevo escenario acompañado de una redefinición del concepto de conocimiento y del concepto de rendimiento del alumnado. El nuevo sistema de cualificaciones, por ejemplo, ha permitido la transparencia de los sistemas educativos europeos, la transferibilidad de las titulaciones y, por tanto, la movilidad de estudiantes y titulados.

Parece existir un acuerdo generalizado de que la educación superior debe proporcionar el desarrollo de diversas competencias para una preparación profesional adecuada, pero también dar respuesta a las nuevas necesidades de la Sociedad del Aprendizaje. Se está ante un cambio de paradigma en la enseñanza, en este caso centrado en el aprendizaje del estudiante y basado en las competencias. El rol del docente se ve modificado sustantivamente, actuando como dinamizador y guía del proceso. Como dicen algunos teóricos, ya no basta saber de contenidos disciplinares.

El concepto de crédito europeo (ECTS) introduce grandes cambios en la forma de pensar la docencia universitaria, creando un punto de inflexión (Amber y Martínez-Valdivia, 2018). El crédito ECTS constituye una medida del esfuerzo del estudiante y del desarrollo de actividades orientadas no sólo al saber sino también al «saber hacer».

Estamos ante un sistema de transferencia y acumulación de créditos centrado en el estudiante y en la carga de trabajo necesaria para la consecución de los objetivos de un programa específico, entendiendo estos objetivos como resultados de aprendizaje y competencias que han de adquirir. A partir de este momento se promueven discursos que invitan a emprender buenas prácticas en la enseñanza universitaria, caminando así hacia una adaptación progresiva por parte del profesorado.

Desde la implantación del proceso de Bolonia (1999) han pasado varias décadas. Cabe preguntarse si los cambios pedagógicos introducidos han mejorado el rendimiento del alumnado. En cualquier caso, es necesario poner sobre la mesa los posibles nudos problemáticos que podrían ser determinantes para la mejora del EEES en el futuro.

Particularmente, el estudio realizado por García-Merino *et al.* (2016) muestra unos resultados satisfactorios desde la perspectiva del profesorado. Parece que la evaluación continua ha dado sus frutos, mejorando significativamente el rendimiento del alumnado. No es de extrañar si se tiene en cuenta que la evaluación continua incrementa la implicación de los estudiantes, el seguimiento de la asignatura y su rendimiento. Desde la percepción del alumnado la principal mejora se produce en las competencias sistémicas, relacionadas precisamente con la capacitación para seguir aprendiendo a lo largo de la vida profesional. Por lo tanto, parece que unas de las bondades del nuevo paradigma educativo promovido tienen que ver con la mejora en el rendimiento de competencias de tipo sistémico. Sin embargo, por lo que respecta a las competencias interpersonales e instrumentales la mejora, en opinión del alumnado, no ha sido significativa. Estos hallazgos vienen a poner de manifiesto que la evaluación por competencias, frente a un sistema tradicional de evaluación únicamente basado en contenidos, parece no haber sido interiorizada suficientemente por el alumnado. La introducción en el EEES ha permitido también, según este estudio, que los abandonos universitarios se hayan reducido sustancialmente.

Según el estudio de Florido *et al.* (2011), el uso de las nuevas tecnologías, y específicamente la utilización del campus virtual, parece convertirse en un factor determinante en el sistema de evaluación. A juicio del alumnado, incrementa su valoración y proporciona así un buen resultado del EEES.

Como puede observarse, los sistemas de evaluación constituyen una de las cuestiones que más dificultades plantea en el proceso de convergencia hacia el EEES. No deja de ser un elemento curricular relevante en el diseño y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los datos arrojados por algunos estudios (San Martín *et al.*, 2016) muestran que las nuevas metodologías docentes implantadas desde el EEES han supuesto una amplia variedad y cantidad de sistemas de evaluación, aunque se pueden apreciar ciertas similitudes entre los sistemas elegidos por cada rama de conocimiento, así como entre los sistemas establecidos desde cada universidad.

La evaluación en la educación superior debe garantizar unos resultados de aprendizaje de calidad, así como apoyar el aprendizaje a lo largo de la vida. Como expone Boud (2020), «La educación superior no solo tiene que ayudar a los estudiantes a aprender más eficazmente, sino que también tiene la responsabilidad, no solo de certificar lo que los estudiantes han logrado, sino de permitirles representar bien sus logros» (p. 12). Tal vez sería conveniente examinar con detenimiento el repositorio de prácticas de evaluación convencionales, basadas en estándares y en este caso inexploradas. En este sentido, la investigación adicional y el compromiso de las instituciones podrían ser prometedoras para la transformación de la evaluación en el futuro.

Por otro lado, conviene tener presente el papel de las emociones en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Como aprendices viven la evaluación como una tortura, una angustia, una sensación de fracaso e incluso con cierta injusticia. En este sentido, hay entender la evaluación más que un proceso técnico. Sobre todo, un proceso psicológico y ético (Santos-Guerra, 2015). Es de extraordinaria importancia hacer bien la evaluación para que no se convierta en una obsesión por los resultados. A veces parece que es más importante aprobar que aprender. Aunque bien es cierto que la evaluación resulta compleja llevarla a cabo con rigor.

Llama la atención la falta de participación del alumnado en el proceso de evaluación, por lo que habría que crear unas estructuras adecuadas de participación auténtica. En algunas ocasiones, genera cierta perplejidad la enorme pasividad de los discentes ante situaciones injustas. Por tanto, dado que la evaluación encierra poder, convendría establecer más mecanismos que sirviesen de control y asegurasen el componente ético. En esta tarea, los docentes también viven sentimientos diversos que habría que explorar.

La evaluación homologable del profesorado también aparece como una exigencia para las universidades dentro del EEES. En el territorio español el denominado programa Docentia se define como el modelo estratégico de referencia desarrollado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) para evaluar al profesorado universitario, promoviendo un cambio hacia una cultura de calidad. A partir del mismo las universidades y agencias autonómicas diseñan sus propios programas bajo un objetivo común: contribuir a la mejora de la calidad docente, en sintonía con los principios del EEES. Este modelo, como señalan Isla-Díaz *et al.* (2018), supuso la oportunidad de visibilizar la labor docente del profesorado y las nuevas demandas en el contexto universitario. En definitiva, se trata de una herramienta de evaluación que permite discriminar al profesorado altamente competente, conduciendo hacia el compromiso con la excelencia.

No obstante, se precisan estudios donde se analice de manera sistemática la relación de la innovación educativa con la satisfacción del alumnado con la docencia recibida. Asimismo, investigaciones que indaguen en la relación entre la innovación educativa y la formación del profesorado con la satisfacción del alumnado. Por otra parte, resultaría oportuno incentivar unas políticas de gran calado destinadas a valorar debidamente la innovación educativa, teniendo en cuenta que uno de los mayores

desafíos de la educación superior, junto a la globalización e internacionalización, se dirigen a exigir esfuerzos para revisar e innovar los currículos como indica Da Cunha (2015). Posiblemente, como apunta Villa (2008), con gran acierto, el reequilibrio entre la tarea docente y la tarea investigadora también favorecería la innovación pedagógica, tan deseada y buscada en este caso.

La formación docente se convierte en un pilar fundamental para lograr universidades de calidad y en una preocupación constante (Jiménez *et al.*, 2018; Leite y Hortas, 2016; Montes y Suárez, 2016). Las exigencias derivadas del EEES requieren de unos profesionales con una constante actualización formativa. De lo contrario, difícilmente las enseñanzas universitarias podrán adaptarse a las necesidades competenciales del estudiante que la sociedad exige. Por tanto, la formación docente en el ámbito universitario constituye un compromiso tanto para las instituciones como para los propios docentes que permite abordar la nueva realidad académica. Por ello cabe subrayar la importancia de contar con unos planos de formación que cubran las necesidades docentes y ayuden a perfilar su competencia disciplinar y pedagógica. Sería interesante, también, como sugiere Da Cunha (2015), contemplar la necesidad de un abordaje del desarrollo profesional de los docentes, de forma que permita construir una práctica articuladora de la teoría y la práctica y que recoja la relación docencia e investigación.

Como ya se ha advertido en otra ocasión (Fernández-Tilve, 2019), más que nunca es necesario asumir que el cambio profundo experimentado en la educación superior en los últimos tiempos tiene una especial repercusión en los procesos de enseñar y aprender y en la formación del profesorado universitario. La aparición de una nueva estructura curricular, la propuesta de nuevos métodos de enseñanza centrados explícitamente en el aprendizaje del alumnado y la nueva concepción del trabajo del profesorado emergente configuran un escenario académico inédito y que exige una docencia radicalmente distinta y de sentido opuesto a las prácticas transmisivas imperantes.

Con la llegada del EEES la formación docente se justifica como un factor decisivo para el éxito de las transformaciones y cambios. Se fija como un elemento vital al servicio de las necesidades sociales y de la propia organización. En nuestro país disponemos de un gran bagaje de investigaciones que han evidenciado un aumento considerable de la formación sobre métodos de enseñanza durante el proceso de convergencia. A nivel internacional contamos con investigaciones que avalan que una mayor formación de los docentes universitarios deriva en un mayor empleo de otras formas de enseñanza menos habituales. El estudio de Jiménez, González-Ortiz y Torne (2018), en concreto, deja entrever cómo la formación recibida, especialmente la didáctica, influye notablemente en su docencia.

En los últimos años surgen duras críticas a la universidad. Las principales críticas se centran en su orientación mercantil. Esta creciente mercantilización del saber académico promueve un sistema de evaluación más exigente, provocando un temor continuo, una apatía, una tensión, un individualismo, un clima general incierto entre sus

miembros e incluso unas prácticas de investigación y de enseñanza poco idóneas (Novoa y Amante, 2015). Esta obsesión por los procedimientos basados en términos de mercado puede acabar entorpeciendo en cierta medida la construcción de una comunidad universitaria crítica y comprometida. A pesar de la envergadura de estas críticas no abundan trabajos en la descripción de alternativas como apuntan diversos autores (Morales *et al.*, 2018).

De todas maneras, conviene recordar, al igual que Vélez y Ruiz (2019) y Díez (2018), que la universidad debe concebirse como un servicio público de generación de conocimiento orientado a la mejora social. Es decir, a la construcción de una sociedad mejor, más justa y democrática que contemple los intereses generales de la ciudadanía, aceptando y adaptándose al contexto emergente (Álvarez-Arregui y Arreguit, 2018). La UNESCO, en esta dirección, propone conceptualizar la educación superior como un bien común mundial, respondiendo así al problema de su progresiva privatización que acaba amenazando el acceso universal al derecho a la educación (Martí-Noguera *et al.*, 2018). A lo mejor sería el momento de revisar el modelo neoliberal instaurado con el plan Bolonia que parece dominar cada vez más la dinámica de las instituciones universitarias.

Resulta preocupante que la universidad ya no sea un lugar tranquilo para enseñar, investigar y debatir sobre el conocimiento a un ritmo pausado y profundo, sino una gran empresa competitiva que requiere excelentes índices de productividad investigadora y resultados tangibles que puedan ser transferidos y explotados. Se tiene la impresión de que la universidad vive bajo la lógica del capitalismo, condicionando de diversas maneras sus funciones (Wee y Monarca, 2019) y olvidando los procesos socio-históricos que le dieron su origen. Da la sensación, como perciben algunos (Caballero y Bolívar, 2015), de que la universidad con el tiempo se ha ido alejando de su objetivo prioritario: la formación de estudiantes. Pasando a otros fines más ligados a la preocupación por ser líderes en investigación, por tener una mayor presencia social en el entorno e incluso por poseer una capacidad de influencia política. Tal vez sea el momento de tomarse en serio la docencia universitaria.

Desde luego, y en la misma línea que Rodríguez-Espinar (2018), si se quiere consolidar otro modelo de universidad y afrontar con éxito las próximas décadas es imprescindible salir de esta encrucijada y asumir cambios profundos en sus estructuras, ofreciendo a todos los segmentos de la sociedad la satisfacción de las necesidades derivadas del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Cambios que tienen que ver con las políticas de financiación pública, la precariedad del personal docente e investigador, la colaboración entre equipos de investigación, la burocratización, la democratización en el acceso a los diferentes formatos de la oferta formativa, las políticas de inclusión, la movilidad entre universidades, etc.

Las instituciones de educación superior han sido objeto de numerosas transformaciones desde su existencia. Por ejemplo, la creación y difusión del conocimiento ha experimentado cambios constantes y cada vez más acelerados, propiciando

nuevas formas y oportunidades de aprendizaje. A pesar de ello, la universidad sigue enfrentándose a grandes desafíos. El más reciente tienen que ver con la pandemia global motivada por el brote de coronavirus Covid-19. Desde que la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró esta pandemia el 11 de marzo de 2020, la educación superior ha vivido una de las situaciones más críticas de la historia de la humanidad. Ha tenido que hacer frente, con cierta premura y creatividad, al reto de reorganizar sus actividades académicas para dar continuidad a sus funciones. Este momento histórico supuso seguir poniendo en tela de juicio sus principios y dificultades para generar un conocimiento de utilidad para la transformación social.

Es evidente que la implicación personal y profesional de los estudiantes y, sobre todo, de los docentes universitarios, será la clave del éxito final de la universidad como opinan Gijón y Crisol (2012). Lo más deseable sería contar con instituciones universitarias potentes que puedan impartir una enseñanza de calidad y que aumente las posibilidades de movilidad y empleabilidad de los egresados.

### 3. LA GESTIÓN CULTURAL HOY: POLÍTICAS, PRÁCTICAS Y DESAFÍOS

Cuando hablamos de «cultura», nos remitimos a un vocablo con variadas acepciones dependiendo del ámbito desde el que se aborde, ya que se trata de un término que ha recibido a lo largo del tiempo numerosas definiciones dependiendo de las disciplinas científicas de las que se trate tales como el arte, la sociología, la historia, la antropología, la filosofía, la economía, etc. Por lo tanto, el término «cultura» comprendería no sólo las manifestaciones artísticas, sino también los usos, costumbres, historia, lengua, religión, mitos, creencias, vestimenta, valores, símbolos e incluso la propia valoración económica de la cultura. En consecuencia, la «gestión cultural», como campo profesional, se orientaría al empleo de técnicas y recursos que se aplicarían al quehacer cultural mediante la combinación de saberes y prácticas procedentes de profesionales y disciplinas diversas, básicamente del ámbito de las ciencias humanas y sociales y cuyos objetivos se orientarían a identificar, preservar, recuperar, poner en valor, impulsar, diseñar, gestionar y poner en funcionamiento eventos, actores o elementos artísticos y culturales. Un gestor cultural, entonces, debe:

1. Actuar como un mediador entre la creación, la participación y el consumo cultural.
2. Desarrollar un trabajo artístico y cultural y aparecer incardinado en una estrategia social, territorial y de mercado.
3. Poseer una visión panorámica del sector cultural a fin de medir la viabilidad de un proyecto cultural, responsabilizándose además de todos los campos que se relacionan (sociales, políticos, territoriales y de mercado).
4. Llevar a cabo de forma satisfactoria las tareas asumidas.

Como todas las nuevas profesiones, producto de los cambios en la sociedad contemporánea, la gestión cultural se ha encontrado con la necesidad de demostrar su especificidad y proveer de suficientes recursos para su reconocimiento social y profesional (Martinell, 2001). Todavía no ha llegado a su plenitud como profesión. Pero se puede evidenciar su evolución desde la década de los ochenta. Ya en la década de los noventa se produce una mayor diversificación del mercado laboral de la gestión cultural. Existe una demanda de mayor especialización, se desarrollan otros agentes y empiezan a observarse cambios en las tendencias habituales que conducen a un crecimiento. La cultura adquiere una dimensión económica, genera empleo y crece la percepción de su importancia.

La gestión cultural ha avanzado. Parece que el sector de la cultura se encuentra en buen momento si lo comparamos con su situación de hace unos años. Su atención ha aumentado notablemente en los últimos tiempos. Así, por ejemplo, podemos observar que la mayoría de los organismos internacionales (Banco Mundial, Unión Europea, OEI, etc.) empiezan a abordar el tema de la cultura en el marco de sus reflexiones. Aunque bien es cierto que la preocupación política por el campo aún se mueve en planteamientos un poco clásicos y nada genuinos. Está claro que aún queda mucho camino por recorrer. Los profesionales de la cultura, tanto del sector público, privado o tercer sistema, siguen luchando por el reconocimiento social y profesional de su profesión a través de asociaciones. Día a día siguen trabajando volcados en el mundo de la cultura y su gestión. La consolidación y una mayor visibilidad de la figura del gestor cultural sigue siendo uno de sus objetivos prioritarios.

Los desafíos en el campo de la gestión cultural son numerosos, por lo que hay enfrentarse a los mismos de una manera gradual y con una visión de futuro. Para hacer frente a retos ineludibles hay que promover el debate y la reflexión interna sobre cuestiones de interés colectivo, intercambiar experiencias y comprometerse con la cultura. Es conveniente reflexionar sobre un pasado que ha condicionado la situación del sector. Quizás las nuevas tecnologías, últimamente, constituyan uno de los mayores desafíos, pues están transformando el mundo de la cultura de una manera acelerada, creando nuevos modelos de consumo y acceso. Los nuevos medios digitales van ganando terreno (Islas, 2009).

En un contexto de incertidumbre como el actual, creado por la pandemia de Covid-19, hay que poner en valor la cultura, entendida como el principal instrumento de la ciudadanía para comprender escenarios de transformación. Desde esta perspectiva, la cultura equivale a un bien público que aporta beneficios a la sociedad en general pero que también obliga a un código deontológico de buenas prácticas. Por lo tanto, hay defender el sector cultural como parte elemental del sistema productivo, partiendo de los retos que la sociedad del conocimiento viene planteando y generando un marco de actuación compartido. Ciertamente, esta situación de crisis tendrá una repercusión evidente en el sector cultural que todavía es difícil de calibrar. Posiblemente sea necesario pensar en una estrategia basada en la digitalización de contenidos y la difusión en red como una fórmula de aproximar diferentes servicios

y productos culturales a los ciudadanos. Esta estrategia puede convertirse en una ventana abierta a la cultura.

Conseguir una implicación ciudadana en el ámbito de la cultura, teniendo en cuenta que el artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclama el derecho de toda persona a participar de la vida cultural, aseguraría una mejora continua y un mayor grado de exigencia de las políticas culturales. Conviene recordar que la cultura como derecho para hacer un mundo mejor y como recurso para hacer sostenible una economía sólo será posible si junto a los poderes públicos y el propio sector se suman las manos de la ciudadanía.

En las últimas cuatro décadas se observa un importante aumento del consumo cultural en todas sus facetas, tanto a nivel regional, nacional como internacional. Esto en gran medida se debe a las denominadas *Creative and Cultural Industries* (CCI), aquellas empresas que tienen su origen en la creatividad individual, la habilidad, el talento y la innovación y que, a su vez, pueden generar empleo. Las CCI incluyen entre otras actividades: arte y antigüedades, artesanía, cine, artes escénicas, música, publicidad, televisión y radio, software de ocio (videojuegos) y la edición. También engloban aquellas que incluyen contenidos culturales directos, como actividades de museos, sitios arqueológicos, históricos, etnográficos, turismo cultural o festivales. La Unión Europea considera que con su rápido crecimiento el sector de las CCI es uno de los principales impulsores de las economías de los países desarrollados y en desarrollo porque, entre otras razones, las CCI fomentan el consumo de la cultura digital.

En el caso de Galicia, el consumo y gasto cultural aparecen estrechamente ligados a la oferta turística, que tiene un componente cultural innegable en todos los niveles patrimoniales materiales e inmateriales. Indudablemente la Comunidad Autónoma Gallega posee un rico y extenso patrimonio cultural cuyo valor requiere de una gestión, promoción y conservación con la finalidad de garantizar la permanencia e identidad de la cultura gallega, tarea esta que deberá ser acometida desde todos los ámbitos. Según las encuestas de Turismo de Residentes (ETR/FAMILITUR) y de Gasto Turístico (EGATUR), el 14,5 % del total de viajes realizados en 2018 por ocio, recreo o vacaciones de los residentes en España fueron motivados por la cultura. Estos datos vienen a poner de manifiesto que Galicia y España, en su conjunto, son destinos turísticos de corte cultural. Esta afirmación tiene también su paralelismo a nivel internacional, donde el 17,5 % del total de viajes incluyen este componente cultural y en el caso de Galicia, en especial para Santiago de Compostela, donde el Camino de Santiago supone un claro ejemplo de este tipo de turismo cultural con unos datos que mejoran año tras año y suponen una oferta consolidada en toda Europa.

Más recientemente, en 2015, la ONU aprobó con el respaldo de 193 miembros, la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, una oportunidad para que los países y sus sociedades emprendan un nuevo camino con el que mejorar la vida de todos, sin dejar a nadie atrás. La Agenda 2030 cuenta con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que incluyen desde la eliminación de la pobreza hasta el combate al cambio climático, la educación, la igualdad de la mujer, la defensa del medio

ambiente o el diseño de nuestras ciudades. Según la Agenda 2030, la cultura constituye el objetivo transversal que está presente en todos los ODS. En este escenario, la gestión cultural del territorio se convierte en un polo estratégico e imprescindible para conocer, valorar y conservar el medio en el que las comunidades desarrollan su actividad, aportando un conocimiento transversal que permitirá el desarrollo sostenible de la sociedad.

Al ser los ODS de obligado cumplimiento, surge la necesidad por parte de los Estados de formar profesionales cualificados en la gestión cultural que sepan dar respuesta a los retos planteados a la Humanidad. De hecho, la UNESCO ya señaló en 1988 la importancia de profundizar en la profesionalización de este sector con el objeto de mejorar los resultados en la oferta de servicios culturales y alcanzar un mayor grado de eficiencia en la administración y gestión de las instituciones culturales. Esto marca un hito fundamental para el apoyo a la gestión cultural. En el caso de España, esta profesionalización ha aumentado con el transcurso de los años y se evidencia en el cambio del perfil formativo de sus profesionales. Un perfil profesional en constante evolución y que a medida que avanza va adquiriendo una dimensión más amplia. En este sentido Martinell, Director Honorífico de la Cátedra UNESCO «Políticas Culturales y Cooperación», ya identificaba en el año 2001 hasta 11 ámbitos diferentes en los que se desarrolla la labor profesional de los gestores culturales y en los que incluía diferentes sectores (patrimonio, cooperación internacional, asociacionismo, etc.). Insistía, además, en que la propia evolución del mercado de trabajo y los cambios en la formación no hace sino incrementar las posibilidades de empleabilidad del gestor cultural.

La formación en gestión cultural, de carácter interdisciplinar, ha encontrado su lugar a lo largo de los años en forma de licenciaturas, grados, cursos de especialización y sobre todo en másteres. Aunque los planes estudios son de reciente implementación en el sistema universitario español, este ámbito laboral resulta emergente y pujante en el sector privado, público y tercer sistema. Por lo tanto, el graduado en gestión cultural cuenta con numerosas oportunidades en un campo laboral extenso. La diversidad de perfiles y ámbitos de actuación acaba generando una gran variedad de nichos de empleabilidad. La formación universitaria en gestión cultural, en cualquier caso, como recomienda Martinell (2001), ha de convertirse en un vehículo de innovación aportando espacios de reflexión, oportunidades de construcción del conocimiento, ocasiones para intercambiar experiencias y prácticas novedosas.

Por lo que se refiere a datos sobre el volumen de empleo del sector cultural y su relación con el contexto socioeconómico, la información cuantitativa, según la explotación de la EPA elaborada por el INE y publicada en febrero del 2020, indica que el volumen del empleo cultural ascendió a 710.200 personas en 2019, representando un 3,6 % dentro del empleo total de la economía española y caracterizado por unas altas tasas de educación superior en relación con el conjunto de actividades a nivel nacional. Este ascenso también se ha producido en el volumen de empresas cuya actividad principal es la cultura pues, según el Anuario de Estadísticas Culturales de 2019, se ha situado en un 3,7 % del total de empresas recogidas en el Directorio Central de

Empresas (DIRCE), lo que supone un total de 122.673 empresas, de acuerdo con los datos de los que se dispone en el año 2018. Todo ello permite constatar una evolución favorable del empleo cultural con una clara tendencia hacia el crecimiento.

Para la mejora de las políticas culturales habría que aumentar significativamente los presupuestos destinados a cultura por parte de las diferentes administraciones (central, autonómica y local) así como realizarse una apuesta estratégica a favor de las industrias culturales y creativas como factor de avance hacia nuevos modelos de crecimiento económico. Los dirigentes políticos, el mundo empresarial y la sociedad deben entender la cultura como oportunidad de crecimiento.

Por otra parte, la educación debería convertirse en una herramienta central para que la cultura llegue a la ciudadanía. En este sentido, es necesario aumentar el esfuerzo en el fomento de las enseñanzas artísticas en las diferentes etapas educativas dentro de la educación formal. No podemos prescindir del binomio educación y cultura. Muchas son las investigaciones que resaltan la importancia de incluir el patrimonio en la educación como elemento identitario de la sociedad. La educación patrimonial, por ejemplo, ayuda a promover la adquisición de competencias que favorecen el desarrollo del territorio hacia modelos sostenibles, respetuosos con el medio natural y cultural (Trabajo y Cuenca, 2017), contribuyendo de esta manera a la formación de una ciudadanía crítica y respetuosa (García-Valecillo, 2015). La presencia del patrimonio en el sistema educativo, definitivamente, constituye la base de la formación identitaria y cultural de los ciudadanos (Luna *et al.*, 2019). La cultura, lógicamente, juega un papel cada vez más importante en la construcción de nuestras sociedades (Viñarás *et al.*, 2013).

La cultura, afortunadamente ha sido y es objeto de la actividad empresarial e institucional desde hace siglos. En los últimos años la gestión cultural está adquiriendo mayor protagonismo a nivel empresarial. En resumen, están surgiendo proyectos culturales de distinta magnitud. Ahora bien, como sugiere Martinell (2001), más que nunca, precisamos de nuevas políticas culturales acompañadas de una toma de decisiones mucho más fundamentadas y rigurosas que las que se han tomado hasta este momento. Y, por otra parte, el propio sector también tiene que diseñar proyectos sólidos basados en estudios más profundos que la intuición de los representantes políticos o de los técnicos con más o menos experiencia, buscando así su excelencia. No hay que olvidar que nuestro país, por ejemplo, cuenta con un extraordinario volumen de patrimonio reconocido internacionalmente y que es necesario gestionar.

#### **4. EL PAPEL DE LA GESTIÓN CULTURAL EN LOS PLANES DE FORMACIÓN DENTRO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

Un hecho incontestable al analizar la oferta formativa en gestión cultural en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) radica en su gran auge desde hace más de

una década. Sin embargo, conviene matizar que este fenómeno ha tenido una periodización diferente si comparamos a España con el resto de los países europeos de su entorno. Esta particularidad ya había sido advertida en el *Libro Blanco del Título de Grado en Humanidades*, publicado en el año 2005, en el que se destacaba, tomando fundamentalmente como casos estudiados a Francia e Italia, la gran difusión de este tipo de estudios por aquel entonces en varias universidades europeas, augurando que también llegaría a nuestro país. Y aunque el año 1989 viene siendo comúnmente aceptado para fijar la puesta en marcha del primer programa formativo, no será hasta la primera década del siglo XXI, como luego veremos, cuando estas titulaciones irrumpirán decididamente en el panorama universitario español.

Los orígenes de este aumento exponencial hay que ligarlos a varios factores estrechamente relacionados entre sí. El primero de ellos procede del propio crecimiento del consumo cultural, en especial en lo tocante a las CCI, cuyas actividades engloban sectores diversos y cuyo volumen de empleo, según datos de la UNESCO, alcanzaba el 1% de la población activa mundial en el año 2015.<sup>1</sup> Este desarrollo sostenido de las CCI ha sido visto como un elemento fundamental para el progreso de las economías de los países desarrollados dado que fomenta el consumo de cultura digital. Junto a esto conviene también destacar las acciones que en materia cultural han emprendido varios organismos internacionales como la citada UNESCO y la ONU. El primero de éstos dio a conocer en 1990 su programa de acción cuyas estrategias principales se centraban en la necesidad de garantizar el acceso a los bienes y servicios culturales, la participación en la vida cultural y la cooperación cultural internacional. Dichas acciones sentarían las bases del consumo cultural como una oferta de ocio y turismo y que ello fuese visto como un nuevo factor que pudiese contribuir al desarrollo sostenible.<sup>2</sup> Más reciente en el tiempo ha sido la aprobación de la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible en cuya formulación se recogen un total de 17 objetivos. La importancia de la cultura en ellos procede de su carácter transversal y que, por lo tanto, está presente en los restantes, además de considerarse como un elemento clave en el progreso económico tal y como se destaca en varios de los objetivos propuestos.<sup>3</sup> Esta creciente «profesionalización del sector cultural» de la que hablamos, sería la causante del aumento de proyectos, de servicios y equipamientos culturales públicos y privados (Bonet i Agustí, 2007), así como de una mayor complejidad a la hora de organizar y gestionar diversos espectáculos y eventos (Navarro, 2003). Estas y otras circunstancias serían las que justificarían, en lo que a España se refiere, la creciente demanda de profesionales de la gestión cultural (Bernárdez, 2003).

Con el objeto de evaluar la incidencia real de la gestión cultural en los planes de estudios de los centros universitarios de los estados integrados en el EEES, se hace

1 UNESCO. *Cultural times: the first global map of cultural and creative industries*. <https://cutt.ly/SvrlWqm>

2 UNESCO. *Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural 1988-1997*. <https://cutt.ly/WvraHSA>

3 *España circular 2030: estrategia española de economía circular*. <https://www.prodetur.es/prodetur/Al frescoFileTransferServlet?action=download&ref=25675460-51d5-487d-8b78-9388f20aa763>

necesario realizar en primer lugar una pesquisa a fin de aproximarnos lo más posible a su número real. Dadas las limitaciones de las páginas de este capítulo, hemos decidido restringir esta búsqueda a cuatro países: España, Portugal, Francia e Italia, agrupando en dos grupos diferentes las titulaciones equivalentes en estas cuatro naciones, es decir, en primer lugar, los diferentes Grados, Licences, Licenciaturas o Laurea triennale existentes y, por otro, los Másteres, Mestrados y Laurea magistrale. En cuanto a su distribución por países, el recuento realizado nos ofrece los siguientes resultados que aparecen recogidos en la Tabla 4.1.

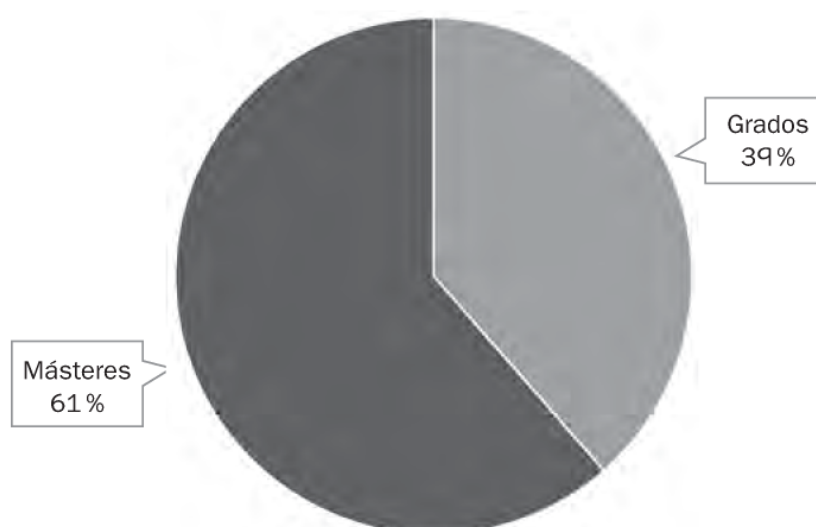
**Tabla 4.1.** Número de Grados/Licenciaturas/Licence/Laurea triennale y Másteres/Laurea magistrale ofertados en España, Francia, Italia y Portugal

Titulación	España	Francia	Italia	Portugal	Total
Grados/Licenciatura/ Licence/Laurea triennale	27	82	76	65	250
Másteres/Mestrados/ Laurea magistrale	65	192	67	74	398

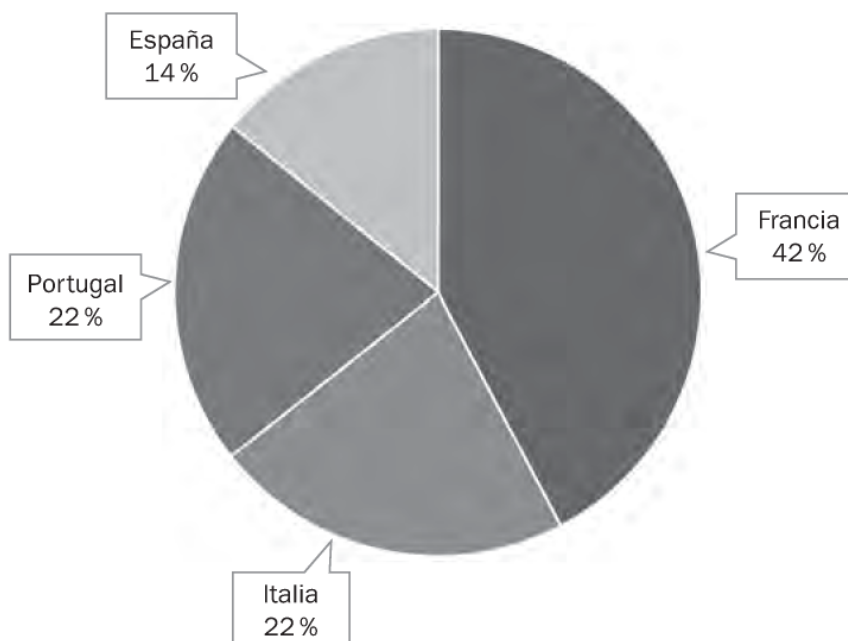
Fuente: elaboración propia

Una primera evidencia que puede extraerse de los datos expuestos es la prevalencia en cuanto a números totales de los Másteres, Mestrados y Laurea magistrale. Esta prevalencia sólo se ve superada en el caso de Italia por el mayor número de los Laurea triennale frente a los Laurea magistrale. Los porcentajes totales y de cada tipo de titulación por países pueden visualizarse en las Figuras 4.1, 4.2, 4.3 y 4.4.

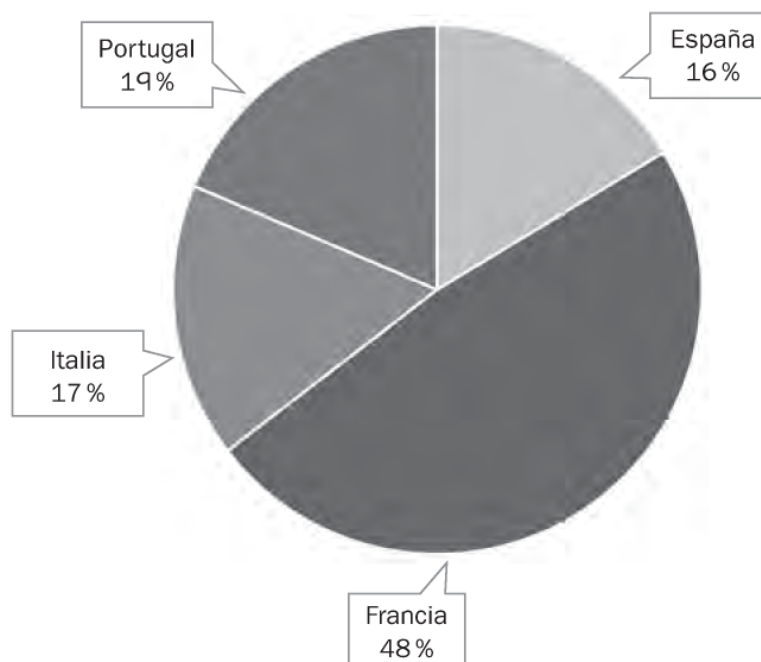
**Figura 4.1.** Distribución porcentual de Grados, Licences, Laurea triennale y Licenciaturas frente a Másteres, Laurea magistrale y Mestrados



Fuente: elaboración propia

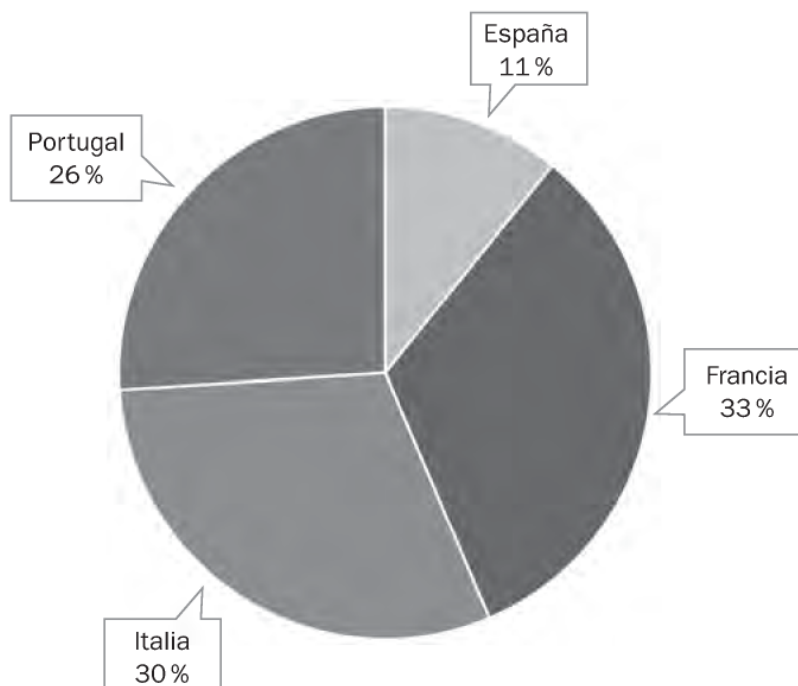
**Figura 4.2.** Distribución de la oferta formativa por países

Fuente: elaboración propia

**Figura 4.3.** Distribución porcentual de Másteres, Mestrados y Laurea magistrale

Fuente: elaboración propia

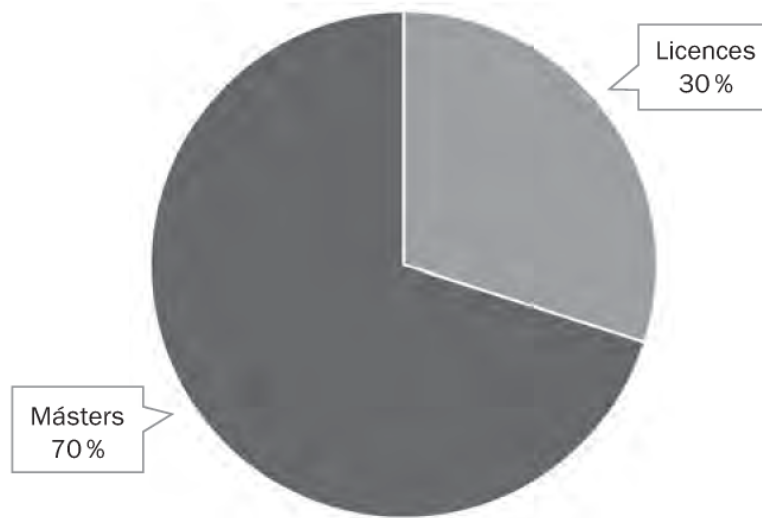
**Figura 4.4.** Distribución porcentual de Grados, Licenciaturas, Licencias y Laurea triennale



Fuente: elaboración propia

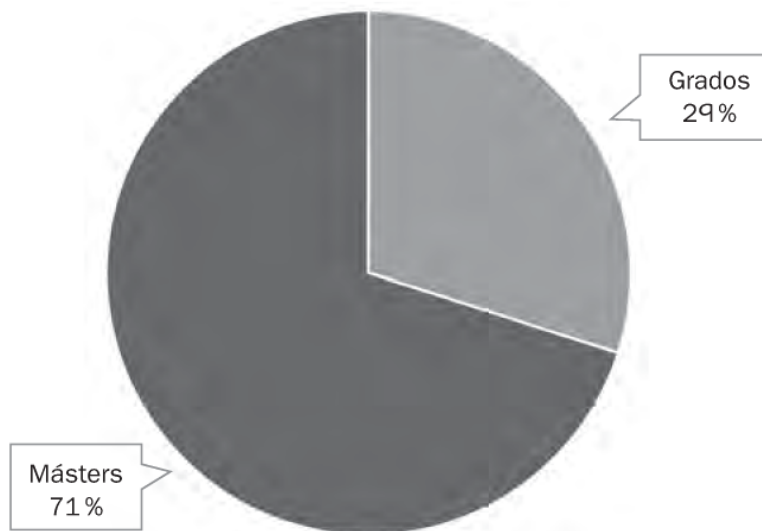
A tenor de los resultados obtenidos, podemos extraer varias conclusiones de modo general. La primera de ellas es el predominio de los programas de Máster, Laurea magistrale y Mestrados frente a los Grados, Licencias, Licenciaturas y Laurea triennale. Si hacemos este análisis por países, Francia ocupa el primer lugar tanto en términos absolutos como en lo que se refiere a Másteres cuyo número engloba casi la mitad de la oferta analizada, esto es, el 48 %, mientras que el resto de los países se sitúan por debajo del 20 % y con una horquilla que oscila entre un mínimo de un 16 % para España y un máximo de un 19 % para Portugal. En el caso de los Grados, Licenciaturas, Licencias y Laurea triennale, este desequilibrio no resulta tan acusado ya que ninguno de ellos alcanza un porcentaje cercano al 50 %, si bien conviene resaltar algunas peculiaridades de los mismos. De nuevo Francia vuelve a encabezar el ranking con un 33 % que junto con el 30 % de Italia concentran el 63 % de los títulos ofertados. A poca distancia de Italia se sitúa Portugal con un 26 %, mientras que en el caso de España desciende 15 puntos porcentuales con respecto a Portugal hasta situarse en el 11 %. Pasando ahora a analizar con detenimiento cada uno de estos estados de manera independiente, hemos recurrido una vez más a su representación gráfica (véanse Figuras 4.5, 4.6, 4.7 y 4.8).

**Figura 4.5.** Reparto porcentual de Licencias y Másteres en Francia



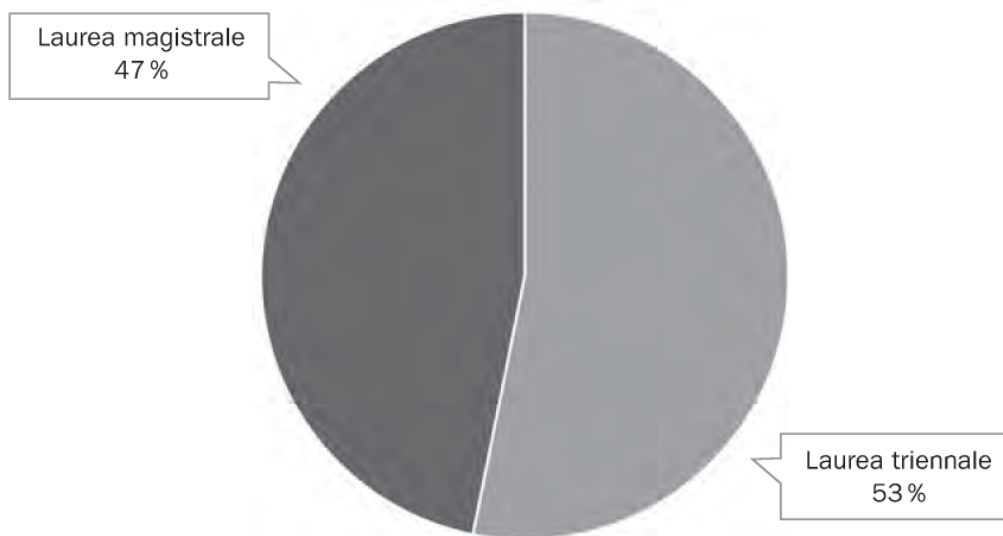
Fuente: elaboración propia

**Figura 4.6.** Reparto porcentual de Grados y Másteres en España



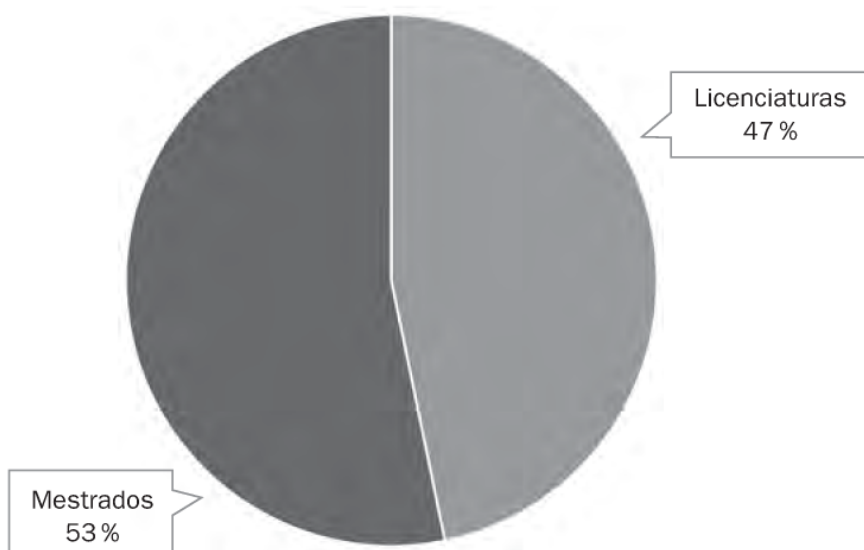
Fuente: elaboración propia

**Figura 4.7.** Reparto porcentual de Laurea triennale y Laurea magistrale en Italia



Fuente: elaboración propia

**Figura 4.8.** Reparto porcentual de Licenciaturas y Mestrados en Portugal



Fuente: elaboración propia

Los datos obtenidos nos muestran la existencia de dos modelos distintos en los espacios analizados. El primero de ellos, está representado por Francia y España que se caracteriza por una destacada prevalencia de los Másteres frente a los Grados o Licencias, alcanzando en el caso de España un máximo de 42 puntos porcentuales entre ambos. Por su parte, Italia y Portugal presentan una oferta más equilibrada al no existir el desequilibrio tan acusado que se da en el primer caso.

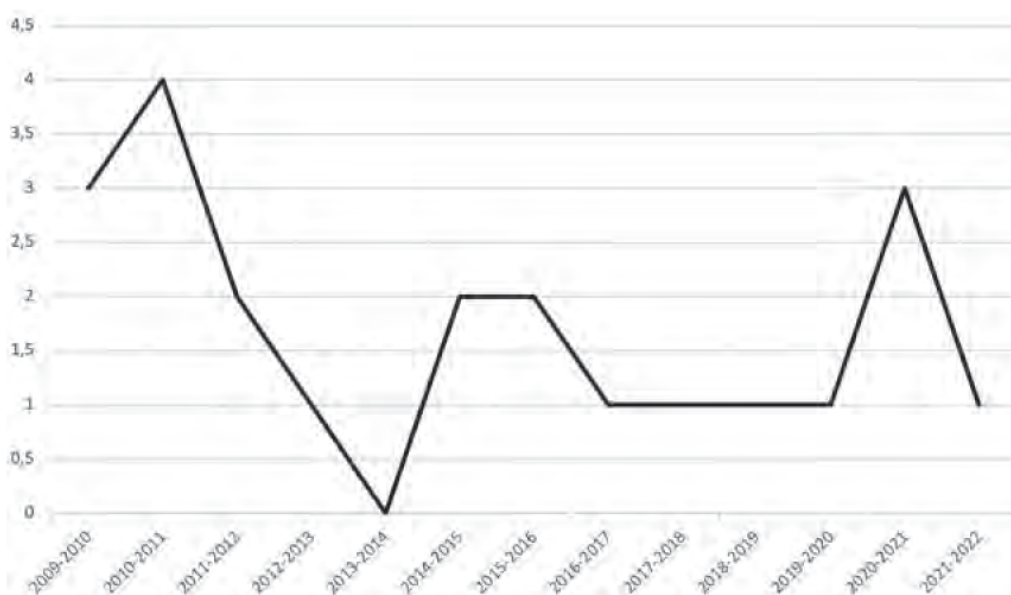
Según los datos recogidos en la Tabla 4.1 y las figuras anteriores, en términos generales existe un predominio, salvo en el caso de Italia, de los Másteres y Mestrados sobre los Grados, Licencias o Licenciaturas, llegándose a casos como el de España en el que el número de Másteres llega a superar en más del doble al de Grados. Este crecimiento de los títulos superiores vía posgrado en el caso español ya había sido advertido hace años por Martinell (2007), siendo confirmada por el estudio realizado por Bonet i Agustí quien contabiliza un total de 64 en el año 2007. En segundo lugar, este tipo de titulaciones han aumentado su número en todos los países analizados, si bien con una especial incidencia en Francia muchas de cuyas universidades brindan a sus alumnos/as una completa y variada formación en los diversos ámbitos de empleabilidad de la gestión cultural, tal y como sucede, entre otras, en la Université de Lyon II<sup>4</sup>. Y, finalmente, esta mayor presencia de Másteres, Laurea magistrale y Mestrados en su conjunto, puede sugerir la idea de que la adquisición de las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión de gestor cultural se sigue realizando preferentemente a través de estos programas formativos. Este aparente desajuste entre ambos niveles hunde sus raíces en la situación en la que se encontraba la enseñanza de la gestión cultural en Europa en los años noventa del pasado siglo XX. Hasta esas fechas, y en contraste de lo que se establecía por ley en España, en países como Bélgica, Gran Bretaña o Francia las instituciones educativas no universitarias podían ofrecer cursos superiores con su correspondiente acreditación. Esta posibilidad se reflejaba, según los datos disponibles para los años 1991 y 1992, en situaciones tan dispares como que en Francia dichas instituciones con un 43,3% copaban la formación en gestión cultural, mientras que en Gran Bretaña y Bélgica eran las propias universidades las que la lideraban con un 62,5% y un 57,1%, respectivamente. Pero más importante que esto para entender la posterior evolución, es comprobar la concepción que de ella se tenía en cuanto a su valoración e inserción en el mundo académico, siendo predominante la idea de tratarse de una disciplina cuyo aprendizaje se gestaba fundamentalmente mediante cursos de formación, seguidos a bastante distancia de posgrados (Martinell, 1995).

Por lo que se refiere al contexto español, la mayor abundancia de Másteres frente a Grados tiene su razón de ser en los cambios producidos en el sistema universitario y en el propio perfil del gestor cultural. La existencia de Grados del ámbito de la gestión cultural cuenta con una tradición consolidada en muchos estados europeos, por lo menos, desde comienzos del siglo XXI. Los datos de los que se disponía para el año 2005 aludían ya a su proliferación en ese momento en varios países de nuestro espacio europeo

4 Université de Lyon II. *Formation*. <https://cutt.ly/NvLFzf0>

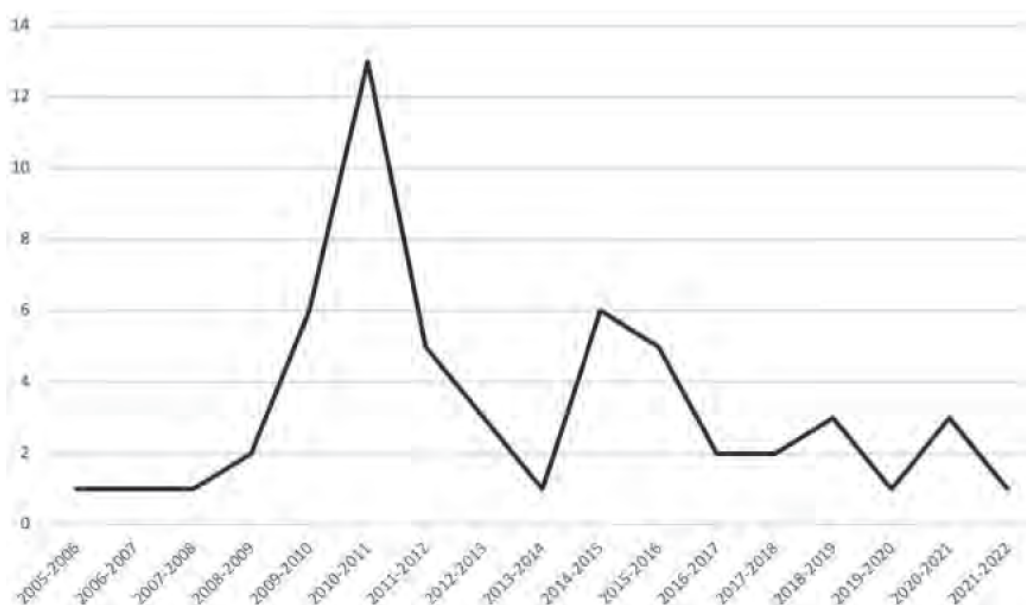
como Francia e Italia (*Libro Blanco del título de Grado en Humanidades*). No sucedía lo mismo en España donde las entonces Licenciaturas ascendían a 7, siendo dobladas en número por los Másteres de los que se computan un total de 16 (Bonet i Agustí, 2007). Para conocer la evolución de estas titulaciones a lo largo de los años se ha recurrido, siempre y cuando ha sido posible consultar sus memorias, al calendario de implantación o de revalidación que nos brinda la periodización ilustrada en las Figuras 4.9 y 4.10.

**Figura 4.9.** Número de Grados implantados o revalidados en cada curso académico



Fuente: elaboración propia

**Figura 4.10.** Número de Másteres implantados o revalidados en cada curso académico



Fuente: elaboración propia

Ambas figuras, 4.9 y 4.10, nos permiten comprobar con claridad y de forma concisa algunas cuestiones, pudiendo destacarse lo siguiente:

- el despunte exponencial de los estudios de segundo ciclo que en cursos como el 2010/2011 o el 2014-2015 llegan a triplicar a los de primer ciclo.
- un cierto retraso en la implantación de los actuales Grados que se inicia en el año académico 2009-2010, mientras que los Másteres se adelantan al 2005-2006.
- finalmente, un pico máximo alcanzado en 2010-2011, tal vez coincidiendo con la expiración del plazo concedido para la adaptación de las antiguas Licenciaturas a Grados y, consecuentemente, la reforma de muchos Másteres a fin de adaptarlos a los 60 créditos acordes con su duración anual o a 90 créditos dentro de los cuales 30 corresponden a las prácticas de empresa y a la realización del Trabajo de Fin de Máster. Un ejemplo lo encontramos en el Máster de Estudios Avanzados de Museos y Patrimonio Histórico-Artístico de la Universidad Complutense de Madrid, implantado en el curso 2010/2011 como resultado de la transformación de un Máster anterior del mismo nombre de 120 créditos que pasaban a 90 créditos ECTS en aplicación de la nueva normativa.<sup>5</sup> Otra explicación para entender la proliferación de Másteres en este curso y otros posteriores como en el 2011-2012, 2014-2015 o 2015-2016 hay que buscarla en que muchos de ellos son el resultado de la adaptación o reconversión de títulos propios como el Máster Universitario en Administración de Industrias Culturales de la Universidad de Valladolid, impartido desde el curso 2005-2006 y antecesor del Máster Universitario en Economía de la Cultura y Gestión Cultural;<sup>6</sup> de Posgrados como el de Gestión del Patrimonio Cultural de la Universidad de Zaragoza con dos ediciones en 1998-1999 y 2001-2002<sup>7</sup> o de Programas de Doctorado como el de Historia y Ciencias de la Música de las Universidades de Oviedo, Granada e Internacional de Andalucía y a partir del cual se desarrollaría el Máster Universitario en Patrimonio Musical.<sup>8</sup>

Con respecto al perfil del gestor cultural, debemos partir del hecho de que, por lo menos en España, existe una clara diferenciación en cuanto a su formación y cuya línea divisoria se sitúa en el cambio de centuria. Si hasta la década de los noventa del pasado siglo XX su personal se nutría fundamentalmente de titulados universitarios que integraban las administraciones públicas y cuya capacitación se obtenía mediante programas específicos en gestión cultural, es a partir del año 2000 cuando se produce la aparición de un nuevo tipo de profesional cuyas señas más distintivas son su formación universitaria mediante Másteres en gestión cultural, su manejo de las TIC y los conocimientos de idiomas (Cabañés, 2017). Este predominio de los Másteres como vía de profesionalización ha sido defendida por Ariño (2005) y Martinell (2007) quienes consideran que el acceso a estos estudios puede realizarse desde múltiples

5 <https://cutt.ly/Cz3jo07>

6 <https://cutt.ly/qz8WKML>

7 *Máster Universitario en Gestión del Patrimonio Cultural*. <https://cutt.ly/8z8STDi>

8 <https://cutt.ly/Zz8D9lb>

disciplinas. Desde esta óptica para el segundo de estos autores sería suficiente que los Grados añadiesen algunas materias optativas e introductorias a la gestión cultural. Otros autores, como Tono (2006), insisten en que la formación como gestor cultural ha de sustentarse en el conocimiento del entorno más que en la formación académica, circunscrita al área humanística, junto con el dominio de una lengua extranjera y en la que la obtención de una titulación de primer ciclo aparece como algo opcional:

«Si después de licenciarte en alguna disciplina humanística y perfeccionar el uso de un idioma extranjero quieres ampliar tus estudios en Gestión Cultural, y te lo puedes permitir, elige en primer lugar un programa cercano al lugar de origen, allí donde tendrás que ejercer. La Gestión Cultural tiene mucho que ver con los contactos que haces, con el entorno en el que te mueves, al menos en los comienzos. Es importante que conozcas a fondo la cultura de tu ciudad, de tu comunidad, y después ya podrás dar el salto a horizontes mayores» (2006, p. 70).

A nivel europeo una voz discrepante en cierta medida con la primera de estas posiciones es la representada por Corina Suteu, Ministra de Cultura de Rumanía entre los años 2016-2017, quien, mediante el repaso del curriculum formativo de varios dirigentes de altas instituciones culturales, manifestaba sus reservas con respecto a la mayor capacitación atribuida a los Másteres:

«Por el momento no existe ningún indicador que nos pueda hacer pensar que alguien que se ha graduado en un curso académico especializado puede tener mejores oportunidades para acceder a funciones de alto nivel que alguien que estudió economía pura, administración, humanidades o arte y quiso ir más lejos en la gestión de una organización cultural» (2007, p. 83).

Del mismo modo, y prosiguiendo su argumentación, consideraba que la mayoría de las titulaciones académicas se limitaban a propiciar una especialización en gestión cultural acorde con los conocimientos propios de sus áreas científicas, pero «(...) sin tomar en consideración ninguna de sus especificidades exclusivas» (p. 84).

Lejos de dar por zanjado este debate, la postura manifestada en su día por Ariño y Martinell no goza de una total unanimidad ni en el colectivo profesional ni tampoco en el mundo universitario. Los primeros han visto el EEES como una oportunidad irrenunciable en la consecución de su reconocimiento y en su seno ha ido calando la idea de la necesidad de una formación más completa, conscientes de sus carencias en cuanto a herramientas, metodologías y marcos teóricos (Castillo, 2014). Tanto es así que en las conclusiones finales del «Congreso Internacional sobre formación de los gestores y técnicos de cultura», celebrado en Valencia en el año 2005, además de fijarse una escala profesional, se establecía como requisito fundamental, por lo menos para el puesto de técnico superior de gestión cultural, la necesidad de estar en aquel entonces en posesión de una Licenciatura y, en esa dirección, se solicitaba a las universidades la creación de una carrera universitaria en gestión cultural

(2005). Esta misma petición de una titulación universitaria específica ha vuelto a reiterarse en el «Documento 0 de la gestión cultural en España: perfiles profesionales de los gestores culturales» donde además se insiste en el establecimiento de los requisitos académicos necesarios para cada uno de los niveles ocupacionales (2007), demandándose posteriormente que dichos títulos aparezcan recogidos en el catálogo de títulos universitarios oficiales y la inclusión de esta profesión entre las reconocidas a nivel ministerial (Calzada, 2008). Por su parte, el mundo académico ha cuestionado desde un principio esta prevalencia absoluta de los Másteres, basándose para ello en el análisis comparativo de las titulaciones ofertadas en varios países europeos. En este sentido, los autores del ya mencionado *Libro Blanco de Humanidades* han resaltado la variedad de los planes de estudios vigentes en aquel entonces. Pese a ser conscientes de las dificultades que entraña conjugar todas las enseñanzas necesarias para la formación de un gestor cultural, sostienen sin embargo que el punto de partida debe principiar por un Grado como primer escalafón para la inserción en el mercado de trabajo y que, en todo caso, la posterior especialización se circunscribiría a los programas de segundo ciclo (2005). Esta visión más generalista, y consecuentemente su consideración como punto de partida, parece subyacer también en la posición predominante en el contexto del proceso de elaboración de la memoria de algún plan de estudios. Un primer indicio lo encontramos en las respuestas de la encuesta realizada, entre otros, a los profesionales y personal docente e investigador asistentes al *Encuentro «A xestión cultural a debate»* que tuvo lugar en la Facultad de Humanidades del Campus de Lugo entre el 30 y 31 de enero y el 1 de febrero de 2019 y en la que participaron representantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Córdoba, de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Huelva, de la Facultad de Letras de la Universidad de Girona y de la propia Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Compostela. Las respuestas obtenidas inducen a pensar en la preferencia de los Grados como punto de partida fundamental en su proceso formativo por dos razones:

- la necesaria combinación de contenidos de corte humanística con otros más innovadores ligados a las TIC, la economía de la cultura, la legislación en materia cultural, marketing, industrias culturales, gestión de proyectos, de eventos, etc., es decir, recoge muchas de las posibles denominaciones de materias presentes en algunos de sus planes de estudio y que pueden funcionar de guía en la elección de los posibles Másteres a cursar una vez finalizada esta etapa de formación inicial.
- y, complementario de lo anterior, la incorporación de módulos de vertiente práctica como vía para dotar al alumno de una incipiente capacitación en ciertos campos profesionales (2019).

Una confirmación, principalmente de la primera de estas apreciaciones, ha quedado plasmada en la «Memoria para la verificación del título oficial de Grado en Gestión Cultural» que la Universidad de Santiago implantará a partir del curso 2021/2022. Y ello porque en el proceso de configuración de su plan de estudios han jugado un papel determinante las aportaciones realizadas por una Comisión Asesora Externa.

Este grupo, nutrido por expertos de diferentes ámbitos, ha señalado, de acuerdo con su experiencia laboral contrastada y dilatada, que los futuros graduados deberán recibir una formación multidisciplinar y preparada para afrontar situaciones eventuales:

«(...) insisten en un itinerario formativo interdisciplinar que combine las enseñanzas de diversas áreas humanas y sociales y de materias instrumentales que permitan a los futuros profesionales utilizar los canales de difusión y dinamización de la cultura en el mundo actual, globalizado y susceptible de sufrir nuevas pandemias y que, por lo tanto, estos/as gestores/as culturales deberán conocer las tecnologías digitales para poder conectar con la sociedad y poder ofrecer sus servicios, dando respuestas a las demandas sociales que han surgido en estos últimos meses (...)».

En definitiva, y volviendo a reiterar lo anterior, estos conocimientos estarían centrados en economía de la cultura, políticas culturales, marketing y comunicación cultural, proyectos culturales, patrimonio y antropología, sociología, turismo cultural y desarrollo sostenible, digitalización de la cultura/patrimonio, TIC, cultura y patrimonio de Galicia, historia del arte, sector audiovisual, libro y edición, patrocinio y mecenazgo, legislación sobre patrimonio, literatura y artes escénicas (2020).<sup>9</sup>

Otra cuestión interesante para abordar en este capítulo son las orientaciones de los actuales títulos de Grado y Máster. Como punto de partida ha de reseñarse lo apuntado por Martinell a comienzos de la pasada década de los años noventa del siglo XX, pero con cierta cautela pues su estudio no se basa únicamente en el análisis de la oferta de las diferentes universidades, sino de todas las instituciones públicas y privadas que en aquel entonces ofrecían formación en gestión cultural y, por lo tanto, sus conclusiones no reflejan una única realidad. En Europa este autor establecía una clara línea divisoria entre Bélgica y Francia donde predominan las actividades formativas orientadas al espectáculo y artes escénicas que alcanzan un 100% y 50% en cada uno, mientras que Gran Bretaña se decanta por el patrimonio con un 65,8% (1995). En el caso español volvía a repetirse el dominio de los espectáculos y artes escénicas (61%) seguidas a bastante distancia por el patrimonio (24,9%), las artes plásticas (8,2%) y el sector editorial (5,7%) (1995). El cambio de centuria ha supuesto una auténtica eclosión de nuevas tendencias en estas titulaciones, evidenciada en las variadas denominaciones de unos planes de estudio que, aun manteniendo una base generalista de carácter humanístico, también no es menos cierto que muchos de sus contenidos están dirigidos a formar a profesionales de acuerdo con las necesidades del mundo laboral, diferenciándose tres grandes grupos:

- la gestión desde el punto de vista organizativo, económico, jurídico y del marketing relativo a la organización de eventos, puesta en valor de la cultura y el desarrollo de políticas culturales.
- la puesta en valor, la difusión y el uso del patrimonio hacia el turismo cultural.

<sup>9</sup> [https://www.usc.gal/export9/sites/webinstitucional/gl/servizos/sxopra/propostas\\_grao\\_21\\_22/Aprx\\_Grao-en-Xestion-Cultural.pdf](https://www.usc.gal/export9/sites/webinstitucional/gl/servizos/sxopra/propostas_grao_21_22/Aprx_Grao-en-Xestion-Cultural.pdf)

- una formación generalista en el ámbito de las Humanidades hacia la mediación cultural y comunicación (*Libro Blanco de Humanidades*, 2005).

Se trata de una clasificación de carácter generalista que no precisa con exactitud la heterogeneidad de estos estudios, tal y como si hace Bonet i Agustí (2007), quien distingue hasta un total de nueve posibles orientaciones en los estudios universitarios en España: artes escénicas, aspectos legales, comunicación y marketing, cooperación y desarrollo, industrias culturales, mercado del arte, museología, patrimonio y turismo cultural. La salvedad a dicha propuesta procede de separar «artes escénicas» dado que, según la definición formulada por la UNESCO, podrían entenderse como una parcela más de las industrias culturales «Aquellos sectores de creatividad organizada que tienen como objeto principal la producción o la reproducción, la promoción, la difusión y/o la comercialización de bienes, servicios y actividades de contenido cultural, artístico o patrimonial».<sup>10</sup>

Por esta razón a la hora de representar las orientaciones de Grados y Másteres actualmente impartidos en las universidades españolas, hemos decidido incluir las artes escénicas dentro de las industrias culturales.

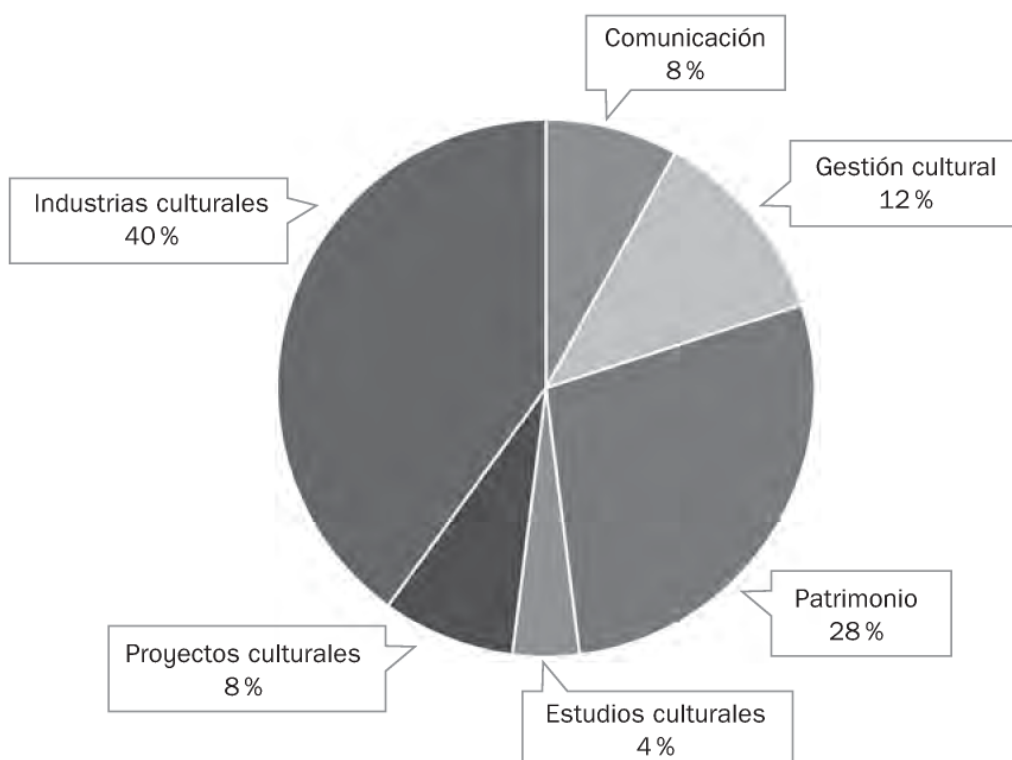
Las Figuras 4.11 y 4.12 muestran una dinámica parecida al del resto de Europa, aunque con algunos matices a precisar. En consonancia con lo apuntado en su día por Bonet i Agustí, existe una notable variedad en cuanto al encuadre de los títulos en diversos ámbitos, prevaleciendo los modelos que atienden al patrimonio, en especial en los másteres (55%). Por el contrario, en los Grados, las industrias culturales se han aupado con un 40% al primer puesto frente al patrimonio que retrocede al 28%. Este empuje hay que vincularlo al propio dinamismo experimentado por las industrias culturales y creativas (Bustamante, 2019), resultando de todo ello títulos de variada orientación y que buscan cubrir las diferentes parcelas de este sector tales como el cine, las artes escénicas, la danza o la música. Se observa también una cierta pujanza de los títulos englobados dentro de la categoría de gestión cultural en ambos casos, pero con una perspectiva dispar. En los Grados, y en especial en los de reciente aprobación, se advierte el deseo de garantizar un completo aprendizaje basado en la interdisciplinariedad de contenidos y la atención a las nuevas tendencias surgidas de la situación creada por la pandemia Covid-19 como es la digitalización.<sup>11</sup> Aun manteniendo esa transversalidad, los Másteres adoptan en su mayoría una marcada perspectiva hacia la administración empresarial, en especial en los ofertados por universidades privadas.<sup>12</sup> Finalmente, se aprecian otros nichos de interés más concretos y minoritarios, como el mercado del arte, la comunicación, los proyectos culturales y la museología.

<sup>10</sup> <https://cutt.ly/CxzriHK>

<sup>11</sup> *Memoria para la verificación*. <https://cutt.ly/oxYtnRM>

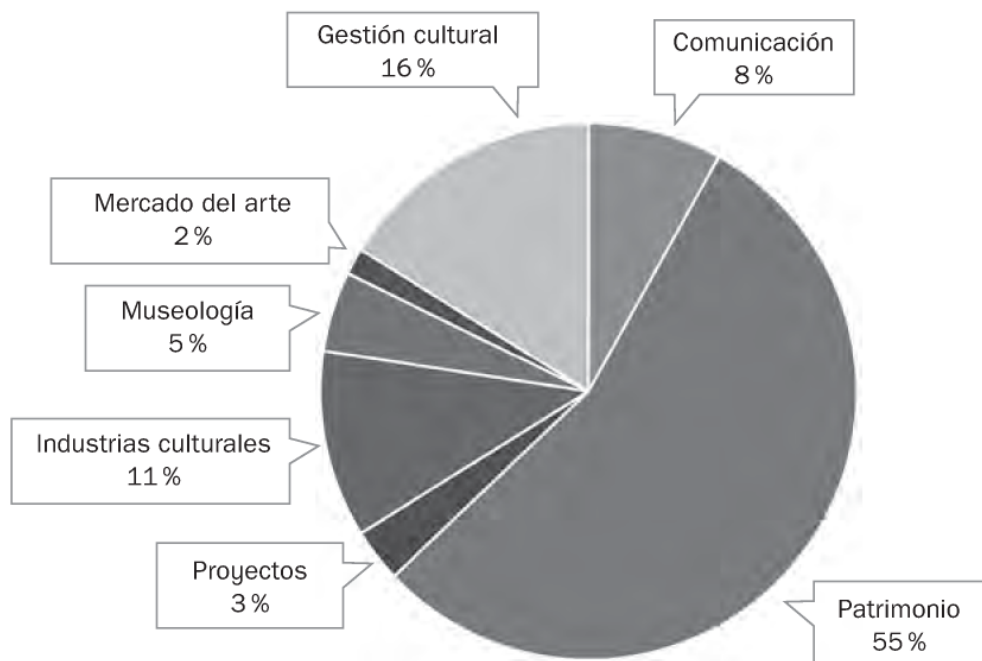
<sup>12</sup> Universidad Internacional de Catalunya. *Máster Universitario en Gestión Cultural Oficial*. Consultado el 24 de marzo de 2021. <https://cutt.ly/PxYa1Di>

**Figura 4.11.** Orientación de los Grados del ámbito de la Gestión cultural en España



Fuente: elaboración propia

**Figura 4.12.** Orientación de los Másteres del ámbito de la Gestión cultural en España



Fuente: elaboración propia

## 5. CONCLUSIONES FINALES

La presencia de la gestión cultural en las titulaciones universitarias plantea un primer interrogante acerca de si este crecimiento proseguirá en el futuro o si se trata de un fenómeno pasajero. Si tomamos como evidencia todo lo visto en cuanto a su rápido aumento e implantación, ello parece augurar que dichos títulos han venido para quedarse de forma definitiva y convertirse en una parte de la oferta formativa que, sobre todo en forma de Másteres, ofrecen muchas universidades ya sean españolas, francesas, italianas o portuguesas. Aunque el mayor número de estos últimos podría entenderse como un síntoma de su consideración, aún vigente, como vía preferente en la adquisición de las competencias necesarias para el posterior ejercicio de la profesión, los heterogéneos nichos de inserción laboral en constante transformación aconsejan tomar como punto de partida los Grados. Y precisamente por esto el diseño de sus planes de estudio deberá mantener necesariamente una coherencia interna basada en la interdisciplinariedad de sus contenidos, tal y como vienen insistiendo los profesionales del sector, que orienten al alumnado hacia la posterior especialización.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ-ARREGUI, E. y ARREGUIT, X. (2018). El futuro de la Universidad y la Universidad del Futuro. Ecosistemas de formación continua para una sociedad de aprendizaje y enseñanza sostenible y responsable. *Aula Abierta*, 48(4), 447-480. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.4.2019.447-480>
- AMBER, D. y MARTÍNEZ-VALDIVIA, E. (2018). La formación en educación superior. Retos y propuestas en docencia universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 22(3), 1-8. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7987>
- ARIÑO, A. (2005). La gestión cultural en el Espacio Europeo de Educación Superior. Una oportunidad histórica para su institucionalización. *Periférica: Revista para el análisis de la cultura y el territorio*, 6, 42-54.
- BERNÁRDEZ, J. (2003). *La profesión de la gestión cultural: definiciones y retos*. <https://cutt.ly/AvtQnAC>
- BONET I AGUSTÍ, L. (2007). *Análisis de la oferta de formación universitaria en gestión cultural en España*. <https://cutt.ly/DvtWYOG>
- BOUD, D. (2020). Retos en la reforma de la evaluación en educación superior: una mirada desde la lejanía. *RELIEVE*, 26(1), 1-15. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17088>
- BUSTAMANTE, E. (coord.) (2019). *Informe sobre el estado de la cultura en España: cultura local, desarrollo, democracia*. <https://cutt.ly/7vCvopq>

- CABALLERO, K. y BOLÍVAR, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77.
- CABAÑÉS, F. (2017). La profesión de gestor cultural. Apuntes sobre la situación actual. *Culturas: Revista de Gestión Cultural*, 4(1), 32-43.
- CALZADA, J. (2008). *Regulación profesional de la gestión cultural*.
- CASTILLO, A. L. (2014). La formación de gestores culturales en España. Una tarea inacabada, balance del VII Seminario Internacional del Observatorio Cultural del Proyecto Atalaya. *Periférica: Revista para el análisis de la cultura y el territorio*, 15, 121-134.
- CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE FORMACIÓN DE LOS GESTORES Y TÉCNICOS (2005). *Conclusiones Finales del Congreso Internacional sobre formación de los gestores y técnicos*. <https://feagc.com/wp-content/uploads/2019/12/dptgcfeagc-revision-noviembre-2019.pdf>
- DA CUNHA, M. I. (2015). Investigación y docencia: escenarios y senderos epistemológicos para la evaluación de la educación superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 79-94.
- DÍEZ, E. J. (2018). Universidad e investigación para el bien común: la función social de la Universidad. *Aula Abierta*, 47(4), 395-402. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.4.2018.395-402>
- FERNÁNDEZ-TILVE, M. D. (2019). Construcción del conocimiento didáctico del contenido y su transferencia a la práctica: retrato de un profesor universitario. *Revista Lusófona de Educação*, 45, 143-156. DOI: 10.24140/issn.1645-7250.rle45.10.
- FLORIDO, C., JIMÉNEZ, J. L. y SANTANA, I. (2011). Obstáculos en el camino hacia Bolonia: efectos de la implantación del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) sobre los resultados académicos. *Revista de Educación*, 354, 629-656.
- GARCÍA-MERINO, J. D., URIONABARRENETXEA, S. y BAÑALES-MALLO, A. (2016). Cambios en metodologías docente y de evaluación: ¿mejoran el rendimiento del alumnado universitario? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 1-18. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/691>
- GARCÍA-VALECILLO, Z. (2015). La educación patrimonial. Retos y pautas para educar a la ciudadanía desde lo patrimonial en Latinoamérica. *Cabás*, 14, 58-73. <http://revista.muesca.es>
- GIJÓN, J. y CRISOL, E. (2012). La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 389-414.
- ISLA-DÍAZ, R., MARRERO-HERNÁNDEZ, H., HESS-MEDLER, S., SORIANO, M., ACOSTA-RODRÍGUEZ, S., PÉREZ-MONTEVERDE, M. V. y BLANCO-FREIJO, M. (2018). Una mirada longitudinal: ¿Es el «Docentia» útil para la evaluación del profesorado universitario? *RELIEVE*, 24(2), 1-21. <http://doi.org/10.7203/relieve.24.2.12142>

- ISLAS, O. (2009). La convergencia cultural a través de la ecología de medios. *Comunicar*, 33, 25-33. DOI: 10.3916/c33-2009-02-002.
- JIMÉNEZ, D., GONZÁLEZ-ORTIZ, J. J. y TORNEL, M. (2018). Formación del profesorado universitario en metodologías y su incidencia en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 3, 157-172. DOI: 10.4067/S0718-07052018000300157.
- LEITE, T. y HORTAS, M. J. (2016). Formación de profesores post Bolonia: los desafíos de un proceso en dos etapas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 25-42.
- LIBRO BLANCO TÍTULO DE GRADO EN HUMANIDADES (2005). <https://cutt.ly/OvrQNiP>
- LUNA, U., VICENT, N., REYES, W. y QUIÑONEZ, S. H. (2019). Patrimonio, currículum y formación del profesorado de Educación Primaria en México. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 83-102. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.1.358761>
- MARTÍ-NOGUERA, J. J., LICANDRO, O. y GAETE-QUEZADA, R. (2018). *Revista de la Educación Superior*, vol. 47, 1-22. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.186>
- MARTINELL, A. (1995). Formación de gestores culturales en España. En *Perfil y formación de gestores culturales* (pp. 154-290).
- MARTINELL, A. (2001). *La gestión cultural: singularidad profesional y perspectivas de futuro*. <http://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/handle/123456789/346>
- MARTINELL, A. (2007). La gestión cultural: singularidad profesional y perspectivas de futuro. En *Seminario Internacional: la formación en gestión y políticas culturales para la diversidad cultural y el desarrollo* (pp. 23-44).
- MELENDO, J. L. (Coord.) (2007). Documento 0 de la gestión cultural en España: perfiles profesionales de los gestores culturales. En *Libro Blanco de las asociaciones de profesionales de la gestión cultural* (pp. 102-119). <https://cutt.ly/FvCeWVM>
- MONTES, D. A. y SUÁREZ, C. I. (2015). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 51-64. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/996>
- MORALES, I., REINA, O. y MANZANO-ARONDO, V. (2018). La «buena universidad» desde la experiencia crítica. *Aula Abierta*, 47(4), 387-394. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.4.2018.387-394>
- NAVARRO, A. (2003). ¿Es la gestión cultural una profesión? [http://www.infoartes.pe/wp-content/uploads/2011/11/BGC\\_AsocGC\\_ANavarro.pdf](http://www.infoartes.pe/wp-content/uploads/2011/11/BGC_AsocGC_ANavarro.pdf)
- NOVOA, A. e AMANTE, L. (2015). Em busca da Liberdade. A pedagogia universitária do nosso tempo. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 21-34.
- ORDORIKA, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, vol. 49, 1-8.

- RODRÍGUEZ-ESPINAR, S. (2018). La Universidad: una visión desde «fuera» orientada al futuro. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 15-38. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.309041>
- SAN MARTÍN, S. JIMÉNEZ, N. y JERÓNIMO, E. (2016). La evaluación del alumnado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula abierta*, 44(1), 7-14. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2015.03.003>
- SANTOS-GUERRA, M. A. (2015). Corazones, no solo cabezas en la universidad. Los sentimientos de los estudiantes ante la evaluación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 125-142.
- SUTEU, C. (2007). La formación académica en gestión cultural en Europa: cómo hacer que funcione. En *Seminario Internacional: la formación en gestión y políticas culturales para la diversidad cultural y el desarrollo* (pp. 75-99).
- TONO, J. (2006). *Conceptos y experiencias de la Gestión Cultural*. Ministerio de Cultura.
- TRABAJO, M. y CUENCA, J. M. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria. *PUIs*, 40, 159-174.
- VÉLEZ, G. A. y RUIZ, G. A. (2019). La universidad en crisis, ¿amenaza o reafirmación de su ontología? *Revista de la educación superior*, vol. 48, 1-22. <https://doi.org/10.36857/resu.2019.190.709>
- VILLA, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*, número extraordinario, 177-212.
- VIÑARÁS, M., HERRANZ, J. M. y CABEZUELO, F. (2013). La gestión cultural y del ocio como estrategia de relación con los públicos. *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, 6. 177-196. <http://dx.doi.org/10.5783/RIRP-6-2013-10-177-196>
- WEE, C. y MONARCA, H. (2019). Educación Superior en contextos de cuasi mercados. *Educación XX1*, 22(1), 117-138. DOI: 10.5944/educXX1.20047.