

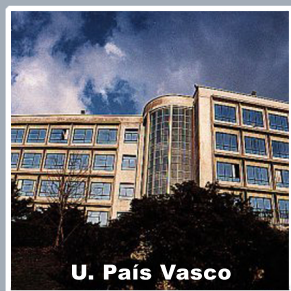
eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

LA GESTIÓN DE LAS ACTIVIDADES MUSICALES DEL G-9 EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL



TESIS DOCTORAL
María Elena Riaño Galán
Bilbao, 2008

eman ta zabal zazu



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

LA GESTIÓN DE LAS ACTIVIDADES MUSICALES DEL G-9 EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL

María Elena Riaño Galán
Bilbao, 2008

TESIS DOCTORAL

LA GESTIÓN DE LAS ACTIVIDADES
MUSICALES DEL G-9 EN CONTEXTOS DE
EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL

María Elena Riaño Galán

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
Programa: Psicodidáctica
Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal

Directores:

Dra. Maravillas Díaz Gómez

Dr. Gotzon Ibarretxe Txakartegi

A Manolo

AGRADECIMIENTOS

La realización de esta tesis doctoral ha sido posible gracias a la colaboración desinteresada, la ayuda y el apoyo de las personas que a continuación citaré, sin las cuales, este trabajo hubiese sido cuanto menos, más arduo y solitario.

Las primeras personas a quienes quiero agradecer todo su apoyo son mis directores de tesis, Maravillas Díaz y Gotzon Ibarretxe, quienes, a pesar de sus muchas ocupaciones profesionales, se comprometieron y trabajaron enormemente desde un principio para ayudarme en esta difícil tarea. Ambos depositaron en mí toda su confianza, guiándome y animándome en cada momento. Me orientaron paso a paso invirtiendo las horas de trabajo necesarias para que esta tesis llegase a buen fin, siempre desde la profesionalidad y con un trato amable y cariñoso.

En segundo lugar, agradezco el apoyo que he tenido por parte del director del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria, José Manuel Osoro, quien, además de animarme durante este tiempo, fue la persona que, años atrás, me impulsó a que iniciara los cursos de doctorado.

Quiero destacar a Jorge Martín, Secretario General del G-9 por su enorme colaboración al facilitarme toda información que precisé sobre este Grupo de Universidades, a todo el personal laboral de cada una de ellas por su ayuda en las labores de recopilación de actividades musicales y a los responsables de la gestión de cada universidad, por las entrevistas que me concedieron. Merecen sin duda muchas y buenas palabras. Unos y otros me regalaron su tiempo, me aportaron información y me permitieron conocer aspectos muy importantes recogidos en este estudio y tan necesarios para su realización. Asimismo, quiero señalar al grupo de expertos, que ofrecieron una valiosa aportación en el proceso de validación del cuestionario. De la misma manera, agradezco la cooperación de todos los alumnos que realizaron la encuesta, pues sus opiniones fueron igualmente fundamentales para la investigación. Doy gracias también a Paco Ruiz, Técnico en Gestión Cultural de la Universidad de Zaragoza, por su amabilidad, disposición e interés en todos los momentos en los que requerí su ayuda, así como a Julia Ruiz, por su eficaz trabajo en el diseño de la portada de

esta tesis, poniendo toda su ilusión y creatividad. Y a mis compañeros de Facultad, Ángel García y Laurentino Salvador, les agradezco su colaboración en la parte estadística y de métodos. Sus aportaciones y sugerencias han sido muy útiles en este trabajo.

En el plano personal, el primer pensamiento es para mi marido Manolo. Su apoyo incondicional, así como el amor y la confianza que siempre ha depositado en mí han sido el principal motor. Él ha seguido de cerca todo este trabajo y ha tenido la virtud de comprenderme e infundirme ánimo durante el proceso. Continúo con mis dos preciosas hijas, Claudia y Sofía, quienes tantas tardes han tenido que acompañarme al despacho de la universidad “para que mamá pudiese seguir trabajando en la tesis”. Y, finalmente, pienso en mi madre, que siempre está en mi corazón, y en mi padre. A ambos les doy infinitas gracias por su paciencia y por educarme en la responsabilidad, el esfuerzo y la constancia. No me olvido, al mismo tiempo, de mis hermanos.

Mis buenas amigas y amigos también merecen un recuerdo por su aliento y por los estupendos momentos compartidos, como las tardes de verano que Marta Carrera pasó conmigo, haciéndome más llevadero este trabajo. No citaré los nombres de todos ellos, pero sí diré que siempre me han escuchado con interés, deseándome suerte en esta aventura.

Por último, quiero dar las gracias muy especialmente a Guenda Cabeza, por la inestimable ayuda que me ha prestado en momentos críticos y decisivos.

Estos agradecimientos son de todo corazón. El viaje ha sido largo y con la ayuda de estas personas se ha hecho un poco más corto. Si me he olvidado de nombrar a alguna persona, le pido disculpas y le expreso que tenga por seguro que le doy las gracias también. De los errores y omisiones soy la única responsable.

ÍNDICE

ÍNDICE GENERAL

Índice de tablas y gráficos	xi
Introducción	15
0.1. Justificación e interés de la investigación.....	17
0.2. Distribución de los capítulos.....	20

PRIMERA PARTE FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo 1. Modelos educativos: tendencias hacia la educación no formal	29
1.1. Definición y características de la educación no formal.....	31
1.2. Antecedentes.....	43
1.2.1. Tendencias pedagógicas del siglo XX.....	46
1.2.1.1. La Escuela Nueva Pública.....	46
1.2.1.2. La Escuela Progresista Norteamericana y la pedagogía de Dewey.....	48
1.2.1.3. La educación socialista.....	50
1.2.1.4. El movimiento antiautoritario.....	51
1.2.1.5. La Escuela Moderna de Freinet y las pedagogías institucionales.....	54
1.2.1.6. Freire y la educación liberadora.....	56
1.2.1.7. Postmodernidad y educación.....	58
1.3. Pedagogía musical del siglo XX: hacia la educación no formal.....	60
1.3.1. Principales corrientes pedagógicas.....	60
1.3.2. La pedagogía musical en España.....	65
1.3.3. Tendencias actuales de la pedagogía musical. Vinculación con la enseñanza no formal.....	67
1.3.4. Educación musical no formal: el modelo de las escuelas de música.....	68
1.3.5. Educación musical no formal: algunos aportes de la investigación educativa.....	76
1.3.6. Educación musical no formal: la importancia de las asociaciones musicales.....	84
Capítulo 2. La educación no formal en el ámbito universitario	91
2.1. Universidad: sociedad, cultura y educación.....	93
2.1.1. Función social (universidad y sociedad).....	95
2.1.2. Función cultural (universidad y cultura).....	101
2.1.3. Función pedagógica (universidad y educación).....	104
2.2. La universidad y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).....	106
2.2.1. La Declaración de Bolonia.....	106
2.2.2. La educación a lo largo de la vida (<i>Life Long Learning</i>).....	108

2.2.3. La universidad española	109
2.2.3.1. Hacia un nuevo modelo de universidad.....	111
2.3. La extensión universitaria en la universidad española	115
2.3.1. Orígenes y evolución histórica	115
2.3.1.1. El Krausismo	116
2.3.1.2. La Institución Libre de Enseñanza	117
2.3.1.3. La Universidad de Oviedo.....	118
2.3.1.4. La extensión universitaria en el siglo XX	121
2.3.2. La extensión universitaria en la universidad de hoy.....	122
Capítulo 3. Gestión musical en el G-9.....	125
3.1. Propuestas educativas y estudios realizados en gestión cultural	127
3.2. Ópera Oberta: un modelo de gestión musical en la universidad	132
3.3. El Grupo de universidades G-9	135
3.3.1. Definición	135
3.3.2. Antecedentes y otras iniciativas de colaboración interuniversitaria.....	136
3.3.2.1. La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).....	136
3.3.2.2. <i>Universia</i>	137
3.3.3. Orígenes y evolución del G-9.....	138
3.3.4. Objetivos y finalidad	139
3.3.5. Mapa geográfico y estadística	141
3.3.6. Estructura	142
3.4. La gestión de las actividades musicales en el G-9.....	145
3.4.1. Breve estudio descriptivo de las actividades musicales en el G-9.....	145
3.4.2. Estructura organizativa de los vicerrectorados de extensión universitaria o similares.....	150
3.4.2.1. Diferencias.....	154
3.4.2.2. Semejanzas	157

SEGUNDA PARTE ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 4. Diseño de la investigación.....	163
4.1. Planteamiento del problema de investigación	165
4.2. Objetivos.....	168
4.3. Interrogantes de partida	169
4.4. Fundamentación metodológica.....	169
4.4.1. Tipo de diseño	169
4.4.2. Métodos	171
4.4.3. La triangulación.....	175
4.5. Planificación operativa de la investigación	180
4.5.1. Muestra	180
4.5.2. Trabajo de campo	180

4.5.3. Instrumentos de recogida de datos	183
4.5.3.1. La entrevista: variables	183
4.5.3.2. El cuestionario: elaboración, validación y variables.....	185
4.6. Tratamiento de las entrevistas (AQUAD).....	188
4.7. Tratamiento de los cuestionarios (SPSS).....	191
4.8. Fases y cronograma.....	192
Capítulo 5. Descripción y categorización de los datos obtenidos en las memorias de actividades musicales.....	195
5.1. Descripción de las actividades musicales en las universidades del G-9.....	197
5.1.1. Universidad de Cantabria.....	201
5.1.2. Universidad de Castilla La Mancha.....	206
5.1.3. Universidad de Extremadura.....	210
5.1.4. Universidad de Illes Balears.....	212
5.1.5. Universidad de La Rioja.....	214
5.1.6. Universidad de Oviedo.....	217
5.1.7. Universidad del País Vasco.....	223
5.1.8. Universidad Pública de Navarra.....	236
5.1.9. Universidad de Zaragoza.....	239
5.2. Categorización y comparación de las actividades entre universidades.....	244
Capítulo 6. Análisis de las entrevistas realizadas a los gestores y profesores	257
6.1. Descripción y análisis de los resultados.....	259
6.1.1. Estructura organizativa de la universidad	260
6.1.2. Funciones que desempeñan en el desarrollo de las actividades musicales	268
6.1.3. Opinión sobre la importancia del Técnico Cultural en las universidades.....	277
6.1.4. Aspectos de la política cultural llevada a cabo	282
6.1.5. Infraestructura de que dispone la universidad para realizar las actividades musicales.....	286
6.1.6. Financiación de las actividades.....	288
6.1.7. Colaboración con entidades externas a la universidad.....	293
6.1.8. Valor académico que se otorga a las actividades musicales	297
6.1.9. Relación entre las actividades musicales programadas a través de extensión universitaria y otras materias que se imparten en las carreras.....	299
6.1.10. Contribución de las actividades de extensión universitaria a la formación integral del alumno.....	301
6.1.11. Valoración de la importancia que han tenido las actividades musicales dentro de la totalidad de actividades culturales	304
6.1.12. Valoración de la aceptación que han tenido las actividades musicales concretas.....	308

6.1.13. Formas de captación del alumnado que participa en las actividades musicales	311
6.1.14. Valoración de los motivos de participación del alumnado en las actividades musicales	313
6.1.15. Estudios realizados para saber la procedencia, el perfil y las diferencias de género del alumnado que participa en las actividades musicales	315
6.1.16. Conocimiento de las actividades musicales y proyectos desarrollados en las universidades del G-9.....	320
6.1.17. Actividades conjuntas realizadas con el resto de universidades del G-9	325
6.1.18. Intercambios entre personal docente e investigador, o de estudiantes, con otras universidades del G-9.....	328
6.1.19. Valoración del interés de potenciar la colaboración interuniversitaria G-9 y establecer redes	330
6.1.20. Opinión sobre cómo podría organizarse un plan de macrogestión de las actividades musicales del G-9.....	338
6.2. Síntesis de los resultados	348
Capítulo 7. Análisis de las encuestas realizadas a los alumnos.....	357
7.1. Descripción y análisis de los resultados	359
7.1.1. Edad y sexo de los encuestados	360
7.1.2. Universidad en la que estudian.....	361
7.1.3. Estudios universitarios.....	362
7.1.4. Formación musical	363
7.1.5. Actividades musicales en las que han participado.....	365
7.1.6. Motivos de participación	370
7.1.7. Valoración de las actividades musicales de su universidad	374
7.1.8. Demanda de actividades musicales	377
7.1.9. Conocimiento del G-9	378
7.1.10. Interés en la participación de actividades con otras universidades	380
7.1.11. Gustos musicales y preferencias.....	381
7.1.12. Intereses de formación musical	385
7.2. Síntesis de los resultados	389
Capítulo 8. Discusión de los resultados.....	393
8.1. Discusión general	395
8.2. Triangulación: convergencias y divergencias en los resultados.....	399
8.3. Constatación de los objetivos generales y específicos	402
8.4. Respuesta a los interrogantes de partida.....	410
Capítulo 9. Conclusiones	411
9.1. Principales conclusiones.....	413
9.1.1. De las bases teóricas y metodológicas de la investigación.....	413

9.1.2. De la recopilación de memorias de actividades musicales	414
9.1.3. De las entrevistas realizadas a gestores y profesores	415
9.1.4. De las encuestas realizadas a los alumnos participantes	418
9.1.5. Conclusiones finales	419
9.2. Limitaciones y dificultades de la investigación	421
9.3. Sugerencias y propuestas de mejora	422

ANEXOS

Anexo 1. Estatutos del G-9	427
Anexo 2. Cartas	447
Anexo 3. Cuestionario	450
Anexo 4. Guión de las entrevistas	456
Anexo 5. Plantilla de validación del cuestionario	458
Referencias bibliográficas	461

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

Capítulo 1. La educación no formal

Tabla 1.1. Áreas de la educación no formal	39
Tabla 1.2. Características de la Escuela Nueva Pública.....	47
Tabla 1.3. Períodos de la educación musical en el siglo XX.....	63
Figura 1.1. Pasos para la creación de una escuela de música	72
Tabla 1.4. Ejemplo de Plan de desarrollo musical de escuelas.....	75

Capítulo 2. La educación no formal en el ámbito universitario

Tabla 2.1. Modelos de universidad	111
---	-----

Capítulo 3. Gestión musical en el G-9

Figura 3.1. Mapa del G-9	141
Figura 3.2. Localización geográfica y estadística del G-9.....	142
Tabla 3.1. Vicerrectorados de las universidades del G-9.....	151
Tabla 3.2. Vicerrectorados de las universidades del G-9.....	152
Tabla 3.3. Vicerrectorados de las universidades del G-9.....	153

Capítulo 4. Diseño de la investigación

Tabla 4.1. Variables de la entrevista	184
Tabla 4.2. Grupo de expertos	185
Tabla 4.3. Variables del cuestionario.....	187
Tabla 4.4. Códigos y categorías (datos cualitativos).....	189
Tabla 4.5. Cronograma.....	194

Capítulo 5. Descripción y categorización de los datos obtenidos en memorias de actividades musicales

Tablas 5.1. hasta 5.10. Universidad de Cantabria	201
Tablas 5.11. hasta 5.15 Universidad de Castilla La Mancha.	206
Tablas 5.16. hasta 5.22. Universidad de Extremadura.	210
Tablas 5.23. hasta 5.24. Universidad de Illes Balears	212
Tablas 5.24. hasta 5.33. Universidad de La Rioja	214
Tablas 5.34. hasta 5.43. Universidad de Oviedo	217
Tablas 5.44. hasta 5.55. Universidad del País Vasco	223
Tablas 5.56. hasta 5.59. Universidad Pública de Navarra	236
Tablas 5.60. hasta 5.66. Universidad de Zaragoza	239
Tablas 5.67. hasta 5.75. Categorización de actividades	245
Tabla 5.76. Tabla comparativa de actividades musicales	254

Capítulo 6. Análisis de las entrevistas realizadas a los gestores y profesores

Tabla 6.1. Síntesis de la estructura organizativa de las universidades	348
Tabla 6.2. Síntesis de las funciones cargos de gestión	349
Tabla 6.3. Síntesis de la opinión sobre la importación de la figura del gestor cultural en la universidad	350
Tabla 6.4. Síntesis de la política cultural llevada a cabo	350
Tabla 6.5. Síntesis de las infraestructuras de las universidades	350
Tabla 6.6. Síntesis de la financiación de las actividades	351
Tabla 6.7. Síntesis de la colaboración con otras entidades.....	351
Tabla 6.8. Síntesis del valor académico otorgado	351
Tabla 6.9. Síntesis de la relación actividades/titulaciones universitarias.....	352
Tabla .6.10. Síntesis de la contribución de las actividades a la formación integral de las personas	352
Tabla .6.11. Síntesis de la valoración de la importancia de las actividades	352
Tabla 6.12. Síntesis la de la aceptación de las actividades.....	353
Tabla 6.13. Síntesis de las formas de captación del alumnado.....	353
Tabla 6.14. Síntesis de la valoración de los motivos de participación	353
Tabla 6.15. Síntesis de los estudios realizados.....	354
Tabla 6.16. Síntesis del conocimiento de proyectos y actividades del G-9.....	354
Tabla 6.17. Síntesis de las actividades conjuntas realizadas en el G-9	355
Tabla 6.18. Síntesis de los intercambios realizados	355
Tabla 6.19. Síntesis de la valoración del interés en potenciar redes de colaboración entre las universidades del G-9	355
Tabla 6.20. Síntesis de la opinión de la elaboración de un plan de gestión en el G-9.....	356

Capítulo 7. Análisis de las encuestas realizadas a los alumnos

Tabla 7.1. Cuestionarios recogidos y actividad seleccionada	359
Gráfico 7.1. Sexo	360
Gráfico 7.2. Edad.....	360

Tabla 7.2. Si estudia en la universidad.....	361
Tabla 7.3. Universidad en la que estudia	361
Gráfico 7.3. Estudios universitarios realizados.....	362
Gráfico 7.4. Titulaciones.....	362
Tabla 7.4. Otros estudios universitarios.....	363
Gráfico 7.5. Segunda titulación universitaria.....	363
Gráfico 7.6. Formación musical.....	363
Tabla 7.5. Cruce Formación musical/Sexo	364
Tabla 7.6. Cruce Formación musical/Edad.....	365
Gráfico 7.7. Estudios musicales oficiales	365
Gráfico 7.8. Participación en conciertos	366
Gráfico 7.9. Participación en cursos	366
Tabla 7.7. Cruce Participación en conciertos/Sexo.....	367
Gráfico 7.10. Cruce Participación en conciertos/Edad	367
Gráfico 7.11. Comparativo de las actividades en las que participa	368
Tabla 7.8. Número de actividades en las que participa.....	368
Gráfico 7.12. Última actividad en la que ha participado.....	369
Tabla 7.9. Cantidad de actividades en las que ha participado en los últimos 5 años	369
Gráfico 7.13. Participación por inquietud cultural.....	370
Gráfico 7.14. Participación por la obtención de créditos.....	370
Gráfico 7.15. Participación por satisfacción personal.....	370
Gráfico 7.16. Participación por completar la formación académica.....	370
Tabla 7.10. Cruce Formación académica/Sexo.....	371
Tabla 7.11. Cruce Obtención de créditos/Sexo.....	372
Tabla 7.12. Cruce Satisfacción personal/Sexo.....	372
Tabla 7.13. Cruce Inquietud cultural/Sexo	372
Tabla 7.14. Cruce Obtención de créditos/Edad.....	373
Tabla 7.15. Cruce Completar la formación académica/Edad.....	373
Tabla 7.16. Número de motivos de participación en actividades	374
Gráfico 7.17. Valoración de la última actividad realizada.....	374
Gráfico 7.18. Criterios en los que fundamentan la valoración de la última actividad realizada	374
Tabla 7.17. Media en el G-9 de los criterios de fundamentación	375
Tabla 7.18. Valoración de la aportación actividades en la formación académica.....	375
Tabla 7.19. Valoración de la aportación actividades en la satisfacción personal	376
Tabla 7.20. Principales criterios de justificación de la valoración de las actividades	376
Gráfico 7.19. Valoración acerca de que la oferta musical es amplia	377
Gráfico 7.20. Valoración acerca de que la oferta musical es variada	377
Gráfico 7.21. Conocimiento del G-9.....	378
Gráfico 7.22. Grado de conocimiento del G-9.....	378
Gráfico 7.23. Vía de información de las actividades musicales	380
Gráfico 7.24. Interés de participación en otras actividades	380
Gráfico 7.25. Tipo de actividades en las que participaría.....	381
Tabla 7.21. Gustos musicales y preferencias	382

Gráfico 7.26. Puntuación sobre la música de cine.....	383
Gráfico 7.27 Puntuación sobre la música <i>punk</i>	383
Gráfico 7.28. Puntuación sobre la música <i>pop/rock</i>	384
Gráfico 7.29. Puntuación sobre la <i>heavy metal/hard rock</i>	384
Gráfico 7.30. Puntuación sobre la música <i>jazz</i>	384
Gráfico 7.31. Puntuación sobre la ópera.....	384
Tabla 7.22. Puntuación sobre la música <i>New Age</i>	385
Tabla 7.23. Puntuación sobre la <i>World Music</i>	385
Tabla 7.24. Intereses de formación musical	386
Gráfico 7.32. Interés en dirección coral	387
Gráfico 7.33. Interés en dirección orquestal.....	387
Gráfico 7.34. Interés en composición.....	387
Gráfico 7.35. Interés en TIC.....	387
Gráfico 7.36. Interés en audición musical	388
Gráfico 7.37. Interés en expresión instrumental.....	388
Gráfico 7.38. Interés en formación rítmica, danza y movimiento.....	388
Tabla 7.25. Síntesis de los datos sociodemográficos	389
Tabla 7.26. Síntesis de la participación en actividades musicales.....	390
Tabla 7.27. Síntesis de las actividades musicales en el G-9.....	391
Tabla 7.28. Síntesis de los gustos musicales y preferencias.....	391

Capítulo 8. Discusión de los resultados

Tabla 8.1. Convergencia de los resultados obtenidos.....	399
Tabla 8.2. Divergencias de los resultados obtenidos.....	401
Tabla 8.3. Relación entre los interrogantes de partida y los objetivos planteados	410

Anexo 5. Plantilla de validación del cuestionario

Tabla A5.1. Valoración de las variables del cuestionario	456
Tabla A5.2. Observaciones y sugerencias sobre el cuestionario.....	457

*La educación es para toda persona un proceso permanente, que
abarca todos los años desde que nace hasta que muere.*

(Coombs, 1991, p. 46)

INTRODUCCIÓN

0.1. Justificación e interés de la investigación

En los momentos actuales, el universo educativo reconoce tres modalidades que intervienen en los procesos de aprendizaje: formal, no formal e informal. Esta investigación se centra en dos de ellas, la educación formal y la no formal, siendo esta última la modalidad en la que apoyamos y fundamentamos nuestra tesis.

Partimos de la creencia de que no existe un solo modelo de educación sino varios y que todos ellos contribuyen a la formación del individuo. Asimismo, nos identificamos con Coombs (1991, p. 46) cuando equipara la educación con el aprendizaje señalando que hay que prescindir de dónde, cómo o a qué edad acontece este aprendizaje.

Tradicionalmente, la educación formal y no formal han sido dos tipos de educación confrontados que han venido participando en contextos muy diferentes; sin embargo, más allá de esta confrontación, en los últimos veinte años, diversos autores han reflexionado acerca de la multiplicidad y diversidad de funciones que cumple la educación no formal. Así lo señalan Ortega y García del Dujo (1993, p. 14), quienes afirman que “existen dificultades para elaborar un perfil de lo que es la educación no formal”.

Así pues, la modalidad educativa no formal ofrece diversas aportaciones para el pleno desarrollo de los procesos de formación y aprendizaje necesarios a lo largo de la vida, es decir, permanentemente. Ésta es una de las características que la diferencia de la educación formal; de hecho, en las décadas más recientes, la educación no formal se ha utilizado para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje y a los cambios que se iban produciendo en las sociedades de diferentes países.

En este sentido, por una parte, esta modalidad se ha llevado a cabo a través de actividades que han contribuido a la alfabetización y la educación de adultos en países en desarrollo. Agencias internacionales que apoyan estas iniciativas son el Banco Mundial, la Organización Mundial de la Salud (a veces en unión con la

UNICEF), la Organización Internacional del Trabajo, la UNESCO o el Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas y el Fondo para las Actividades de la Población.

Por otra parte, la educación no formal ha sido objeto también de investigaciones realizadas en países industrializados. Organismos tales como ayuntamientos, asociaciones etc. han promovido esta modalidad educativa dirigiéndose a la sociedad, que, día a día, demanda actividades de este tipo. Estas acciones hacen posible que la educación no formal intervenga en multitud de facetas sociales como la cultura, la política, la economía, etc. De acuerdo con Trilla, (1998, p. 27) “la educación no formal es aquella que se realiza fuera del marco institucional de la escuela”.

Además de las iniciativas señaladas, últimamente también se están llevando a cabo actividades no formales dentro del sistema educativo formal. Las instituciones educativas apuestan por ofrecer, de forma paralela a las enseñanzas formales, una formación más amplia, flexible y continua. Cada vez en mayor medida, la educación no formal se desarrolla en los diversos ámbitos y niveles educativos. En este sentido, esta modalidad educativa, desde que surgiera a finales de los años sesenta del siglo XX, ha evolucionado y avanzado mucho. Por todo ello, las barreras entre educación formal y no formal resultan hoy difusas.

La universidad, como institución de enseñanza superior, tradicionalmente ha abordado la educación desde un enfoque formal. Sin embargo, en los últimos años han surgido trabajos y estudios relacionados con la educación no formal, fruto del interés suscitado por este tema. Tal y como suscribe Núñez (1993, p. 5):

El estudio y la reflexión común en torno a esta *modalidad educativa*, no sólo en relación con las posibilidades reales de intervención que ofrece, sino también con sus inherentes valores terminales, era un compromiso que la comunidad científica universitaria adscrita al área de la *teoría de la educación* había contraído solidariamente.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el que está inmersa la universidad de hoy, es el marco idóneo para redefinir la misión de las universidades. En este sentido, cabe destacar que la educación permanente –*Life*

Long Learning- es uno de los objetivos marcados por el EEES. Esto significa que la educación no formal comienza a estar presente en la universidad complementando a la educación formal.

Las actividades culturales desarrolladas en las universidades son un ejemplo de actividades que pueden vincularse a la modalidad educativa no formal. Normalmente, se suman a la oferta académica propia de los distintos títulos oficiales y están dirigidas tanto a la comunidad universitaria como a la sociedad civil. Los órganos desde los que se gestionan, fundamentalmente, son los vicerrectorados de extensión universitaria.

Las labores de gestión y organización de las actividades culturales que realizan estos vicerrectorados son factores determinantes a la hora de contribuir al desarrollo de la educación no formal en la universidad. Una gestión adecuada posibilitará una buena implantación de los procesos educativos no formales, logrando, así, una mayor oferta educativa que complemente la oferta formal. Todo esto fomenta el enriquecimiento de una formación global y continua en las personas.

El interés en este trabajo es comprobar cuál es la situación actual en la que se encuentra la universidad a este respecto. Dentro de la actividad cultural ofertada por los vicerrectorados correspondientes, nuestro objeto de estudio es la actividad musical. Para la selección de la muestra, hemos elegido nueve universidades españolas que forman parte de un Grupo: el G-9. Todas ellas firmaron en 1997 un Convenio Marco de Colaboración que sigue vigente hoy día. Así, el objetivo fundamental de esta investigación gira en torno a la descripción de la gestión de las actividades musicales de las universidades del G-9 y al análisis de su implicación en la educación formal y no formal.

Ya hemos comentado que existen diferencias entre ambas modalidades educativas. No obstante, las dos coinciden en la idea de promover actividades organizadas con objetivos concretos de formación. Asimismo, ambas contribuyen a desarrollar social y culturalmente a cada individuo, logrando una diversidad de campos de intervención. Basándonos en estas similitudes, abordamos esta tesis.

Iniciamos la investigación recopilando la actividad musical organizada por cada uno de los vicerrectorados de las universidades del G-9. El conocimiento de estas actividades nos ayudará a ver la importancia que cada universidad concede a la música, nos permitirá saber si, de acuerdo con los objetivos manifestados en el Convenio, existe colaboración entre ellas, así como los planes y políticas de gestión llevados a cabo en pro de una calidad educativa. A partir de ahí, realizaremos el resto de la investigación para comprobar si existen contextos de educación formal y no formal en la vida musical y cultural universitaria.

0.2. Distribución de los capítulos

La estructura de la tesis consta de dos partes y nueve capítulos.

En la primera parte, la fundamentación teórica, se desarrollan los tres primeros:

- ✓ Cap. 1. Modelos educativos: tendencias hacia la educación no formal.
- ✓ Cap. 2. La educación no formal en el ámbito universitario.
- ✓ Cap. 3. Gestión musical en el G-9.

La segunda parte, estudio empírico, consta de los siguientes capítulos:

- ✓ Cap. 4. Diseño de la investigación.
- ✓ Cap. 5. Descripción y categorización de los datos obtenidos en las memorias de actividades musicales.
- ✓ Cap. 6. Análisis de las entrevistas realizadas a los gestores y profesores.
- ✓ Cap. 7. Análisis de las encuestas realizadas a los alumnos.
- ✓ Cap. 8. Discusión de los resultados.
- ✓ Cap. 9. Conclusiones.

A continuación, describimos la síntesis de los contenidos de cada capítulo:

Cap. 1. Modelos educativos: tendencias hacia la educación no formal

En este capítulo se aborda, en primer lugar, una definición del término 'educación no formal'. En este sentido, describimos los tres modelos educativos: formal, no formal e informal. Las diferencias entre ellos nos permiten conocer las características principales del modelo que queremos abordar en esta tesis, la educación no formal. A continuación, señalamos sus antecedentes, teniendo en cuenta, así, las principales tendencias pedagógicas del siglo XX. Éstas han sido fundamentales para el desarrollo de la educación no formal.

También describimos las corrientes más significativas de la pedagogía musical durante todo el siglo XX, tanto las americanas como las europeas y, más específicamente, las que tuvieron lugar en nuestro país. Unas y otras pueden vincularse con la educación no formal. De hecho, las tendencias actuales de la pedagogía musical presentan claras tendencias hacia esta modalidad educativa. Presentamos, asimismo, el modelo de las escuelas de música como ejemplo de educación musical no formal. Por otra parte, describimos algunas de las aportaciones realizadas en investigación en torno a este tema. Por último, mostramos la importante labor que realizan las asociaciones musicales.

Cap. 2. La educación no formal en el ámbito universitario

La universidad es una institución de educación superior que forma parte de una sociedad y, por tanto, pertenece a una cultura. La universidad española se encuentra en un proceso de inserción en el Espacio Europeo de Educación Superior. La cuestión es que este momento de cambio y adaptación puede resultar idóneo para reflexionar sobre la vinculación existente entre la universidad y los conceptos 'cultura', 'sociedad' y 'educación'. En este capítulo, describimos la relación que se da entre ellos.

Por otra parte, la proyección cultural desde la universidad se enmarca dentro de la extensión universitaria. Nos detenemos a exponer el origen del término 'extensión universitaria' y su evolución histórica en la universidad española. Por

último, presentamos el papel que tiene la extensión universitaria en la universidad de hoy.

Cap. 3. Gestión musical en el G-9

Iniciamos el capítulo mencionando las propuestas educativas y estudios realizados en los últimos años en relación con la gestión cultural y musical. Unos y otros son ejemplos de actividades tanto formales como no formales.

A continuación, presentamos el proyecto Ópera Oberta como un modelo de gestión musical interuniversitario e interinstitucional. Describimos sus características y la evolución que ha tenido este proyecto desde su creación, su desarrollo e implantación en casi la totalidad de las universidades españolas y su relación con las modalidades educativas formal y no formal.

También nos centramos en describir el Grupo de nueve universidades españolas (G-9), en definirlo y en explicar sus orígenes, su evolución y su finalidad. Por otra parte, señalamos algunos antecedentes en materia de colaboración interuniversitaria.

De acuerdo con los objetivos marcados en esta tesis, en este punto nos planteamos conocer cuál es la gestión de las actividades musicales de las universidades del G-9. Para ello, realizamos en primer lugar un breve estudio descriptivo de estas actividades y después hacemos una exposición general de las estructuras organizativas de los vicerrectorados encargados de gestionar dichas actividades.

Cap. 4. Diseño de la investigación

Este capítulo muestra los criterios que se han tenido en cuenta para la selección del tema de la investigación, los interrogantes iniciales planteados, los objetivos que se pretenden conseguir y la metodología, donde se describe el tipo de diseño (enfoque etnográfico desde su dimensión interpretativa en el campo de la educación), los métodos (enfoque mixto) y la estrategia utilizada (triangulación). Se describe la planificación operativa durante todo el proceso de

la investigación: la muestra seleccionada, el trabajo de campo y los instrumentos de recogida de datos (entrevistas y cuestionarios). También exponemos las fases realizadas, así como el cronograma que describe las tareas y las fechas. Finalmente, se explica el modo en que se han utilizado los *software* informáticos (los programas AQUAD 6 y SPSS) para el análisis e interpretación de los datos cualitativos y cuantitativos.

Cap. 5. Descripción y categorización de los datos obtenidos en las memorias de actividades musicales

El trabajo de recopilación de memorias de actividades musicales nos permite mostrar en este capítulo una descripción detallada de las actividades organizadas en cada una de las universidades del G-9. Hemos analizado y estructurado estas actividades, de forma que podemos establecer unas categorías. Además, llevamos a cabo una clasificación de aquellas actividades que se implican tanto en la educación formal como en la no formal y abordamos un pequeño estudio comparativo. Este trabajo nos ofrece un conocimiento amplio sobre las actividades musicales organizadas en todas las universidades del Grupo, el cual utilizamos para establecer un análisis de contenido de las mismas.

Cap. 6. Análisis de las entrevistas realizadas a los gestores y profesores

Presentamos conjuntamente las categorías de análisis y las unidades de texto más significativas extraídas de los archivos del programa AQUAD 6. Interpretamos los datos obtenidos a través de las entrevistas personales realizadas de acuerdo con los objetivos señalados en la investigación. Las respuestas recogidas pertenecen principalmente a dos colectivos: los Vicerrectores de Extensión Universitaria de cada universidad y los Directores de Actividades Culturales o Musicales. También realizamos algunas entrevistas a Técnicos en Gestión Cultural, Jefes de Gabinete y Personal de Administración y Servicios (PAS). Destacamos, además, las opiniones ofrecidas por el Rector de la Universidad de Cantabria. Conocer el punto de vista de todos ellos nos ha permitido establecer una visión más completa de cuál es la realidad de la gestión

musical en las universidades que forman el Grupo 9 de universidades. Se muestra la síntesis de las principales respuestas obtenidas.

Cap. 7. Análisis de las encuestas realizadas a los alumnos

En este capítulo interpretamos los datos recogidos a través de los cuestionarios realizados. Mostramos la descripción y análisis de las respuestas obtenidas y evaluamos el impacto que tienen las actividades musicales en las personas que participan en ellas, tanto de la comunidad universitaria como de fuera de ella.

Todas las respuestas pertenecen a un grupo de personas (representativo de cada una de las universidades del G-9) que participa en alguna actividad musical organizada por los vicerrectorados de extensión universitaria. El punto de vista de los sujetos encuestados nos ha permitido conocer datos relacionados con el perfil de los mismos (sexo, edad, formación profesional, etc.) y establecer una visión más completa de cuáles son, entre otros, sus motivos de participación en las actividades musicales, su valoración de la gestión de esas actividades, sus gustos, sus preferencias musicales, sus necesidades de formación o el grado de conocimiento que tienen sobre el G-9. El final del capítulo muestra una síntesis de los resultados.

Cap. 8. Discusión de los resultados

Tras el análisis de todos los datos recogidos, abordamos en la investigación la discusión de resultados. Además, describimos las convergencias y divergencias encontradas mediante la triangulación metodológica. Por último, constatamos los objetivos generales y específicos planteados en la tesis ofreciendo respuestas a los interrogantes de partida.

Cap. 9. Principales conclusiones

En este último capítulo se recogen las conclusiones finales y las contribuciones que se derivan de nuestro estudio. Asimismo, señalamos las

limitaciones y dificultades encontradas. Finalmente, se sugieren posibles líneas de actuación o propuestas de mejora para futuras investigaciones.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1

MODELOS EDUCATIVOS: TENDENCIAS HACIA LA EDUCACIÓN NO FORMAL

1. 1. Definición y características de la educación no formal

Educación no formal es un nombre nuevo para la forma más antigua de aprendizaje organizado que le es familiar a la raza humana, anterior en muchos milenios a los sistemas de educación formal tal como los conocemos hoy en día (Coombs, 1991, p. 43).

Señalar una fecha exacta sobre la aparición del concepto 'educación no formal' resulta complicado. La mayoría de fuentes documentales señalan a Coombs y a Ahmed como los autores que popularizaron el término en 1974. Sin embargo, a este respecto, el mismo Coombs (1991, p. 45) comenta que "la primera vez que apareció impreso el término educación no formal (...) fue en una monografía del IIEP publicada en 1965, sobre la Investigación Africana de Jane Kling, titulada *Planteamiento de educación no formal en Tanzania*".

El término educación no formal tiene sus orígenes en la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación, celebrada en Williamsburg (Virginia, Estados Unidos), en octubre de 1967. En esta Conferencia, Coombs analizó en profundidad la crisis por la que en ese momento estaban atravesando los sistemas educativos formales convencionales. Dichos sistemas eran incapaces de satisfacer la demanda social. En aquel momento, Coombs dirigía el Instituto Internacional de Planeamiento Educativo de la UNESCO. El Rector de la Universidad de Cornell, James Perkins, le encargó a Coombs que redactase un documento base para los trabajos del congreso. Coombs, años más tarde, señalaba lo siguiente:

Los participantes de la conferencia de Williamsburg, después de discutir el documento de trabajo a la luz de las condiciones educativas que se daban en los respectivos países y regiones, coincidieron en que la crisis mundial de la educación, esbozada en el documento era real y requería atención urgente (...) El documento afirma sin ambages que la crisis a la que nos enfrentábamos era de características diferentes de las que habían experimentado episódicamente muchos sistemas educativos locales. Se trataba de una crisis mundial en el estricto sentido de la palabra (...) provocada por una combinación de factores virtualmente comunes a todos los países. (...) Las interrelaciones entre tres conceptos -cambio, adaptación y diferencias- constituyen el núcleo de la crisis, como se expresaba en el informe (Coombs 1985, pp. 22-23).

El documento base al que hace referencia Coombs, fue la semilla de su obra *La crisis mundial de la educación*, escrita en 1968. En ella, este autor hablaba de la necesidad de desarrollar medios educativos diferentes de los convencionalmente escolares y se cuestionaba el aparato escolar como único recurso capaz de abarcar todas las posibilidades de formación y aprendizaje. En un principio, estos medios de los que hablaba Coombs se referirían a la educación como no formal o informal indistintamente, en aquellos casos en los que los procesos educativos se situaban al margen de la enseñanza reglada. No obstante, poco después, tanto este autor como sus colaboradores, propusieron una diferenciación entre tres tipos de educación: la educación formal, la educación no formal y la educación informal, ya que no era operativo que una sola expresión designara el amplio sector educativo no escolar. El mismo Coombs definió en ese momento la educación no formal como “aquellas actividades que se organizan intencionalmente con el propósito expreso de lograr determinados objetivos educativos y de aprendizaje” (Coombs, 1968, p. 19). *La crisis mundial de la educación* dedicaba uno de sus capítulos al estudio de los programas emergentes de educación no formal en el mundo, en los que Coombs observaba un enorme potencial para el desarrollo.

Durante los años sesenta y setenta, este autor dirigió varias investigaciones y publicaciones sobre educación no formal, algunas de ellas bajo la bandera del Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (ICED), fundado en 1970. En este marco, se llevaron a cabo estudios de casos en veinticuatro países diferentes de Asia, América Latina y el Caribe:

Al principio, ni nosotros ni nadie más había hecho estudios de casos de esta naturaleza, pero al final habíamos aprendido muchísimo. En 1973 publicamos un informe para la UNICEF Nuevos caminos al aprendizaje: para niños rurales y la juventud; en 1974 un informe para el Banco Mundial Ataque a la pobreza rural: cómo ayudar a la educación no formal; y en 1975, un grueso volumen de estudio de casos seleccionados titulado *La educación para el desarrollo rural: estudios de casos para planificadores* (Coombs 1991, pp. 45-46).

Poco después, Coombs continuó su línea de investigación educativa junto con otros colaboradores como Ahmed. En 1974, ambos escribieron *La lucha contra la pobreza rural*, donde analizaban los programas de educación no formal

relacionados con el desarrollo rural. La citada obra fue patrocinada por el Banco Mundial con la intención de suministrar una base de análisis teórico para su política de ayuda a los países en vías de desarrollo. Fue en esta época cuando Coombs y Ahmed (1974, p. 27) definieron de nuevo los términos educación formal y no formal:

Educación formal: sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad.

Educación no formal: toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños.

Tal y como hemos señalado, otro término que Coombs propuso (1985, pp. 120-138) y que venía a completar a los ya expuestos fue el de 'educación informal'. Así, los tres modelos educativos propuestos por el autor fueron: educación formal, no formal e informal.

En un principio, estos términos tenían claras diferencias entre sí. De hecho, como hemos apuntado, a partir de la labor de Coombs, la educación no formal comenzó un amplio desarrollo. Trilla (1998, p. 19) señala que durante la década de los setenta, varios grupos institucionalizados realizaron una importante labor en educación no formal. Uno de ellos fue el *Program of studies in Non-Formal Education*, dependiente del Institute for International Studies in Education (ILSE) de la Michigan State University. De las primeras obras enteramente dedicadas a la educación no formal, destacamos aquí *New Strategies for Educational Development. The Cross Cultural Search for Nonformal Alternatives*, escrita en 1973 y dirigida por Brembeck y Thompson. Este estudio contaba con la presencia de los más notables especialistas sobre el tema en aquel momento (Coombs, Harbison, Callaway, Anderson, Paulston, Ward, etc)¹. Otro centro de estudios especializado en este tema fue la California Society for Nonformal and Youth Education, University of California. También la UNESCO se interesó por la educación no formal a través de la obras *Tesaurus de la Educación* (1977) y

¹ Citados por Trilla (1998, p. 228).

Terminología de la educación de adultos (1979). Trilla (1998, pp. 19-20) añade que, además, el Bureau International d'Éducation dedicó un número de la revista *Documentation et information pédagogiques* al tema de las relaciones entre el sistema escolar y la educación no formal.

Sin embargo, al finalizar la década de los setenta, la educación no formal, junto a la formal e informal vislumbraban características comunes en algunos casos. En este sentido, ya en 1980, La Belle, publicó *Educación no formal y cambio social en América Latina*, obra en la cual sugería que los tres tipos de educación no podían considerarse modalidades separadas. Esta idea se ha ido corroborando con el paso de los años. Sanz (2000, p. 22) coincide con La Belle al afirmar que “se va extendiendo cada vez más una corriente de pensamiento que más que plantear la oposición, la distancia y ofrece una teoría de la complementariedad y de enriquecimiento mutuo entre las distintas modalidades”. Recientemente, otros autores como Rogers (2004), Colom (2005) y Folkestad (2005) han revisado ambos conceptos señalando, esta complementariedad entre la educación formal y la educación no formal.

Un ejemplo de ello es la gran importancia que, en nuestros días, tiene la educación informal en la educación integral de las personas a lo largo de la vida. Fontela (2001, pp. 43-57), en esta línea, argumenta que, en el contexto actual de la sociedad del conocimiento y de la información, es más necesario que nunca rediseñar la vida humana para que desaparezcan las barreras que existen entre la facetas educativa, laboral y del ocio. El autor propone que la estructura de la organización de la vida en el siglo XXI ha de aproximarse paulatinamente a una interacción permanente entre educación-formación, empleo-trabajo y ocio-consumo-participación social. Así, Fontela viene a ratificar las ideas de Coombs, quien ya señalaba en los años noventa que la “educación formal, no formal e informal son las tres modalidades de educación (...) partes esenciales de una red de aprendizaje de por vida” (1991, p. 51).

Aunque las definiciones propuestas por Coombs, prácticamente no han variado desde los años setenta hasta hoy, no obstante, queremos aclarar que los términos educación formal, no formal e informal son, en general, todavía en

nuestros días, un tanto confusos para la comunidad educativa. Este mismo autor, a principios de los años setenta, ya señalaba sus limitaciones y, desde ese momento, han sido varios los intentos por delimitar, ampliar o corregir su sentido. Así, aunque la tendencia actual de estas modalidades es que se complementen imbricándose entre sí, existen autores que han señalado nuevos rasgos diferenciales entre ellas, e incluso, nuevas terminologías.

De hecho, Pacheco Muñoz (2007) alega que “a lo largo de estos años, se han barajado otros conceptos para sustituir esos términos como son: educación flexible y no flexible, sistemática y asistemática, reglada, no reglada, regular, no regular.... Sin embargo, cada una de estas propuestas alternativas tiende a generar un nuevo problema vinculado a aspectos tales como la metodología, la evaluación, etc. Por estas razones, la terminología propuesta por Coombs sigue siendo válida actualmente. A todo esto, debemos añadir que en la sociedad de hoy, podemos contemplar más aún que en épocas anteriores, una diversidad de fenómenos, procesos, sucesos, agentes o instituciones que se insertan de lleno en el campo de la educación. Esto supone una dificultad a la hora de establecer niveles de concreción educativos que aborden distintos ámbitos dentro de este panorama. Por tanto, los esfuerzos se han centrado especialmente en matizar las diferencias entre los tres modelos educativos originales de acuerdo con diferentes criterios. Veamos a continuación estos criterios:

Trilla (1998, p. 22) propone una distinción entre términos que diferencia y ordena según unos determinados criterios como las edades (educación infantil, de adultos, de la tercera edad), la dimensión de la personalidad a la que se dirige la acción educadora (educación intelectual, física, moral, social...), una educación distinta con respecto a otra (educación femenina, educación especial) o aspectos metodológicos (educación activa, autoritaria, individualizada...). Así, cada vez es más común que la palabra `educación` se asocie con adjetivos como especial, ambiental, a distancia, democrática, física, cívica, sexual, social... y tantos otros que van definiendo nuevos procesos de integración y aprendizaje de forma más concreta.

Por su parte, Pacheco Muñoz (2007) afirma que el criterio que nos permite oponer los modelos formal y no formal al informal, en mayor medida, es el de la 'intencionalidad'. Este autor subraya que "este criterio se basa en el supuesto de que una actividad educativa intencional correspondería a la modalidad formal o no formal y, en contraparte, las actividades que carecen de esta intencionalidad entrarían en el ámbito de la educación informal". En esta misma línea, Touriñan (1983, pp. 105 y ss.) suscribe que tanto la educación formal como la no formal son intencionales y tienen objetivos concretos formativos y organizados. Este autor expresa, además, que los modelos formal y no formal tienen entre sí un atributo común que no comparte la educación informal: el de la organización y sistematización. Y con el mismo criterio intencional, el Consejo de la Juventud de España (CJE) (2005, p. 69) propone que las actividades educativas integradas dentro del ámbito de la educación no formal son intencionales y dotadas de una metodología "donde no se pretende la mera transmisión de conocimientos para la obtención de un título sino la concienciación del individuo adquiriendo así una percepción de sí mismo y de su entorno para una posterior modificación del mismo", a diferencia de otros modelos².

Si bien el criterio de la intencionalidad ha sido el más utilizado para establecer distinciones entre los términos, existen otros criterios, tales como el 'institucional', el 'estructural' o el 'metodológico', que han hecho posible la llegada de numerosas redefiniciones de las modalidades educativas formal y no formal.

Teniendo en cuenta a Sarramona (1989, pp. 121 y ss.), según el criterio institucional, lo formal es lo que así se define en cada país y en cada momento de acuerdo con las leyes y otras suposiciones legales. Desde este punto de vista, por lo tanto, los conceptos de educación formal y no formal están sujetos a los cambios históricos y políticos: lo que antes era no formal ahora puede ser formal, del mismo modo que algo puede ser formal en un país y no formal en otro.

² Consideramos que la educación informal es, en sí misma, un tema lo suficientemente amplio e interesante como para realizar una investigación en profundidad. No obstante, esta tesis se centra exclusivamente en los modelos educativos formales y no formales. Por tanto, obviaremos la educación informal a partir de este momento y nos centraremos en las modalidades de educación formal y no formal.

En esa misma línea, se presenta Trilla (1998, pp. 27-29), quien llega a las mismas conclusiones que Sarramona pero siguiendo el criterio estructural. Según Trilla, la educación formal y no formal se distinguen por su inclusión o exclusión del sistema educativo reglado. Es decir, la educación formal es aquella estructura educativa graduada y jerarquizada, la que va desde la enseñanza de preescolar hasta estudios de postgrado y la no formal, por su parte, es la que queda fuera de dicho ámbito educativo. Trilla (1998, p. 30) define la educación no formal como el “conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado”. Estas palabras coinciden con la visión de Coombs (1991, p. 73), quien entendía la educación no formal como un sistema de aprendizaje permanente, fuera del sistema educativo formal: “pensemos en términos de una *red* nacional de aprendizaje durante toda la vida. Subrayo *red* en vez de sistema porque los elementos informales y no formales no constituyen un sistema propiamente dicho (...) como comprende el sistema formal”.

Otro criterio, el metodológico, es también utilizado por Trilla cuando se refiere a metodologías no formales. De acuerdo con este criterio, el autor alude a procedimientos que se apartan de las formas tradicionales de la escuela; es decir, la educación no formal tiene lugar mediante procedimientos que rompen con las características escolares. Desde este criterio, Trilla (1998, p. 27) sostiene que “la educación no formal es aquella que se realiza fuera del marco institucional de la escuela”, de modo que lo formal sería lo escolar y lo no escolar, lo no formal.

Sin embargo, el propio Trilla, al igual que Coombs, es consciente de que usar los dos citados criterios, estructural y metodológico, le lleva a situaciones contradictorias, ya que aspectos como la relatividad histórica o política pueden propiciar que todo cambie. Y, en el mismo sentido, puede haber una incompatibilidad entre los dos criterios; por ejemplo, una universidad a distancia sería no formal según el criterio metodológico pero, formal según el criterio estructural.

Desde las afirmaciones de Coombs hasta las de Trilla, han pasado más de veinte años en los cuales se han producido cambios sociales y educativos, por lo que estamos de acuerdo con los autores citados en este relativismo acerca del significado concreto de estos modelos.

Uno de estos cambios se manifiesta fuera de la escuela, con la intervención de otras instituciones que desarrollan programas educativos no formales. Estos programas responden la mayoría de las veces a necesidades demandadas por la sociedad civil. A este respecto, Colom (1997, pp. 317-318) señala que esta demanda educativa tiene relación con la nueva sociedad, más participativa y autoorganizativa:

Los intereses sociales en referencia a la educación se han desarrollado ampliamente como consecuencia de la mejora de la calidad de vida. Si a ello se une la posibilidad participativa y autoorganizativa de la sociedad civil, tendremos los orígenes de la solicitud de aumento de demanda educativa (...) Surgen en la sociedad civil como soluciones a necesidades sentidas de orden social y no en el contexto de la pedagogía. Sólo después (...), la pedagogía utilizará la categoría conceptual de la no formalidad.

La evolución de la educación no formal también ha dado sus frutos en nuestro país. La sociedad española actual ha demandado en los últimos tiempos un mayor número de actividades que complementen la oferta educativa formal. En este sentido, se han desarrollado diferentes actividades en las que la educación no formal está presente. Las iniciativas surgidas de acuerdo con esta demanda han sido muy heterogéneas. Cabe citar las actividades ofertadas y dirigidas hacia el sector más joven, el colectivo juvenil. Herrera (2006, p. 17) analiza la educación no formal en España y describe las principales prácticas educativas en este ámbito. La autora muestra una tabla con estas actividades, que denomina *áreas*:

Principales áreas de la educación no formal, relacionada con la juventud

ÁREA	OBJETO
EDUCACIÓN AMBIENTAL	Concienciación de los ciudadanos en el respeto y cuidado del medio ambiente
EDUCACIÓN SOCIAL	Desarrollo de las capacidades sociales de individuos y grupos
EDUCACIÓN OCUPACIONAL	Adquisición de competencias profesionales para la inserción laboral
ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL/ DESARROLLO COMUNITARIO	Desarrollo social, mejora de las condiciones sociales, de una comunidad, partiendo de su propia cultura y recursos, y por medio de la participación.
EDUCACIÓN DEL TIEMPO LIBRE	Realizar prácticas de ocio sano y educativo.
EDUCACIÓN PARA LA SALUD	Prevención de enfermedades y creación de hábitos de vida saludable.
EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO	Actitud consciente y crítica frente al consumo.
EDUCACIÓN EN VALORES DEMOCRATICOS	Formación para el desarrollo de valores como la igualdad, el respeto a la diversidad, la participación democrática, etc.
EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO	Sensibilización para la ayuda y colaboración con países menos desarrollado por medio de la cooperación.
EDUCACIÓN PARA LA PAZ	Fomento de hábitos de conducta social no violentos, sensibilización a favor de la paz y de la finalización de conflictos armados.
EDUCACIÓN INTERCULTURAL	Sensibilización de las comunidades de acogida y llegada para que exista una relación recíproca de aceptación.
EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD	Mejorar las posibilidades de hombre y mujeres en diferentes contextos: doméstico, laboral, social, etc.

Tabla 1.1. Fuente: Herrera (2006)

De acuerdo con Herrera (2006, p. 23), “el objeto de las políticas de juventud es contribuir a la autonomía de los y las jóvenes. En este proceso, cuyo principal baluarte es Europa, la ENF³ es uno de sus principales instrumentos”. A pesar de que las actividades formativas en el campo no formal no han gozado de un gran reconocimiento, Herrera (2006, p. 23) afirma que poco a poco “se va

³ La autora escribe ENF para referirse a la educación no formal.

consolidando desde las autoridades europeas una mayor consciencia de los beneficios de la ENF, y se invita a las autoridades e instituciones y agentes sociales, económicos y políticos a promover la ENF como parte integral del aprendizaje y así lograr su reconocimiento social”.

Otro ejemplo de iniciativas no formales en nuestro país lo tenemos en el pedagogo Antoni Petrus Rotger. Este autor elaboró una serie de programas y espacios de educación no formal dirigidos a la población social y desde diferentes instituciones, interviniendo tanto en programas públicos como privados (Petrus, 1994, pp. 165-214). Para ello, trabajó con la figura del educador social. Tal y como sostiene Álvarez Castillo (2004, p. 121), el origen de estas actuaciones no formales surge por una demanda social ante necesidades concretas detectadas en lugares concretos pero con apoyos políticos solamente de carácter local, a diferencia de los programas educativos formales:

se puede afirmar que es la sociedad civil la que ha impulsado la creación de la mayor parte de estos ámbitos, si bien su consolidación y mantenimiento ha tenido que contar con la colaboración del poder político, normalmente de carácter local. En este factor radica una diferencia notable entre este tipo de educación y el sistema educativo. Mientras que este último es sostenido por el aparato estatal y, según los países, la comunidad educativa participa en mayor o menor medida en la toma de decisiones, los programas y acciones de la educación no formal están conectados más próximamente con las necesidades de la comunidad, de los ciudadanos o de instituciones privadas, que propician con mucha frecuencia la aparición de estos espacios.

A pesar de la falta de apoyos estatales y aunque la realización de prácticas educativas no formales se realiza principalmente fuera de la escuela, como se ha señalado anteriormente, hay una idea tanto de las instituciones educativas como de otras instituciones de incluir paulatinamente actividades de este tipo en sus programas. Así, de forma progresiva, la educación no formal convive con la formal. Ante este panorama, la oferta educativa no formal cada vez es mayor, por lo que los límites entre los modelos educativos formal y no formal son más difusos y están sujetos a una evolución constante. En opinión de Lamata (2003, p 48), “lo formal asume contenidos que ha venido trabajando lo no formal. Lo no formal se formaliza (...) probablemente, poco a poco, no sabemos exactamente en qué concepto educativo estemos situados”.

Colom (2005, p. 12) reflexiona en este sentido sobre los tiempos actuales y afirma que la sociedad del progreso y desarrollo tecnológico necesita “formas más flexibles y constantes de educación: requiere de escuelas para después de la escuela. Ésta es la razón de la educación no formal”. Este autor señala, además, que “un estudio adecuado del fenómeno de la no formalidad educativa tendría que basarse entonces en la continuidad y complementariedad entre la escuela oficial – educación no formal y los procesos educativos que se dan en los ámbitos más diversos de la sociedad”.

Colom realizó un estudio en 2002 en las Islas Baleares sobre las actividades no formales –extraescolares- que se organizaban en centros de primaria y secundaria. Una de las conclusiones que extrajo fue la siguiente:

Podemos afirmar, paradójicamente, que una de las fuentes más significativas de educación no formal son los centros propios de la educación formal, hasta tal punto que en el sistema público de enseñanza las actividades diferentes que se desarrollan de educación no formal –o actividades extraescolares- va de las 25 de Menorca hasta las 46 que se imparten en Mallorca (sin contar la capital) (...) la educación no formal se ha apoderado de las instituciones formales de educación”. (Colom, 2005, p. 15).

Centrándonos en el ámbito universitario, el cambio que se está produciendo con el Espacio Europeo de Educación Superior también hace que, en las instituciones que históricamente han sido formales, puedan iniciarse procesos de organización de prácticas no formales. En los últimos años se han celebrado seminarios y congresos bajo el tema de la educación no formal. En España podemos señalar la *V semana monográfica* organizada por la Fundación Santillana bajo el título “la educación no formal, una prioridad de futuro”, que tuvo lugar en 1990. También destacamos el *X Seminario Internuniversitario de Teoría de la Educación* (Llanes, Asturias, 1991) o el *XI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación* (Salamanca, 1992) con el tema monográfico “Metodologías de investigación en educación no formal”. En el ámbito internacional, cabe destacar el “*I Congreso Internacional de Experiencias Exitosas en Educación No Formal*”, celebrado en Mayo de 2007 y organizado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro, en Argentina. Por otra

parte, son numerosas las páginas *web* donde podemos encontrar portales e instituciones dedicados a esta modalidad educativa⁴.

En definitiva, desde los primeros trabajos de Coombs y Ahmed hasta nuestro días, han sido numerosos los autores que han centrado sus estudios en el campo de la educación no formal: Cirigliano (1982), Coleman y Husen (1989), Colom (2004), Folkestad (2006), Sarramona (1989, 1998), García Carrasco (1991), García Garrido (1991a, 1991b), Pastor (2001), Rogers (2004), Rodríguez y Olveira (2005), Torres y Pareja (2007), Trilla (1998), Touriñán (1983, 2005), Vázquez (1998). Unos y otros siguen profundizando en esta línea con el fin de lograr que la educación no formal se desarrolle plenamente.

Sin embargo, a pesar de las prácticas no formales llevadas a cabo y de las iniciativas e investigaciones realizadas hasta el momento, autores como Álvarez Castillo (2004, p. 122) señalan que “el escenario no formal de la educación se halla aún hoy en fase de expansión (...) y actúa complementariamente a la actividad del sistema educativo o, incluso, subsanando deficiencias de éste”. En este sentido, Álvarez Castillo señala, por otra parte, que “su futuro parece prometedor, tal como manifiestan las tendencias presentes en estos factores, pero si se desea una mayor coherencia de los objetivos y métodos que van dirigidos a promover el desarrollo individual y social, resulta imprescindible el establecimiento de una sólida alianza entre todas las agencias educativas”.

⁴ Como ejemplos citamos:

En España,

el Ministerio de Educación:

<http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=169&area=sistema-educativo/>

la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía:

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/elearning/enterprising/>

el Consejo de la Juventud de España (CJE):

<http://www.cje.org/C18/Inicio/default.aspx?lang=es-ES/>

el Portal Conocimientos web. La divisa de un nuevo milenio:

<http://www.conocimientosweb.net/portal/>

En Europa,

el Portal Europeo de Juventud:

http://europa.eu/youth/studying/non-formal_learning/index_eu_es.html/

En Iberoamérica,

en Méjico, el Portal Bioceánico:

http://www.portalbioceanico.com/er_educacion_especialnoformal.htm/

en Argentina, el Gobierno

http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/no_formal/

Consideramos que la educación no formal amplía el universo educativo y, por lo tanto, contribuye a una educación integral del individuo a lo largo de la vida. Por lo tanto, de acuerdo con la evolución que, desde los años sesenta hasta nuestros días, ha sufrido esta modalidad educativa y recogiendo las ideas propuestas por todos los autores citados, podemos señalar algunas características básicas que la educación no formal posee:

CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL
Es una actividad educativa, organizada y sistemática.
Forma parte del conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción.
Está fuera del marco educativo del sistema oficial, es decir, es ajena a los currículos de la enseñanza reglada.
Evoluciona paralelamente a los acontecimientos históricos y políticos de cada país.
Puede estar planteada desde la propia escuela como complemento al currículo oficial o fuera de ella.
Cada vez es más demandada por la sociedad civil.
Es accesible a cualquier edad, de forma que contribuye a la formación integral y permanente de las personas.

Por todo lo expuesto, definimos la educación no formal como:

“Toda actividad educativa organizada y sistemática que, fuera de los currículos establecidos en la enseñanza reglada, puede realizarse dentro o fuera de los marcos institucionales educativos, cuyos objetivos de formación complementan los adquiridos en otras modalidades educativas y forman redes de aprendizaje continuo y permanente a lo largo de la vida de cualquier persona”.

1.2. Antecedentes

“La educación es una realidad compleja, dispersa, heterogénea, versátil...” (Trilla, 1998, p. 21). Asimismo, la educación es un fenómeno que abarca multitud de facetas: formación, proceso, instrucción, socialización, cultura, capacidad afectiva.... pero cualquiera de estas facetas responde a la necesidad que, a lo largo de la historia, el hombre ha tenido de aprender y de cambiar. En este sentido,

Lamata (2003, pp. 23-34) apunta que la educación evoluciona cuando se suman dos factores: la voluntad de cambio y la capacidad de aprendizaje, de manera que, a partir de su combinación, ha sido posible que, ya desde las más primitivas culturas, el ser humano se forme tanto individual como socialmente:

La auténtica creencia en el cambio, la idea de mejora, es la que permite orientar “un próximo presente distinto” (...) Si unimos la *creencia*, traducida en voluntad de cambio, con la *necesidad*, traducida en capacidad de aprendizaje, nos acercaremos a la evolución de la idea de educación (Lamata, 2003, p. 24).

De hecho, la realidad social que nos rodea, sea la que sea, influye directamente en el proceso interno de aprendizaje, permitiendo que la educación forme parte del ser humano como ser social y, por tanto, forme parte de la sociedad. Gamonal (2003, p. 87) sostiene que cualquier tipo de aprendizaje se puede explicar a través de tres elementos interdependientes que son: las condiciones, los procesos y los resultados, y estos tres elementos están directamente relacionados con el entorno.

Por su parte, Sarramona (1989, p. 27) afirma que “la educación es una acción organizada hacia unos fines en la que se ejerce una influencia intencional sobre los humanos que pretende ayudarles a realizar unas metas individuales y sociales”. Es decir, por medio de la educación, sabemos cómo actuar y cómo comportarnos socialmente. Así pues, la educación es un proceso de socialización del hombre.

Ahora bien, autores como López Blasco, Palacios y García Egea (2005, p.10) se plantean que la educación debe responder a la pregunta: “vivir juntos, ¿con qué finalidad?, ¿para hacer qué? y debe dar a cada persona la capacidad particular de participar activamente durante toda la vida en un proyecto de sociedad”. Los sistemas educativos dirigidos a la sociedad surgen hace poco más de un siglo, desarrollándose ya en pleno siglo XX. Desde los inicios de la escuela, esta institución académica se ha asociado al aprendizaje y la formación. Sin embargo, otros espacios, escolares o no escolares, también han servido para ofrecer una formación a la sociedad. Lamata (2003, pp. 27-32) reflexiona sobre el hecho de que, hasta el siglo XX, el conocimiento se transmitía de forma más

personal y eran la familia, los oficios o la religión los que se encargaban de nutrir la construcción personal y social. El autor se plantea cuestiones como la importancia que se le ha otorgado a la educación en cada sociedad, cuál ha sido el valor del conocimiento, quiénes los responsables de organizar y gestionar la educación o cómo se han desarrollado los procesos educativos. Así, a lo largo de la historia, algunos autores han desarrollado teorías educativas significativas, ya desde mediados del siglo XVIII. En este sentido, Domínguez (2004, p. 41) señala las ideas naturalistas de Rousseau o Fröbel, la pedagogía científica de Herbart o la pedagogía social de Pestalozzi, todos ellos idealistas e intelectuales de la Ilustración que pensaban que el hombre podría perfeccionarse y que el medio más adecuado para lograrlo era la educación. La autora afirma, en este mismo orden de cosas, que:

Se trata de un movimiento complejo que protesta contra el racionalismo anticuado que regía la sociedad de la época y que revaloriza la naturaleza y la fe en los valores del hombre, así como la importancia del progreso humano y de la educación (Domínguez, 2004, p. 41).

Ya Ortega y Gasset (1930, p. 43) afirmaba que estos pensadores dieron un gran paso en la historia de la pedagogía:

La innovación de Rousseau y sus sucesores fue simplemente trasladar el fundamento de la ciencia pedagógica del saber y del maestro al discípulo y reconocer que son éste y sus condiciones peculiares lo único que puede guiarnos para construir un organismo con la enseñanza. La actividad científica, el saber, tiene su organización propia, distinta de esta otra actividad en que se pretende enseñar el saber. El principio de la Pedagogía es muy diferente del principio de la cultura y de la ciencia.

Así, Rousseau (1762), Herbart (1806), Pestalozzi (1819) o Froebel (1823) están considerados como los autores más representativos de los comienzos de la modernidad. De acuerdo con sus ideas, la educación asume funciones individuales y sociales. Domínguez (2004, p. 58) añade que “esta educación no pretende mejorar la conducta del hombre únicamente en función de un fin individual, sino que aspira a formarle como ser social en función del bienestar del los demás. La formación humana pasa a ser una preocupación social”.

La labor iniciada por todos estos autores marcó toda la transformación pedagógica europea y estadounidense de los siglos XIX y comienzos del XX.

Veamos ahora las principales tendencias educativas desde este momento hasta nuestros días a modo de repaso histórico.

1.2.1. Tendencias pedagógicas del siglo XX

1.2.1.1. *La Escuela Nueva Pública*

La Escuela Nueva fue uno de los movimientos de renovación pedagógica más importantes de la historia de la educación. Palacios (1982, p. 25) señala, al respecto, lo que sigue:

Si entendemos con Roselló que una corriente educativa es un conjunto homogéneo de acontecimientos de carácter educativo cuya importancia a través del tiempo y del espacio, crece, se estabiliza, disminuye o desaparece, debemos otorgar categoría de tal a este movimiento renovador.

Por su parte, Negrín y Vergara (2005, p. 34) manifiestan que “la Escuela Nueva se convirtió en la escuela democrática y por excelencia y en la escuela moderna y progresista”.

La Escuela Nueva surgió con el objetivo de crear la unión de una serie de escuelas que aportasen nuevos métodos de educación más perfeccionados. El fin último era actuar ante los gobiernos para lograr el progreso de la legislación. Para ello, se editaba una revista de informes que recogía y difundía los resultados que se obtenían. Las primeras Escuelas Nuevas aparecieron en Inglaterra para extenderse posteriormente por toda Europa y Estados Unidos. Para sintetizar unos criterios y una orientación común entre todas las Escuelas Nuevas que fueron surgiendo en 1921, se fundó la Liga Internacional de la Escuela Nueva (Claparède, Bovet, Piaget) en cuyos estatutos se sentaron las bases y principios que debían desarrollarse; en España, el representante del comité de la Liga Internacional fue Lorenzo Luzuriaga.

La Escuela Nueva planteaba una serie de condiciones que abordaban aspectos de organización de las escuelas y estudios, de la vida intelectual, educación social, artística y moral o la educación para la paz. Luzuriaga (1948, pp. 22-35) recoge las características de la Escuela Nueva Pública (ENP):

CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA NUEVA PÚBLICA

ORGANIZACIÓN

Es un laboratorio experimental de educación.

Es un semiinternado.

Está situada en las inmediaciones de la ciudad.

Distribuye a sus alumnos en grupos.

Practica la coeducación de los sexos.

VIDA FÍSICA

Concede especial atención a los trabajos manuales.

Concede una importancia especial a las siguientes actividades: los trabajos de taller, el cultivo del suelo, el cuidado de los animales domésticos...

Favorece el trabajo libre ejecutado en grupos.

Desarrolla la vida física del niño a través de los juegos, los deportes y la gimnasia.

Organiza excursiones, campamentos y colonias escolares.

VIDA INTELECTUAL

Atiende, sobre todo, a la cultura general de los alumnos.

Deja un margen de elección a los alumnos.

Fundamenta su enseñanza en la observación y en la experimentación.

Apela a la actividad personal del alumno.

Recurre a los intereses espontáneos del niño.

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS

Recurre al trabajo individual de los alumnos.

Recurre también al trabajo colectivo.

La enseñanza se da principalmente por la mañana.

Se estudian pocas materias por día.

El año escolar se dividirá en cursos trimestrales.

EDUCACIÓN SOCIAL

Constituye una comunidad escolar.

Los alumnos forman también parte de la comunidad escolar.

Procede a la elección de jefes.

Desarrolla el espíritu de solidaridad.

Utiliza lo menos posible los premios y los castigos.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y MORAL

Debe constituir un ambiente de belleza.

Cultiva especialmente el canto y la música colectivos.

Cultiva todas las manifestaciones artísticas de sus alumnos.

Apela a la conciencia moral de los alumnos.

Desarrolla el sentimiento cívico y el sentimiento de formar parte de la humanidad.

Tabla 1.2. Fuente: Luzuriaga (1948, pp. 22-35)

En Europa se iniciaron variadas acciones metodológicas relacionadas con los objetivos fundamentales del movimiento de la Escuela Nueva. El propio Luzuriaga (1968, pp. 125-167) describe ampliamente los métodos que se llevaron a cabo y que citamos: métodos de trabajo individual (método Montessori, método Mackinder y plan Dalton); métodos de trabajo individual colectivo (método Decroly, sistema Winnetka y plan Howard); métodos de trabajo colectivo (método de proyectos); métodos de enseñanza sintética (técnica de Freinet); métodos de trabajo por grupos (método de equipos, método Cousinet y plan Jena) y métodos de carácter social (la cooperativa escolar, la autonomía de los alumnos y la comunidad escolar).

De acuerdo con Lamata (2003, p. 38), las características de la Escuela Nueva Pública “coinciden en buena medida y salvando los lenguajes, con los planteamientos de la educación no formal (...) que se desarrollan a partir de 1960”.

1.2.1.2. La Escuela Progresista Norteamericana y la pedagogía de Dewey

En Estados Unidos, La Escuela Nueva tuvo su paralelo en la Escuela Progresiva Norteamericana, cuya figura principal fue el filósofo Dewey. Al igual que la Escuela Nueva, la Escuela Progresista surgió como protesta frente a la escuela tradicional americana centrada en el profesor y en los principios educativos clásicos.

Dewey tuvo a lo largo de su vida una constante preocupación por el cambio que debía producirse en la educación de los jóvenes para que, a través de ellos y desde la escuela, pudiera generarse una nueva sociedad más justa. Se le considera un renovador de la educación tradicional ya que centró su interés en una enseñanza basada en la acción. Así, Dewey (1899, cap. II) afirmaba: “hay poco espacio en el aula tradicional para que el niño trabaje. El taller, el laboratorio, los materiales, los instrumentos, con que el niño pueda construir, crear e investigar activamente, e incluso el espacio requerido, por lo general faltan”.

La educación significaba para Dewey una continua reestructuración de la experiencia que daba sentido a las experiencias siguientes y ofrecía la capacidad de dirigir las y organizarlas. La vida carecía de su auténtico sentido social sin esta reordenación continua. Carreño comenta lo que sigue acerca de todo esto:

Concibió el aprendizaje como experimentación y búsqueda de lo desconocido (...). En el pensamiento de Dewey la experiencia no sólo constituye una prueba de verdad que permite establecer el valor de la reflexión realizada por el alumno, sino que tiene, además, un fundamento epistemológico, la consecución del conocimiento, y un fundamento ético, llegar a la verdad por un camino recorrido por el propio alumno, evitando el autoritarismo de una verdad impuesta (Carreño, 2000, p. 38).

Una de las innovaciones de Dewey fue la Escuela-Laboratorio, donde logró relacionar la teoría con la práctica. En ella, el aprendizaje no se limitaba a ser una mera absorción pasiva de las cosas sino que perseguía el pensamiento reflexivo, la experimentación y la búsqueda imaginativa de lo nuevo, la curiosidad permanente y un continuo análisis crítico. Beltrán señala que la constante reorganización o reconstrucción de la experiencia constituye la educación y el fundamento de la teoría de la Escuela de Dewey:

Toda experiencia es un movimiento continuo (...), la escuela ha de consistir precisamente en un ambiente organizado en el que se fortalezcan las experiencias valiosas y se haga posible a la vez la continuidad de las experiencias de los alumnos y su aportación a la reconstrucción de la sociedad (Dewey, cit. por Beltrán, 2000, p. 49).

Es interesante señalar la función social a la que apelaba Dewey y su concepto de educación como proceso de aprendizaje continuo:

La educación es un proceso inacabado y las actividades son los elementos centrales del aprendizaje escolar. A su vez, puesto que la educación es una función social, aparece siempre ligada a los objetivos de la propia sociedad (...), su desarrollo permanente se cumple en las interacciones sociales que se realizan a través de la comunicación (cit. por Beltrán, 2000, p. 48).

Por último, señalamos su idea de Escuela como una experiencia social que debía ayudar al desarrollo de las personas:

Tanto adultos como niños son seres activos cuyo aprendizaje emerge cuando, persiguiendo sus propios intereses, deben hacer frente con su propia actividad

a situaciones que les resultan problemáticas (...), la escuela debe asumir esa actividad y darle una dirección para que cada proceso experiencial se integre en el general de la propia especie humana”(cit. por Beltrán, 2000, p. 52).

1.2.1.3. *La educación socialista*

Otra de las corrientes pedagógicas que tuvieron lugar en el siglo XX fue la educación socialista, fundamentada en las teorías marxistas de Marx y Engels. Estos autores originarios de la Renana alemana e influenciados por Hegel “expusieron los principios de la concepción socialista de la educación, apoyada en lo que luego se conocería como marxismo, entendido como una interpretación del hombre y del mundo que se oponía a la interpretación tradicional burguesa” (Negrín y Vergara, 2005, p. 37).

Bernabeu (1997a, pp.106-107) afirma que estas teorías realizaron una crítica a la educación propia del capitalismo. En la sociedad capitalista había dos tipos de escuelas, las destinadas a los obreros y las burguesas:

En la sociedad capitalista hay escuelas y enseñanzas que están dedicadas a los hijos de los obreros y en ellas se les enseña a ser obreros; asimismo, se dan escuelas burguesas para los hijos del capital en las cuales se les enseña a ser patrones. En las primeras, la formación que se recibe es fundamentalmente de tipo manual-profesional, en cambio en las segundas la formación es sólo intelectual (Del Pozo, 2004, p. 225).

Ante todo este panorama, las teorías marxistas proponían como alternativa una formación integral, total y completa (tanto manual como intelectual) que se asentase en una escuela para todos, independientemente de su origen social, una escuela en la que se podría formar un hombre nuevo para una sociedad nueva.

De las principales aportaciones teóricas y prácticas a la educación surgidas del marxismo, Bernabeu (1997a, pp. 108-116) recoge las principales: teorías de carácter práctico (Makarenko, Blonskij y Sujomklinski) y teorías de carácter teórico (Gramsci, Bourdieu, Passeron y Suchodolski).

Contextualmente, el socialismo se desarrolló por primera vez en Inglaterra durante la segunda mitad del siglo XVIII, afectando posteriormente al resto de países europeos, sin olvidar que, en Estados Unidos, este movimiento renovador

giró alrededor de la figura del citado filósofo Dewey. En cualquier caso, a raíz de todo esto, en Europa se iniciaron variadas acciones metodológicas. Destacaron las propuestas realizadas por Montessori, Decroly, Freinet o Cousinet y todas estaban en la línea de la Escuela Nueva anteriormente expuesta. En nuestro país, de acuerdo con los mismos principios, se fundó la Institución Libre de Enseñanza, que, a su vez, tuvo una relación muy directa con la creación de la extensión universitaria.

1.2.1.4. El movimiento antiautoritario

Tal y como afirman Negrín y Vergara (2005, p. 71), “cuando se utiliza la denominación movimiento antiautoritario se suele desear abarcar a todas las corrientes que anteponen la defensa de la libertad en la educación frente a las imposiciones de instituciones o personas”. En este sentido, Del Pozo (2004, p. 243) puntualiza que “esta libertad se entiende, no en un sentido abstracto, sino en contextos sociales concretos regidos por relaciones de poder, y se persigue en contraposición y como rechazo de la autoridad ejercida sobre individuos, grupos, colectivos o sociedades”. Esta autora señala que todas las experiencias surgidas en el terreno pedagógico con este movimiento “coinciden en considerar que la finalidad básica de la educación es el ejercicio responsable y consciente de la libertad individual y colectiva” (Del Pozo, 2004, p. 243).

Basándose en estos principios, los modelos organizativos que surgieron a principios del siglo XX pretendían acabar con las estructuras de poder existentes en ese momento. Los diferentes autores que han escrito sobre teorías contemporáneas de educación, tales como Colom, Bernabeu, Domínguez y Sarramona (1997), Carreño, Colmenar, y Sanz (2000), Trilla (2001), Del Pozo, Álvarez Castillo y Otero (2004) o Negrín y Vergara (2005), entre otros, señalan dos momentos de expansión de las corrientes antiautoritarias: los años intermedios entre las dos guerras mundiales y la década de los años sesenta.

Las corrientes antiautoritarias han sido denominadas pedagogías libertarias o anarquistas. Son diferentes denominaciones que responden a principios

análogos. Tal y como sostiene Tomasi (1978, p. 8), “aunque la pedagogía libertaria haya elaborado sus conceptos fundamentales recientemente, sus raíces son muy profundas en cuanto que se confunden con las del anarquismo como doctrina político-social”. En la misma línea, Bernabeu y Colom (1997, p. 80) afirman que “las primeras manifestaciones antiautoritarias que se ponen en práctica corresponden a las propias de la pedagogía anarquista, hasta tal punto que, incluso hoy en día, anarquismo y antiautoritarismo son dos caras de la misma moneda”.

Los orígenes de estas corrientes fueron las influencias ejercidas por Freud en los años veinte con sus principios psicoanalíticos, la Escuela Nueva, los textos socialistas tras la revolución rusa de 1917, así como los ideales políticos anarquistas de Francisco Ferrer y Guardia y las escuelas anarquistas de Europa y Estados Unidos. Del Pozo (2004, p. 245) sostiene a tenor de todo esto que “todas defendían la idea de que una enseñanza libre sólo podía darse al margen del Estado, pues éste mantenía sus redes de escuelas públicas al servicio del capital y de las élites dominantes y las utilizaba para perpetuar el orden social establecido”.

Entre las experiencias educativas anarquistas de la primera mitad del siglo XX, Bernabeu y Colom (1997, p. 82), por un lado, y Negrín y Vergara (2005, pp.75-82), por otro, recogen las principales, que, en esencia, son: la Escuela Yasnaia de León Tolstoi, el Orfanato de Cempuis de Paul Robin, el Comité de Preenseñanza Libertaria de Kropotkin, las Comunidades Escolares de Wineken y la Escuela Moderna de Ferrer Guardia.

A partir de los años 60, hay un segundo momento expansivo de las corrientes antiautoritarias. Del Pozo (2004, pp. 245-246) afirma que surgen debido a las influencias sociales tales como el rechazo de la juventud a la autoridad, a las críticas hacia las viejas ideologías y convencionalismos pedagógicos y también a las psico-sociológicas, sobre todo de Marcuse, creador de la Teoría de la Liberación, cuyos escritos sirvieron de inspiración al movimiento estudiantil. Dentro de este contexto, surgen experiencias en busca de nuevos modelos educativos; en esta línea, “el sustrato teórico de muchas de estas nuevas corrientes antiautoritarias fue la dinámica de grupos, línea iniciada en

Estados Unidos en 1945 y que tuvo en Kurt Lewin su máximo representante” (Del Pozo, 2004, p. 246).

Algunos de los seguidores de las ideas de Lewin fueron Michel Lobrot, Carl Rogers o Alexander Sutherland Neill. Como experiencia educativa, citaremos la escuela de Sumerhill, cuyo fundador fue Neill. Aunque la escuela se abrió en 1921, fue en los años sesenta del siglo XX cuando vivió su mayor esplendor. Influenciado por Reich (discípulo de Freud), Neill fundamentó los principios de su escuela en las ideas psicoanalíticas, tomando conciencia de los problemas de alienación y represión a los que estaban sometidos los hombres desde la familia y la escuela. Bernabeu y Colom (1997, p. 84) señalan sobre Neill que “buscará que Sumerhill sea fundamentalmente antirrepresiva, por lo que la libertad y el antiautoritarismo se convertirán automáticamente en sus características más determinantes”. Sobre la experiencia de Sumerhill, el propio Neill (1974, p. 241) afirmaba:

En este sistema, los maestros tienen que renunciar a toda superioridad y pasan a convertirse en uno más del grupo infantil en un ambiente de libertad: libertad para estudiar, libertad para jugar y libertad para ser feliz: “¿Cómo puede darse la felicidad? Mi respuesta personal es: abolir la autoridad. Dejad que el niño sea el mismo. No lo empujéis. No lo enseñéis. No le sermoneéis. No lo elevéis. No le obliguéis a hacer nada. Quizá no sea vuestra respuesta. Pero si rechazáis la mía, es de vuestra incumbencia encontrar otra mejor.

La escuela de Sumerhill, a pesar de ser un internado, fue una manera de vivir en libertad. Una de las cuestiones por las que la Sumerhill ha sido una de las experiencias educativas de mayor importancia radica en su larga trayectoria; en este sentido, Tort (2000, p. 86) nos dice que: “La propuesta pedagógica de Neill atraviesa prácticamente todo el siglo XX y significa un eslabón singular entre las experiencias de *self-government* de principios del siglo XX y las propuestas antiautoritarias que se manifestarán mucho más tarde”. Hoy en día, la hija de Neill mantiene la escuela abierta continuando con la labor iniciada por su padre.

1.2.1.5. La escuela moderna de Freinet y las pedagogías institucionales

Celestin Freinet está considerado como uno de los educadores más importantes e influyentes de la pedagogía del siglo XX. Sus ideas y prácticas dieron lugar al movimiento Freinet. Sobre éste, Bernabeu y Colom (1997, p. 86) sostienen lo que sigue:

Uno de los fenómenos más importantes de la pedagogía del siglo XX ha sido sin duda el movimiento Freinet, o sea, todo un grupo muy numeroso de maestros, que primero en Francia y después en toda Europa, se organizaron alrededor del maestro Celestin Freinet a fin de aplicar sus técnicas y métodos en sus respectivas escuelas. En 1975 se hablaba de unos 35.000 maestros seguidores de Freinet en Francia, (más de cincuenta mil en Europa).

De ideología marxista, Freinet recibió la influencia de las corrientes obreristas y socialistas de la época de entre guerras y también de la Escuela Nueva para dar origen a su pedagogía activa. El pedagogo criticaba la sociedad capitalista y quería desarrollar una escuela del pueblo, una escuela moderna, proletaria, accesible a cualquier persona. Villaplana y Gómez Bruguera (2000, p. 72) recogen algunas de las afirmaciones de Freinet:

Los aprendizajes se efectúan a partir de las propias experiencias, de la manipulación de la realidad que pueden realizar los niños, de la expresión de sus vivencias, de la organización de un contexto, de un ambiente en el que los alumnos puedan formular y expresar sus experiencias (...), la estructura curricular es necesaria, pero debe supeditarse a las necesidades, las expectativas, las contextualizaciones de fuera de la escuela, que todos y cada uno de los niños conllevan.

En cuanto a las técnicas utilizadas por Freinet, Lamata (2003, p. 39), por su parte, señala que: “amplió y desarrolló estrategias pedagógicas como fueron el uso de la imprenta en la escuela, la utilización de la comunicación y la construcción de redes entre escuelas, el uso del trabajo real (rural, mecánico, etc.) como fuente educativa, el empleo de procedimientos de autoorganización de aprendizajes, etc.”.

La pedagogía de Freinet tuvo desde un principio un carácter popular ya que comenzó siendo maestro de pueblo y enseñando en escuelas públicas de escasos recursos. Impulsó una pedagogía activa centrada en el niño que vinculaba a éste con el medio en el que vivía:

La escuela del mañana se concentrará en el niño, miembro de la comunidad. Las técnicas, manuales e intelectuales, que deban dominarse, las materias de enseñanza, el sistema de adquisición, las modalidades de la educación se desprenderán de las necesidades fundamentales del niño en función de las necesidades de la sociedad a la que pertenezca (Freinet, 1986, pp. 23-24).

De esta manera, Freinet “va construyendo una pedagogía unitaria, de la totalidad de la vida, sin escisiones entre la escuela y el medio social; en su concepción pedagógica estos dos ámbitos quedan enlazados” (Carreño, 2000, p. 92).

Freinet fundó en 1927 la Cooperativa de Enseñanza Laica (CEL), donde se gestó el movimiento de renovación educativa desde sus bases. Villaplana y Gómez Bruguera (2000, p. 74) sostienen que esta cooperativa alcanzó su madurez con la constitución del Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna (ICEM), en 1951, y, más tarde, la Federación Internacional de Movimientos de la Escuela Moderna (FIMEM), en 1957.

Después de la Segunda Guerra Mundial, a lo largo de los años 50, surgieron nuevos movimientos renovadores que criticaban la pedagogía Freinet por considerarla rígida e inadaptada a los nuevos tiempos. Esto dio lugar a nuevas corrientes como la pedagogía institucional.

Bernabeu y Colom (1997, pp. 86-87) señalan que, en 1961, se produce una escisión del movimiento Freinet. Un grupo de maestros de París se asoció bajo el nombre de Grupo de Técnicas Educativas (GTE), del cual surgieron dos opciones: la primera, el Grupo de Educadores Terapéuticos (GET), cuyos principales representantes fueron Aida Vásquez y los hermanos Jean y Fernandin Oury; por otro lado, estaba el Grupo de Pedagogía Institucional (GPI), cuyos protagonistas más sobresalientes fueron Raymond Fonvieille, Michel Lobrot, Lourreau y Lapassade. Ambos grupos tenían en común la crítica a la pedagogía tradicional y pretendían ser elementos renovadores; no obstante, también había diferencias entre ellos. Una de ellas era que el GET pretendía transformar a los individuos para lograr un cambio social; por contra, el GPI consideraba que primero había que cambiar la sociedad para luego, en su seno, transformar al individuo. La

llamada pedagogía institucional surgió de la influencia de ambos grupos, en mayor medida del segundo (GPI).

La pedagogía institucional fue “un modelo de auto gestión escolar” (Colmenar, 2000, pp. 119 y 120). La autora recoge las principales características de este movimiento:

La pedagogía institucional se define por oposición a la pedagogía tradicional y hunde sus orígenes en las corrientes renovadoras (Freinet, Summerhill, Lewin, Rogers, teorías psicoanalíticas...).

Supone un análisis de la institución en términos de poder (...) El objetivo es la auto gestión del grupo para que los alumnos aprendan a expresarse, a comprender a los otros, (...) El grupo-clase se estructura como un lugar de comunicación y de intercambios en el que el aprendizaje o la educación no puede formularse en términos de transmisión de saber.

Carácter fronterizo entre lo educativo y lo terapéutico. La Pedagogía Institucional facilita y hace posible la maduración de los niños normales, al tiempo que puede reeducar a niños con diversos órdenes de problemas.

Insistencia con que se remarca la estrecha relación entre lo pedagógico y lo político. Los lemas, los principios y los métodos de las pedagogías institucionales tuvieron un amplio eco entre los estudiantes y profesores del mayo francés de 1968. Planteaban alternativas al sistema educativo tradicional solamente posibles en otro contexto social y político.

1.2.1.6. Freire y la educación liberadora

La obra de Paolo Freire está considerada como una de las más sólidas de la educación popular y liberadora. Requejo y Freire⁵ (2000, p. 131) señalan al respecto:

La pedagogía de Freire, con un marcado carácter político pero nada dogmática, no es una pedagogía para la adaptación, sino para la transformación. La vigencia de su pensamiento trasciende fronteras y el ámbito restringido y originario de la alfabetización de personas adultas.

Negrín y Vergara (2005, p. 184) describen la filosofía de Freire, para el que “educar es crear la capacidad de una actitud crítica permanente que permita al hombre captar la situación de opresión a la que se halla sometido y entenderla como limitante y transformable”.

⁵ Nos referimos a Magdalena Freire, hija de Paolo Freire.

Su pedagogía tiene claras resonancias personalistas, en las que la educación es activa e individualizada y busca el desarrollo integral de la persona. En la misma línea de Freire, Bernabeu (1997b, p. 121) declara que “los rasgos de una escuela personalista vienen dados por su carácter comunitario, de apertura a la sociedad, por ser activa y crítica, por promover la participación democrática”.

Por su parte, Del Pozo (2004, p. 270) señala que “el pensamiento de Freire refleja su idea de la persona como ser inacabado, como un ser en proyecto”.

Desde esta perspectiva, consideramos que Freire no sólo tiene en cuenta al sujeto como constructor de conocimiento sino que valora también la importancia del contexto social para conseguir un conocimiento activo y crítico. En este sentido, el educador debe partir de una situación realista. Requejo y Freire (2000, p. 132) citan las siguientes afirmaciones de Paolo Freire:

El analfabeto, niño o adulto, no es un sujeto ignorante, ya que, desde su mayor o menor experiencia de vida, hay ido acumulando su propio saber y ha ido formando su forma de interpretar la realidad. El aprendizaje dialógico (nadie ignora todo, nadie sabe todo) es mucho más que un aprendizaje significativo. Es una acción global que permite a los sujetos descubrirse a sí mismo y tomar conciencia del mundo que les rodea.

Una de las innovaciones de este pedagogo fue la creación de los procesos de ‘concientización’. En la pedagogía concientizadora, “los distintos pueblos, comunidades y grupos han trabajado y trabajan en la transformación de su realidad a través de procesos de aprendizaje” (Lamata, 2003, p. 43). Freire emprendió toda una acción educativa de alfabetización con jóvenes y adultos en Brasil donde estaba presente la interacción entre escuela y sociedad, entre la vida del aula y la vida de la calle. Bajo estos principios, creó los Círculos de Padres y Profesores, los cuales, más tarde, se ampliarán a los Círculos de Cultura (en 1958 se pone en marcha el Movimiento de Cultura Popular), basados en el debate y abiertos a todo el público de la ciudad. Sobre todo esto, Requejo y Freire (2000, p. 138) afirman que “existe, por tanto, otra forma de aprender y otro tipo de escuela mucho más comunitaria que comprende todos los niveles de formación”. Estos autores citan la siguiente afirmación de Freire:

Aún siendo la escuela un espacio formal de educación con su currículo y sus propios y particulares sistemas de organización, en la praxis debe ser un gran círculo cultural. Lo fundamental del quehacer pedagógico coincide, al igual que en el proceso de alfabetización, con la necesidad de incorporar la visión del mundo del alumno al proceso educativo, no para anular ese conocimiento, sino para sobreponer un conocimiento a otro (cit. por Requejo y Freire, 2000, p. 139).

De esta forma, en la pedagogía de Freire se produce una relación directa entre educación y sociedad. Las palabras de Trilla (1993, pp. 157 y 174) así lo confirman: “Freire ha ejemplificado cómo una teoría de la intervención social y educativa se puede construir mediante el diálogo permanente con la realidad (...), su proyección se ha dejado sentir, igualmente, en la animación sociocultural, la cultura popular y el desarrollo comunitario”.

1.2.1.7. Postmodernidad y educación

La postmodernidad es una corriente de pensamiento surgida como consecuencia de la sociedad tecnológica, la sociedad de la información. Entre las numerosas definiciones sobre postmodernidad, señalamos la propuesta por Negrín y Vergara (2005, p. 217):

La postmodernidad es la filosofía de la sociedad tecnológica entendida como una alternativa a la modernidad, que representaba el pensamiento decimonónico de autores como Kant, Hegel y Marx. Nietzsche es considerado el precedente de la postmodernidad. Frente al poder absoluto de la razón el hombre se encuentra sin la existencia de valores y ni siquiera cree en la necesidad de los mismos.

En el ámbito educativo, la postmodernidad representa, como sostiene Colom (1997, p. 129), “la última alternativa pedagógica”. Todo se relativiza, no hay verdades científicas, todo vale y nada es trascendente o absoluto:

La tecnología ha posibilitado la inmediatez, la funcionalidad máxima y el pragmatismo radical. Esto ha hecho que el hombre relativizara lo absoluto, las verdades inamovibles y, por tanto, que haya sustituido la lógica de la moralidad – la creencia en los grandes valores- por la lógica de la necesidad (...), vamos hacia un mundo cuya actividad principal es estar ligada a la información. La información requerirá de un gran número de hombres formados, por lo que acaso no podamos hablar de educación como en la modernidad, pero sin duda alguna, el mundo postmoderno exigirá saber, y por tanto, propiciará un sistema educativo asentado en la eficacia de la transmisión de las informaciones (Colom, 1997, pp. 132 y 136).

Nos parece oportuno señalar aquí las características que, de acuerdo con Toffler (1991, p. 389), ha de tener la educación del futuro:

CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN DEL FUTURO

INTERACTIVIDAD: educación a través de tecnología interactiva.

MOVILIDAD: capacidad de desarrollar la educación en cualquier ambiente o institución. La escuela deja de ser entonces el secular espacio monopolizador de la formación.

CONVERTIBILIDAD: capacidad de transmitir y procesar información entre medios y redes diferentes.

CONECTABILIDAD: posibilidad de conexión que el estudiante poseerá con fuentes plurales de información.

OMNIPRESENCIA: democratizaron total de la información.

MUNDIALIZACIÓN: información sin fronteras ni diferencias.

Basándonos en estas ideas, estimamos que la educación en la postmodernidad ha de ser innovadora y debe estar adaptada continuamente a los cambios. Colom (1997, p. 137), desde este punto de vista, argumenta:

Se va hacia una educación dispersa, descentralizada. Cualquier taller, empresa, el hogar mismo, podrá convertirse en una verdadera escuela, lo que a su vez implicará aproximarnos cada vez más a una concepción adhocrítica de la educación, o sea, sin estructuras administrativas que burocratizan el conocimiento (...), educar será innovar y aprender a vivir con el cambio.

Postmodernidad y globalización son fenómenos consustanciales. Hoy, a tenor de todo esto, la forma de educar es menos uniforme, es una educación para la diversidad que atiende a distintos contextos culturales y sociales, una educación donde la escuela empieza a asumir un papel intercultural: “la escuela se convierte así en un cruce de culturas, no ya por razones étnicas, socioeconómicas o de género, sino porque es ilusorio pensar que pueda proporcionar una cultura homogénea a todos los miembros de una comunidad” (Otero, 2004, p. 361).

En las últimas décadas del siglo XX y comienzos del XXI, la tecnología ha producido una demanda cada vez mayor de una necesidad de adquisición de conocimientos. Si, durante mucho tiempo, la educación se ha relacionado directamente con la formación en la escuela, ahora existen otros planteamientos en los que la escuela es solamente el punto de partida en la formación de las personas:

Hoy hablamos de la necesidad de una educación a lo largo de la vida como imperativo democrático fundamental, porque los saberes pierden vigencia (...). La educación a lo largo de la vida permite a las personas seguir comprendiendo el mundo en que viven después de la escolaridad, pero en el sistema formal es donde empezará a aprender las capacidades y aptitudes que le permitirán después seguir aprendiendo” (Otero, 2004, p. 362).

Educar en la postmodernidad es educar en la flexibilidad, en el relativismo y la pluralidad. Educar desde el presente para continuar aprendiendo en el futuro.

1.3. Pedagogía musical del siglo XX: hacía la educación no formal

1.3.1. Principales corrientes pedagógicas

Paralelamente a los cambios educativos producidos durante los comienzos del siglo XX, la educación musical va a iniciar un proceso de transformación en el que se van a abandonar las concepciones tradicionalmente aceptadas hasta ese momento. Martínez (2005, p. 1) mantiene, sobre este asunto, que “a principios del siglo XX surge la necesidad de racionalizar y sistematizar la enseñanza musical que hasta entonces se reducía a adquirir cierta habilidad instrumental o compositiva”.

Si, durante el siglo XIX, la música había tenido un carácter elitista, las corrientes pedagógicas musicales de principios del siglo XX partieron de la idea de que la música podía estar al alcance de todos y no de unos pocos y formaba parte de la realidad del niño, de forma que la educación musical se entendía en una doble vertiente: “educación para la música y educación a través la música. A partir de esta última surge la integración de la música en la escuela” (Martínez, 2005, p. 2).

A lo largo de los siglos XVIII, XIX y XX, algunos pensadores como los ya citados Rousseau, Pestalozzi o Fröbel también influyeron en el ámbito de la educación musical. En el caso de Rousseau, señalamos que él mismo fue un músico autodidacta: “el sistema didáctico inventado por Rousseau consistía en números que reemplazaban el nombre de las notas, manifestando de este modo su

particular interés por el aprendizaje de la lectoescritura musical” (Jorquera, 2004, p. 18).

Por otra parte, se desarrollaron corrientes y pensamientos de la mano de grandes pedagogos cuyas aportaciones y metodologías han sido relevantes en el mundo de la pedagogía musical⁶. En opinión de autoras como Hemsy de Gainza (2003, p. 5) “el siglo pasado podría haber sido denominado el siglo de los grandes métodos o el siglo de la iniciación musical”; en este mismo sentido, Díaz (2005a, pp. 25 y 27) comenta:

Al siglo XX se le ha calificado como el siglo de oro de la pedagogía musical (...) Las propuestas pedagógicas más significativas partieron en primer término de músicos de Centroeuropa: Jaques Dalcroze, Martenot, Bartók, Kodaly, Orff, Hindemith y Willems (...). La pedagogía musical se amplía en la década de los años sesenta con los aportes de los pioneros de la pedagogía de la música contemporánea, Self, Addisson, Dennis, Paynter y Aston en Reino Unido, junto con el compositor canadiense Murray Schafer.

Díaz (2005a, p. 27) destaca, además, las aportaciones de Kemp y Swanwick durante la última década del siglo XX en el campo de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación musical y también hace referencia a Walter y Campbell, quienes “consideran la educación musical desde una perspectiva multicultural y global”.

Por su parte, Hemsy de Gainza (2004, pp. 74-80) describe seis períodos diferentes de la educación musical desde las primeras décadas del siglo XX hasta la actualidad, que señalamos a continuación:

a) Primer período (1930-1940): período de los métodos precursores.

Surge como respuesta a la necesidad de introducir cambios sustantivos en la educación musical inicial. Los dos métodos clave son: el método de Maurice Chevais y el método “Tonic Sol-Fa”. Ambos métodos se extendieron por toda Europa y estuvieron influenciados por la corriente pedagógica denominada

⁶ Destacamos la obra publicada: *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, coordinada por Díaz y Giráldez (2007) que trata ampliamente el campo de la pedagogía musical. La primera parte del texto aborda algunos de los métodos de enseñanza musical del siglo XX así como la enseñanza musical en España; la segunda parte está dedicada a la labor musical en el ámbito de la investigación educativa que algunos autores han realizado recientemente y que continúan realizando en la actualidad.

Escuela Nueva o *Escuela Activa*: “los métodos “activos”-Pestalozzi, Decroly, Froebel, Dalton, Montessori- se difunden en Europa y Norteamérica e influyen posteriormente la educación musical” (Hemsey de Gainza, 2004, p. 75).

b) Segundo período (1940-1950): período de los métodos activos.

Surge de la influencia de la Escuela Nueva. Los principales pedagogos musicales de este período son: Jaques Dalcroze, Maurice Martenot y Edgar Willems.

c) Tercer período (1950-1960): período de los métodos instrumentales.

Sus representantes más significativos son: Carl Orff, Zoltan Kodaly y Shinichi Suzuki.

d) Cuarto período (1970-1980): período de los métodos creativos.

Con respecto a este período, Hemsey de Gainza (2004, p. 77) señala que “en los métodos creativos, el profesor comparte el ejercicio de la creatividad con sus alumnos. El aporte de la llamada *generación de los compositores* (G. Self, B. Denis, J. Paynter, M. Schafer, etc) (...) marca con su influencia la educación musical de las décadas del 70 y 80”.

e) Quinto período (1980-1990): período de transición.

En el mismo, Hemsey de Gainza señala (p. 79):

La diversidad de las problemáticas musicales y pedagógicas contribuye, en este período, a desdibujar los contornos de la educación musical, en tanto objeto de conocimiento. Continúa el interés por la música contemporánea en el aula, pero al mismo tiempo el campo educativo-musical recibe el influjo de numerosas tendencias: la tecnología, musical y educativa, la ecología, los movimientos alternativos en el arte, la nueva corporalidad, la musicoterapia, las técnicas grupales, etc. Como consecuencia de las olas migratorias, a través de esta época de expansión y globalización, el perfil social en la mayoría de los países se transforma y se vuelve multicultural.

Por tanto, la educación musical deberá ofrecer una nueva formación, ampliando su visión hacia contenidos que integren otras culturas.

f) Sexto período (1990): período de los nuevos paradigmas (nuevos modelos pedagógicos).

Aquí se produce una polarización en las problemáticas educativo-musicales:

Por una parte, está el ámbito de la educación musical inicial, que cuenta con un legado rico e importante, producto de un siglo casi completo (el siglo XX) de aportes y experiencias metodológicas (...). Por otra, el nivel de la formación musical especializada o superior (...) continúa desactualizado: la mayor parte de las reformas educativo-musicales del siglo XX sucedieron en el campo de la educación general y de la educación musical inicial, mientras los conservatorios y las universidades permanecían al margen de los cambios (Hemsey de Gainza, 2004, p. 79).

Hemsey de Gainza propone revisar las técnicas de enseñanza aprendizaje en todos los niveles y sugiere la necesidad de fomentar entre los maestros la reflexión, el espíritu crítico y la creatividad. Por tanto, los nuevos paradigmas educativos han de ir en la línea de “tomar nuevamente conciencia de que la calidad de la enseñanza musical depende de la cualidad de las acciones del maestro” (2004, p. 81). La siguiente tabla muestra la síntesis de los períodos expuestos por la autora:

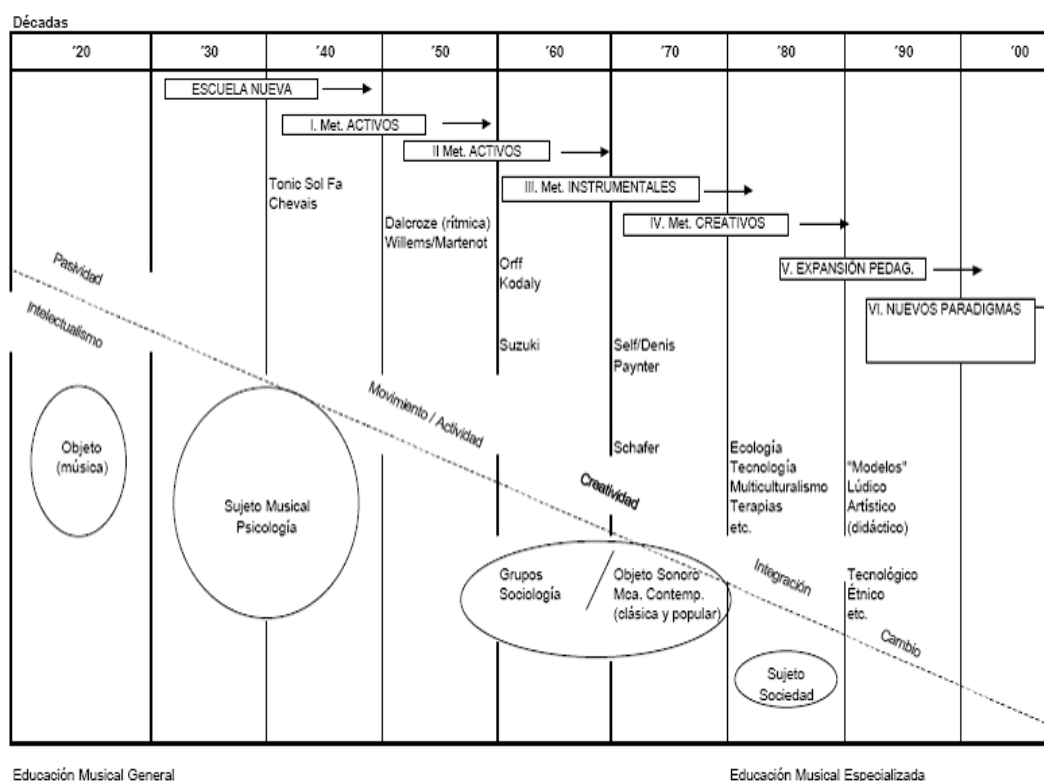


Tabla 1.3. Fuente: Hemsey de Gainza (2003)

Otros autores como Espinosa y Subirats han descrito el panorama de la pedagogía musical contemporánea. Espinosa (2007, pp. 95-97) hace mención a las figuras más relevantes de la segunda mitad del siglo XX en diferentes países. Señala a Francia como el país en el que tuvo lugar la pedagogía del despertar, también llamada pedagogía viva, activa, interactiva o abierta:

El Groupe de Reserches Musicales de París fue sin duda un latido inicial impulsado por el gran Pierre Schaeffer, investigador e ingeniero de sonido de la Radio Televisión Francesa. Como centro de experimentación, el GRM generó un movimiento intelectual, artístico y científico que irradió sus estudios en varios sentidos y con diferentes metas de acción; una de ellas, la renovación de la pedagogía de la música (Espinosa, 2007, p. 96).

La escuela iniciada por Schaeffer tuvo sus continuadores en Guy Reibel, Françoise Delalande, Michel Chion, Claire Renard y Pierre Henry. Además de los franceses, pedagogos de otros países fueron relevantes para panorama musical:

Paralelamente a los franceses surgieron propuestas similares como los particulares trabajos del canadiense Murray Schafer, destacables por su doble mirada pedagógica y ecologista (...) Otro icono de estos movimientos lo constituye John Paynter quien aportó a la escuela inglesa su atención al currículo y cómo hacer de la música un aprendizaje accesible para componer y ejecutar música sin ser músicos (...) Por último, son dignos de destacar los compositores George Self, Robert Walter y Brian Dennis, quienes trabajaron en especial la grafía analógica, como punto de partida para componer en la escuela (Espinosa, 2007, p. 97).

Subirats (2005, pp. 39-52) recoge los trabajos realizados durante el siglo XX en el ámbito educativo musical. Hemos realizado una síntesis de algunos de los eventos mencionados por la autora: Percy Scholes organizó un encuentro en 1928 para británicos y americanos: *Field Day for Music Educationist British and American*. Leo Kestenberg organizó en 1936 (Praga) el *I Congreso Internacional para la Educación Musical* y trabajó para la fundación del Instituto Internacional para la Educación Musical. La UNESCO patrocinó en 1949 el Consejo Internacional de la Música. En 1953 se creó la *International Society for Music Education (ISME)* en conexión con el consejo de la UNESCO (actualmente formada por miembros de ochenta y tres países). En la Conferencia Anual de la ATEE (*European Asociation of Teacher Education*) se crea un grupo de trabajo específicamente dedicado a la Educación Musical. En 1994, la UNESCO declaró

la música como patrimonio de la Humanidad y en 1997, el 21 de junio quedó declarado como el día de la música.

Según las afirmaciones que hemos recogido de todos los autores citados, señalamos que los cambios que se produjeron a comienzos del siglo XX en educación musical dieron lugar a diferentes propuestas metodológicas y experiencias innovadoras que aún hoy siguen evolucionando. Asimismo, creemos que toda la labor que se realiza actualmente en investigación y educación musical dará como fruto nuevas aportaciones en este ámbito que tendrán su repercusión durante los próximos años del presente siglo XXI.

1.3.2. La pedagogía musical en España

La pedagogía musical desarrollada desde los comienzos del siglo XX en Europa constituyó toda una corriente de pensamiento que buscaba lenguajes activos, creativos y participativos. Sin embargo, nuestro país no participó de esta renovación pedagógica hasta mucho después. En este sentido, Oriol (2007, p. 87) afirma que “contrariamente a lo que ocurría en el resto del continente, España permaneció indiferente a esta importante cuestión educativa”. Este mismo autor, sin embargo, añade que:

A pesar de que la atención a la educación musical comenzó con más de cincuenta años de retraso con respecto a otros países europeos, han destacado una serie de músicos-pedagogos cuya preocupación ha sido difundir la enseñanza de la música en la educación general, bien impulsando los métodos musicales creados fuera de España, o mediante la creación de métodos propios de enseñanza (Oriol, 2007, pp.87-88).

Oriol recoge amplia información sobre estos pedagogos y hace alusión a aquellos que mayor incidencia han tenido en el desarrollo de la música en los centros educativos, pedagogos tales como Joan Llongueras i Badia, Irineu Segarra i Malla, M. Rosa Font Fuster, Montserrat Sanuy Simón, Luis Elizalde Ochoa y M^a de los Ángeles Cosculluela Mazcaray. Resumimos brevemente las ideas recogidas por Oriol sobre cada uno de estos autores (2007, pp. 88-93):

Joan Llongueras i Badia introdujo en Cataluña la metodología Dalcroze y, además de fundar el Institut Catalá de Rítmica i Plástica, se preocupó por introducir la música en la escuela: armonizó numerosas canciones populares para niños y escribió una extensa obra didáctica.

Irineu Segarra i Malla creó un método de pedagogía musical que se publicó en 1971; además, fue director de la Escolanía de Monserrat y realizó tanto composiciones como publicaciones científicas y didácticas. Su metodología se asemeja a la de Orff y Kodaly; utilizó las escalas modales y pentatónicas como iniciación para llegar a la tonalidad; fue, por último, defensor del folklore autonómico y de la canción infantil.

M. Rosa Font Fuster ha realizado una gran labor docente impartiendo numerosos cursos por España y América; sus investigaciones se centran en la metodología del ritmo musical y, en su formación, destaca la recibida en el método Ward.

Montserrat Sanuy Simón estudió en el Orff Institut de Salzburgo. Esta formación le ha servido para difundir la metodología Orff por diferentes países llegando a fundar la Escuela de Música y Danza de Madrid, dedicada a la divulgación del Orff-Schulwerk.

Luis Elizalde Ochoa dedicó su atención a la enseñanza de la música a los niños; ha compuesto numerosas canciones populares y religiosas, ha armonizado canciones del folklore vasco, castellano y asturiano, ha creado métodos de canto, flauta y coros y, en la actualidad, realiza una labor humanitaria en Bolivia.

M^a de los Ángeles Cosculluela Mazcaray realizó una labor fundamentalmente dirigida a la docencia e investigación pedagógica musical; impartió numerosos cursos por la comunidad aragonense y recibió diferentes premios.

1.3.3. Tendencias actuales de la pedagogía musical. Vinculación con la educación no formal

La labor realizada por los citados pedagogos musicales del siglo XX aún sigue vigente en nuestros días, si bien los continuadores y seguidores de sus métodos se adaptan a los tiempos actuales y ofrecen nuevos caminos que se orientan hacia la educación no formal. Citamos algunos ejemplos.

La labor realizada por Joan Llongueras i Badia, en opinión de Oriol (2007, p. 88), tiene también sus continuadores:

Ha tenido numerosos seguidores por toda Cataluña y en la actualidad, en Barcelona, se encuentra ubicado un instituto que ostenta su nombre dedicado a la pedagogía musical y que realiza una labor muy importante en la difusión de la música entre los educadores musicales.

En relación con Jaques Dalcroze, Del Bianco (2007, p. 31) señala que este método se enseña por todo el mundo y sostiene que el instituto Jaques-Dalcroze de Ginebra actualmente oferta propuestas musicales más abiertas, además de los estudios profesionales específicos de esta metodología:

Ha abierto la paleta de sus propuestas en pedagogía musical creando una serie de cursos de rítmica para personas en la tercera edad, así como módulos de formación complementaria para profesores interesados en ejercer en este sector.

Arnaus (2007, p. 60) apunta a que actualmente existe la asociación de profesores y simpatizantes del método Martenot (la Union del Enseignements Martenot), cuya finalidad es:

Mantener y divulgar su filosofía, reunir a todos aquellos que se interesan por las formas de expresión artística inspiradas en esta metodología y seguir investigando a nivel pedagógico, artístico o instrumental (...). Dicha asociación celebra encuentros bianuales, da cursos de formación, edita publicaciones en general y un boletín, y organiza conciertos, exposiciones y conferencias, entre otras actividades y eventos, contando siempre con la participación de profesionales de todo el mundo.

López Ibor (2007, p. 72), por su parte, afirma, con respecto al método Orff, que “existe una amplia red internacional de asociaciones Orff-Shulwerk que publican revistas y organizan congresos, seminarios y cursos de formación del

profesorado”. Tanto Orff como Kodaly son dos métodos muy extendidos por todo el mundo y en pleno desarrollo. Existe una extensa bibliografía de referencia.

Otro ejemplo de consideración es el método Suzuki, de amplia repercusión, que se aplica actualmente en más de cincuenta países. A finales de los años noventa, se fundó la asociación internacional Suzuki; según Bossuat (2007, p. 85):

Numerosos equipos activos perpetúan esta pedagogía viva y la aplican en ocasiones a otros estilos musicales: música étnica, jazz, música tradicional, con la misma preocupación de calidad (...). Esta visión educativa más amplia contribuye a que muchos niños conozcan los placeres de la práctica musical.

En relación con lo expuesto, afirmamos que algunas pedagogías musicales son tendentes en la actualidad a que la educación musical se abra hacia nuevos ámbitos y contextos no formales que planteen un proceso flexible y permanente de aprendizaje.

1.3.4. Educación musical no formal: el modelo de las escuelas de música

Las escuelas de música son centros educativos que ofrecen una formación musical cuyo enfoque es básicamente no formal. La creación de escuelas de música en nuestro país comenzó con la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre (LOGSE), la cual regulaba un nuevo modelo de centro, las escuelas de música y danza. A partir de ese momento, la Orden de 30 de julio de 1992 legalizaba las condiciones de creación y funcionamiento de las mismas. Este modelo tenía diferencias con respecto a las enseñanzas profesionales de música y danza⁷. Describiremos, a continuación, algunas de estas diferencias:

Las enseñanzas profesionales de música se imparten con validez académica oficial y son conducentes a una titulación académica. Además, están orientadas a la cualificación de futuros profesionales para su incorporación al campo laboral propio de estas disciplinas.

Las enseñanzas no profesionales que se imparten en las escuelas de música no conducen a la obtención de titulación académica oficial. Su finalidad es la de

⁷ Obviaremos desde este momento la danza para centrarnos en la enseñanza de la música.

“crear y consolidar la afición musical y de convertir a la ciudadanía en protagonista de una actividad, la musical, en la que tradicionalmente sólo se le ha otorgado la condición de receptora de las propuestas de los profesionales” (Sempere, 2002, p. 15). Para ello, esos centros ofrecen formación y práctica musical dirigidas a los aficionados, quienes podrán cursar dichas enseñanzas sin limitación de edad.

En la disposición decimoséptima, la citada LOGSE mencionaba, además, que las administraciones educativas podrían establecer convenios de colaboración con las corporaciones locales para las enseñanzas de régimen especial, tales como las escuelas de música. Dichos convenios contemplarían una colaboración específica cuyos estudios no condujeran a la obtención de títulos con validez académica. Tanto un tipo de enseñanza como otra pueden impartirse en centros públicos o privados.

Los centros públicos que imparten las enseñanzas profesionales se denominan ‘conservatorios de música’ y ‘centros autorizados’ cuando se trata de centros privados que han sido autorizados por la administración educativa competente para impartir dichas enseñanzas.

En cambio, los centros que imparten enseñanzas no profesionales, tanto públicos como privados se denominan en cualquier caso ‘escuelas de música’ y se inscriben en el Registro de Centros Docentes del Ministerio de Educación y Cultura si cumplen con los objetivos y requisitos que cada administración educativa prevé para este tipo de centro.

Aunque la finalidad de las escuelas de música no es la enseñanza profesional, puede existir una conexión entre estos centros y los centros que imparten las enseñanzas profesionales. Así, las escuelas de música promueven una educación musical temprana, despertando el gusto por la música a niños y niñas, descubriendo vocaciones y aptitudes que podrán encauzarse en un momento determinado hacia la profesionalización.

De esta forma, la vía de las escuelas de música no obsta para que a través de la profundización en la música en una escuela específica se despierte un interés profesional, en cuyo caso la ley contempla la posibilidad de acceso a los estudios conducentes a la titulación, mediante la demostración en una prueba de los conocimientos que se poseen, con independencia de cómo éstos se hayan adquirido.

La estructura de las escuelas de música coincide plenamente con la estructura de la modalidad educativa no formal. En este sentido, Santos (2002, p. 64) señala que una escuela de música “intenta dar una educación orientada intencionalmente, organizada sistemática y técnicamente y cumple funciones instructivas, formativas, sociales e integradoras”. Por otra parte, la educación musical no formal que se imparte en las escuelas de música ofrece, cuanto menos, las mismas garantías de calidad que la adquirida en instituciones formales.

Sin embargo, desde que surgiera este modelo de educación musical hasta hoy, “han persistido los debates de si estos centros han de ser el elemento sustitutivo del grado elemental de la enseñanza reglada de la música (hoy desregulada por la Administración Central) (...) o bien constituirse como elementos dinamizadores de la cultura de una sociedad a través de la educación musical” (Díaz y Llorente, 2007, p. 59).

Sempere (2002, pp. 24-26) expresa que dinamizar la vida musical local implica aspectos relacionados con la programación, realizada dentro y fuera de la escuela, cuyos contenidos se adecuen al interés general de la población, que contribuyan a la programación municipal, en coordinación con otras instituciones culturales, de integración social o necesidades educativas especiales. Tal y como señala Sarmiento (2002, p. 37), “la diversidad es una de las características que definen el perfil de las Escuelas de música”.

Desde la promulgación de la LOGSE hasta nuestros días ya han pasado unos años en los que estas escuelas han evolucionado y donde estos centros se han adaptado al medio en el que insertan; de hecho, existe por parte de algunas comunidades autónomas un gran interés en la consolidación y desarrollo de las

escuelas de música⁸. No podemos olvidar que, en la llamada sociedad del conocimiento, el ocio adquiere un papel muy destacado. Los ciudadanos, en su pleno derecho de formar parte del desarrollo cultural y musical de su entorno, demandan igualdad de oportunidades provocando “en los responsables políticos, la urgencia de crear instituciones que ofrezcan –democráticamente- las herramientas técnicas y cognitivas que faciliten el acceso a la práctica musical” (Sempere, 2002, p. 15). Estamos ante un público de aficionados a la música que quieren recibir una formación en este ámbito. Sempere (2002, p. 16) defiende la figura del aficionado o *amateur*:

La afición, el amor por la música (*amateur*) debería ser el motor para tocar o cantar a lo largo de la vida, sin necesidad de buscar un objetivo profesional, sólo por el propio placer que proporciona la práctica musical. Las mejores orquestas, las que comunican, están llenas de músicos que aman lo que tocan y aman la idea de transmitir la música a los otros; el *amateurismo* debería ser la primera condición del músico profesional. En definitiva, es difícil llegar a ser músico profesional sin ser un buen *amateur*.

En este sentido, las escuelas de música son mucho más que centros de educación o formación musical. Uno de los objetivos de estos modelos de enseñanza musical no formal es establecer un vínculo con el entorno social y cultural en el que se inscriben. Tanto su estructura académica como sus actividades tienen en cuenta las necesidades, intereses y dinámicas propias del municipio que las acoge y de todos los ciudadanos que en él viven. La oferta está dirigida hacia todas las personas, sin exclusión ninguna. La puesta en marcha de escuelas de música es una tarea compleja. Sarmiento (2002, p. 38) hace referencia a los pasos que debe dar un ayuntamiento para la creación de estos centros; el autor habla de dos fases:

En la primera fase prevalece la voluntad política, que corresponde a alcaldes y concejales. La voluntad política está en el origen de todo proyecto municipal y de ella depende casi por entero el perfil del proyecto que se desarrolle. En la segunda fase prevalecen las decisiones de los técnicos (técnicos y profesionales).

⁸ En 2002, la Diputación de Barcelona publicó un documento titulado: “Escuelas municipales de música. Criterios para el desarrollo del modelo educativo y cultural en los municipios”, con el objetivo de facilitar herramientas a los ayuntamientos que los ayudasen a definir objetivos y funciones de estas escuelas, es decir, que ofreciesen a otros ayuntamientos, modelos tanto organizativos, como de gestión, financiación y, al mismo tiempo, criterios pedagógicos, todo ello dentro de un marco legal adecuado.

Sarmiento (p. 39) reflexiona sobre la idea de que todo municipio puede poner en marcha una escuela de música, independientemente de su tamaño y población siempre teniendo en cuenta los objetivos que las regulaciones autonómicas marcan en cada caso y estableciendo unos pasos lógicos que sienten las bases de forma clara y detallada⁹:

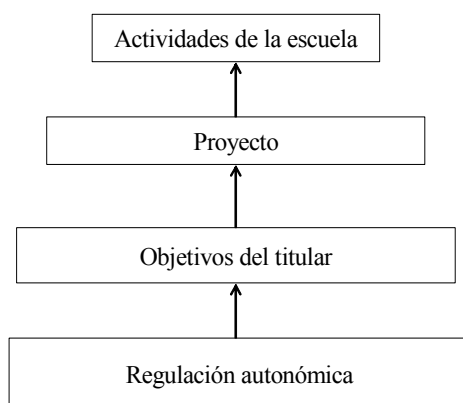


Figura 1.1. Fuente: Sarmiento (2002)

Así pues, esta puesta en marcha, además de seguir estos pasos, implica una planificación de la gestión económica. No vamos a profundizar en este aspecto, si bien queremos señalar que puede haber distintos modelos de financiación y varias fórmulas posibles de gestión económica¹⁰.

Sin embargo, más allá de superar todos los obstáculos para lograr un modelo de escuela de música, una vez realizados todos los trámites administrativos y burocráticos, integrado en cada municipio y adaptado a las necesidades demandadas por sus ciudadanos, el pilar fundamental de las escuelas de música es el criterio pedagógico que elijan y pongan en práctica. Un modelo centrado en el

⁹ Véase el capítulo: “La organización de la escuela municipal de música”, donde Sarmiento describe ampliamente cada uno de los pasos a seguir: instalaciones y dotaciones, los equipos directivos, personal docente y administrativo, proyecto de centro, características necesarias para llevar a cabo un trabajo en equipo, publicidad, calendario, horarios, gestión administrativa, recursos, etc.... (2002, pp. 37-62).

¹⁰ Véase el capítulo “Los modelos de financiación y de gestión de las escuelas municipales de música” (Santos, 2002, pp. 63-80).

sujeto y no en el objeto de conocimiento¹¹. Gómez (2002, p. 97) señala, al respecto (refiriéndose a las escuelas de música), que cualquier centro de este tipo:

debe integrar niños, adultos y, por qué no, tercera edad. Debe compaginar diversos ritmos de aprendizaje mediante la oferta de programas modulares que puedan atender esas distintas necesidades. Debe plantearse la atención a colectivos de discapacitados. Debe integrar distintas músicas. Todo ello, por supuesto, con profesorado preparado y con constantes ofertas de formación.

España formó en 1999 una Asociación de Escuelas de Música y Danza (UEMYD) formada por cinco asociaciones de Escuelas de Música de diferentes comunidades autónomas: Cataluña (1992), País Vasco (1994), Galicia (1997), Islas Canarias (1998) y Comunidad de Madrid (1998).

Díaz (2005b, pp. 164-165) señala, al respecto, que:

Cada asociación tiene sus propias características, pero las cinco se unieron con la voluntad de construir una alternativa al acceso oficialmente establecido para enseñar música, basada en un propósito con precedentes de éxito ya probado en el resto de Europa.

En los últimos años, las comunidades autónomas citadas, así como otras del Estado, han desarrollado o consolidado el proyecto de escuelas de música¹². Hoy, con la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE), estas escuelas están reguladas por las Administraciones Educativas correspondientes (art.48.3).

El referente de España en el modelo de escuelas de música es el modelo europeo. En este sentido, cabe citar aquí la Unión Europea de las Escuelas de Música (EMU), fundada en 1973 por once países en Saarbrücker (Alemania). Actualmente, son miembros veintiséis países del continente europeo. Uno de los objetivos principales de esta organización es el de poder establecer vías informativas entre todos los estados miembros.

¹¹ El estudio llevado a cabo en el año 2002 por la Diputación de Barcelona (citado en la nota a pie 8) describe las experiencias y modelos de gestión desarrollados por diferentes escuelas de música, tanto en España -Daute (en la comarca de Isla Baja, Tenerife), Santa Perpètua de Mogoda (municipio cercano a Barcelona), A Coruña (Galicia), Talavera de la Reina (Madrid)- como en algunos países europeos: Utrecht (Holanda) y Trondheim (Noruega).

¹² El Gobierno Vasco inició en 1993 un Plan de Formación Permanente del profesorado de música con unas Jornadas sobre Escuelas de Música y Plan Pedagógico. Véase en Díaz (2005b). *La música en la Educación Primaria y en las escuelas de música: la necesaria coordinación* (pp. 116-121).

Las escuelas de música y sus asociaciones nacionales, junto con los organismos responsables de la educación musical de cada país tienen la posibilidad de establecer comparaciones, estudiar leyes y decretos de otros países, consultar las estadísticas europeas y solicitar informaciones complementarias concernientes en la búsqueda de soluciones (Díaz, 2005b, p. 153).

Díaz (2005b, pp. 154-159) explica que la EMU ofrece una formación musical sólida para aquellas personas que quieran acceder a cursar estudios superiores de música, así como una práctica amateur para niños, jóvenes y adultos que aborda una variedad de estilos y géneros musicales.

La EMU lleva a cabo actividades itinerantes muy interesantes como el Festival para Jóvenes Músicos Europeos. El próximo Festival tendrá lugar en Austria en el 2009. El siguiente cuadro recoge los festivales que se han celebrado en los últimos años, así como las asambleas celebradas por la asociación en las que se reúnen diferentes delegados con el fin de trabajar de manera conjunta entre los diferentes países¹³:

EMU	
1990	15th General Assembly in Schloss Weinberg, Austria
1991	16th General Assembly in Rovaniemi, Finlandia
1992	3rd European Youth Music Festival: Eindhoven, Países Bajos
1993	18th General Assembly in Arvika, Suecia
1994	19th General Assembly in Tours, Francia
1995	4th European Youth Music Festival: Budapest, Hungría
1996	21st General Assembly in Copenhagen, Dinamarca
1997	22nd General Assembly in Barcelona, España
1998	5th European Youth Music Festival: Barcelona, España
1999	24th General Assembly in Weimar, Alemania
2000	European Youth Music Festival: Trondheim, Noruega
2001	26th General Assembly in Ljubljana, Eslovenia
2002	7th European Youth Music Festival: Berna, Suiza
2003	28th General Assembly in Barcelona, España
2004	8th European Youth Music Festival: Suecia y Dinamarca
2005	30th General Assembly in Prato, Italia
2006	31st General Assembly and Conference in Kuopio, Finland
2007	9th European Youth Music Festival: Budapest, Hungría
2009	10th European Youth Music Festival: Linz, Austria

¹³ Información extraída de la *web*: <http://www.musicschoolunion.eu/index.php?id=31>

Fuera del continente europeo, también podemos encontrar interesantes proyectos relacionados con la creación de escuelas de música. Destacamos, en este sentido, un Plan Nacional llevado a cabo en 2003 por el Ministerio de Cultura del Gobierno de la República de Colombia: el Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC). Éste se creó con el objeto de ampliar y fortalecer la práctica, el conocimiento y el disfrute de la música mediante la consolidación de escuelas no formales en los municipios del país. Las prácticas musicales colectivas realizadas fueron bandas de viento, coros, orquestas infantiles y juveniles y conjuntos de música popular tradicional. Se buscaba, así, incorporar nuevas líneas de educación no formal, fomentando programas musicales y generando procesos de investigación en torno a la práctica y a la formación musical.

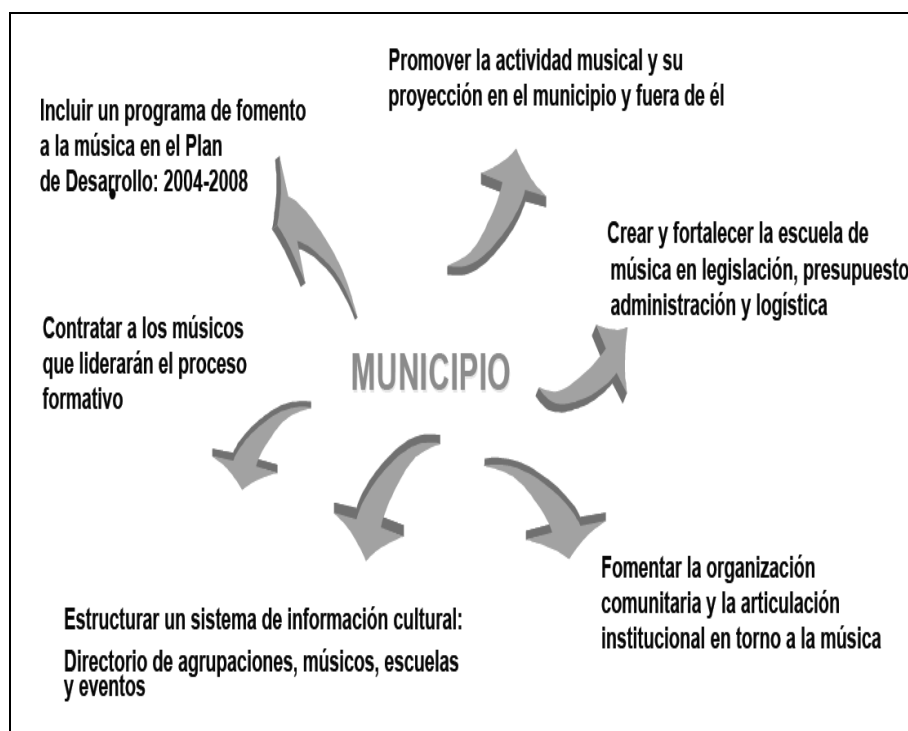


Tabla 1.4. Fuente: <http://www.sinic.gov.co/SINIC/Publicaciones/archivos/1251-2-1-17-2007122111245.pdf>

Entre los años 2003 y 2006, los municipios involucrados en este Plan eran 828 de un total de 1028 y los resultados obtenidos fueron, entre otros, el estímulo del diálogo de saberes entre lógicas académicas y populares así como el

intercambio de modelos y prácticas culturales entre instituciones y comunidades. Actualmente se están desarrollando tres grandes proyectos: el Programa Nacional de Bandas, el Programa Nacional de Músicas Tradicionales y el Programa Nacional de Coros Escolares, los cuales cuentan con elementos comunes en materia de formación y gestión.

Más de 50.000 niños y jóvenes asisten a las escuelas de música y, en 828 municipios, se realizan procesos de formación continuada para 1.310 músicos y docentes. Paula Marcela Moreno, actual ministra de cultura de Colombia, hizo entrega en diciembre de 2007 de setenta y cuatro instrumentos musicales a distintos municipios en el Coliseo Aran Jara de Granada (Meta), aprovechando esta ocasión para anunciar el gran concierto nacional que ha tenido lugar el 20 de julio de 2008.

1.3.5. Educación musical no formal. Algunos aportes de la investigación educativa

Los avances en investigación en el ámbito de educación musical nos permiten reflexionar sobre cuáles pueden ser los cauces en el siglo XXI. La idea de lograr un cúmulo de conocimientos y experiencias, un aprendizaje permanente, tanto en el campo profesional y específico de cada individuo -en este caso el musical- como en otros campos de interés personal, irá construyendo una formación integral y global de las personas. Los trabajos que realizan tanto investigadores como educadores revierten positivamente en la labor pedagógica musical¹⁴.

Hemsey de Gainza (2003, p. 18), afirma que, en la actualidad, “varias generaciones de educadores musicales se dedican con entusiasmo a trabajar en investigación pedagógica” e insiste en la necesidad de enfatizar, a través de la

¹⁴ Destacamos una interesante publicación en este campo. Se trata de la referencia bibliográfica: *Introducción a la Investigación en Educación Musical* (2006). Sus autores son Díaz (Coord.), Bresler, Giráldez, Ibarretxe y Malbrán con prólogo de Hentschke. La obra consta de tres partes: en la primera, se abordan fundamentos teóricos y epistemológicos; en la segunda, metodologías de investigación y, en la tercera, los pasos que han de darse en una investigación, es decir, el diseño de la investigación.

investigación, el pensamiento y la reflexión sobre la realidad en la que estamos inmersos. Los últimos años del siglo XX y comienzos del siglo XXI ofrecen como referencia algunos trabajos de investigación interesante en educación musical no formal¹⁵. Realizamos un recorrido por algunas de las investigaciones dedicadas al estudio de la educación musical no formal.

Cabe señalar la amplia obra de Colwell (2002), dedicada a la investigación musical. En ella podemos recoger algunas aportaciones de interés en el campo de la educación musical no formal. Queremos destacar las investigaciones de Veblen y Olsson (2002, pp. 730-733) sobre “La Música de la Comunidad” por ser sus trabajos de gran afinidad con el tema que tratamos en esta tesis. Según los autores, la enseñanza musical tiene lugar en muchos contextos distintos, que van de lo formal a lo informal y sugieren “La Música de la Comunidad” como propuesta diferente a la educación musical formal. Veblen y Olsson señalan que existen varias definiciones internacionalmente muy distintas entre sí sobre este concepto, aunque todas ellas coinciden en que “La Música de la Comunidad” se relaciona con las personas que hacen música. Este término implica oportunidades de participación y educación musical a través de un amplio tipo de medios, de músicas y de experiencias musicales. Las actividades que se organizan están basadas en la premisa de que cualquier persona puede hacer y crear música. Veblen y Olsson profundizan en la variedad de posibles escenarios donde se pueden llevar a cabo las actividades de “La Música de la Comunidad”: coros de la iglesia, bandas, orquestas locales, programas musicales para la juventud, centros de la tercera edad, celebraciones étnicas, desfiles, fiestas, festivales, usos de Internet, clubs de fans, chats, cafeterías con espectáculos en directo para no profesionales, locales de jazz, escuelas locales de música, etc. y todas éstas son sólo una lista parcial de las posibilidades de hacer música. Una de las reflexiones de estos autores es si quizás, hacer música tiene como único propósito el compartir o si éste es solamente uno de los muchos propósitos. La música puede

¹⁵ Herrera y Lorenzo (2000) publicaron el artículo: “Escuela y educación musical no formal a través de medios de comunicación: televisión y radio”. Asimismo, Lorenzo había realizado su tesis doctoral sobre la *Educación musical no formal a través de la prensa de divulgación general en España*.

reflejar la vida cultural y geográfica de una comunidad, recrear esa comunidad o imaginarla.

“La Música de la Comunidad” puede adoptar muchas formas. Así, las formas de organizar las actividades no parecen determinantes, ya que puede haber un líder o puede haber un colectivo. En muchos grupos musicales, los miembros son voluntarios y se autoseleccionan; el individuo tiene libertad en el grupo para explorar nuevas posibilidades. Un aspecto en las comunidades musicales tiene relación con la fluidez del conocimiento, la experiencia y los roles disponibles; el individuo tiene la habilidad de moverse hacia una variedad de roles desde observador, participante o creador, encontrando diferentes formas de participación. Hay un sentido de la responsabilidad individual en el grupo y una responsabilidad recíproca del grupo hacia el individuo. Identidad y autoexpresión son factores potentes en el colectivo. Así pues, el hecho de que el individuo pueda tener la libertad de explorar nuevos caminos, enriquece a la comunidad a la que éste pertenece y este enriquecimiento de dicha comunidad repercute asimismo en los individuos que la conforman. “La Música de la Comunidad” se dirige a todas las edades, desde los niños hasta la tercera edad. Veblen y Olsson añaden que, además, hacer música puede ser una parte dentro del ámbito del trabajo social. Estos autores citan como ejemplos los programas de intervención con la juventud, prisiones u hospitales, los cuales repercuten positivamente en la inserción social de los participantes. El crecimiento personal de quienes participan es tan importante como su crecimiento musical. La música puede reinsertar y eso hace que sea un valor dentro de “La Música de la Comunidad”. La enseñanza puede ser flexible utilizando una variedad en los enfoques como lo oral, lo notacional, lo holístico, lo experimental o lo analítico. Veblen y Olsson (p. 731) sintetizan las características de las actividades de “La Música de la Comunidad”. Hemos elaborado un cuadro a partir de sus afirmaciones:

CARACTERÍSTICAS DE “LA MÚSICA DE LA COMUNIDAD”

- Énfasis en la variedad y diversidad en las músicas que reflejan un enriquecimiento de la vida cultural de la comunidad y de sus participantes.
- Participación activa en la realización de la música de todos sus tipos (interpretación, improvisación, creación).
- Tipos y estilos musicales diversos, tantos como listas de escenarios posibles donde las actividades puedan tener lugar (eventos culturales, folklóricos y otras artes).
- Desarrollo del conocimiento de la actividad musical.
- Múltiples relaciones entre profesor-estudiante y múltiples procesos.
- Compromiso con el aprendizaje a largo plazo de la música y acceso a todos los miembros de la comunidad
- Necesidad de incluir individuos o grupos desaventajados o no insertados en la sociedad.
- Reconocimiento de que la participación social y el crecimiento personal son tan importantes como el crecimiento musical.
- Creencia en el valor y en el uso de la música como enlace intercultural de aceptación y de comprensión.
- Respeto por la propiedad cultural de una comunidad dada y reconocimiento de la propiedad individual y grupal de la música.
- Confianza en la creatividad individual.
- Enseñanza flexible y modelos diversos de facilitación para el aprendizaje.

Veblen y Olsson describen otros estudios en esta misma dirección:

Martin (1995) reformuló las macroperspectivas sociológicas en macroestudios de “La Música de la Comunidad” a través de temas como los valores de la música local en las instituciones y comunidades, o bien la identidad del músico o del profesor o la enseñanza formal o informal y el aprendizaje.

Tunnell y Groce (1998) observaron que la familia y la comunidad influyeron mucho en la identidad formativa de los músicos semi-profesionales.

Finnegan (1989) exploró los mundos musicales paralelos que existen en un único pueblo inglés y también determinó las relaciones que hay entre las instituciones musicales locales y aquéllas externas al pueblo.

Slobin (1993) examinó la compleja relación de las identidades musicales culturales en las sociedades plurales.

Gullberg (1999) señaló que la enseñanza de la música y el aprendizaje se da de formas distintas en un ámbito formal o informal.

Finnegan (1989) y Cohen (1991) investigaron el aprendizaje a través de actividades espontáneas grupales en diferentes ámbitos geográficos.

Otros estudios que exploran cómo las identidades individuales se expresan a través de la comunidad mediante un género musical son:

Pierson (1998) usó casos etnográficos para describir la situación de los estonios, quienes protestaron contra la represión soviética a través de la canción revolucionaria.

Ake (1998) exploró las músicas y las relaciones de identidad generadas a través de varios géneros de jazz durante el siglo XX.

Otros autores que han realizado este tipo de estudios son Nebesh (1998), Cherwick (1999), Zhang (1994) y Bouij (1998).

En Latinoamérica, citamos la labor investigadora realizada por Alda Oliveira y Margarete Arroyo, quienes han llevado a cabo sus trabajos en distintos lugares geográficos de Brasil:

Oliveira (2000) realizó una investigación con los niños de la calle. En 1996, creó una escuela de música en Bahía para jóvenes percusionistas de entre 14 y 18 años. Algunos de estos chicos pertenecían al barrio donde estaba ubicada la escuela y afrontaban problemas relacionados con el sexo, el alcohol o las drogas:

La escuela Pracatum está dirigida a niños muy pobres de entre 14 y 18 años. La mayor parte de ellos son niños de la calle (...). La escuela tiene la intención de abrir nuevas posibilidades para los niños más jóvenes, pero esto ha comenzado con adolescentes porque ellos están en una situación problemática (sexo, drogas, absentismo escolar, alcohol, etc.) (Oliveira, 2000, p. 31, trad. por Riaño).

Oliveira señala que los resultados de esta experiencia demostraron que era posible la integración de caminos formales e informales en el aprendizaje de la música. Esta escuela “desarrolla actividades sin discrepancias entre música formal e informal y donde las estructuras de educación, procesos, y la propia política de la escuela ayudan a disminuir la distancia habitual entre estas dos prácticas” (Oliveira, 2000, p. 33, trad. por Riaño). Y también que el modelo de esta escuela podía ser usado para otros diseños curriculares de escuelas públicas u otros proyectos para las poblaciones de clases sociales, económicas y culturales diferentes:

Para concluir, los resultados empíricos demuestran la integración de caminos formales e informales mediante los cuales los niños aprenden la música, dirigida sobre todo por situaciones sociales y contextuales, y muestran que el modelo de CMMC puede ser usado para otros diseños de curricula para escuelas públicas o proyectos de niños de la calle, que sirven a las poblaciones de carreras diferentes, clases sociales, razones económicas y culturales diferentes (Oliveira, 2000, p. 33, trad. por Riaño).

En otra investigación, Oliveira (2003, p. 39) analizó los procesos pedagógicos y musicales de individuos que viven simultáneamente experiencias musicales en contextos escolares y no escolares en Salvador Bahía, llegando a la conclusión de que ambos contextos necesitan una nueva articulación y que las aportaciones de cada uno de ellos puede beneficiar a ambos.

En 2003, Oliveira escribió un artículo junto a Cazajeira fruto de una investigación en la escuela de música de la Universidad Federal de Bahía. Dentro de los cursos de extensión universitaria, desarrollaron el Boi Bonito con varios grupos de alumnos de edades comprendidas entre los seis y los trece años. Tomaron como ejemplo el Boi-Bumbá, una actividad cultural tradicional en distintos estados brasileños, y utilizaron repertorios y procesos de distintos contextos socioculturales. Su objetivo era ayudar al alumno a componer, a aplicar conceptos aprendidos o a crear otros productos.

En otro trabajo “contextos de formación musical: educación musical entre lo formal y lo informal; maestros de la música de Bahía”, Oliveira (2004, p. 80) analizó los procesos de enseñanza y aprendizaje utilizados por los profesores de

música en contextos informales; para ello, realizó entrevistas a maestros y a algunos discípulos de Capoira Angola:

Las idiosincrasias, reflexiones de sentido común, valores, métodos, aptitudes, productos y curiosidades de conocidos maestros de música brasileños contribuirán a desarrollar unos programas musicales más cualificados para futuros profesores de música, arrojando una luz más intensa sobre los estudios históricos de literatura de educación musical.

Por su parte, Arroyo, entre los años 1995 y 1999, realizó un estudio comparativo entre dos contextos diferentes de Brasil: el contexto de la cultura popular de Congado y el conservatorio de música, vinculado a la música culta. Ambos contextos estaban localizados en la ciudad brasileña de Uberlândia. Según la autora, “las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la música en los dos escenarios de estudio estaban articuladas dentro del contexto que particularizaba a cada uno: ritual e institucional escolar” (Arroyo, 2000, p. 32, trad. por Riaño).

Arroyo (2000, p. 35) concluyó que había varias posibilidades en el aprendizaje de la música. Las prácticas musicales de cada uno de los contextos señalados son productoras de significados que dan sentido a la cultura concreta de ese contexto. La autora, basándose en el concepto de ‘cultura’ propuesto por Geertz (1989), afirmó que la investigación realizada podía posibilitar que la educación musical constituyese toda una trama de significados que dieran sentido a cada realidad:

Al construir un objeto de estudio marcado para la inserción etnográfica en dos contextos social y culturalmente diversos, se buscó desvelar la constitución cultural de esas prácticas de enseñanza y aprendizaje de la música en cuanto reproductoras y productoras de significados que confieren sentido a las prácticas culturales. Así, de acuerdo con el concepto de cultura propuesto por Geert (1989), esta investigación posibilitó algo más que reflejar sobre la interfaz educación musical y cultura; ella posibilitó reflejar sobre la educación musical como un hecho cultural, como constituida y constituidora de una trama de significados que confieren sentido a la realidad donde los actores están insertados (Arroyo, 2000, p. 35, trad. por Riaño).

En el terreno de la Etnomusicología queremos reseñar la labor investigadora de Szego por su visión sociológica. El autor aborda el estudio de la Etnografía Musical afirmando que la transmisión musical y el aprendizaje son fundamentalmente cuestiones sociales. Szego (2002, pp. 707-709) señala las

múltiples esferas de Etnografía Musical que representa a grupos sociales en diferentes partes del mundo; realiza una revisión etnográfica en la que describe las distintas perspectivas antropológicas profundizando en aspectos tales como los procesos analíticos en los trabajos de campo y la cultura de la notación y escritura musicales. Y propone una Etnografía flexible sugiriendo que todo etnógrafo tiene que tener en cuenta su propia sensibilidad social y ha de estar en condiciones de asumir un reto ético en cada investigación.

Otro de los ámbitos posibles dentro de la educación no formal son los trabajos dirigidos a la educación musical de adultos. En este sentido, Coffman (2002, p. 201) centra sus investigaciones en el desarrollo musical en estas personas y señala que, en los últimos veinte años, ha habido un interés en investigar en esta línea. Coffman describe algunas de las investigaciones que han realizado algunos autores sobre el desarrollo musical en adultos:

En 1991, Sloboda y Howe comprobaron que los adultos que habían tenido una relación con la música a lo largo de su vida, a menudo tenían recuerdos de la infancia que les aportaban emociones positivas y las condiciones adecuadas para el desarrollo de actividades musicales. En cambio, los adultos sin ninguna relación con la música registraban fuertes emociones negativas en los diferentes contextos de actividades musicales.

Tres años después, en 1994, Sloboda propuso una teoría compuesta por tres etapas para el desarrollo musical. Observó que muchas personas no profesionales de la música parecen haber perdido la primera etapa (la de la niñez) de apego hacia la música, etapa basada en el placer. En cuanto a las otras dos etapas, Sloboda las vincula al incremento de niveles de compromiso y logro. Los estudios sobre músicos y cantantes profesionales que Sloboda realizó revelaron la importancia que estos individuos pusieron en su deleite al crear música. En resumen, existe una diferencia entre adultos músicos y no músicos y esta diferencia radica básicamente en que los primeros han pasado por las tres etapas y los segundos, generalmente van directamente a las dos últimas, lo cual desemboca en una dificultad para disfrutar de la música.

1.3.6. Educación musical no formal: la importancia de las asociaciones musicales

Hasta ahora hemos mencionado algunas investigaciones realizadas en educación musical no formal y hemos visto modelos que también promueven este tipo de aprendizaje, como son las escuelas de música. Del mismo modo, no debemos olvidar la labor que vienen desarrollando en educación no formal algunas asociaciones musicales.

La Internacional Society for Music Education (ISME) es una de las principales plataformas de investigación en educación musical que existe en la actualidad. Cabe mencionar las conferencias internacionales que bianualmente organiza en distintos lugares de la geografía mundial y donde se reúnen profesionales del campo de la educación musical procedentes de todos los países. Actualmente, la ISME tiene representación en más de 80 países; reseñamos la 28 conferencia mundial de ISME que ha tenido lugar en Bolonia (Italia) en julio de 2008 bajo el título “Música para todas las edades” y en la que se han dado cita más de 2.000 personas de todo el mundo.

No podemos dejar de hacer mención al trabajo que se lleva a cabo desde una de las Comisiones de la ISME sobre las Actividades Musicales de la Comunidad (*Community Music Activity*, CMA), línea de investigación muy relacionada con la educación musical no formal, tal y como hemos visto anteriormente. Esta comisión se formó en 1982, después de formaciones anteriores como la Educación de la Comisión Aficionada (1974), con Magdalena Stokowska (Polonia) como presidenta. Posteriormente, en 1976, el nombre de esta Comisión se cambió y pasó a ser el de Comisión de Actividades de la Escuela, esta vez presidida por André Ameller (Francia) hasta 1982. Actualmente, la comisión recibe el nombre de Comisión de Actividades Musicales de la Comunidad y está presidida por Lee Higgins, del Reino Unido. Esta comisión se apoya en la base de que cada persona tiene el derecho y la capacidad de hacer, crear, y disfrutar de su propia música, a cualquier edad y en cualquier nivel de la sociedad. Así, desde la comisión se proporciona la oportunidad a las personas de expresarse tanto personalmente

como en grupo hacia la producción musical de forma innovadora. Todo ello, además de favorecer un desarrollo musical dentro de una comunidad, puede facilitar el desarrollo económico y mejorar la calidad de vida de su población. Las actividades de esta comisión también complementan la oferta educativa musical formal. Los objetivos que persiguen son:

Facilitar el intercambio de información sobre áreas relevantes en el campo de la música dentro de una comunidad.

Animar al debate y al diálogo sobre perspectivas internacionales diferentes sobre la música de las comunidades y sobre cuestiones corrientes dentro de este ámbito.

Fomentar la cooperación internacional para que se produzca un diálogo entre músicos y educadores musicales en aquellos campos de interés común.

Difundir la investigación y otras informaciones relevantes.

ISME tiene su representación en nuestro país a través de la Sociedad para la Educación Musical del Estado Español (SEM-EE, anteriormente ISME-España):

En 1978, fue fundada Isme España por la gran pedagoga y pianista Rosa María Kucharski, fallecida recientemente. Aquella sociedad, hoy llamada SEM-EE (Sociedad para la Educación Musical del Estado Español), es una sociedad sin ánimo de lucro cuyo principal objetivo es estimular la educación musical como parte integral de la educación general, atendiendo de forma específica a los intereses de músicos y profesores del estado español y sirviendo como enlace para contactar con entidades de otros lugares. Anualmente organiza actividades, cursos y seminarios, además de publicar semestralmente un boletín (Riaño, 2007, p. 16).

Recientemente, SEM-EE, en colaboración con otras dos entidades -la Universidad Autónoma de Madrid y el Instituto de Educación Musical- ha celebrado el I Congreso de Educación e Investigación Musical (durante los días 29, 1 y 2 de marzo de 2008), en el que se han dado cita cuatrocientos profesionales de la música para debatir sobre el futuro de la educación musical de este país. En el mismo se han podido intercambiar experiencias, investigaciones y reflexiones de diversa índole y todo ello ha sido un ejemplo de la firme voluntad por parte de docentes e investigadores de iniciar el cambio hacia una mayor

calidad educativo-musical. Por otra parte, se expusieron trabajos de investigación musical, tanto desde algunos conservatorios superiores como desde la propia universidad. Uno de los temas candentes del congreso fue la necesidad de renovación de enfoques pedagógicos apostando por una educación musical flexible y de calidad. De igual modo, se vio la necesidad de seguir trabajando en el modelo de educación musical no formal.

En este mismo orden, el Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM) es una red internacional integrada por educadores musicales organizados en grupos bien nacionales, regionales o locales. Sus propuestas y modelos de comunicación promueven la comunicación e información entre los miembros que componen la red. FLADEM realiza cada año un seminario en un país latinoamericano diferente en donde se conjugan las propuestas educativas en los ámbitos formales y no formales en la educación musical.

Estos seminarios pretenden ser foros de encuentro e intercambio entre docentes de música. Violeta Hemsy de Gainza es miembro fundador de FLADEM y, actualmente, es presidenta honoraria. El XIV seminario se ha celebrado el pasado mes de mayo de 2008 en el estado de Yucatán (Méjico) bajo el título “América latina; en busca de una Educación Integral: Música y Pedagogía”.

Otras asociaciones de gran interés para los educadores musicales son la Asociación Europea para las Ciencias Cognitivas de la Música (ESCOM) y la Asociación Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCOM). Las Ciencias Cognitivas de la Música estudian la percepción y procesos mentales subyacentes en el ser humano ante la experiencia musical. Disciplinas tales como la teoría de la música, la psicología, la acústica, la neurofisiología, la filosofía, las matemáticas, la inteligencia artificial o la educación musical son ámbitos considerados por estas ciencias.

ESCOM Y SACCOM son organizaciones sin fines de lucro que tienen por objeto:

Aumentar y difundir el conocimiento de la percepción musical y la cognición promoviendo sus aplicaciones prácticas.

Profundizar el conocimiento científico acerca de la comprensión, adquisición y procesamiento de la música, de los orígenes, modalidades e implicaciones de su experiencia en la vida cotidiana y en la actividad musical profesional.

Facilitar la cooperación entre aquellos profesionales que realizan investigación en este campo interdisciplinario.

Difundir los avances del conocimiento en la especialidad en el medio educativo y público.

Entre sus actividades, destacan las reuniones científicas anuales. En las mismas se invita a investigadores y profesionales vinculados al estudio de los procesos perceptivos, cognitivos, sociales y culturales de la experiencia musical, así como a músicos activos interesados en aspectos prácticos de la ejecución, la enseñanza y el aprendizaje de la música¹⁶. Otras actividades son la promoción de publicaciones, la búsqueda de medios para apoyar a los jóvenes investigadores en sus actividades de formación e investigación o la labor de relaciones públicas y el mantenimiento de relaciones con otras organizaciones nacionales e internacionales que comparten sus objetivos principales.

Según lo expuesto, tanto organismos como instituciones y asociaciones, así como docentes e investigadores, realizan trabajos que se dirigen a lograr nuevas metas. La idea de educar de forma permanente, de fomentar un aprendizaje para una formación integral y global son objetivos que unos y otros pretenden conseguir. Las nuevas perspectivas desde las que se aborda la educación musical incluyen prácticas y experiencias entroncadas en la educación no formal.

¹⁶ Información extraída de las páginas *web* de cada asociación:
<http://www.sacom.org.ar/sacom/reuniones.html>
<http://musicweb.hmt-hannover.de/escom/english/index.htm>

Debemos volver a pensar de qué manera queremos relacionarnos con la música y con la cultura. Sea a través de la educación formal o la no formal, lo importante es tomar conciencia de que cada persona es un potencial de desarrollo creativo y educativo. Las palabras del que fuera presidente del Consejo Chileno de la Música, Matthey Correa (1999) reflejan la idea de que todas las modalidades educativas constituyen la base para una buena gestión cultural:

si la sociedad está en permanente educación, estará bien despierta, sensibilizada e informada frente a las diferentes alternativas que le ofrece el campo cultural. Por ello, la educación, formal e informal, es la base fundamental para una buena gestión y administración cultural. Educar es el mejor camino para fomentar el interés y nivel de participación en cualquier área de la cultura, por cuanto se trata de responder a necesidades inherentes a la condición humana: demandas reales y permanentes.

Un modelo educativo musical no formal de actualidad internacional es el que lidera Jose Antonio Abreu. Este músico ha sido reciente premio “Príncipe de Asturias de las Artes 2008” por la labor que ha venido desarrollando desde 1975 con los niños y jóvenes de la calle en Venezuela. Fundador de las orquestas juveniles e infantiles de este país, Abreu ha realizado un trabajo inspirado en el principio conforme al cual, la educación artística, lejos de constituir monopolio de élites, se consolide como un derecho social de los pueblos, donde se capacite y se integre a las nuevas generaciones. Hoy, el nivel de desarrollo de su proyecto ha conseguido que sea un instrumento insuperable de inclusión social e integración comunitaria dirigido a las mayorías populares y se ha extendido a otros lugares. Abreu ha creado la Fundación del Estado para el Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela (FESNOJIV), compuesta actualmente por 120 orquestas juveniles y 60 infantiles. En ella participan más de quince mil profesores de distintas nacionalidades que han impartido clases a más de seiscientos mil jóvenes y niños de todo el país, con especial atención a los de menos recursos económicos.

El objetivo esencial de la FESNOJIV no se refiere sólo al plano artístico, sino que se inserta, directa y profundamente, en el contexto global de una estrategia de participación, capacitación, prevención y rescate de jóvenes y niños en y por el arte. Además de las orquestas y coros, el proyecto incluye talleres para

niños y jóvenes, en los que aprenden a construir y reparar instrumentos y programas especiales para chicos con discapacidades o dificultades de aprendizaje, como el Coro de Manos Blancas, compuesto por niños sordos. La FESNOJIV también presta asistencia técnica y organizativa a todas las escuelas públicas que solicitan su integración en el sistema musical y se apoya en las asociaciones de vecinos, de padres, ayuntamientos y representaciones institucionales para facilitarles los locales de ensayo o los instrumentos musicales necesarios. En palabras de Abreu: “la pobreza material comienza a ser vencida por aquella sublime riqueza espiritual que germina en y por la música”¹⁷.

El Premio Príncipe de Asturias de las Artes se une a la galería de reconocimientos que Abreu ha obtenido en los últimos treinta años: en 1966 y 1979 obtuvo el Premio Nacional de Música de Venezuela; en 1993/1994 fue galardonado con el Premio Internacional de Música de la UNESCO; y en 1998 fue designado por la misma organización como embajador de Buena Voluntad para la Música y La Paz. Otros reconocimientos son: el Premio Interamericano de Cultura de la Organización de Estados Americanos (OEA) “Gabriela Mistral” (1995); el Premio Right Livelihood (2001); el Premio UNICEF (2005); la condecoración Orden de la Estrella de la Solidaridad, otorgada por la presidencia de Italia (2007) y el Premio Don Juan de Borbón de la Música (2007). El proyecto de Abreu es un proyecto musical y artístico, todo un movimiento social y educativo, un claro modelo de educación musical eminentemente no formal.

¹⁷ Extraído de las declaraciones realizadas el 22 de mayo de 2008 tras la concesión del premio. Información extraída de:
<http://www.fundacionprincipedeasturias.org/esp/01/noticia1110.html>

CAPÍTULO 2

LA EDUCACIÓN NO FORMAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

2.1. Universidad: sociedad, cultura y educación

Desde las primeras universidades medievales hasta las del actual siglo XXI, los fines y principios de la universidad han ido evolucionando. Aunque sus funciones principales se vinculan con la docencia y la investigación, no podemos olvidar otras misiones que esta institución autónoma y democrática tiene. Los momentos actuales suponen todo un reto para los representantes de esta institución de educación superior. De acuerdo con esto, García Ramos (1991, pp. 323-324) señala que los objetivos básicos de la universidad son: “la búsqueda de la verdad, la síntesis de saberes, la formación integral, el servicio al hombre y el servicio a la sociedad (...); la universidad es el más claro instrumento de renovación y perfeccionamiento que posee la sociedad”.

Recientemente, el pasado año 2007, representantes de cuarenta y ocho consejos sociales de universidades públicas españolas han debatido en la ciudad andaluza de Córdoba el papel de la universidad en la sociedad¹⁸. El encuentro centró su interés en el cometido cultural que les corresponde a las universidades contemporáneas, en un contexto histórico marcado por el auge de la sociedad del conocimiento. Al término de las jornadas, los consejos sociales elaboraron el documento: la Declaración de Córdoba que, bajo el lema “Los consejos sociales por la cultura social”, trata de definir los compromisos de la universidad pública española con la promoción de la cultura. Dicha Declaración profundiza en el papel de las instituciones educativas superiores. Uno de los principales objetivos es impulsar los retos de progreso mediante un cambio cultural que es parte del cometido cívico de las universidades y que suponen el elemento más importante de transformación y avance social, según recoge la Declaración.

Otro encuentro a reseñar en la misma línea es el que ha tenido lugar en el mes de marzo del presente año 2008. En este caso, la Universidad de Barcelona ha ejercido de anfitriona en la Conferencia de Primavera de la Asociación Europea de Universidades (EUA), acontecimiento que ha reunido a más de trescientos

¹⁸ El encuentro tuvo lugar el pasado mes de noviembre de 2007. Información extraída de: <http://www.universia.es/>

cincuenta representantes de universidades de todo el continente: Màrius Rubiralta, rector de la Universidad de Barcelona, ha afirmado en este encuentro que la universidad tiene que ser en la actualidad «la solución en la nueva Europa basada en el conocimiento» y debe establecer un «compromiso en el respeto por su diversidad y sus pueblos». Por su parte, la rectora de la Universidad Oberta de Catalunya (UOC), Imma Tubella, ha participado con la ponencia titulada: “La gobernanza de las universidades europeas más allá del 2010”. También se han sumado al encuentro el presidente de la Asociación Europea de Universidades (EUA) y rector de la Universidad de Viena, Georg Winckler, destacando que la formación a lo largo de la vida es uno de los temas más importantes que tienen que impulsarse como objetivos de las universidades después del 2010. Estos y otros participantes han debatido sobre los retos y la misión de las instituciones universitarias en la globalización del conocimiento¹⁹.

Podemos encontrar también referencias por parte de algunos rectores de universidades españolas, quienes reflexionan sobre el nuevo reto de la universidad. El Rector de la Universidad de Cantabria, D. Federico Gutiérrez Solana²⁰ afirma que:

Hay mucho por hacer (...). El principal reto para el futuro es diseñar una educación bien estructurada que sea aceptada por todos, que permita una mejora continuada de la educación como proceso sustancial para el futuro de la sociedad. La educación implica la formación de las personas que son y seguirán siendo el verdadero motor de la sociedad, capaces de sostenerla en el futuro y que van a garantizar la continuidad y globalización del Estado de bienestar.

En la misma línea, D. Felipe Pétriz Calvo, Rector de la Universidad de Zaragoza, señala (2005, p. 4):

Queremos incidir en la mejora de la calidad de la formación e investigación, que realizamos impulsando además las cotas de compromiso social de nuestra institución (...). Conseguir los recursos financieros, materiales y humanos necesarios, reforzar la excelencia de nuestro trabajo docente e investigador, mejorar la eficacia en la gestión, flexibilizar nuestra oferta docente y avanzar

¹⁹ Información extraída del portal de la Universidad Oberta de Catalunya: http://www.uoc.edu/portal/castellano/la_universitat/sala_de_premsa/reportatges/2008/eua.html

²⁰ Extraído de una entrevista realizada al Rector de la Universidad de Cantabria por el Gobierno de la Comunidad.

en la apertura de la Universidad hacia el exterior, comprometiéndola más, constituyen los grandes retos de nuestra Universidad.

Fuera de nuestras fronteras, y en el mismo sentido, encontramos afirmaciones tales como las de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, en Méjico (2005, p. 15):

Toda universidad responde a tres ejes vitales de donde surge y hacia donde proyecta su acción: sociedad de la forma parte, la cultura que desarrolla y difunde, los hombres que forma. Según sea el ámbito en el que ha de realizar su obra, hablamos respectivamente de una Misión Histórica, de una Misión Cultural y de una Misión Pedagógica de la Universidad.

Todo lo anteriormente señalado nos lleva a pensar que, la universidad ha de tener en cuenta:

La sociedad de la que forma parte en cada momento.

La cultura que desarrolla y difunde.

Los individuos que forma.

Según sea un ámbito u otro, hablamos respectivamente de una función social, de una función cultural y de una función pedagógica de la universidad.

Los conceptos `educación`, `sociedad` y `cultura` son, en la mayoría de ocasiones, definidos de forma independiente y aislada. Sin embargo, consideramos que cada uno de estos tres términos tiene mucho en común con la universidad. Veamos, pues, que existe una relación entre esta institución educativa y cada uno de los conceptos citados. Describimos a continuación las tres funciones de la universidad: la función social, la función cultural y la función pedagógica.

2.1.1. Función social (universidad y sociedad)

Etimológicamente, la palabra `universidad` proviene del latín: *universitas* y está compuesta por *unus* “uno” y *verto* “girado o convertido”, o sea, “girado hacia uno” o “convertido en uno”. *Unus* expresa que no admite división. `Universidad`

tiene la misma etimología que 'universal' o 'universo' y, a pesar de tener varios significados, estos términos tienen un sentido de unidad. En el latín medieval *universitas* se empleó originariamente para designar cualquier comunidad o corporación considerada en su aspecto colectivo. Hacia fines del siglo XIV y tras la llegada del Renacimiento, la palabra empezó a usarse con el significado que tiene en la actualidad. La palabra *universitas*, formada por los elementos *unus-una-unum*, y *verto-vertere-versum*, expresa una visión globalizadora de toda la realidad.

La realidad que rodea al hombre como ser que forma parte de un grupo o comunidad está sujeta precisamente a su realidad social e histórica. En mayor o menor medida, las dinámicas sociales son moldeables, continuas, abiertas y se adaptan a las condiciones sociales y del entorno. De hecho, la socialización es vista por los sociólogos como el proceso mediante el cual se inculca la cultura a los miembros de la sociedad; a través de este proceso, la cultura se va transmitiendo de generación en generación, los individuos aprenden conocimientos específicos, desarrollan sus potencialidades y habilidades necesarias para la participación adecuada en la vida social y se adaptan a las formas de comportamiento organizado característico de su sociedad.

Los cambios y acontecimientos políticos, culturales y sociales han influido también, de una forma u otra, en la universidad. En los últimos tiempos, la universidad, como institución portadora de conocimiento y cultura, ha tenido en cuenta más que nunca su papel de extensión o proyección social. En el último medio siglo, las circunstancias y demandas de la sociedad se han acelerado de forma que esta proyección social se ha convertido en una de las miradas de esta institución. Esto ha dado lugar a una dinámica de adaptación constante por parte de la universidad: “durante varios siglos de historia, las universidades han estado modificando constantemente su orientación y su proyección social” (Zabalza, 2004, p.21).

Por su parte Barnett (1994) hace la siguiente comparación:

La universidad en épocas anteriores:

Realidad marginal en la dinámica social (lo que permitía tener un alto nivel de autonomía y auto gestión sin apenas tener que dar cuentas a nadie).

Reservada a unos pocos privilegiados.

Dirigida a la mejora de los individuos.

En manos de los académicos que gestionaban y orientaban su desarrollo.

La universidad en los últimos años:

Se suma plenamente a la dinámica central de la sociedad y participa de sus planteamientos.

Está destinada al mayor número posible de ciudadanos.

Los beneficiarios son el conjunto de la sociedad.

Espacio en el que priman las decisiones políticas.

Los cambios apuntados por Barnett, nos señalan que, finalmente, las universidades forman parte consustancial de las dinámicas sociales. Estos planteamientos nos ofrecen una nueva visión de la universidad. Además de sus fines propios como institución, es una función esencial de la universidad formular y transmitir principios vertebradores que asienten y refuercen sus vínculos con la sociedad. Este clima de cambios ha propiciado que organizaciones como la UNESCO, en su Declaración Mundial sobre la Educación Superior de 1998, haya tenido presente, igualmente, la sociedad en todo momento y se plantease la necesidad de una transformación y renovación de la educación superior. En la Declaración, la UNESCO señala las misiones y funciones que ha de tener la educación superior. Mostramos, a continuación, las que tienen mayor relación con la función social de la universidad:

Artículo 1.

Los establecimientos de enseñanza superior, el personal y los estudiantes universitarios deberán:

- b) constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad (...)
- c) proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades (...)
- d) contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural;
- e) contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas (...)

Artículo 2:

- b) poder opinar sobre los problemas éticos, culturales y sociales, con total autonomía y plena responsabilidad, por estar provistos de una especie de autoridad intelectual que la sociedad necesita para ayudarla a reflexionar, comprender y actuar;
- c) reforzar sus funciones críticas y progresistas mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando (...) funciones de (...) previsión, alerta y prevención;
- d) utilizar su capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad (...)
- f) aportar su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial (UNESCO, 1998).

Esta Declaración expresa también los motivos por los que se llevó a cabo la Conferencia, así como los antecedentes:

con la intención de encontrar soluciones para estos desafíos y de poner en marcha un proceso de profunda reforma de la educación superior, la UNESCO ha convocado una Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción. Como parte de los preparativos de la Conferencia, la UNESCO publicó en 1995 su documento de orientación sobre *Cambio y desarrollo en la educación superior*. Ulteriormente se celebraron cinco consultas regionales (La Habana, noviembre de 1996; Dakar, abril de 1997; Tokio, julio de 1997; Palermo, septiembre de 1997 y Beirut, marzo de 1998). En la presente Declaración se toman debidamente en cuenta, sin perder de vista el carácter propio de cada documento, las Declaraciones y Planes de Acción aprobados por esas reuniones, que se adjuntan a la misma, así como todo el proceso de reflexión generado por la preparación de la Conferencia Mundial (UNESCO, 1998, preámbulo).

Por otro lado, no hay que olvidar el carácter autónomo de la universidad. Con respecto a esto, ya la “Magna Charta Universitatum”, aprobada en Bolonia el

18 de septiembre de 1988 (p. 1), expresaba entre sus principios fundamentales que “la universidad es una institución autónoma que de manera crítica produce y transmite la cultura por medio de la investigación y de la enseñanza”. Podría pensarse que la autonomía universitaria puede promover una actuación dentro de un ámbito restringido o dirigida a lo puramente académico e institucional. Contrariamente, Rojas (2004) describe que en los momentos actuales, esta autonomía se desarrolla en ámbitos más abiertos:

hoy, el fundamento mismo de la autonomía universitaria es la defensa de la conciencia crítica. Conciencia que si durante siglos se expresó en el concepto de *libertad de cátedra*, hoy se desarrolla en nuevos ámbitos y no sólo en la torre de marfil del academicismo puro, sino en el compromiso con determinados valores sociales, como son la democracia, la paz, los derechos humanos.

En la misma línea, Núñez (1982, p. 15) afirma:

Entendemos a la universidad como un centro de cultura creadora, abierta a todas las tendencias del pensamiento; donde todas las ideologías y posiciones políticas deben tener cabida; donde el más amplio y libre análisis permita el enjuiciamiento de ideas y de conductas; donde la racionalidad crítica surja como expresión propia del quehacer universitario. La democracia universitaria tiene su asiento en la autonomía.

Las palabras de estos autores nos muestran una nueva autonomía que, por otra parte, es pieza clave de la identidad universitaria. Así, debe conjugarse con otros factores relacionados directamente con el contexto, tal y como sugiere Zabalza (2004, p. 76):

Hoy día la autonomía parece consustancial a la naturaleza y status social de las instituciones universitarias. Pero su contenido y su sentido se ha visto profundamente alterado por la evolución que han ido siguiendo los diversos contextos en los que la Universidad de se inserta: el político, el social, el económico, el propiamente institucional.

Zabalza (2004, p. 13) señala dos espacios de referencia que marcan la universidad: “un *espacio interno* (que se correspondería, por así decirlo, con lo que se denomina la “universidad” o el “mundo universitario” considerado en general) y un *espacio exterior* (que se correspondería con las dinámicas de diverso tipo, externas a la universidad, pero que afectan su funcionamiento)”.

La universidad, entonces, debe guardar un equilibrio: por un lado, ha de conservar su autonomía pero también, por otro, debe sumergirse de lleno en la sociedad contemporánea y comprender sus necesidades y demandas. Según afirma De la Plaza (2003, p. 75) “las universidades tienen como misión fundamental un servicio público... y, por lo tanto, tienen una responsabilidad social... Esto obliga a combinar y equilibrar ese binomio autonomía-responsabilidad social, tratando de identificar cuáles son los límites de una y de otra”.

Para poder perseguir objetivos tales como la construcción crítica o la flexibilidad, entre otros, los tiempos actuales están demandando la transformación de la universidad y ésta radica en el cambio de postura académica e intelectual en relación con el mundo y la sociedad. Esto significa descubrir y estar en sintonía con lo que hay de real fuera de sus muros para participar de la transformación de esa realidad. Todos estos matices van perfilando poco a poco la universidad del siglo XXI. Al respecto de todo ello, citamos las propuestas que De la Plaza y Zabalza lanzan para poder acercarse a dichos objetivos:

De la Plaza (2003, p. 80) suscribe que “hoy día las universidades tenemos una nueva función que cumplir respecto de la propia sociedad y es colaborar en ese reciclaje que se exige, porque (...) a lo largo de sus vida activa una persona debería renovar sus conocimientos de 6 a 7 veces”. Para llegar a producir esta transformación, el autor propone que los modelos educativos que se proyecten realizar deben dirigirse hacia la formación integral de las personas:

en los años en que un estudiante pasa por la universidad, éste tiene que aprender no sólo una serie de contenidos y enseñanzas para el ejercicio profesional, sino que debe adquirir una formación integral y amplia. Y, por lo tanto, el modelo educativo debería ser un vehículo de aproximación en cada plan de estudios entre el humanismo, la ciencia y la tecnología (De la Plaza, 2003, p. 81).

Zabalza (2004, pp. 21-27) argumenta que los cambios en la universidad con respecto a la sociedad pueden crear situaciones confusas en cuanto a la necesidad de incorporar nuevas estructuras de toma de decisiones políticas y técnicas, organizativas, etc. en la propia institución. Si bien, por una parte, se es más consciente de la importancia del contexto como factor determinante, por otra

parte, existe la presión de la globalización e internacionalización de los estudios y marcos de referencia. Ambas situaciones resultan ser fuerzas contrapuestas. Por tales razones, defiende en su propuesta la necesidad de reordenar las estructuras internas de la institución.

En definitiva, parece que existe un clima favorable para la construcción de una universidad nueva que sea partícipe de la realidad social. Para que los estudiantes obtengan una formación amplia e integral, en permanente contacto con el entorno, el planteamiento del binomio universidad-sociedad puede resultar muy adecuado. No obstante, esto implica una reordenación de estructuras internas y de organización, una nueva forma de pensamiento que ha de comenzar a constituirse desde la base sólida de una buena gestión, una remodelación de los cimientos que ya existen para crear una nueva infraestructura política, administrativa y organizativa y una puesta en práctica que desarrolle la proyección social para fomentar el desarrollo integral de las personas.

2.1.2. Función cultural (universidad y cultura)

Otro de los ejes de la universidad es la cultura. Existen numerosas definiciones del término cultura. Una de las más clásicas es la que aportó Tylor, en 1871: “el todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la ley, la moral, las costumbres y cualquier otra capacidad adquirida por el hombre como miembro de la sociedad” (cit. por Pérez Tapias, 1995, p. 29).

Desde entonces han sido muchos los autores que, a lo largo del siglo XX, han definido el término, tales como Malinowski (1970), Harris (1982), Geertz (1988) o Boas (1990). La UNESCO, en su Declaración de México de 1982 (p. 1), señalaba sobre la cultura que:

da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo (...) hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos (...) a través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado.

De acuerdo con esta Declaración, entendemos que la cultura implica la formación del hombre, de todas sus potencialidades y capacidades humanas; es el conjunto de obras, instituciones, ideas, principios, etc., que son capaces de formar a las personas y capacitarlas para vivir en sociedad. La formación encarna en sí misma los valores fundamentales de los que depende el perfeccionamiento de la persona desde una visión educativa integral.

La cultura tiene una serie de rasgos que la caracterizan. Herrero, J. (2002) establece las características universales de la cultura, de las cuales, destacaremos las siguientes:

es aprendida, no es genética (...) es compartida: es necesario que todos los miembros tengan los mismos patrones de cultura para poder vivir juntos (...) es todo un sistema integrado, donde cada una de las partes de una cultura está interrelacionada con y afectando a las otras partes de la cultura (...), tiene una gran capacidad de adaptabilidad: está siempre cambiando y dispuesta a acometer nuevos cambios.

En función de las definiciones y características señaladas, nos planteamos la siguiente cuestión: si la cultura es uno de los elementos fundamentales que constituyen la identidad de un pueblo, ¿no es la educación una actividad humana en el orden de la cultura? En esta línea, Gutiérrez Tamayo, A. L. (2006, p. 37) afirma:

cultura y educación nunca han debido separarse, ni siquiera institucionalmente; están íntimamente relacionadas y son interdependientes; pues en ambas se encuentra el cimiento de toda realidad.

La universidad es la institución dedicada a la educación superior. Puntualizamos que existe una relación entre cultura y universidad. García Ramos (1991. p. 324) señala al respecto que “la universidad, debe ante todo, transmitir cultura”.

Partiendo de estos autores, podemos pensar que la universidad es una institución educativa que promueve el aprendizaje, donde los procesos de socialización favorecen la interrelación entre unas partes y otras, formando una unidad, un todo, y que está siempre dispuesta a acometer nuevos cambios en la sociedad. Por lo tanto, cultura y universidad gozan de los mismos principios.

Una vez establecidos los vínculos entre cultura y universidad, parémonos ahora a reflexionar sobre los nuevos cambios que caracterizan la cultura actual, los cuales han generado nuevas formas de concebir el conocimiento, el hombre y la sociedad. Esto plantea incidencias en el campo de la educación, en general, y en la educación universitaria, en particular. Los avances permanentes en las disciplinas del conocimiento, propios de la dinámica actual en la producción del saber, constituyen el contexto cultural en el que surgen nuevas propuestas. De este modo, intuimos que cada uno de los cambios producidos en la cultura revierte en la educación y viceversa.

En efecto, la educación forma parte del desarrollo cultural de una comunidad. Es tarea de todos los organismos oficiales, desde el propio gobierno hasta las instituciones locales, responsabilizarse de este desarrollo. Por esta razón, la universidad tiene que perfilarse como una plataforma educativa que contribuya y ofrezca los recursos necesarios para su logro. Sánchez y Punzón, (1999, p. 2) señalan en esta línea:

la misión de la universidad aparece configurada (...) como la de democratizar el acceso a la cultura, así como ayudar a la sociedad a la hora de resolver aquellos problemas que se ciernen sobre ella, tal y como sucede respecto a la correcta asimilación de los nuevos cambios tecnológicos, y de sus efectos y repercusiones económico-sociales.

En palabras del Rector de la Universidad Nacional de Santo Tomás de Aquino, Pedro Wenceslao Lobo²¹ (2001, p. 4):

el papel cultural de la universidad deber ser el pilar básico que le permita desempeñar su importante rol en la construcción de la sociedad democrática contemporánea (...). Cualquiera que sea la carrera elegida, se deben transmitir a los estudiantes los valores primordiales que les permitan llegar a una visión holística del mundo.

Destacamos la afirmación que, a través de la citada “Magna Charta Universitatum”, los rectores de las universidades europeas hicieron, a través de la cual consideraban:

²¹ Dentro de la conferencia pronunciada en un acto académico en San miguel de Tucumán (Argentina).

que el porvenir de la humanidad, en este fin de milenio, depende en gran medida del desarrollo cultural, científico y técnico que se forja en los centros de cultura, conocimiento e investigación en que se han transformado las auténticas universidades.

En síntesis, creemos que la universidad debe entender que una parte importante de su función cultural es el conocimiento, difusión y defensa del patrimonio histórico, cultural, moral y espiritual que define la identidad de su comunidad. Esto ha de servir como punto de referencia en la solución de los problemas y en el desarrollo general de los seres humanos.

2.1.3. Función pedagógica (universidad y educación)

Como se ha señalado, la universidad, en su orientación hacia la búsqueda de la sabiduría y el conocimiento, educa a sus miembros desde el objetivo de alcanzar una formación integral. Rojas (2004, p.1) señala el compromiso que la universidad tiene que adquirir:

a nosotros nos corresponde generar criterios de pertinencia para poder seleccionar, de ese enorme caudal informático de la globalización, aquello que es (...) relevante para nuestro desarrollo. Eso implica que la universidad debe comprometerse en la formación de los estudiantes, en generar un espíritu crítico.

Una de las tareas educativas o formativas de esta institución de educación superior se centra en la instrucción o capacitación de los jóvenes. Ésta es una parte fundamental y necesaria para la formación académica y para la especialización y la investigación, pero no la única. Otra gran tarea educativa consiste en dirigirse hacia esa formación pero desde otros posibles enfoques intelectuales o profesionales que promuevan el desarrollo físico, artístico, social y cultural en las personas, es decir, encaminarse a lograr una función pedagógica más amplia.

En este sentido, volvemos a citar la Declaración Mundial sobre la Educación Superior de 1998 de la UNESCO, donde se defendía una educación a lo largo de la vida:

la educación es uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz, por lo que deberá ser accesible

para todos a lo largo de toda la vida, y se necesitan medidas para asegurar la coordinación y cooperación entre los diversos sectores (preámbulo).

Debemos pensar en orientar los esfuerzos de la universidad para llegar a producir una formación integral, que promueva una libertad de pensamiento, que abra las puertas a la pluralidad, una formación constructiva de los nuevos tiempos.

Así, los nuevos programas académicos han de ser coherentes con las necesidades contextuales y proponer alternativas desde la exploración y aplicación de nuevos modelos pedagógicos y estrategias didácticas. La formación permanente ha de garantizar una oferta de programas de capacitación, actualización y profundización en determinados campos y favorecer una participación activa de todos cuantos quieran acceder a ello.

Una vez expuestas las tres funciones de la universidad, consideramos oportuno señalar que, en los tiempos actuales, esta institución debe abrirse a modelos educativos que desarrollen la cultura y se acerquen a la sociedad. Tradicionalmente, la universidad ha desarrollado un sistema educativo formal. De acuerdo con Gutiérrez Tamayo (2006, p. 39), este sistema es: “autoritario, memorístico, impositivo, excluyente y carente de estrategias para formar competencias ciudadanas para la participación”. Este autor analiza la situación concreta de Colombia. En su opinión, en Colombia, no existen herramientas para que el sistema formal pueda participar en la sociedad y señala además, que:

si queremos ejercer un mayor impacto (...) en las transformaciones positivas de nuestra realidad, necesitamos construir nuevas culturas, nuevas formas de ser, de hacer, de tener, de estar, nuevas proyecciones, nuevos valores del tamaño, siquiera, de nuestros sueños y de nuestros anhelos. Para ello es indispensable transformar, entre otras cosas, nuestro sistema educativo formal (Gutiérrez Tamayo, 2006, pp. 41-42).

Estas afirmaciones pueden ser perfectamente extrapolables a nuestro país, donde aún queda mucha labor que hacer para lograr un pleno desarrollo de la educación no formal.

2.2. La universidad y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

2.2.1. La Declaración de Bolonia

Actualmente, la universidad está inmersa en un nuevo marco educativo: el Espacio Europeo de Educación Superior. En mayo de 1998, los ministros encargados de la Educación Superior de Alemania, Francia, Italia y el Reino Unido suscribieron en París la Declaración de la Sorbona, instando al desarrollo de un Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES): “debemos a nuestros estudiantes y a la sociedad en su conjunto un sistema de educación superior que les ofrezca las mejores oportunidades para buscar y encontrar su propio ámbito de excelencia” (1998, p. 1). Un año más tarde, esta vez, los ministros encargados de la Educación Superior de veintinueve países europeos, celebraron una conferencia en Bolonia que sentó las bases para conseguir este propósito.

La Declaración de Bolonia de 1999 marcó los objetivos de adoptar un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones basado en dos ciclos principales: grado y postgrado, establecer un sistema internacional de créditos, promover la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores, fomentar la cooperación europea para garantizar la calidad de la educación superior y, en definitiva, promover una dimensión europea de la educación superior. Este documento señalaba un compromiso por parte de los ministros: “nos comprometemos a conseguir estos objetivos -dentro del contexto de nuestras competencias institucionales y respetando plenamente la diversidad de culturas, lenguas, sistemas de educación nacional y de la autonomía universitaria- para consolidar el área Europea de Educación Superior” (1999, p. 2).

Desde entonces, han sido varias las Conferencias Interministeriales celebradas: en el año 2000 tuvo lugar el Consejo Europeo de Lisboa; un año más tarde, en 2001, treinta y dos ministros se volvieron a reunir en Praga; la Conferencia de Berlín fue organizada en el año 2003; dos años después, los días 19 y 20 de mayo de 2005, la Conferencia se dio cita en Bergen (Noruega); en

2006 se celebró la Conferencia de Bruselas y, recientemente, los pasados 17 y 18 de mayo de 2007, los ministros se reunieron por última vez en Londres.

Paralelamente a las reuniones de los ministros, la Comisión Europea también se implicó en el proceso de convergencia de la Educación Superior Europea apoyando la iniciativa en varios documentos, entre los que destacaba la comunicación: “El papel de las universidades en la Europa del conocimiento”. En este documento se describe la situación de las universidades dentro de su contexto europeo: por una parte, la creación de una Europa basada en el conocimiento y la educación superior pero por otra, los desafíos que esto supone para las universidades. La Comunicación de la Comisión de Comunidades Europeas (2003, p. 3) pretendía iniciar un debate sobre el papel de las universidades europeas en la sociedad y la economía basadas en el conocimiento:

las universidades funcionan en un entorno cada vez más globalizado, en constante evolución, marcado por una creciente competencia para atraer y conservar a los mejores talentos y por la aparición de nuevas necesidades, a las que están obligadas a responder. Sin embargo, las universidades europeas tienen generalmente menos atractivo y medios financieros que las de otros países desarrollados, concretamente las de los Estados Unidos. La cuestión que se plantea consiste en saber si tienen capacidad para competir con las mejores universidades del mundo y garantizar un nivel de excelencia duradero, cuestión que cobra especial actualidad con la perspectiva de la ampliación, teniendo en cuenta la situación a menudo difícil de las universidades de los países candidatos, tanto en lo que se refiere a los recursos humanos como a las dotaciones financieras.

Todos los países firmantes de la Declaración de Bolonia han emprendido las reformas legislativas pertinentes para adaptarse al nuevo espacio. Las organizaciones de universidades europeas han acogido muy positivamente la iniciativa ministerial. Así, la Asociación de la Universidad Europea (EUA) se ha implicado en el proceso desarrollando varios estudios (*Trends in Learning Structures*) sobre la Educación Superior Europea. Además, en las Conferencias de Salamanca (2001), Graz (2003) y Glasgow (2005), esta asociación hizo explícito su apoyo y sugerencias a la iniciativa del EEES.

La próxima Conferencia de Ministros de Educación Superior tendrá lugar en Benelux (Lovaina) los días 28 y 29 de abril de 2009. Hoy, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) refleja el acuerdo de cuarenta y cinco países europeos

para armonizar sus políticas educativas de manera que se hagan más transparentes y comparables. Con este motivo se establece el compromiso de convergencia hacia el 2010 como fecha límite para adaptar los correspondientes sistemas educativos a los compromisos que señala el EEES.

2.2.2. La educación a lo largo de la vida (*Life Long Learning*)

Ante este nuevo marco, Zabalza (2004, pp. 29-30) reflexiona sobre el papel protagonista que la universidad ha de adoptar y que, en su opinión, ha de orientarse hacia una formación permanente:

En el nuevo escenario, la universidad juega un importante papel en el proceso de formación pero no lo completa: la formación se inicia antes de llegar a la universidad, se desarrolla tanto dentro como fuera de las aulas universitarias, y se continúa tras haber logrado la titulación correspondiente a través de la formación permanente.

Se manifiesta, así, que la educación va más allá de la adquisición de conocimientos, que la formación no puede concebirse como algo cerrado y finito y que la propia institución universitaria, fuera de ser un lugar centrado únicamente en la transmisión de conocimientos, ahora se muestra mucho más flexible, polivalente y sensible ante los nuevos tiempos.

Uno de los temas que aborda el EEES es la educación a lo largo de la vida *Life Long Learning* (LLL). En 1998, el Consejo de Europa y la Conferencia de Presidentes de las universidades elaboraron un proyecto que comprendía el aprendizaje a lo largo de la vida como un reto para la educación superior.

En 2001, la Comisión Europea definió la LLL como “toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo” (p. 9).

Y, posteriormente, en la Conferencia de Berlín (2003, p. 4) se modificó la definición de *Life Long Learning*:

proceso de aprendizaje continuo que permite a todos los individuos, desde la infancia a la ancianidad, adquirir y actualizar conocimientos, destrezas y competencias en diferentes períodos de su vida y en variedad de contextos de aprendizaje, tanto formal como no formal; por lo tanto, maximizando su desarrollo personal, oportunidades de empleo y fomentando su participación activa en una sociedad democrática.

El LLL es uno de los pilares del Espacio Europeo de Educación Superior. En 2006, la Reunión de Ministros celebrada a través del Consejo Europeo de Bruselas invitaba a los estados miembros a fomentar la cooperación atendiendo a todas las formas de educación, formal, no formal e informal. Esta nueva perspectiva de incluir las modalidades educativas supone un avance importante dentro del proceso de formación permanente de las personas. En este sentido, Bautista, Mora y Gata (2005, p. 1) señalan que el término *Life Long Learning* hace alusión a “una educación permanente, en la necesidad orientar y abrir los procesos formativos y sus contenidos hacia un dinamismo, lejos de la opacidad y el estancamiento”.

2.2.3. La universidad española

En el caso de las universidades españolas, hasta el momento se han aprobado cuatro Reales Decretos relacionados con el Espacio Europeo de Educación Superior:

Real Decreto 1044/2003 de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.

Real Decreto 1125/2003 de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

Real Decreto 55/2005 de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado.

Real Decreto 56/2005 de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado.

Por otra parte, la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) también ha generado varios documentos de análisis y apoyo al EEES. Cabe destacar el informe Universidad 2000, propiciado por la propia CRUE y elaborado por un equipo dirigido por el profesor Bricall²² (2000, p. 43), el cual señalaba que la función educativa de la universidad actualmente plantea cambios cualitativos importantes dirigidos hacia una formación a lo largo de la vida:

tradicionalmente, la universidad ha tenido encomendadas las funciones de educación superior y de investigación. La primera de estas funciones –la educación– tiene en la actualidad un desarrollo particular que ha propiciado cambios cualitativos impresionantes. La formación profesional y la formación a lo largo de toda la vida de la persona obligan a poner en discusión unos fundamentos de la educación que parecían hasta hace poco, bien asentados. La educación superior requiere hoy en día una mayor diversificación de instituciones y una mayor flexibilidad de los currícula.

Los objetivos del informe se centraron en la realización de un análisis en profundidad de la situación española y de las perspectivas de futuro de acuerdo con la realidad actual. De hecho, Bricall, (2000, p. 2) en el primer párrafo del informe, afirmaba: “la cuestión más importante de la universidad actual es su adaptación a los cambios que la sociedad le exige, tanto con relación a las enseñanzas que impartir como a la investigación que realiza”. Bricall (2000, pp. 76-77) sintetizaba, en este sentido, tres funciones principales de la universidad:

Preservación y transmisión crítica del conocimiento, cultura y valores sociales (función socializadora), revelación de las capacidades individuales (función orientadora) y aumento de la base de conocimientos de la sociedad (función investigadora y de extensión cultural).

Desde el año 2000 hasta ahora, el grupo de trabajo de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas ha elaborado nuevos documentos relacionados con el Espacio Europeo de Educación Superior²³.

²² Bricall había sido presidente de la Conferencia de Rectores de Europa entre 1994 y 1998.

²³ La información sobre estos nuevos documentos queda recogida en la página *web* de la CRUE: <http://www.crue.org/>

2.2.3.1. Hacia un nuevo modelo de universidad

Los cambios producidos con el EEES han supuesto readaptaciones y nuevas premisas por parte de las universidades españolas desde las distintas facultades. Tal y como señala Caramés (2004, p. 1):

La necesidad de una adaptación europea a los nuevos conocimientos traerá consigo nuevas ideas que es necesario comenzar a desarrollar en nuestras respectivas universidades. Las Facultades de nuestras distintas universidades van a tener que convertirse en transfacultades que busquen nuevos modelos de enseñanza, conocimiento, investigación y aplicación interdisciplinar.

En la misma línea, Rué (2004, pp. 39-45) afirma que “la universidad en España ha evolucionado adaptándose al modelo social y productivo”. Fernández García y Rodríguez Menéndez (2005, p. 45), en la misma línea de Rué, reflexionan sobre los nuevos papeles que han de adoptar los espacios y agentes de la educación en los diferentes modelos educativos ante los cambios que se plantean en el Espacio Europeo de Educación Superior. De acuerdo con esto, las autoras sintetizan en una tabla los ámbitos de educación preferentes en la universidad de acuerdo con los modelos universitarios de las últimas décadas y proponen un nuevo modelo para el siglo XXI:

MODELO DE UNIVERSIDAD	ÁMBITO DE EDUCACIÓN PREFERENTE
Década de los 70 y 80	Educación formal
Década de los 90	Educación no formal, educación formal
Siglo XXI: EEES	Educación no formal, educación formal y educación informal

Tabla 2.1. Fuente: Fernández García y Rodríguez Menéndez (2005)

Fernández García y Rodríguez Menéndez consideran que el modelo universitario de la década de los setenta y los ochenta era preferentemente formal y tenía un carácter disciplinar. En este modelo las clases eran presenciales, había una fuerte separación entre el rol del profesor y el alumno y una descontextualización del aprendizaje. Pero, ya en la década de los noventa la educación no formal comienza a asumir un cierto protagonismo, aunque el peso

de las disciplinas de la educación formal sigue vigente. Asimismo, las autoras señalan que “en los dos modelos (...) se considera relativamente normal la idea de la educación como proceso terminal” (Fernández García y Rodríguez Menéndez 2005, p. 47).

A partir de los noventa, la actitud ante la educación da un giro hacia un proceso donde el aprendizaje ha de ser permanente y donde la educación no formal tenga una fuerte presencia. Ya en la época actual y con una mirada hacia el futuro, la educación se plantea desde todas las modalidades educativas, tal y como señala el EEES. Otros autores que investigan en esta línea son Requejo, Sarramona y Martínez (1997, pp. 169-229)²⁴.

Los cambios producidos en el ámbito de la educación durante estos años han formado parte de un proceso holístico complejo cuyos resultados no han sido y no son “la simple acumulación o suma de las distintas experiencias educativas (...), sino una combinación mucho más compleja en la que tales experiencias se influyen mutuamente” (Trilla, 1993, p. 188). De esta manera, la sinergia producida por la combinación de experiencias va conformando una educación que Vázquez (1998, p. 18) concibe como dentro de un ‘aprendizaje controlado’, es decir, “un proceso de capacitación para la autoeducación a lo largo de toda la vida, y principalmente dentro de espacios y con enfoques y recursos no formales”.

Dentro de este proceso de aprendizaje controlado y continuo, la realidad educativa no puede centrarse en un solo tipo de educación, a modo de compartimento estanco, antes al contrario, ha de enriquecerse del resto. Inmersos en esta nueva dinámica, Trilla (1998, pp. 187-206) sugiere que pueden formarse múltiples combinaciones donde los agentes formales, no formales o informales se mezclen entre sí. Asimismo, comenta que es necesaria una planificación del sector no formal y una integración de éste en la planificación general de los sistemas educativos, ya que este sector surge por las demandas sociales y las nuevas necesidades que van transformándose día a día, tanto tecnológica como económica y culturalmente. Además, reflexiona sobre la interrelación existente

²⁴ Sus investigaciones se centran en la educación permanente y las nuevas tecnologías, proponiendo nuevos marcos en los que poder aprender a lo largo de la vida.

entre los tipos de educación formal, no formal e informal y sobre la importancia de los distintos entornos que los conforman a la hora de valorar las adquisiciones educativas. Citamos las relaciones que Trilla (1998, pp. 190-191) establece dentro de las interacciones funcionales:

Relaciones de complementariedad: reparto de funciones, de objetivos, de contenidos entre los diversos agentes educativos.

Relaciones de suplencia: asunción de tareas propias de otro sistema.

Relaciones de sustitución: según qué contexto, a veces, la educación no formal se ha planteado como sustitutoria de la educación formal.

Relaciones de refuerzo y colaboración: recursos que proceden del exterior de las instituciones formales son a menudo utilizados por ellas en su propio contexto.

Relaciones de interferencia: también hay contradicciones entre los distintos tipos de educación, ya que la realidad del universo educativo, por serlo también del universo social del que forma parte, es heterogénea.

Por su parte, Doddoli de la Machorra (2007, pp. 5-6) acepta las funciones propuestas por Trilla, y las vuelve a describir, esta vez, desde un enfoque no formal y como parte de una red de aprendizaje:

De complementariedad: la educación no formal complementa la instrucción formal al ampliar el contenido y nivel de profundidad de un programa académico dado: “Cursos de especialización”.

De suplencia: la educación no formal suple o asume tareas de la educación formal ya que este sistema no es suficiente para satisfacer las necesidades educativas de toda la población.

De sustitución: la educación no formal suple las necesidades de contextos socioeconómicos con déficit de escolarización y de poblaciones geográficamente

dispersas. Asimismo, cubre urgencias para paliar estados de mínima atención cultural y educativa.

De refuerzo y colaboración: la educación no formal puede reforzar y colaborar en la acción de la educación formal mediante programas en medios de comunicación, actividades en museos, laboratorios y parques.

De interferencia: la educación no formal convive con los distintos tipos de educación produciéndose interferencia entre ellos (puede ser a veces contradicción); es decir, que nadie vive en un entorno educativo homogéneo.

En síntesis, Trilla y Doddoli de la Machorra expresan que las relaciones funcionales que se dan entre los tipos de educación pueden ser una vía de actuación dentro de las directrices que marca la universidad del Espacio Europeo de Educación Superior. Así, la educación formal y no formal pueden contribuir, en las universidades españolas, a desarrollar mejor social y culturalmente a cada individuo, logrando una diversidad de campos de intervención y acciones concretas y organizadas.

Si hace pocos años las instituciones educativas eran centros portadores de conocimiento, puramente formales y académicos, hoy las fronteras entre la educación formal y no formal van desapareciendo y existen lugares como la universidad donde ambos tipos de educación conviven para brindar al alumnado una oferta educativa de mayor calidad y más amplio espectro.

La universidad del EEES debe implicarse en la educación desde un nuevo enfoque o forma de pensamiento, donde los procesos de adquisición de conocimientos y de cultura tengan en cuenta el contexto social de forma permanente y continua y donde la educación formal y no formal puedan participar de lleno relacionándose, interactuando y complementándose.

En nuestra opinión, la universidad española del siglo XXI ha de promover una nueva corriente de pensamiento que se encamine hacia la construcción de un proyecto educativo a largo plazo cuyos fines y objetivos respondan a la demanda actual. Los sistemas rígidos y cerrados de la educación puramente formal suponen

un lastre para los nuevos tiempos. La educación no formal podría ser una posible vía que impulse esta labor social, cultural y pedagógica de la universidad y que, dirija sus acciones en torno a la idea de facilitar la transformación del sistema educativo superior. De esta forma, la universidad educará a personas a través de un proceso permanente, de continua adaptación a los cambios, para que éstas, dentro de la sociedad a la que pertenecen, aporten sus experiencias y contribuyan a crear nuevas culturas. En definitiva, ofrecerá una educación integral.

2.3. La extensión universitaria en la universidad española

La educación no formal en el ámbito universitario se lleva a cabo, fundamentalmente, a través de los vicerrectorados de extensión universitaria. Describimos, a continuación, el origen y la evolución de la extensión universitaria en España.

2.3.1. Orígenes y evolución histórica

Entender el significado del concepto 'extensión universitaria' en la universidad española requiere una mirada histórica hacia nuestro país, ya que la universidad ha ido evolucionado de acuerdo con los acontecimientos políticos y socio-culturales que han venido sucediéndose. Si nos retrotraemos al siglo XVIII, con la implantación de los Borbones, la universidad española comenzó a ser controlada por el poder estatal, tendencia que se mantuvo durante todo el siglo XIX. Consecuencia directa de esta rígida sujeción, la universidad aparecía a finales del siglo XIX como "una cosa muerta por dentro", tal y como señalaba Macías (1899, pp. 121-159), una institución incapaz de integrar las innovaciones. Este panorama se presentaba desolador tanto por parte de instituciones educativas como por parte del profesorado y alumnado.

No obstante, y a pesar de todo esto, paralela y progresivamente, surgió una nueva forma de pensamiento que coincidió con la expansión de los ideales de la Revolución Francesa, en el terreno político; con la organización del proletariado de clase, en el terreno social; con las nuevas corrientes de pensamiento, en el

filosófico; y, por último, con movimientos como el Romanticismo, en el terreno de la creación artística.

Al igual que estaba ocurriendo en toda Europa, también en España, la obsesión y el principal problema de los pensadores, desde mediados del siglo XIX, era la enseñanza. Rodríguez de Lecea (1990, pp. 9-10) comenta que nuestro país ya sentía esta preocupación a través de los ilustrados del siglo XVIII, cuyos representantes más significativos fueron Jovellanos y Campomanes, y que, a finales del reinado de Fernando VII, reflejaron lo desastroso de la situación social del momento.

Así, se dotó a la enseñanza de una nueva ambición de regeneración que coloreó la discusión sobre el tema hasta bien entrado el siglo XX: “este contexto histórico (...) acompaña al nacimiento del concepto teórico de extensión cultural. Confluyeron, pues, principios filosóficos, presupuestos ideológicos e imperativos sociales y, finalmente, los propiamente culturales” (Giménez, 2000, p. 1).

2.3.1.1. El Krausismo

A partir de 1840, en España aparecieron dos grupos de pensamiento liberal: un grupo inspirado por el pensamiento francés, sobre todo por el eclecticismo de Cousin y otro grupo, el krausista, apoyado en las doctrinas del alemán Krause. El primero organizó la enseñanza desde la administración del estado, articulando y creando la organización de la red universitaria y escolar, de la que hoy quedan restos en España. El segundo grupo, el krausista, elevó la enseñanza a ideales más profundos, donde la búsqueda del “hombre nuevo” era el único medio de regeneración de un país en crisis y en abierta decadencia. Así, este planteamiento pretendió una reforma desde el mismo corazón de la sociedad y se convirtió en el germen de lo que más adelante fue la extensión universitaria.

Nos parece oportuno señalar que en esta misma época, la presencia de la música en la universidad pierde importancia. A partir del fallecimiento del catedrático de la Universidad de Salamanca D. Manuel Doyagüe (1842), las

relaciones entre música y universidad pasaron a estar presididas por un profundo desencuentro (Díaz, 2000, p. 16)²⁵.

Los pensadores krausistas desarrollaron todo un sistema filosófico-pedagógico llevando a la práctica actividades e iniciativas novedosas que tenían en cuenta el momento histórico. La principal figura de la corriente krausista en España fue Francisco Giner de los Ríos, el cual, entre 1868 y 1915 -fecha de su muerte- trabajó en defensa de la educación y la pedagogía junto con Julián Sanz del Río -precursor del Krausismo en España- o Fernando de Castro. El sistema de Krause planteaba una teoría del conocimiento en la que razón y realidad concordaban y donde la universidad, junto con la biblioteca y el museo, eran los organismos donde se desarrollaba la actividad educativa.

La revolución de 1868 triunfó confiando a los profesores krausistas la legislación sobre la enseñanza. En esta línea, Rodríguez de Lecea (1990, p. 18) afirma que, en ese momento, triunfa la libertad de profesores, alumnos, programas, libros, etc.: “esto da lugar a muchos cambios, entre los cuales surge la idea de la extensión universitaria, dirigida a grupos de obreros y trabajadores a través de las enseñanzas dominicales, abriendo las puertas de la universidad a otros grupos sociales”.

Por su parte, Giner de los Ríos (1990, p. 224) señala que:

en 1869, Fernando de Castro inauguró la acción social de cultura en la universidad de Madrid con las *Conferencias Dominicales* destinadas a la educación de la mujer principalmente y que fueron el punto de partida de la Escuela de Institutrices y de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer.

2.3.1.2. La Institución Libre de Enseñanza

Este período revolucionario iniciado en 1868 dio como fruto la creación de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), en 1876: ésta fue fundada por un grupo de catedráticos entre los que se encontraban el krausista Francisco Giner de los

²⁵ España tiene el honor de que una de sus universidades -la Universidad de Salamanca- haya sido la primera del mundo que incluyera oficialmente la enseñanza de la música en sus programas.

Ríos, Gumersindo de Azcárate y Nicolás Salmerón, separados de la universidad por defender la libertad de cátedra y por negarse a ajustar sus enseñanzas a los dogmas oficiales en materia religiosa, política o moral.

El objetivo de estos hombres fue crear un proyecto de universidad libre que debía despertar en el hombre nuevo una conciencia que se extendiese a toda la sociedad española. En este proyecto también participaron Joaquín Costa, Augusto González de Linares, Hermenegildo Giner y Federico Rubio. Las primeras experiencias se orientaron hacia la enseñanza universitaria.

Durante los años 1876 a 1880 se ofrecieron en la ILE algunos cursos universitarios: dos cursos de Estética y otro sobre Principios de Derecho Político. Desde 1876 hasta la guerra civil de 1936, esta institución se convirtió en el centro de gravedad de toda una época de la cultura española, así como en el cauce para la introducción en España de las más avanzadas teorías pedagógicas y científicas que se estaban desarrollando fuera de las fronteras españolas. Gracias a la labor de profesores como Manuel Bartolomé Cossío, que sucederá a Giner al frente de la ILE, Ricardo Rubio, Pedro Blanco, Ángel do Rego, José Ontañón, Pedro Jiménez-Landi, etc., se afianzó el proyecto institucionista, garantizando su continuidad.

2.3.1.3. La Universidad de Oviedo

Otros miembros de la ILE fueron un grupo de profesores de extraordinaria altura intelectual (catedráticos de Derecho en la Universidad de Oviedo), entre los que estaban Adolfo González Posada, Álvarez Buylla, Rafael Altamira, Ureña o Alvarado. Estos hombres lograron que la Universidad de Oviedo se diferenciase de otras universidades españolas. Este hecho, además, coincidió con un período histórico marcado por el crecimiento económico, asociativo y cultural en la región española de Asturias.

Así las cosas, este llamado Grupo de Oviedo abordó la tarea de dar un giro al modelo universitario que hasta entonces se había conocido. Se pretendía que el ideal universitario llegara a las clases obreras, estableciendo, así, una conexión

entre el saber de aquéllos y la curiosidad cultural de éstos, que se agrupaban a través de sindicatos y asociaciones.

La figura de Rafael Altamira fue crucial para el nacimiento de la extensión universitaria en España. Hablar de la extensión universitaria en nuestro país nos lleva a buscar unos precedentes en otras universidades extranjeras que fueron importantísimos para lo que más adelante fue el modelo español. Altamira redefinió una idea procedente de los modelos de las universidades inglesas, que tenía que ver, sobre todo, con el papel que la universidad debía asumir en relación con la formación de la sociedad, con la extensión efectiva de la universidad en todo el tejido social y básicamente dirigido a aquellos sectores sociales que carecían de formación y a los que la universidad debía guiar e iluminar. En este sentido, García Guatas (2004, p. 1) señala: “ejemplos precursores ya habían surgido en universidades alemanas, belgas e inglesas, que pretendían, de un lado, la renovación académica, y de otro, la difusión del saber y de los conocimientos generados en la universidad a aquellas clases sociales para las que eran inaccesibles”.

De esta forma, fue en 1898 cuando el Claustro de Derecho de la Universidad de Oviedo acordó la creación de la extensión universitaria. Así lo señala Moreno (2004, p. 1):

Aunque desde el primer momento la extensión tuvo dos tipos de público -la clase media y los obreros manuales, a los que más específicamente se dedicaría más tarde la llamada universidad popular- (...) se podía considerar como tal toda labor de carácter educativo y social, realizada por la Universidad fuera de su esfera oficial docente.

Concretamente, la celebración de los primeros cursos de extensión universitaria tuvo lugar el 11 de octubre de 1898, tres años después de que algunos profesores encabezados por el Decano de la Facultad de Derecho y el Rector hubiesen puesto en marcha una Escuela Práctica de Estudios Jurídicos y Sociales. Para facilitar el acercamiento de las ciencias y la cultura sin que los trabajadores tuviesen que reducir su horario de trabajo ni, por lo tanto, su salario, las clases se establecieron con un horario nocturno.

Las primeras charlas se dieron en las propias aulas universitarias y en la Escuela de Artes y Oficios y los pioneros en solicitar que se llevasen hasta sus pueblos fueron Avilés y La Felguera. En Avilés, el encargado fue Álvarez Buylla, que se estrenó en el salón de la Sociedad Obrera y, en La Felguera, la conferencia inaugural la impartió Posada, en el Ateneo Casino, hablando sobre «El sufragio político en los diferentes estados». Le siguieron Aniceto Sela, con el tema «Geografía descriptiva»; Mur, que se extendió sobre «Productos industriales de la hulla», y el doctor Clavería, que disertó acerca de la «Higiene del obrero», siempre a salón lleno, demostrando, así, el ansia de aprendizaje de los mineros del valle.

La extensión universitaria, la universidad popular, las escuelas neutras y la enseñanza en los ateneos siguieron los postulados de la Institución Libre de Enseñanza, participaron del laicismo y rechazaron la confesionalidad de la educación. Palacios (1908, p. 151) refleja la realidad de aquellos años:

El claustro de profesores, convocado por el rector señor Aramburu, acordó entonces comenzar la obra. Componíase ésta de tres partes: 1ª, Estudios superiores; 2ª, Conferencias de vulgarización; 3ª, Excursiones. Después organizó cursos para los obreros, contando, inclusive, con su trabajo personal, cursos que funcionan todavía, y cada vez en más auge, con el título de Universidad popular. La enseñanza de los dos primeros grupos se da de noche en la Universidad o fuera de ella, en la Escuela de Artes y Oficios de la ciudad, en otros centros y sociedades, o en los pueblos de la provincia que lo solicitan; los maestros son los de las facultades o cualesquiera, otras personas, científicos, literatos, ingenieros, publicistas, profesores del Instituto provincial, del Seminario conciliar, etc.; las lecciones no exceden de tres por semana, combinadas las enseñanzas; son públicas y se exige matrícula (gratuita) sólo en las excursiones por lo que atañe a la formación de los grupos y en la Universidad popular²⁶.

Por su parte, el movimiento obrero socialista también realizó actividades similares, invitando a miembros de algunas profesiones liberales o maestros a colaborar con los centros obreros impartiendo charlas instructivas, de forma que “los trabajadores, conscientes, integrados en sindicatos de diversa orientación ideológica, mostraban un enorme interés por adquirir una cultura propia que se consideraba como arma imprescindible para su emancipación social” (Moreno, 2004, p. 1).

²⁶ En un artículo publicado en el periódico digital “La Nueva España” el 9 de octubre de 2006.

Por tanto, el espíritu o filosofía de la extensión universitaria partía de la cooperación y voluntad de aquéllos que aportaban y compartían sus conocimientos con otros sectores de inquietudes educativas y culturales. Giménez Martínez (2000, p. 1) expresa que “la extensión universitaria consistía en divulgar determinados conocimientos entre los sectores populares más inquietos, haciéndose presente y contribuyendo así la universidad al crecimiento intelectual y a la regeneración moral del país”.

Poco a poco, la extensión universitaria se desarrolló por muchos lugares asturianos y posteriormente, por otras ciudades de la geografía española como Sevilla, Santander, Zaragoza, Valencia o Salamanca continuando la labor comenzada en Oviedo, años atrás.

2.3.1.4. La extensión universitaria en el siglo XX

La primera vez que se acuñó el término extensión universitaria fue a comienzos del siglo XX, en 1911. Su responsable fue Adolfo Pérez, quien lo definió como “toda labor expansiva de carácter educativo y social, realizada por la universidad fuera de su esfera oficial docente”. Desde 1911 hasta nuestros días, la extensión universitaria ha sido tema de interés para numerosos autores, tales como Melón Fernández (1988), Ruiz (1988), Alonso Iglesias y García-Prendes (1974) o Uría (1996).

Giménez Martínez (2000, p. 1) divide la trayectoria histórica de la extensión universitaria en el siglo XX en dos grandes épocas:

la primera, desde su nacimiento en 1898 hasta el comienzo de nuestra guerra civil, se caracteriza por una intensa actividad (...). La segunda, iniciada en los años cuarenta y que se prolonga hasta la actualidad, se puede dividir en dos períodos: en el primero, coincidente con la etapa del Régimen de Franco, está prácticamente ausente de la vida universitaria, salvo tímidos proyectos en los años setenta. Por último, el segundo período, que comienza con la LRU y que llega hasta el momento presente, ofrece un saldo positivo, en general.

Partiendo de la segunda etapa, y centrándonos en los últimos treinta años, la democratización de la sociedad española impulsó, en la década de los ochenta, a la

institución universitaria hacia un proceso general que afectó al mundo de la educación y la cultura. Se produjo una descentralización estatal, transfiriéndose la gestión universitaria desde el Estado a las autonomías regionales. También influyeron los aspectos políticos (descentralización administrativa) y sociales (una demanda creciente de estudios superiores). Esto propició el acceso de un importante sector de la población a la enseñanza superior. Ante tal cantidad de público y debido a los cambios producidos en el país, la universidad comenzó a transformarse.

Giménez Martínez (2000) señala que, en los últimos tiempos, la universidad se ha abierto a la sociedad facilitando su acceso a todos los ciudadanos y ofreciendo igualdad de oportunidades. Asimismo, las propias instituciones universitarias muestran una tendencia hacia un nuevo modelo de universidad que no se conforma con conservar y transmitir contenidos culturales sino decidida a la consecución de una tríada de objetivos: primeramente, debe estimular la reflexión crítica, la investigación sistemática, la experimentación, la innovación. En segundo lugar, debe velar por la enseñanza y la docencia para formar generaciones de profesionales e investigadores aptos para cumplir plenamente su papel de ciudadanos capaces de comprender su civilización y de influir lúcidamente en la evolución de la misma. Finalmente, ha de fomentar el desarrollo de todas las expresiones culturales.

2.3.2. La extensión universitaria en la universidad de hoy

La universidad actual no se diferencia demasiado de los planteamientos que Ortega y Gasset señaló en 1930 para la universidad del siglo XX. El filósofo se planteaba la posibilidad de una reforma en profundidad de la universidad española tomando como modelo universidades europeas, donde la enseñanza superior se centrara primordialmente en la enseñanza de la cultura. Ortega creía que la raíz de la reforma universitaria radicaba en acertar plenamente con su misión. Así, señaló que la enseñanza universitaria aparece integrada por tres funciones:

Transmisión de la cultura.

Enseñanza de las profesiones.

Investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia (Ortega y Gasset, 1930, p. 41).

Los planteamientos señalados por Ortega y Gasset no distan mucho de los tres vértices principales que forman las universidades de hoy: la docencia, la investigación y la proyección social. Este último vértice contribuye al desarrollo artístico y cultural, de convivencia y de equidad, y se desarrolla a través de una serie de tareas llevadas a cabo por extensión universitaria.

En los últimos tiempos, la universidad también ha tenido que continuar su transformación e ir adaptando su estructura organizativa a los nuevos requisitos que la sociedad demanda. Gómez Hernández, J. A. (2003, p. 1) comenta, en este sentido:

la universidad tiene, además de sus objetivos tradicionales (docencia, estudio e investigación) la misión global de contribuir a la mejora de la sociedad a través de lo que Rafael Altamira denominó extensión universitaria. En particular en el ámbito de la cultura tiene que ayudar a la proyección externa de las manifestaciones culturales que genera, facilitar las prácticas culturales (...) y ser capaz de recoger y ser permeable a la producción cultural de su entorno social.

La actual Ley Orgánica 4/2007 de Universidades de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, señala en su preámbulo que “el nuevo modelo de enseñanzas aporta una manera diferente de entender la universidad y sus relaciones con la sociedad. Se trata de ofrecer una formación de calidad que atienda a los retos y desafíos del conocimiento y dé respuesta a las necesidades de la sociedad”. Esta ley establece algunas novedades con respecto a la ley anterior. Una de ellas es la incorporación de un título dedicado al deporte y la extensión universitaria, “pues se considera que tanto el deporte como otras actividades que se contemplan son un aspecto capital en la formación del alumnado universitario”. En este sentido, en su artículo “De la cultura universitaria”, la LOU establece:

Es responsabilidad de la universidad conectar al universitario con el sistema de ideas vivas de su tiempo. A tal fin, las universidades arbitrarán los medios necesarios para potenciar su compromiso con la reflexión intelectual, la creación y la difusión de la cultura. Específicamente las universidades promoverán el acercamiento de las culturas humanística y científica y se esforzarán por transmitir el conocimiento a la sociedad mediante la divulgación de la ciencia (LOU, art. 93).

Así, la LOU apoya la creación de servicios que faciliten a los universitarios la realización de tareas deportivas, la organización de actividades culturales o la incorporación de las nuevas tecnologías, entre otras actividades.

La sociedad del siglo XXI reclama a la universidad su derecho a participar de la ciencia y la cultura universitarias. Conseguir esto supone dar un paso más en la tarea de extender, más allá de los círculos académicos, la cultura y el conocimiento:

En el desarrollo universitario actual, junto a la docencia y la investigación, cada vez alcanza más valor estratégico el concepto de extensión universitaria, en el que adquieren especial significado las funciones y los fines de la universidad orientados hacia la profesionalización, el estudio, la cultura y el desarrollo social productivo (Touriñán, Rodríguez y Olveira, 2005, p. 2).

Ante este nuevo marco, el planteamiento de la nueva universidad que se extienda hacia fuera, que establezca lazos reales con la sociedad, que aporte conocimiento y reciba conocimiento y que se adapte, como decía en otros tiempos Giner de los Ríos, al nuevo hombre del siglo XXI, tiene que ser considerado por parte de los órganos de gobierno correspondientes.

Cerramos este capítulo con las aportaciones de Berruelo (2004), quien, a través de sus investigaciones, nos ofrece una perspectiva dinámica que sitúa a los propios vicerrectores de extensión universitaria como protagonistas de una actualización y reformulación del concepto 'extensión universitaria', de acuerdo con las características sociales del momento actual.

CAPÍTULO 3

GESTIÓN MUSICAL EN EL G-9

3.1. Propuestas educativas y estudios realizados en gestión cultural

Desde, aproximadamente, la década de los noventa del pasado siglo XX hasta nuestros días, las instituciones universitarias han tratado de ofrecer nuevas vías de gestión cultural. Podemos encontrar ejemplos en este campo con implicaciones tanto formales como no formales. En este sentido, las primeras se relacionan con la oferta académica de las universidades mientras que las segundas se vinculan a la gestión de actividades desde otros órganos como son los vicerrectorados de extensión universitaria, encargados de impulsar la cultura universitaria.

En relación con la gestión cultural vinculada a un tipo de educación formal, existe una oferta por parte de algunas universidades españolas de másteres, postgrados o cursos de especialización que citamos a continuación:

Oferta educativa formal en Gestión Cultural²⁷

- Máster Universitario en Gestión Cultural. Universidad Carlos III de Madrid.
- Especialista Universitario en Gestión Cultural. Universidad de Oviedo.
- Máster Universitario en Gestión Cultural. Universidad de Granada.
- Magister en Gestión Cultural: Música, Teatro y Danza. Universidad Complutense de Madrid.
- Experto Universitario en Gestión de Empresas Culturales. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Máster Universitario en Gestión Cultural. Universidad de Sevilla.
- Experto Universitario en Gestión y Economía de la Cultura. Universidad de Sevilla.
- Máster en Gestión de Políticas y Proyectos Culturales. Universidad de Zaragoza.
- Postgrado en Gestión Cultural. Universitat Internacional de Catalunya.
- Postgrado en Gestión Cultural. Universitat de Lleida.
- Postgrado en Gestión Cultural. Universitat Oberta de Catalunya.
- Máster Universitario en Administración de Industrias Culturales Universidad de Valladolid.
- Diploma de Postgrado en Dirección y Gestión de Instituciones, Empresas y Plataformas Culturales Universitat Pompeu Fabra.

²⁷ Otras universidades españolas también ofertan estudios vinculados específicamente a la gestión del patrimonio cultural, que aquí no citamos.

Por otro lado, existen precedentes de actividades vinculadas a la modalidad de educación no formal:

En 1999, la Universidad de Alicante celebró las “Jornadas de Gestión Cultural”, foro de encuentro entre profesionales de la materia²⁸. En 2006, la Universidad de Sevilla organizó un ciclo de ponencias sobre la proyección social de la gestión cultural, abordada desde distintos vicerrectorados, centros, departamentos y servicios de la misma. Su objetivo fue crear un espacio de reflexión e información para ofrecer un proyecto de futuro fundamentalmente orientado hacia el trabajo de la gestión cultural en dicha universidad. Éstas y otras actividades pretenden fomentar la gestión cultural y/o musical.

La existencia de esta oferta formal y no formal evidencia que, en la actualidad, existe un clima favorable a que, cada vez en mayor medida, la cultura forme parte más activa y adquiera un mayor peso en la comunidad universitaria. No olvidemos que la extensión universitaria es la plataforma desde donde han de gestionarse las actividades de acuerdo con las funciones que veíamos en el capítulo anterior, función social y cultural principalmente, sin olvidar, la función pedagógica.

En esta línea y dentro de nuestro país, destacamos la investigación llevada a cabo por Garrido Arroyo, en 2003: *Participación de los alumnos de la Universidad de Extremadura en las manifestaciones culturales de su entorno*. En su trabajo, Garrido delimita previamente los conceptos de ‘cultura’, ‘producciones culturales’ y ‘política cultural’, incluyendo las líneas de actuación desarrolladas a escala nacional y europea y haciendo hincapié en los proyectos culturales como instrumentos de gestión de la cultura. La autora elaboró dos cuestionarios con el fin de conocer los comportamientos culturales y las actitudes hacia las actividades culturales. La muestra seleccionada estaba formada por alumnos de primer y último curso de distintas titulaciones y de los Campus de Badajoz, Cáceres, Mérida y Plasencia. La citada autora destaca como una de las conclusiones de este

²⁸Cabe citar aquí la aportación de García Morilla y González Rueda bajo el título: “La extensión universitaria: Cien años de formación integral”.

trabajo que "el paso por las aulas universitarias no parece que ejerza una influencia significativa sobre las actitudes del alumnado de la UEX con relación a su participación en actividades de carácter cultural" (Garrido Arroyo, 2003, p. 487).

Además, el estudio recoge la opinión mayoritaria del alumnado de la universidad sobre la oferta cultural del entorno, la cual sostiene que es:

(a) insuficiente y poco variada; (b) atiende a unos gustos e intereses que sólo satisfacen a una minoría; (c) se caracteriza por una escasa variedad de dicha oferta cultural; (d) se llevan a cabo en espacios inadecuados; (e) se difunde una información insuficiente sobre el desarrollo de las actividades culturales y (f) los precios no son asequibles a su capacidad económica" (Garrido Arroyo, 2003, p. 488).

Respecto a la gestión cultural de la Universidad de Extremadura, Garrido (p. 489) apunta que sería conveniente llevar a cabo "un adecuado *proyecto estratégico global* de sus actividades culturales que permitan prever acciones atendiendo a los objetivos que se marquen y determinando los recursos necesarios para llevarlas a cabo". Según la autora, este proyecto debería tener en cuenta la planificación de las actividades atendiendo a unos objetivos, a una clarificación de funciones y competencias de las personas implicadas, a una determinación de los recursos necesarios y a un sistema de evaluación.

Otro estudio de interés en gestión cultural universitaria es el llevado a cabo a por parte de las diez universidades andaluzas. Los vicerrectores de extensión universitaria de cada una de estas universidades inician a finales de 2005 el Proyecto Atalaya²⁹, 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. Este proyecto conjunto acoge otros proyectos que tienen como objetivo fundamental valorar las iniciativas ya existentes en materia cultural y proyectar nuevas actuaciones que permitan difundir y proyectar la cultura, desde la independencia ideológica y el compromiso social, como parte del deber de toda universidad de integrarse con su entorno.

²⁹ Información extraída de:
<http://www.uca.es/web/actividades/atalaya/atalayaproductos/actividades>

Así, Atalaya contempla proyectos como el Premio de las Universidades Andaluzas a la Cultura, el Canal Cultural temático, el Encuentro de Artes Escénicas universitarias andaluzas, Proyectos de formación, los Concursos de fotografía o el Observatorio Universitario Andaluz de la Cultura Atalaya. Éste último es una iniciativa en red, que bajo la Universidad de Cádiz, tiene como objetivo ofrecer a los responsables de las políticas culturales herramientas que les permita 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 del sector cultural universitario de las universidades andaluzas.

Para llevar a cabo estos objetivos, el Observatorio Andaluz ha iniciado un conjunto de acciones, que recogemos a continuación, en el siguiente cuadro:

Observatorio Universitario Andaluz de la Cultura Atalaya

- **Monografía sobre el Concepto de Extensión Universitaria.** Amplio estudio histórico sobre el concepto de la extensión universitaria a lo largo de la historia.
- **Dossier metodológico. El Mapa de Procesos de un programa estacional.** Estudio práctico destinado a directivos y profesionales sobre los procesos y rutinas que conllevan la realización de un programa estacional, así como un balance de los programas estacionales en Andalucía.
- **Monografía, Cd y Web de Usos, Hábitos y Demandas Culturales de los Jóvenes Universitarios Andaluces.** Macroproyecto sociológico de investigación que, mediante 3.700 encuestas realizadas en todas las universidades, intenta alcanzar tres ambiciosos objetivos: conocer con certeza los usos, hábitos, demandas y valores culturales de los jóvenes universitarios andaluces, dotar a cada universidad de un recurso básico para conocer la realidad de los universitarios y, a través de un estudio comparativo de los resultados, posibilitar la reflexión en torno a la vertebración de Andalucía.
- **Web www.diezencultura.es.** Agenda Cultural de las Universidades Públicas Andaluzas.
- **Sistema de Indicadores Culturales Universitarios.** Trabajo teórico y de investigación que pretende aportar a las Universidades un conjunto amplio y flexible de indicadores que le permitan mejorar la práctica diaria en materia de cultura y extensión universitaria.
- **Estudio sobre las actividades de extensión realizadas durante el año 2004.** Desde un punto de vista cualitativo y cuantitativo se toma el ejemplo del año 2004 para dimensionar el número y la calidad de actividades culturales y de extensión realizadas por las diez universidades andaluzas.
- **Impacto económico de las extensiones universitarias andaluzas.** Con una metodología muy novedosa y ya puesta en práctica en otro tipo de iniciativas públicas, este estudio analiza el impacto económico de los Vicerrectorados de Extensión Universitaria en Andalucía.
- **Diagnóstico de Situación sobre las Aulas de Teatro.** Una verdadera auditoría sobre el estado de nuestras Aulas Universitarias de Teatro con unas amplias propuestas de mejora.
- **Diagnóstico de Situación sobre las Corales Universitarias.** Estudio muy completo sobre una de las producciones propias con más tradición en el ámbito cultural universitario.

Estas acciones y estudios nos indican que la gestión cultural universitaria es un tema que poco a poco está irrumpiendo en el panorama de la investigación y en el que grupos de universidades están a día de hoy trabajando de manera conjunta.

A nivel europeo destacamos la primera plataforma enfocada hacia la gestión cultural que se fundó en 1996 en Weimar (Alemania): *Kulturmanagement Network*. Su objetivo fundamental es la formación en el sector cultural. Para ello, ofrecen un servicio de información internacional para la cultura, la política y la

economía cultural, dirigido a expertos y representantes de alto nivel de la industria cultural. Bosselmann³⁰ (2006, p. 4) señala que:

hoy en día hay 26 corresponsales de todos los campos del sector cultural que escriben para la página alemana www.kulturmanagement.net. (...) Un análisis de comportamiento del usuario en julio de 2005 arrojó que la página recibe una media de 16.000 visitas al mes. En total se han registrado 13.800 lectores de los cuales 80% son de Alemania, 5,5% de Austria y 4,1% de Suiza.

Actualmente, podemos señalar como referente en este ámbito el Portal Europeo de la Cultura, el cual ofrece información sobre políticas culturales y sitios especializados en los distintos países europeos.

3.2. Ópera Oberta: un modelo de gestión musical en la universidad.

Queremos destacar un ejemplo de gestión cultural y más concretamente, de gestión musical, llevado a cabo en la universidad. Se trata del proyecto digital Ópera Oberta, creado en el año 2002. Este proyecto fue creado por una institución privada –el Gran Teatro Liceo de Barcelona– que se acercó a la universidad con la idea de hacer llegar el género operístico a los estudiantes universitarios, brindándoles la posibilidad de ver y escuchar óperas en directo a través de Internet.

Ópera Oberta constituye un modelo con implicaciones y consecuencias sobre la educación formal y no formal, tanto en la comunidad universitaria, en particular, como en la sociedad en general. Esto es así puesto que, por una parte, el proyecto se adscribe dentro de las universidades a la extensión universitaria como curso que oferta créditos de libre configuración a todos los estudiantes universitarios que se matriculen al mismo; por otra parte, Ópera Oberta es un modelo de curso abierto a la sociedad de forma que cualquier persona interesada en asistir puede participar en él. En este sentido, queremos destacar que este proyecto, en sus inicios, estaba dirigido únicamente a los estudiantes universitarios. Sin embargo, la demanda por parte del resto de la comunidad universitaria así como de personas ajenas a ella hizo posible que Ópera Oberta se

³⁰ Maïke Bosselmann es la corresponsal en España para *Arts Managements Network*.

abriera a todo tipo de público. Esto vincula aún más el proyecto a un tipo de educación no formal.

Ópera Oberta ofrece resultados positivos cada año. En cada nueva temporada se suman más universidades a este proyecto tecnológico y, hoy en día, son cuarenta y cinco las universidades implicadas, de las cuales treinta y seis son españolas, cinco europeas y cuatro latinoamericanas³¹, logrando así ser un proyecto cultural y educativo de colaboración interuniversitaria.

Así, Ópera Oberta, además de utilizar las nuevas tecnologías, fomenta la interacción entre los responsables académicos de cada universidad mediante encuentros personales. En este sentido, una de las estrategias de gestión que se lleva a cabo es la celebración de una reunión anual. La meta de estas jornadas es, en primera instancia, la exposición y la reflexión de los resultados que cada universidad ha obtenido durante el curso para, después, continuar con la realización de la programación del año siguiente, así como el debate y la opinión sobre nuevas iniciativas. Estas reuniones son un foro de encuentro, de objetivos comunes y de intercambios.

Una de las premisas de Ópera Oberta se basa en la idea de ir itinerando estas reuniones por distintas ciudades españolas, de forma que sean las propias universidades las que se involucren en la tarea de gestionar y organizar cada reunión. Así, en las últimas ediciones de Ópera Oberta, las reuniones de responsables de la actividad han tenido lugar en Barcelona, Almería, Salamanca y La Rioja, siendo la Universidad Autónoma de Barcelona la anfitriona para este año 2008, en colaboración con los responsables del proyecto en el Teatro del Liceo, quienes además de organizar el plan de trabajo del encuentro, invitaron a todos los asistentes a la reunión a asistir a una de sus sesiones golfas: el recital “An Evening of Stephen Sondheim”, en el Foyer del propio teatro, a cargo de Liz Callaway, cantante y Alex Rybeck, piano. La próxima reunión tendrá lugar en 2009 y la convocatoria parte de la Universitat d’Andorra.

³¹ Más información sobre la parte técnica del proyecto en:
<http://www.opera-oberta.org/cas/pcas.html>

Paralelamente, se dan reuniones entre los técnicos que se encargan de llevar a cabo el soporte informático para que las retransmisiones lleguen con perfecta calidad a cada universidad. Esto genera un sistema donde, cada año, aumentan las tareas y el trabajo cooperativo entre universidades. Un ejemplo de ello es la organización de una de las actividades del proyecto: las “clases previas” por parte de diferentes universidades. Se trata de preparar una serie de contenidos relacionados con cada uno de los títulos de ópera (argumento, contexto, compositor, libreto, puesta en escena, etc.) para que, posteriormente, se realice una grabación audiovisual. La clase previa se retransmite desde el Teatro Liceo unos minutos antes del comienzo de cada ópera y se traduce en varios idiomas. Esta actividad también tiene carácter itinerante entre las universidades que pertenecen al proyecto.

Citamos también como actividades que complementan a las retransmisiones de ópera, las videoconferencias. Días antes de la retransmisión, se ofrecen videoconferencias protagonizadas por especialistas del mundo de la ópera para que los alumnos de todas las universidades que participan en el proyecto, tengan un conocimiento mayor acerca de la ópera que van a escuchar. De la misma manera que las clases previas, son algunas de las universidades del proyecto quienes se encargan de gestionar las videoconferencias e igualmente, ésta es una tarea itinerante año a año.

La preparación de las clases previas y de las videoconferencias implica un trabajo en común y una gestión interuniversitaria. De esta forma, se crean redes de cooperación, comunicación e interacción, tanto culturales como personales. El reparto de tareas y el buen clima que se respira en las reuniones anuales favorecen una buena gestión musical. Todo ello repercute positivamente en la educación musical de los alumnos matriculados en el curso.

Mostramos, a continuación, un listado de nueve universidades españolas que forman el llamado Grupo 9 de universidades (G-9), objeto de esta investigación,

las cuales, participan actualmente o han participado en el proyecto Ópera Oberta³²:

Universidad de Cantabria: desde el curso 2003-2004 hasta la actualidad³³

Universidad de Castilla La Mancha: desde el curso 2003-2004 hasta la actualidad

Universidad de Extremadura: sólo el curso 2004-2005

Universidad de Illes Balears: desde el curso 2002-2003 hasta la actualidad

Universidad de La Rioja: desde el curso 2004-2005 hasta la actualidad

Universidad Pública de Navarra: desde el curso 2004-2005 hasta la actualidad

Universidad de Oviedo: desde el curso 2002-2003 hasta la actualidad

Universidad del País Vasco: cursos 2002-2003 y 2003-2004

Universidad de Zaragoza: desde el curso 2002-2003 hasta la actualidad

3.3. El Grupo de universidades G-9

3.3.1. Definición

El G-9 es un Grupo de nueve universidades españolas constituida como asociación sin ánimo de lucro y al servicio de la Educación Superior de las comunidades autónomas donde se ubican las sedes de las universidades. Son miembros actuales de pleno derecho en la asociación, las siguientes universidades:

1. Universidad de Cantabria
2. Universidad de Castilla La Mancha
3. Universidad de Extremadura
4. Universidad de Illes Balears
5. Universidad de La Rioja
6. Universidad Pública de Navarra

³² Información proporcionada por Dña. Rosa Bassedas (Relaciones Institucionales del Liceo de Barcelona).

³³ Nuestra experiencia desde la Universidad de Cantabria en estos cinco años de trayectoria es muy satisfactoria. Este modelo de gestión podría ser trasladable a futuros proyectos de gestión dentro de las actividades musicales del G-9, donde la colaboración interuniversitaria estuviera presente y aportara elementos de interacción en el contexto de la educación formal y no formal.

7. Universidad de Oviedo
8. Universidad del País Vasco
9. Universidad de Zaragoza.

3.3.2. Antecedentes y otras iniciativas de colaboración interuniversitaria

Los antecedentes del G-9 hay que buscarlos en la colaboración interuniversitaria. La colaboración entre las universidades representa una herramienta fundamental para mejorar, desde todos los ámbitos, la calidad educativa que se ofrece a los ciudadanos. La cooperación universitaria se suele incluir en las políticas y programas educativos de las instituciones de educación superior. En nuestro país, podemos encontrar convenios de colaboración entre universidades:

3.3.2.1. La Conferencia de Rectores de las universidades españolas

Un convenio a señalar es el que dio lugar a la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). La CRUE es una asociación sin ánimo de lucro constituida en 1994. Su ámbito es estatal y actualmente está formada por setenta y una universidades españolas, tanto públicas como privadas.

Uno de sus objetivos es promover la reflexión sobre las finalidades y problemas universitarios, así como facilitar la cooperación mutua con otras conferencias de rectores europeas. En este sentido, la CRUE cuenta con un Comité Universitario de Relaciones Internacionales (CEURI). Este Comité expresa en su reglamento³⁴ que “las relaciones con otras universidades constituyen un aspecto fundamental de la actuación universitaria propiciando la transmisión y la crítica del conocimiento, el intercambio de miembros de la comunidad universitaria y las acciones de cooperación y solidaridad” (Introducción). Además, sus fines principales son: “la coordinación de las distintas actividades en el campo de las relaciones internacionales universitarias, el desarrollo de mecanismos específicos para la transmisión inmediata de

³⁴ Véase en <http://turan.uc3m.es/uc3m/ceuri/reglamento.htm>

información, y el intercambio y promoción de contactos entre universidades españolas y otras instituciones nacionales e internacionales” (Reglamento del CEURI, art. 2).

3.3.2.2. *Universia*

Otro precedente de colaboración es el proyecto *Universia*, presentado oficialmente el 9 de julio de 2000 en Madrid y con una proyección internacional. Impulsado por la CRUE, junto con el mecenazgo del Grupo Santander y el CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas Español), se trata de una iniciativa en Internet para los universitarios iberoamericanos. En su fundación, treinta y una universidades españolas se comprometieron con el proyecto, facilitando que el resto de las universidades iberoamericanas siguieran el paso dado por éstas.

En la actualidad, *Universia* mantiene portales en Internet en todos los países donde está presente, e impulsa acciones como red de universidades. Formada por novecientos ochenta y cinco universidades asociadas, desarrolla su actividad en once países de Iberoamérica: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Perú, Portugal, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela. Las universidades asociadas representan a 9,8 millones de estudiantes y 0,8 millones de profesores universitarios, lo que significa un 78% del colectivo universitario de los países donde *Universia* está presente.

Universia tiene como objetivo fundamental aportar un servicio de valor añadido para las universidades, apoyando el desarrollo de proyectos comunes y la generación de nuevas oportunidades para la comunidad universitaria. Para ello, trabaja dentro de tres áreas principales de actuación:

Actúa como punto de encuentro entre universitarios.

Favorece el empleo y las prácticas profesionales.

Desarrolla proyectos de innovación tecnológica.

Actualmente, España cuenta con setenta y cuatro universidades dentro de este proyecto, entre las que se incluyen tanto centros públicos como privados. *Universia* ofrece a las universidades asociadas un servicio de comunicación permanente con los interesados en aquellas iniciativas, ideas, proyectos, servicios, productos educativos o cursos más interesantes y atractivos de cada universidad.

La CRUE y *Universia* colaboran también con nuevos programas conjuntos y representan dos ejemplos importantes que establecen redes de actuación en pro de una mayor calidad educativa universitaria.

3.3.3. Orígenes y evolución del G-9

Con fecha 16 de mayo de 1997, se firmó el Convenio Marco de Colaboración entre las Universidades de Cantabria, Illes Balears, La Rioja, Oviedo, País Vasco, Pública de Navarra y Zaragoza, formando el Grupo 7 de Universidades (G-7).

El 3 de diciembre de 1999, cinco de estas universidades, concretamente las de Oviedo, País Vasco, La Rioja, Pública de Navarra y Zaragoza, firmaron un convenio de colaboración para un proyecto puntual: la realización del programa de doctorado interuniversitario en dirección de proyectos³⁵.

Posteriormente, con fecha 17 de febrero de 2001, los Rectores de las Universidades de Cantabria, Illes Balears, La Rioja, Oviedo, País Vasco, Pública de Navarra y Zaragoza constituyeron la Asociación Grupo 7 de Universidades. El 20 de junio de 2001, la Asociación se inscribió como tal en el Registro Nacional de Asociaciones del Ministerio del Interior. La existencia de esta asociación ratifica la importancia que las propias universidades conceden a los intercambios, colaboraciones, aportaciones, etc. entre docentes, investigadores y alumnos, para que todos ellos puedan participar de la educación y cultura que estas instituciones ofrecen.

³⁵ Curiosamente, la fecha en la que se firma este convenio entre las cinco universidades mencionadas es posterior a la propia firma del Convenio Marco de Cooperación como G-7. Sin embargo, en la secretaría del G-9 no hay ningún documento que constate oficialmente la existencia de un grupo constituido como G-5.

Con fecha 14 de enero de 2002 y 20 de enero de 2003, se sumaron los Rectores de las Universidades de Extremadura y Castilla La Mancha, respectivamente, pasando a llamarse Asociación Grupo 9 de Universidades³⁶.

El propio G-9 ha elaborado recientemente un documento titulado: “La excelencia académica en la Universidad”³⁷, el cual expresa el gran interés que este Grupo tiene en la colaboración:

Las universidades del Grupo hemos manifestado el común interés en colaborar en todas las actividades académicas que nos son propias, con escrupuloso respeto al principio de autonomía universitaria y a las distintas formas de organización que cada Universidad determine.

Dichas colaboraciones quieren sumar nuestros comunes esfuerzos en propiciar la movilidad de estudiantes, en el reconocimiento de estudios impartidos en las respectivas universidades del Grupo, en el intercambio y colaboración del profesorado en el desarrollo de proyectos conjuntos de investigación, programas de doctorado y realización de tesis doctorales y en la colaboración de técnicos de administración que permita la optimización de los procesos internos.

Como frutos de estas iniciativas, hasta ahora pueden destacarse la puesta en marcha del Campus Virtual Compartido, que permite a nuestros estudiantes cursar online determinadas asignaturas de cada una de nuestras universidades y la edición de un Máster en Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y Entornos Visuales de Formación.

La construcción de los futuros Espacio Europeo e Iberoamericano de Educación Superior ha reafirmado en las universidades del G-9 una vocación internacional para que por medio del establecimiento de relaciones de colaboración bilaterales y con otras redes de universidades, se compartan los objetivos del G-9 con la garantía de alcanzar las cotas de excelencia y calidad que las sociedades demandan, afortunadamente de las universidades y de los universitarios, actores fundamentales en la construcción de esa nueva sociedad del conocimiento que se anuncia como una de las características principales del siglo XXI.

3.3.4. Objetivos y finalidad

Las universidades del G-9, tal y como reflejan sus estatutos (art. 3), tienen como finalidad:

potenciar las relaciones entre las instituciones universitarias pertenecientes al Grupo, a fin promover la colaboración entre las instituciones universitarias

³⁶ Estos datos nos los ha facilitado el Secretario General del G-9, D. Jorge Martín Castro.

³⁷ Este documento puede encontrarse en:

<https://www.uni-G9.net/portal/excelenciaAcademica2006-2007.html>

pertencientes al Grupo, tanto en lo que respecta a las actividades docentes e investigadoras como a las de gestión y servicios, de tal modo que puedan optimizarse los recursos disponibles y enriquecerse mutuamente los actuales niveles de calidad institucional en el servicio público.

Uno de los objetivos del Grupo es apoyar acciones conjuntas para contribuir a un mejor desarrollo científico, tecnológico y cultural de la sociedad. Asimismo, el G-9 señala, entre sus fines (art. 3), colaborar en el ámbito académico y docente, el ámbito científico e investigador y en otros ámbitos. Cada uno de estos ámbitos de colaboración conlleva un conjunto de actuaciones³⁸.

En el Convenio firmado en 1997, los Rectores de este Grupo de universidades manifestaban:

Que el ejercicio de la autonomía universitaria, como expresión de un derecho fundamental y de un principio de organización inherente a cada una de las partes, se consigue de modo más pleno y eficaz si, al mismo tiempo, se articula intensificando todas las formas posibles de cooperación interuniversitaria en los diversos aspectos de la vida académica (segunda cláusula).

Que dicha colaboración se promoverá tanto en lo que respecta a las actividades docentes e investigadoras como a las de gestión y servicios (tercera cláusula).

Además, se comprometieron, entre otras cosas, a³⁹:

Favorecer el intercambio del personal docente de las universidades con el fin de hacer frente a necesidades manifestadas por cualesquiera de ellas, mediante la participación de los Departamentos y Centros y con la autorización de los distintos Rectorados, utilizando, a tal fin, las distintas figuras legales que permita la legislación vigente y con la duración que se estime oportuno por las distintas universidades.

Estimular la movilidad de los estudiantes para un aprovechamiento mutuo en el ámbito académico.

Asesorarse mutuamente sobre la puesta en marcha de Institutos de carácter educativo, así como la colaboración y participación de sus distintos profesionales en tareas y actividades conjuntas.

Colaborar y realizar conjuntamente actividades culturales y sociales de interés para las universidades firmantes, así como para las respectivas Comunidades Autónomas en las que se asientan.

Organizar conjuntamente congresos, seminarios, coloquios, jornadas, etc.... sobre distintas materias de interés universitario, contribuyendo a su financiación y realización.

³⁸ Los estatutos del G-9 detallan cada una de ellas (véase Anexo 1).

³⁹ Dentro de los acuerdos tomados en el campo de la colaboración en el ámbito académico y docente.

Casi todas las afirmaciones firmadas por los Rectores en el Convenio Marco de Colaboración de 1997 sentaron las bases de los estatutos del G-9, vigentes en la actualidad.

3.3.5. Mapa geográfico y estadístico

Las universidades del G-9 comprenden nueve comunidades autónomas repartidas por el territorio español. Como puede observarse en el mapa, este Grupo representa casi un 50 % de la totalidad de dichas comunidades.



Fig. 3.1. Fuente: <http://www.uni-G9.net/porta1/archivosPublicacion/MapaEstructura.pdf>

Los datos referidos en la siguiente figura muestran el porcentaje de ocupación de las universidades del Grupo, tanto en extensión geográfica, como en población y alumnado universitario. En este sentido, casi la mitad de la extensión geográfica de España está ocupada por las comunidades autónomas donde radica el G-9. Además, una quinta parte de la población española se localiza en las

comunidades autónomas en las que se ubica el G-9. Por último, más de un 10% de la población universitaria española pertenece al Grupo:



Fig. 3.2. Fuente: <http://www.uni-G9.net/portal/archivosPublicacion/MapaEstructura.pdf>

3.3.6. Estructura

El Grupo 9 de Universidades actúa a través de cinco órganos, como se contempla en el art. 6 de los estatutos del Grupo (véase Anexo 1): Asamblea General, Comité Permanente, Presidencia, Vicepresidencia y Secretaría general. De todos ellos, la Asamblea General es el órgano de decisión máximo. Describimos a continuación cada uno de estos órganos, de acuerdo los estatutos del G-9:

La Asamblea General del G-9 está compuesta por los “Rectores de las universidades, o quienes hicieran sus veces en ocasiones de transitoriedad” (art. 7.1.) y a ellos les corresponde planificar la organización, funcionamiento y actividades del G-9, aprobar la admisión futura de nuevos miembros, modificar los estatutos, aprobar los presupuestos anuales, la memoria económica y el informe de gestión, entre otras atribuciones⁴⁰. La Asamblea, presidida por el presidente, tiene la potestad de crear comisiones o grupos de trabajo para un mejor desarrollo de las actividades del Grupo. La Asamblea se reúne, al menos, cuatro veces al año.

El Comité Permanente está compuesto por “el Presidente, el Vicepresidente y el Secretario General. La condición de miembro del Comité Permanente no puede ser delegada” (art. 8.2.). Es el encargado de organizar y desarrollar las actividades del Grupo, de acuerdo con el programa general de actuación aprobado por la Asamblea General, velando, asimismo, por el cumplimiento de los acuerdos adoptados, la elaboración de los presupuestos anuales, los balances y la memoria de actividades⁴¹.

La Presidencia del Grupo 9 se establece de forma rotatoria⁴². Cada Rector ostenta la misma por un período de seis meses. Le competen al Presidente las funciones de “convocar, presidir y fijar el orden del día de las sesiones de la Asamblea General y del Comité Permanente” (art. 9.2.), ejecutando y dando seguimiento, igualmente, a los acuerdos tomados por estos órganos.

La Vicepresidencia la ostenta “el Rector de la Universidad del Grupo en la que se encuentre la Sede Permanente de la Asociación. La Secretaría General del G-9 está ubicada en Pamplona, (Navarra). En el caso de que a éste le corresponda asumir la presidencia, será Vicepresidente el Rector de la Universidad del Grupo que deba ostentar la Presidencia en el próximo período” (art. 10.1). El Vicepresidente, además de sustituir al Presidente en caso de ausencia,

⁴⁰ El resto de las atribuciones de la Asamblea pueden encontrarse en el Anexo 1 (art. 7.2.).

⁴¹ El resto de las atribuciones del Comité Permanente pueden encontrarse en el Anexo 1 (art. 8.2.).

⁴² El orden de la rotación está establecido. Véase el Anexo 1 (art. 9.1.).

“supervisará la ejecución de las tareas encargadas al Secretario General, así como da el visto bueno a los pagos que se realicen” (art. 10.3.).

El Secretario General, por su parte, tiene las funciones de: “desempeñar las tareas de Secretaría tanto de la Asamblea General como del Comité Permanente (...), asumir la gestión administrativa, patrimonial y financiera (...), así como dirigir la oficina de la Secretaría del Grupo 9 de universidades” (art. 11.1.)⁴³.

Tal y como se recoge en los estatutos del G-9, “la Asamblea General podrá crear Comisiones Sectoriales y Grupos de Trabajo, cuyo funcionamiento será establecido por la misma” (art. 12). Actualmente, están en funcionamiento siete Comisiones Sectoriales⁴⁴. Estas Comisiones se crean con la finalidad de debatir sobre áreas de interés común para las nueve universidades. Sus deliberaciones pueden ser llevadas como propuestas a las Asamblea General de Rectores para su consideración. Las Sectoriales existentes hasta el momento son:

Sectorial de Estudiantes y Extensión Universitaria. Se desarrollan distintas acciones de Extensión universitaria que van desde las actividades deportivas hasta el disfrute de eventos culturales, muchas veces convenidas con otras instituciones públicas o privadas.

Sectorial de Convergencia (grado, postgrado y títulos propios). Da seguimiento a la adaptación de los créditos ECTS (*European Credit Transfer System*) y estudia la oferta de postgrados conjuntos del G-9.

Sectorial de *E-Learning TIC*. Puso en marcha, en 1999, el Campus Virtual Compartido (asignaturas de libre elección a través de Internet).

Sectorial de Investigación y Desarrollo Empresarial. Aborda temas como la relación gobiernos autónomos-universidad, planes de ordenación y gestión de la investigación o la carrera investigadora.

⁴³ Más información sobre el Secretario General en el Anexo 1 (art. 11).

⁴⁴ Véase en:

<https://www.uni-G9.net/portal/archivosPublicacion/IndicePresentacion.pdf>

Sectorial de Relaciones Internacionales. Trata asuntos tales como la participación del G-9 en ferias internacionales, Programa AmeriCampus, proyectos de enseñanza del español para extranjeros, etc.

Sectorial de Profesorado. Se plantean temáticas en torno al profesorado de las universidades del Grupo (concursos de acceso, normativas sobre ayudantes doctores, evaluaciones de la actividad docente) desde diferentes ópticas.

Sectorial de Gerentes. Es la más reciente -2005- y está conformada por los gerentes de las nueve universidades del Grupo. Aborda asuntos tales como la movilidad del Personal de Administración y Servicios (PAS) o el estudio de la financiación de las universidades.

3.4. La gestión de las actividades musicales en el G-9

3.4.1. Breve estudio descriptivo de las actividades musicales del G-9

Una de las tareas que hemos llevado a cabo en esta investigación ha sido la recopilación de memorias de actividades musicales y otra documentación en las universidades del G-9. Esto nos ha servido para realizar una descripción sistemática y categorizada de toda la actividad musical organizada en cada universidad (véase capítulo 5) ⁴⁵. Realizamos aquí un breve estudio descriptivo que sirve como obertura del capítulo citado para introducir los criterios comunes a la hora de estructurar y clasificar el material. Asimismo, al final de este capítulo expondremos en una tabla resumen dichas actividades:

1. Universidad de Cantabria

⁴⁵ En dicho capítulo describiremos detalladamente las actividades recogidas en cada una de las universidades del Grupo en los últimos años y las analizaremos a través de un breve estudio comparativo.

En esta Universidad, las principales actividades organizadas son los conciertos. Sin embargo, en los últimos años se aprecia un incremento en cuanto a la variedad de actividades que se proponen. Si bien los primeros años la actividad musical se centraba en la organización de conciertos, recientemente se han añadido otras actividades como son cursos -entre los que destaca “Ópera Oberta”-, talleres o bien concursos como la “Muestra de Música en el Campus”. En los dos últimos años se ha creado el “Espacio Creativo para...”, como soporte para la propuesta y el intercambio de los trabajos musicales de artistas, tanto de la comunidad cántabra como de fuera de ella.

2. Universidad de Castilla La Mancha

Las principales actividades se centran en la organización de cursos y conciertos. Hay que destacar los convenios suscritos con distintas asociaciones que permiten que la actividad musical sea mayor. De los cuatro campus de esta universidad, es el de Cuenca el que realiza la mayor parte de las actividades musicales y culturales⁴⁶.

3. Universidad de Extremadura

Las actividades musicales principales son conciertos; también hay un “Concurso de Coros” y un “Festival Ibérico de Música”. En los dos últimos años se ha incorporado una actividad multidisciplinar que aborda la música, el arte y la cultura electrónica⁴⁷.

4. Universidad de Illes Balears

⁴⁶ Las personas que nos ha ayudado a recopilar la documentación correspondiente la Universidad de Castilla La Mancha han sido Dña. Carmen Vázquez (Directora de Publicaciones y Cultura del campus de Cuenca) y D. Emilio Martínez (Jefe de Gabinete de Toledo).

⁴⁷ Información aportada por D. Manuel Sánchez (Director del Secretariado de Actividades Culturales).

Hay que señalar la gran actividad coral que existe en esta universidad. Hay varias publicaciones de la coral universitaria⁴⁸. Las principales actividades son los conciertos de coros y talleres infantiles (orquesta). Además, existe un importante centro de documentación musical: “la Partituroteca i Centre de Documentació musical”.

5. Universidad de La Rioja⁴⁹

Las principales actividades musicales que se realizan en esta universidad son los conciertos; hay que destacar también las “Jornadas de Música Contemporánea” y el ciclo de conciertos “Música en la Universidad de la Rioja”. También se organizan conferencias y seminarios. Destacamos una visita al Archivo y Biblioteca del Palacio Real de Madrid, así como el programa de actividades musicales de tiempo libre.

6. Universidad de Oviedo

La Universidad de Oviedo organiza ciclos de conciertos entre los que destacamos las “Jornadas Internacionales de Piano Ciudad de Oviedo” y los “Festivales Internacionales de Música y Danza de Asturias” (con más de XX ediciones), cuyo nombre ha cambiado y actualmente se engloban en el programa “Música desde la Universidad”⁵⁰. Destacamos, asimismo, la “Semana de Música Antigua de Gijón” y las actividades del coro universitario. Cabe señalar, también, los ciclos de conferencias “Coloquios musicales” y cursos de extensión

⁴⁸ Al no existir memorias de actividades, el Director de la Coral Universitat de les Illes Balears y de la Partituroteca i Centre de Documentació Musical D. Joan Company Florit nos ha proporcionado la recopilación de actividades musicales desarrolladas en su universidad.

⁴⁹ En esta universidad pudimos contactar con la Vicerrectora de Estudiantes, Dña. Maria José Clavo, quien, a través de una entrevista personal, dio su permiso para solicitar las memorias de actividades al servicio de comunicación de la universidad. Se trataba de memorias muy generales y no especificaban las actividades musicales llevadas a cabo en todas las ocasiones. Así, pudimos contactar con D. Jesús Expósito (Jefe de Negociado de Extensión Universitaria) y éste nos proporcionó algunas de las actividades musicales que no habíamos encontrado en las memorias de esta universidad. También colaboró D. Pablo Rodríguez (Profesor del Área de Música).

⁵⁰ Este cambio es debido a la necesidad de actualizar las actividades musicales de la región. Después de la explosión que se ha vivido en los últimos años, los Órganos de Gobierno decidieron centrarse en la búsqueda de nuevos públicos, organizando un ciclo de conciertos más plurales que aspirasen a cubrir aspectos que no se recogían en el resto de los ciclos de Oviedo y Gijón.

universitaria y talleres así como el “Concurso de Composición Musical del Principado de Asturias”.

7. Universidad del País Vasco

En esta universidad, las actividades musicales se programan en cada campus, con cierta independencia, a través de los vicerrectorados de campus.

En el campus de Álava hay una amplia oferta de conciertos a través del programa “Kultur Campus”; también destacan los cursos y talleres a través de las aulas culturales. Hay que señalar algunas actividades musicales que se realizan en colaboración con el aula de cine como es el ciclo “Cine Orhum”⁵¹.

En el campus de Vizcaya predominan los conciertos, entre los que destacamos dos ciclos: el de los “Miércoles Culturales”, que gestiona la oficina de gestión cultural y que programa todos los miércoles del curso actividades culturales. Entre ellas destacan los conciertos, que se celebran tanto en Leioa, en el Aula Magna, como en Bilbao, en el salón de actos de la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Industrial (EUITI) y en la sala Bilborock. También hay una novedosa colaboración con el Kafe Antzokia de Bilbao. Por otro lado, el segundo de los ciclos se denomina “Musiketan” y está dedicado principalmente a la música *folk*, *blues* y *rock* internacional. La gran mayoría de estos conciertos programados se centran en el *pop-rock*, si bien otros estilos como el folk o incluso el flamenco han estado también presentes. Además, se priorizan los grupos vascos y se trata de impulsar la oferta en euskera. Por otra parte, al igual que en el campus de Álava, también existen las aulas culturales, que ofertan talleres y cursos⁵².

En el Campus de Guipúzcoa, hay que destacar la programación de conciertos. El programa “Soinuaroa” de música en euskera solamente se ofertó en los cursos 1998-2000. Otro ciclo es “Kulturgunea”, que pretende acercar la universidad al público guipuzcoano, llevando a diferentes lugares sus actividades culturales. También se programan numerosos conciertos en el Campus de Ibaeta y

⁵¹ La persona que nos facilitó la principal documentación fue Dña. Amaia Ibararán (Directora de Proyección Cultural), además de Dña. Yolanda Marcos (Servicio de Extensión Universitaria).

⁵² Información proporcionada por D. Patxi Azpillaga (Director de Proyección Universitaria del Campus de Vizcaya).

en el Teatro Principal. Por otra parte, existe un ciclo de “Música Sacra”. Es de reseñar la reciente creación del premio a la investigación musical “Orfeón Donostiarra”⁵³.

8. Universidad Pública de Navarra

La actividad musical ofertada desde extensión universitaria es variada y amplia. Una de las principales actividades musicales de esta universidad es la realización de conciertos. En este sentido, existen varios ciclos: “Universijazz”, “Grandes intérpretes”, “Universiclásica: la palabra cantada” y “Sonido emergente”. Otra actividad importante es la oferta de cursos. Desde hace dos años, éstos están estructurados en cuatro áreas: área de música coral e instrumental, área de músicas del mundo, área de nuevas tecnologías y área de ópera. En cada una de estas áreas, hay una amplia oferta de cursos, conferencias y talleres. Es destacable el trabajo realizado por esta universidad, pues ha comenzado la labor de colgar en su *web* las memorias anuales de todas las actividades culturales realizadas (en formato PDF), donde se detalla exhaustivamente cada actividad. Además, incorpora tanto fotografías como los programas completos⁵⁴. En las memorias también aparecen los convenios establecidos con entidades como Caja Navarra o el Ateneo y el resumen de datos de participación anual en cada una de las actividades culturales⁵⁵.

9. Universidad de Zaragoza

La Universidad de Zaragoza tiene estructurada su actividad cultural en aulas. El Aula de Música consta de cinco grandes actividades: “Ciclo Internacional de Orquestas Universitarias”, ciclo “La música y el concepto de modernidad y vanguardia”, el concurso de música universitaria “Zerburock”, el

⁵³ La persona que nos ayudó a recopilar toda la documentación fue el profesor de la Universidad del País Vasco y Exdirector de Proyección Universitaria D. Iñaki Heras.

⁵⁴ Véase en la página *web*:

<http://cms.unavarra.es/cult/Actividades+culturales/Memorias+de+Actividades+Culturales>

La persona responsable de la página *web* es Dña. M^a Paz Álvarez. Esta universidad también cuenta con la figura de un Técnico en Gestión Cultural.

⁵⁵ Las personas de contacto que nos ayudaron a completar la recopilación de datos en la Universidad Pública de Navarra fueron Dña. Ana Aliende (Directora del Área de Cultura) y Dña. María José Gaztearena (Gestora de Actividades Musicales).

“Ciclo de *Jazz*” en los colegios mayores y el curso de extensión universitaria “Ópera Abierta”, además de otras actividades puntuales.

Esta Universidad también ofrece en su página *web* la posibilidad de acceder muy fácilmente a todas las memorias de actividades culturales (en formato PDF). La Universidad de Zaragoza es la única universidad del G-9 que tiene disponibles para los usuarios las memorias de actividades desde el año 2000⁵⁶. Con esta eficiencia en las labores de organización de la gestión cultural, el trabajo de obtención de datos de esta universidad ha resultado muy sencillo. Es destacable también que esto coincida con la existencia de la figura de un Técnico en Gestión Cultural⁵⁷.

3.4.2. Estructura organizativa de los vicerrectorados de extensión universitaria o similares

Nos parece necesario conocer la estructura organizativa de cada una de las universidades en relación con su gestión cultural y musical, pues nos ofrecerá una visión más global de cada universidad. Para ello, hemos elaborado unas tablas que aportan datos relacionados con las universidades: denominación de los vicerrectorados, cargos relacionados con la dirección, gestión y organización de actividades culturales que dependen de dichos vicerrectorados, funciones atribuidas a las personas responsables de estos cargos, así como su identidad y las direcciones de los vicerrectorados⁵⁸.

⁵⁶ Véase en la página *web*:

<http://moncayo.unizar.es/unizara/actividadesculturales.nsf/Memoria?OpenFrameSet>

⁵⁷ D. Francisco Ruiz Pérez es el Técnico en Gestión Cultural de esta universidad, quien ha colaborado mucho mostrando, además, bastante interés en el tema de esta investigación.

⁵⁸ Todos estos datos han sido recopilados desde diferentes fuentes: página *web* de cada universidad, información telefónica y documentación en memorias de actividades.

UNIVERSIDADES	VICERRECTORES Y DIRECTORES			DIRECCIONES
CANTABRIA	Vicerrector de Extensión Universitaria		D. Eduardo Casas	Vicerrectorado de Extensión Universitaria Avda. Los Castros s/n 39005-Santander
	Director de Área de Extensión Universitaria	Responsable de coordinar todas las aulas	Dña. M ^a Angeles Barrio (hasta 2007) Actualmente D. Ramón Maruri	
	Director del Aula de Música	Responsable de la organización y gestión de actividades musicales	D. Javier Díaz	
CASTILLA LA MANCHA	Vicerrector del Campus de Albacete y Proyectos Emprendedores		D. Antonio Roncero	Vicerrectorado del Campus de Albacete y Proyectos Emprendedores Campus universitario s/n 20071-Albacete
	Jefe de Gabinete	Tareas administrativas y organizativas de las actividades culturales, agenda, eventos y relaciones con la ciudad	Dña. Prado Flores	
	Vicerrector del Campus de Ciudad Real y Cooperación Cultural		D. Francisco Alía	Vicerrectorado del Campus de Ciudad Real y Cooperación Cultural Real Casa De La Misericordia, 50 13071-Ciudad Real
	Coordinador de Actividades Culturales	Organizar y gestionar las actividades culturales del campus	D. Juan José Pastor	
	Jefe de Gabinete	Tareas administrativas y organizativas de las actividades culturales, agenda, eventos y relaciones con la ciudad	Dña. Nuria Torrente	
	Vicerrector del Campus de Cuenca y Extensión Universitaria		D. José Ignacio Albutosa	Vicerrectorado del Campus de Cuenca y Extensión Universitaria Edificio Antonio Saura Camino del Pozuelo s/n 16071-Cuenca
	Directora de Actividades Culturales	Organizar y gestionar las actividades culturales del campus	Dña. Carmen Vázquez	
	Vicerrectora del Campus de Toledo y Relaciones Institucionales		Dña. Evangelina Aranda	Vicerrectora del Campus de Toledo y Relaciones Institucionales Palacio del Cardenal Lorenzana s/n 45071-Toledo
	Director Académico	Coordinar la edición de actividades culturales	D. José Antonio Samper	
Jefe de Gabinete	Tareas administrativas y organizativas de las actividades culturales, agenda, eventos y relaciones con la ciudad	D. Emilio Martínez		

Tabla 3.1.

UNIVERSIDADES	VICERRECTORES Y DIRECTORES			DIRECCIONES
EXTREMADURA	Vicerrectora de Extensión Universitaria		Dña. Pilar Mogollón	Vicerrectorado de Extensión Universitaria Rectorado Plaza De Caldereros,1 10071-Cáceres
	Director del Secretariado de Actividades Culturales	Dirigir, gestionar y coordinar las actividades culturales de la universidad	D. Manuel Sánchez (hasta 2007) Actualmente Dña. Yolanda Fernández	
ILLES BALEARS	Vicerrectora de Proyección Cultural		Dña. Francesca Lladó	Vicerrectorado de Proyección Cultural Edificio Sa Riera Miguel De Los Santos Oliver nº 2 07122-Palma De Mallorca
	Director de la Coral Universitaria	Organizar todas las actividades musicales que organiza proyección cultural	D. Joan Company	
LA RIOJA	Vicerrectora de Estudiantes		Dña. Mª José Clavo	Vicerrectorado de Estudiantes Avenida de la Paz,93 26006-Logroño
	Jefe del Negociado de Extensión Universitaria	Responsable de las actividades de extensión universitaria	D. Jesús Expósito	
OVIEDO	Vicerrectora de Extensión Universitaria		Dña. Margarita Fuente	Vicerrectorado de Extensión Universitaria Rectorado Plaza De Caldereros, 1 10071-Cáceres
	Directora del Área de Actividades Culturales	Gestiona y organiza las actividades culturales	Dña. Marta Cureses	
	Jefe de Servicio de Extensión Universitaria	Tareas administrativas	Dña Cándida Moro	

Tabla 3.2.

UNIVERSIDADES	VICERRECTORES Y DIRECTORES		DIRECCIONES	
PAÍS VASCO	Vicerrector del Campus de Álava		Vicerrectorado del Campus de Álava Universidad del País Vasco C/ Comandante Izarduy, 2 01006 Vitoria-Gasteiz	
	Director de Proyección Universitaria	Coordinación, organización y promoción de las actividades culturales y sociales del campus		D. Joan Sallés Dña. Amaia Ibarrarán
	Vicerrector del Campus de Vizcaya		Vicerrectorado del Campus de Bizkaia Universidad del País Vasco Sarriena, s/n 48940-Leioa	
	Director de Proyección Universitaria	Coordinación, organización y promoción de las actividades culturales y sociales del campus		D. Iñaki Goirizelaia D. Patxi Azpillaga
	Vicerrectora del Campus de Guipúzcoa		Vicerrectorado del Campus de Guipúzcoa Universidad del País Vasco Julianategi. Paseo De Arriola 2 20018 Donostia-San Sebastián	
Director de Proyección Universitaria	Coordinación, organización y promoción de las actividades culturales y sociales del campus	Dña. Cristina Uriarte D. Iñaki Heras (hasta 2007) Actualmente hay un Servicio de Extensión Cultural		
PÚBLICA DE NAVARRA	Vicerrector de Estudiantes y Extensión Universitaria		Vicerrectorado de Proyección Social y Cultural Campus de Arrosadía, s/n 31006-Pamplona	
	Directora del Área de Cultura	Organizar y gestionar todas las actividades culturales de extensión universitaria (parte política y decisoria)		D. Julián J. Garrido (hasta 2007) Actualmente Dña. Camino Oslé Dña. Ana Aliende
	Gestora de Actividades Culturales	Gestionar y organizar la actividad cultural		Dña. Mª José Gaztearena
ZARAGOZA	Vicerrector de Proyección Social y Cultural y Relaciones Institucionales		Vicerrectorado de Poyección Social y Cultural y Relaciones Institucionales Campus San Francisco C/ Pedro Cerbuna, 12 50009-Zaragoza	
	Directora de Actividades Culturales	Potenciar, promover y coordinar la actividad cultural universitaria		D. José María Rodanés Dña. Concepción Lomba
	Técnico en Gestión Cultural	Gestionar y organizar la actividad cultural		D. José Ruiz

Tabla 3.3.

Como se puede constatar en las tablas anteriores, la estructura organizativa a la hora de abordar, dirigir, llevar, etc. las actividades culturales no es la misma en todas las universidades del Grupo. Haciendo un pequeño estudio comparativo entre cada universidad podemos señalar las siguientes diferencias y semejanzas:

3.4.2.1. Diferencias

Diferencias en cuanto a la denominación de los vicerrectorados

Cuatro de las nueve universidades denominan Vicerrectorado de Extensión Universitaria al vicerrectorado encargado de gestionar las actividades culturales. Sin embargo, estas competencias son llevadas a cabo en otras universidades por vicerrectorados con otras denominaciones: Vicerrectorado de Campus, Vicerrectorado de Proyección Cultural o Vicerrectorado de Estudiantes.

Denominación de los vicerrectorados	Universidad
Vicerrectorado de Extensión Universitaria	Cantabria Oviedo Extremadura Navarra ⁵⁹
Vicerrectorado de Campus	País Vasco Castilla La Mancha
Vicerrectorado de Proyección Cultural	Illes Balears Zaragoza ⁶⁰
Vicerrectorado de Estudiantes	La Rioja

⁵⁹ La denominación completa es Vicerrectorado de Estudiantes y Extensión Universitaria

⁶⁰ La denominación completa es Vicerrectorado de Proyección Social y Cultural y Relaciones Institucionales

Diferencias en cuanto a la denominación de los cargos de dirección, gestión y organización

La denominación de los cargos relacionados con la dirección de actividades culturales que dependen de dichos vicerrectorados también varía; en este caso, las diferencias entre las universidades son mayores. A continuación, observamos las denominaciones de los cargos en las universidades correspondientes:

Denominación de los cargos de dirección, gestión y organización (PDI)	Universidad
Director de Área de Extensión Universitaria	Cantabria
Director del Aula de Música	Cantabria
Director de Actividades Culturales	Cuenca (UCLM) Zaragoza
Coordinador de Actividades Culturales	Ciudad Real (UCLM) Illes Balears
Director Académico	Toledo (UCLM) La Rioja
Director del Secretariado de Actividades Culturales	Extremadura
Director del Área de Actividades Culturales	Oviedo
Director de Proyección Universitaria	País Vasco
Director del Área de Cultura	Navarra

Mencionamos el caso de la Universidad de Castilla La Mancha, donde existen nombres diferentes para un cargo de características similares en los diferentes campus. Esto ocurre en tres de los cuatro campus:

Director de Actividades Culturales (campus de Cuenca).

Coordinador de Actividades Culturales (campus de Ciudad Real).

Director Académico (campus de Toledo).

En el campus de Albacete no existe esta figura debido a la organización interna de esta universidad, donde la actividad cultural está centralizada en un solo campus: el de Cuenca, campus de extensión universitaria. El resto de campus se benefician de estas actividades, que suelen itinerar en algunos casos.

Denominación de los cargos	Universidad
Coordinador de Actividades Culturales (campus de Ciudad Real)	Castilla La Mancha
Director de Actividades Culturales (campus de Cuenca)	
Director académico (campus de Toledo)	

Por otra parte, son pocas las universidades donde existe específicamente la denominación de un cargo específico para las tareas administrativas que implican la gestión de las actividades culturales (organización, logística, etc.). Estas tareas son llevadas a cabo por Personal de Administración y Servicios (PAS). Esto no significa, naturalmente, que en el resto de universidades no haya personal que asuma estas funciones. De hecho, estas labores son desempeñadas generalmente en las secretarías y con apoyo de becarios. El siguiente cuadro recoge las figuras existentes en el G-9:

Cargos de gestión y organización Tareas administrativas (PAS)	Universidad
Jefe de Gabinete	Castilla La Mancha (campus de Albacete)
Jefe de Servicio de Extensión Universitaria Jefe de Negociado de Extensión universitaria	Oviedo La Rioja
Técnico en Gestión Cultural (o Gestor Cultural)	Zaragoza Pública de Navarra

Es significativo el hecho de que tan sólo en dos universidades exista la figura de Técnico en Gestión Cultural.

3.4.2.2. Semejanzas

Semejanzas en cuanto a las competencias de los vicerrectorados

La primera analogía es que los vicerrectorados de todas las universidades del Grupo, independientemente de las distintas denominaciones, tienen competencias que pretenden objetivos comunes, los cuales hemos recogido y que señalamos a continuación:

Competencias de los vicerrectorados⁶¹

- Ser el órgano canalizador de las actividades culturales de la universidad, potenciando todas aquellas que se estimen de interés en la formación integral de cuantos componen la comunidad universitaria.
- Coordinar la proyección cultural de la universidad.
- Promover actividades diversas, en los distintos ámbitos de actuación, desde el conocimiento y la cultura.
- Encauzar las iniciativas que surgen de la comunidad universitaria en relación con la cultura, en un marco de complementariedad de la formación académica.
- Completar la actividad académico-cultural de los estudiantes y acercar la universidad a los ciudadanos.

Semejanzas en cuanto a las funciones de los cargos de dirección y los cargos administrativos

Hemos encontrado analogías en las funciones que desempeñan tanto los cargos relacionados con la dirección, organización y gestión de actividades como aquéllos que se encargan de las labores administrativas dentro de dicha gestión. En ambos se repiten dos palabras: gestión y organización. Esta semejanza nos indica que no están diferenciadas claramente las funciones de unos y otros.

Funciones de cargos de dirección, gestión y organización	Funciones de cargos de gestión y organización Tareas administrativas
Potenciar, dirigir, promover, coordinar, organizar y gestionar todas las actividades culturales del campus	Tareas administrativas y organizativas de las actividades culturales de extensión universitaria

En este sentido, queremos señalar que solamente la Universidad de Zaragoza expresa con claridad las competencias de un cargo y de otro. Se puede observar que las tareas de gestionar y organizar competen al Técnico en Gestión

⁶¹ Información recogida en la página *web* de cada una de las universidades G-9.

Cultural y, en cambio, el director de actividades lleva a cabo funciones relacionadas con la potenciación y coordinación de las actividades culturales.

Función del Director de Actividades Culturales (Universidad de Zaragoza)	Función del Técnico en Gestión Cultural (Universidad de Zaragoza)
Potenciar, promover y coordinar la actividad cultural universitaria	Gestionar y organizar la actividad cultural universitaria

Semejanzas en cuanto a la relación entre el cargo y el perfil laboral

Todos los Directores de Actividades Culturales pertenecen al grupo de Personal Docente e Investigador (PDI) y las figuras de Jefes de Gabinete o Técnicos, al grupo de Personal de Administración y Servicios (PAS). En este sentido, debemos aclarar que los cargos de dirección, normalmente son variables, ya que están sujetos a los cambios rectorales de las universidades, mientras que los cargos de gestión y administración están constituidos como plazas fijas y, por lo tanto, no varían.

Directores de Actividades	Técnicos en Gestión Cultural o similar
Personal Docente e Investigador (PDI)	Personal de Administración y Servicios (PAS)

Las diferencias y semejanzas encontradas en los vicerrectorados nos permiten conocer mejor cómo están estructuradas las universidades del G-9. El conocimiento de la organización interna de estas universidades va a ser fundamental y necesario a la hora de llevar a cabo la investigación de la gestión musical en el Grupo.

La segunda parte de esta tesis se centra en explicar el estudio empírico llevado a cabo en las universidades del G-9.

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Planteamiento del problema de investigación

Desde que, hace poco más de un siglo surgiera la extensión universitaria, ésta ha contribuido al desarrollo de actividades culturales de todo tipo dentro y fuera de la universidad. Como parte de esas actividades, la música, ha desempeñado, al igual que otras artes, una función social, educativa, formativa y de divulgación de primer orden. Por ello, Giménez (2000) afirma que, tradicionalmente, han sido los vicerrectorados de extensión universitaria de todas las universidades españolas quienes han tenido “un papel protagonista importante en el desarrollo y difusión de la música”⁶². De hecho, las ‘Cátedras Honoríficas’ que, a mediados del siglo XX se encargaban de organizar conciertos y recitales dirigidos a un público heterogéneo, universitario o no, estaban adscritas fundamentalmente a los vicerrectorados de extensión universitaria. Durante todos estos años, estos vicerrectorados han realizado éstas y otras actividades con el fin de incorporar la cultura musical a la universidad.

Ya en esta última década, los equipos de gobierno de las universidades españolas han fomentado y difundido aún más estas actividades con el fin de transferir el conocimiento en toda su extensión. Así, en la actualidad, las competencias de los vicerrectorados de extensión universitaria son, básicamente, las de gestionar, organizar, ofertar y divulgar todo tipo de actividades culturales, dirigidas tanto a la comunidad universitaria como a la sociedad, en general. En este sentido, Sánchez y Gómez Hernández (2003, p. 9) sostienen que la universidad ha de ser un “lugar desde donde proponer políticas culturales activas que incidan en la ciudad, recuperen la herencia crítica y estimulen a una participación de los agentes culturales en la gestión de la colectividad”.

Fuera de la universidad, se ha observado que instituciones y organismos públicos y privados, tales como empresas, asociaciones, ayuntamientos, fundaciones, etc., también son una vía de desarrollo cultural y social. Sensibles a los cambios que se producen en la sociedad día a día, incorporan nuevas líneas de

⁶² Referencia extraída de la web <http://www.oei.es/superiordoc.htm>.

Hay que aclarar que este artículo aparece sin paginar, por lo cual, solamente reseñamos el año del mismo.

actuación que revierten en la comunidad a la que pertenecen. Esto ha generado una mayor demanda educativa por parte de individuos y grupos sociales. Como consecuencia de esta situación, los propios organismos civiles, así como las instituciones educativas, se están planteando iniciar caminos hacia una formación más flexible, continua y permanente. La universidad, como institución portadora de conocimiento, es partícipe de esta realidad y plantea desde sus equipos de gobierno una mayor proyección social, de forma que la imbricación universidad-sociedad sea más efectiva e irreversible en los próximos años.

Actualmente, esta institución está inmersa en un proceso de adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior. Uno de los objetivos dentro de este Espacio es la educación a lo largo de la vida (*Life Long Learning*). Si hasta hace pocos años, los modelos educativos preferentes de la universidad eran los formales, hoy en día, los límites entre la educación formal y no formal van desapareciendo y ambos tipos de educación conviven para brindar al alumnado una oferta educativa de mayor calidad y más amplio espectro.

La perspectiva de incluir las formas de aprendizaje formal y no formal supone un avance importante dentro del proceso de formación permanente de las personas. La universidad gestiona sus políticas educativas ofreciendo, además de nuevos modelos de planes de estudio, programas culturales e iniciativas que permitan su participación activa en la sociedad.

En esta línea, nuestro trabajo de investigación se propone conocer los modelos de gestión y organización de las actividades culturales llevadas a cabo por los vicerrectorados de extensión universitaria y, más concretamente, de las actividades musicales, en un grupo de universidades españolas. A su vez, se pretende ver la interacción que existe entre estas actividades y los modelos educativos formales y no formales.

El campo de aplicación que establecemos es el Grupo 9 de Universidades. Tal y como se explicó en el capítulo 3 (apartado, 3.3.2.), este Grupo de universidades españolas tiene sus antecedentes en anteriores convenios de colaboración. Ahora bien, en 1997, los Rectores de las nueve universidades

firmaron un Convenio Marco de Colaboración, quedando constituidas como Grupo de Universidades del G-9, con los siguientes integrantes: Universidad de Cantabria, Universidad de Castilla La Mancha, Universidad de Extremadura, Universidad de Illes Balears, Universidad de La Rioja, Universidad Pública de Navarra, Universidad de Oviedo, Universidad del País Vasco y Universidad de Zaragoza.

La colaboración interuniversitaria era uno de los objetivos de dicho Convenio. Y esta colaboración se ha materializado en el G-9, principalmente, a través del ‘Campus Virtual’. Se trata de una plataforma común a través de la cual las nueve universidades del Grupo comparten un espacio virtual educativo. Cada año se hace una oferta conjunta de asignaturas de libre configuración que se imparten a través de sistemas telemáticos, de acuerdo con los proyectos de utilización y explotación de las tecnologías de la información y la comunicación de cada una de las universidades ofertantes⁶³. Éste es un paso importante e innovador que tiene claras implicaciones dentro del contexto educativo de la educación formal, ya que amplía la oferta educativa de la universidad; es decir, permite a los estudiantes universitarios acceder a asignaturas que su universidad no oferta, gracias a las posibilidades tecnológicas de esta plataforma virtual. De esta manera, el alumnado puede complementar su formación académica y obtener los créditos correspondientes.

Por otro lado, del mismo modo que los tiempos actuales demandan la incorporación de las tecnologías aplicadas a la educación, como ocurre con el citado ‘Campus Virtual’, es igualmente necesario fomentar el campus presencial, a través de encuentros e intercambios personales, cuyos objetivos no sólo cumplan funciones académicas.

Así pues, además de la oferta virtual, cada año las universidades mencionadas organizan actividades musicales dirigidas tanto a los estudiantes

⁶³ Entre las muchas asignaturas ofertadas, podemos encontrar algunas relacionadas con la música. Citamos como ejemplo las ofertadas en el curso 2007-08: “Historia de la música española” y “Últimas tendencias del pop español” (Universidad de La Rioja). También cabe citar la asignatura de “Acústica” (Universidad del País Vasco) que, aunque, adscrita al Departamento de Física, tiene mucha relación con la música.

como al resto de la sociedad. En ellas, la música es entendida como extensión cultural, agente social, actividad artística y comunicación. Se trata de actividades que se relacionan más con un tipo de educación no formal, aunque también pueden tener vínculos formales. Sin duda, la existencia de estas actividades contribuye a una formación entendida desde la pluralidad y, sobre todo, desde el objetivo de lograr que las personas se eduquen dentro del proceso permanente a lo largo de la vida, como ya se ha referido anteriormente.

En suma, es necesario saber cuál es el panorama actual de la vida cultural universitaria y el modo en que las actividades musicales contribuyen a su dinamización en las universidades del G-9. El conocimiento de estas actividades nos ayudará a ver la importancia que cada universidad concede a la música, nos permitirá determinar el grado de colaboración entre las universidades que forman el Grupo, nos aportará datos sobre los planes de gestión llevados a cabo en pro de una calidad educativa y, sobre todo, nos facilitará la labor de conocer sus implicaciones en la educación formal y no formal.

4.2. Objetivos

El objetivo general de esta tesis es describir la gestión de las actividades musicales del Grupo 9 de Universidades y analizar su implicación en contextos de educación formal y no formal.

Los objetivos específicos que se pretenden conseguir son los siguientes:

1. Conocer el grado de importancia que la música tiene dentro de las actividades culturales en las universidades del G-9.
2. Comprobar el impacto de dichas actividades en la comunidad universitaria y en la sociedad.
3. Determinar si las actividades musicales organizadas por los vicerrectorados de extensión universitaria tienen relación con la educación formal.
4. Ver el grado de colaboración que existe entre estas nueve universidades españolas.

5. Conocer las políticas de gestión musical y cultural que se realizan en las universidades del Grupo.
6. Sugerir posibles propuestas de mejora en la gestión interuniversitaria.

4.3. Interrogantes de partida

Esta investigación comienza con unos interrogantes de partida:

- ¿Cómo se gestionan las actividades musicales en cada una de las universidades del G-9?
- ¿Qué relevancia tiene la música dentro de las actividades culturales en cada una de las universidades del G-9?
- ¿Qué relación existe entre estas actividades y las modalidades educativas formal y no formal?
- ¿De qué manera contribuyen a la formación integral del alumnado?
- ¿Cuál es el grado de implicación de la comunidad universitaria, en particular, y de la sociedad, en general, en las actividades musicales?
- ¿Existe colaboración entre las universidades del G-9 de acuerdo con los objetivos planteados en el Convenio Marco de Colaboración?
- ¿En qué grado los responsables de las políticas de gestión organizativa consideran necesario crear redes de colaboración entre las universidades del G-9?

4.4. Fundamentación metodológica

4.4.1. Tipo de diseño

Esta tesis se enmarca dentro de un estudio descriptivo-interpretativo. Para ello utilizamos una metodología interdisciplinar que integra la Etnografía y la Antropología Interpretativa de la Educación. En general, la investigación en Etnografía Educativa puede definirse por los siguientes rasgos: holista, naturalista, inductiva, fenomenológica, contextualizada, reflexiva y sin juicios de valor (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996, p. 227). Desde esta perspectiva, el fenómeno educativo integra sujetos, manifestaciones y contextos en continuo dinamismo.

“El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 41).

Puede hablarse de una Etnografía Educativa desde la década de los ochenta del pasado siglo XX. Sus propuestas para la investigación en educación fomentan la utilización de metodologías cualitativas y planteamientos antropológicos, contemplando el fenómeno educativo de forma abierta y teniendo en cuenta su natural dinamismo. La Etnografía Educativa rechaza los planteamientos cerrados que consideran la educación desde un punto de vista estático: “es un modo de investigar naturalista, basado en la observación, descriptivo, contextual, abierto y en profundidad” (Wilcox, 1993, p. 95).

En los últimos años, la Etnografía Educativa ha aglutinado diversidad de herramientas de investigación. Sin embargo, este hecho ha sido criticado desde la metodología de la ciencia, que considera que muchos de esos métodos se utilizan sin tener en cuenta el marco teórico del que proceden (Ibarretxe, 2003, 2006). Atendiendo a esta crítica, el marco teórico propuesto dirige su fundamentación a la Antropología Interpretativa.

Dentro de esta línea de pensamiento, Geertz es una referencia fundamental en investigación educativa, puesto que sirve de base a otros autores relevantes como Woods (1987) o Eisner (1998), entre otros.

Geertz define la cultura como un sistema semiótico, una trama de significaciones en la que se inserta el individuo. Su análisis cultural rechaza un método científico experimental que busque formular leyes: “el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (Geertz, 1987, p. 20). El autor, además, señala que “la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales, la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa” (Geertz, p. 27). La Antropología Interpretativa utiliza la Etnografía como recurso

metodológico fundamental. La labor del antropólogo consiste en realizar una ‘descripción densa’ de una cultura, desde el punto de vista de los individuos implicados en ella y sirviéndose de material etnográfico.

En etnografía, la función de la teoría es suministrar un vocabulario en el cual pueda expresarse lo que la acción simbólica tiene que decir sobre sí misma, es decir, sobre el papel de la cultura en la vida humana (...). La meta es llegar a grandes conclusiones partiendo de hechos pequeños pero de textura muy densa, prestar apoyo a enunciaciones generales sobre el papel de la cultura en la construcción de la vida colectiva relacionándolas exactamente con hechos específicos y complejos (Geertz, 1997, p. 38).

Esta concepción interpretativa de la Etnografía (Etnografía Interpretativa) ha calado profundamente en las teorías y métodos utilizados en investigación educativa (Campbell, 1998; Denzin y Lincoln, 2000; Szego, 2002). En nuestro caso, asumimos también las pautas metodológicas propuestas por este tipo de Etnografía. En este sentido, se trata de una metodología eminentemente cualitativa. Sin embargo, como veremos más tarde, esta tesis tendrá en cuenta además los datos aportados por un tipo de metodología cuantitativa. Esto implicará un enfoque mixto.

4.4.2. Métodos

Una investigación educativa supone, según Bisquerra, un proceso que plantea tres características esenciales:

Se desarrolla a través de los métodos de investigación.

Tiene el objetivo básico de desarrollar conocimiento científico sobre educación, así como resolver los problemas y mejorar la práctica y las instituciones educativas.

Está organizada y es sistemática para garantizar la calidad del conocimiento obtenido (Bisquerra, 2004, p. 38).

La elección de un método de investigación ha de tener en cuenta un determinado paradigma. Kuhn, T. (1975, p. 13) concibe los ‘paradigmas’ como aquellas “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”. Por su parte, Gento (1995, p. 27) afirma que el paradigma es el “marco

de referencia ideológico o contexto conceptual que utilizamos para interpretar una realidad”.

Para poder explicar e interpretar una realidad de forma rigurosa es necesario abordar aspectos teóricos y metodológicos. A lo largo de la historia, los diferentes paradigmas en investigación se han agrupado en dos métodos, principalmente: el cuantitativo y el cualitativo. En este sentido, Cook y Reichardt (1986, p. 60) señalan que “los términos *métodos cualitativos* y *métodos cuantitativos* significan mucho más que unas técnicas específicas para la recogida de datos. Resultan más adecuadamente conceptualizados como paradigmas”; lo cual es necesario dilucidar a la hora de elegir un enfoque u otro de investigación. Según estos autores, un paradigma cumple una serie de funciones:

Sirve como guía para los profesionales en una disciplina porque indica cuáles son los problemas y las cuestiones importantes con los que ésta se enfrenta.

Se orienta hacia el desarrollo de un esquema aclaratorio (es decir, modelos y teorías) que puede situar a estas cuestiones y a estos problemas en un marco que permitirá los profesionales tratar de resolverlos.

Establece los criterios para el uso de “herramientas” apropiadas (es decir, metodologías, instrumentos y tipos y formas de recogida de datos) en la resolución de estos enigmas disciplinarios.

Proporciona una epistemología en la que las tareas precedentes pueden ser consideradas como principios organizadores para la realización del “trabajo normal” de la disciplina (Cook y Reichardt, 1986, p. 61).

Los paradigmas o métodos cuantitativo y cualitativo han demostrado ser muy útiles para el desarrollo del conocimiento científico, pero durante mucho tiempo han sido considerados opuestos, irreconciliables e incompatibles. Avanzado el siglo XX, esta idea comenzó a cuestionarse y, en las últimas décadas, han sido cada vez más autores los que han propuesto la unión de ambos métodos en un mismo estudio. Así, por ejemplo, Lincoln y Gubba (2000, pp. 157-185) apoyan esta idea al decir que “nos encontramos en el umbral de una historia marcada por múltiples voces, de controversia de significados y paradigmas, así como nuevas formas textuales”.

De hecho, en investigación pueden ser utilizados diferentes paradigmas, para observar un mismo problema. Sabariego (2004, p. 77) se cuestiona a este respecto

si un investigador que siga un enfoque eminentemente cuantitativo a lo largo de su investigación puede hacer también uso de técnicas y procedimientos cualitativos. En torno a este debate paradigmático, la autora identifica tres posturas básicas:

Incompatibilidad entre paradigmas que compiten de manera irreconciliable en la investigación.

Unidad epistemológica de la ciencia, en la que no se acepta la existencia de diversos paradigmas.

Complementariedad entre paradigmas que, aunque de base ontológica y epistemológica distinta, se apoyan y complementan en el proceso de investigación.

Esta última postura o perspectiva es denominada por Sabariego ‘la tesis de la diversidad complementaria’. En ésta, los diversos paradigmas, lejos de dificultar o empobrecer una investigación, la potencian:

a) Posibilitando la atención a los objetivos múltiples que puedan darse en una misma investigación.

b) Vigorizándose mutuamente, al brindar puntos de vista y percepciones distintas, más verdaderas y más enriquecedoras que no podrían ofrecerse utilizando una sola de estas formas de investigar por separado.

c) Contrastando resultados posiblemente divergentes y obligando a replanteamientos o razonamientos más depurados (Sabariego, 2004, pp. 77-78).

En la misma línea que Sabariego, Bisquerra (2004, p. 34) apunta que la investigación educativa ha de caracterizarse “por una gran flexibilidad y heterogeneidad de enfoques, metodologías y resultados, de acuerdo con la complejidad de su objeto de estudio, del contexto en que se desarrolla y de la formación científica recibida por quienes la practican”. Otros autores como Eisner (1998), Cook y Reichardt (1986), Denzin y Lincoln (2000), Pérez Serrano (2004), Ruiz Olabuénaga (2003) o Hernández, Fernández y Baptista (2003, 2006) también defienden la complementariedad en los enfoques.

De acuerdo con estos planteamientos, el llamado ‘enfoque mixto’ utiliza la integración de métodos. Este enfoque implica un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos tanto cuantitativos como cualitativos. Hernández, Fernández y Baptista (2006) sitúan los antecedentes del enfoque mixto en la

década de los años sesenta del siglo XX. Aun así, su utilización y el consecuente debate sobre éste comenzó en la década de los ochenta. Algunos autores han utilizado otros términos para denominar al enfoque mixto: ‘metodología sintética interpretativa’ (Vann y Cole, 2004) o ‘cuali-cuantilogía’ (Stenner, 2004). Pero la mayoría se refiere al ‘enfoque mixto’ como ‘modelo’, ‘método’ o ‘diseño mixto’. Hernández, Fernández y Baptista sintetizan las propuestas de autores relevantes como Creswell (2005) y Mertens (2005) acerca de este enfoque. Mostramos en el siguiente cuadro algunas de las afirmaciones recogidas por Hernández, Fernández y Baptista (2006, pp. 791-792):

ENFOQUE O DISEÑO MIXTO
Racionalización del diseño mixto: en un mismo diseño podemos tener uno, dos, tres o más planteamientos del problema, simultáneos o encadenados. En cualquier situación, debemos indicar por qué utilizamos un diseño de esta clase.
Decisión sobre qué instrumentos utilizaremos para recolectar los datos cuantitativos y cuáles para los datos cualitativos.
Establecimiento de prioridades de los datos cuantitativos y cualitativos: evaluar el “peso conceptual e interpretativo” que se le otorgará en el estudio a cada tipo de datos.
Secuencia en la recolección y análisis de los datos cuantitativos y cualitativos: a) concurrente (al mismo tiempo) b) secuencial (primero uno y luego otro) c) varias secuencias (ocurre en los diseños mixtos complejos)
Forma como vamos a transformar, asociar y/o combinar tipos de datos distintos; definición de métodos de análisis en cada proceso y etapa.
Forma de presentar los resultados inherentes a cada enfoque: de manera conjunta o independiente (puede ser que ciertas partes se presenten de forma separada y otras mezclando resultados cuantitativos con cualitativos).

Hernández, Fernández y Baptista (2006) aportan también algunas propuestas de tipología de enfoques o diseños mixtos tales como los diseños de dos etapas,

diseños de enfoque dominante, diseños en paralelo o diseños mixtos complejos. Teniendo en cuenta todas estas propuestas, vamos a describir a continuación las estrategias metodológicas concretas que hemos empleado en nuestro caso.

4.4.3. La triangulación

Una estrategia metodológica utilizada en los diseños mixtos es la triangulación, pues permite establecer de una manera determinada los criterios de calidad necesarios en investigación. De acuerdo con Ruiz Olabuénaga (2003, p. 47), “toda investigación completada ha de ser sometida a algún tipo de control que exprese, de una forma u otra, hasta qué punto ha logrado sus objetivos iniciales”. Este autor señala que los criterios de excelencia que actúan como indicadores de calidad en un estudio son: la validez, la fiabilidad, la consistencia interna, la precisión y la parsimonia. De todos ellos, “los tres primeros constituyen la llamada trinidad del control de calidad”:

Validez. El criterio de validez es el que se utiliza para responder a la pregunta: ¿Hasta qué punto lo averiguado en esta investigación es verdadero? La validez de un instrumento de medida es tanto mayor cuanto mejor mida lo que se supone pretende medir. La validez es un criterio innegociable en todo tipo de investigación.

Fiabilidad. El criterio de fiabilidad es el que se utiliza para responder a la pregunta: ¿Hasta qué punto llego a los mismos resultados aplicando parecidos métodos o investigando con los mismos métodos en diversos momentos? Un instrumento de medición es tanto más fiable cuanto más coincidentes uno con otro son sus resultados. Uno no puede fiarse de un instrumento de medida que arroja resultados diferentes en diferentes ocasiones.

Consistencia interna. El criterio de consistencia interna es el que se utiliza para garantizar que los resultados de una parte de la investigación concuerdan (lógica, secuencialmente) con los de otra parte de la misma. Una investigación que ofrezca resultados contradictorios o dispares entre sí, no posee consistencia interna.

En concreto, la triangulación tiene su origen en la ciencia naval militar, como un proceso que los marinos utilizan y que consiste en tomar varios puntos de referencia para localizar la posición de un objeto en el mar (Jick, 1979).

Campbell y Fiske⁶⁴ son reconocidos como los primeros que aplicaron, en 1959, la triangulación a la investigación.

Denzin (1970, 1975) es, también, uno de los autores de referencia en este campo⁶⁵. Según él, la triangulación consiste en aplicar diferentes metodologías a una misma realidad social, y considera que la utilización de este tipo de estrategias otorga una mayor validez a la investigación. Ruiz Olabuénaga, en la misma línea, habla de las investigaciones trianguladas como “*investigaciones pluralistas*, debido a la pluralidad de enfoque y de perspectivas que se aplican a ellas” (2003, p. 77).

Denzin (1975), citado por Cea D’ Ancona (1998, p. 48), señala cuatro tipos básicos de triangulación:

-Triangulación de datos: consiste en la utilización de variadas fuentes de información sobre un mismo objeto de conocimiento, para contrastar la información recabada.

-Triangulación de investigadores: consiste en la realización de una misma investigación por varios profesionales de distintas disciplinas y así obtener diversos puntos de vista.

-Triangulación teórica: consiste en extraer diversas proposiciones específicas de cada perspectiva teórica con la que se enfocará el problema de investigación. Puede contar con diversos investigadores.

-Triangulación metodológica (intra método y entre métodos): la triangulación m. (intra método) escoge un único método o estrategia de investigación pero utiliza distintas técnicas de recolección de datos. Por su parte, la triangulación m. (entre métodos), combina diferentes métodos de investigación en la medición de una misma unidad de análisis.

Ruiz Olabuénaga (2003, p. 81). disiente un tanto de la categorización de Denzin y realiza una nueva clasificación que, de alguna forma, engloba la propuesta por Denzin:

⁶⁴ Campbell y Fiske (1959), en su artículo: "Validación convergente y discriminante mediante la matriz plurimetodológica de características múltiples", fueron los primeros en utilizar una técnica de validación concurrente de datos diferentes pero complementarios.

⁶⁵ Además de Denzin, existen otros autores que han profundizado en la triangulación metodológica. Algunos de ellos son: Campbell (1974), Cook y Reichardt (1986), Cowman (1993), Lincoln y Gubba (2000), Morse y Cheng (2003), Ruiz Olabuénaga (2002), Creswell (2005), Mertens (2005), Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003, 2006).

Los tres primeros tipos de Denzin equivalen a lo que nosotros hemos llamado meta-análisis y multimétodo y sólo el cuarto puede denominarse triangulación en sentido estricto, siempre y cuando implique algo más que una simple combinación de técnicas y métodos.

Este autor afirma que con la triangulación “se busca descubrir elementos de un objeto ya analizado, aumentar su estándar de precisión y corroborar su consistencia [de forma que un investigador puede contrastar y constatar] semejanzas o diferencias significativas y utilizarlas como criterios de garantía de calidad” (Ruiz Olabuénaga, 2003, p. 79).

De hecho, la triangulación “no es la simple combinación de los datos sino los distintos intentos de relacionar los diferentes datos para aumentar la riqueza y la fiabilidad de unos con las de otros” (Ruiz Olabuénaga, 2003, p. 81). Siendo esto así, pueden resultar de interés para la investigación, tanto las coincidencias como las divergencias en los resultados.

En nuestra investigación, la triangulación supone, sobre todo, una negociación entre las metodologías cuantitativa y cualitativa. Cook y Reichardt (1986, p. 28), sintetizando las características de ambos paradigmas, afirman que el paradigma cuantitativo posee una concepción global positivista, hipotético-deductiva, particularista, objetiva, orientada a los resultados y propia de las ciencias naturales. En contraste, el paradigma cualitativo postula una concepción global fenomenológica inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso y propia de la antropología social. Ambos autores propugnan la superación del enfrentamiento entre ambos.

De acuerdo con estos últimos autores citados, creemos que debe superarse la disyuntiva existente entre la utilización de métodos cuantitativos -donde los datos deben ser sólo cuantificables y medibles en porcentajes- y métodos cualitativos -aquéllos que buscan la información subyacente a la realidad, fenómenos, procesos, o criterios que la configuran, y que ayudan a analizarla, comprenderla y conocerla mejor para su intervención-. La triangulación proporciona una visión holística, múltiple y enriquecedora, y contribuye a la fiabilidad y validación en los resultados. Éstos son aspectos fundamentales en un trabajo de investigación riguroso.

También Morse y Cheng (2003, p. 1) sugieren que, cada uno de los métodos elegidos (cuantitativo y cualitativo) en una investigación, aporta resultados que son válidos y que se extienden a un entendimiento global del objeto estudiado. Ambas perspectivas nos dan una visión más completa de la realidad: “la triangulación simultánea o secuencial de más que un método cualitativo o combinación de métodos cualitativos y cuantitativos proporciona una perspectiva más equilibrada, que se mueve hacia lo holístico” (Morse y Cheng, 2003, p. 9, trad. Riaño).

De acuerdo con estas ideas, Ruiz Olabuénaga (2003, pp. 76.-77) señala que la triangulación se apoya en dos funciones principales relacionadas entre sí: la validez interna y externa:

La primera de ellas proviene del enriquecimiento (validez interna) que una investigación recibe cuando a la recogida inicial de datos y a su posterior interpretación se aplican diferentes técnicas, se adopta una distinta perspectiva o se le añaden diferentes datos. La segunda de ellas procede del aumento de confiabilidad (validez externa) que dicha interpretación experimenta cuando las afirmaciones del investigador vienen corroboradas por las de otro colega o por la contrastación empírica con otra serie similar de datos.

En definitiva, la investigación en educación puede plantear una diversidad paradigmática e integración metodológica. Según Ibarretxe (2006, p. 28), “en la investigación educativa actual, está ampliamente admitida la actitud integradora y la posibilidad de diseñar trabajos de investigación multimetódicos, que tratan de estudiar realidades complejas. Se pueden emplear variedad de métodos y técnicas de investigación que nos ayuden a comprender los diferentes lados de una realidad poliédrica”.

Esta ha sido, también, nuestra intención y para ello, hemos utilizado un diseño mixto.

En concreto, el diseño mixto utilizado plantea un enfoque dominante; es decir, el trabajo se ha llevado a cabo desde la perspectiva principal de uno de los enfoques. El enfoque de mayor peso conceptual e interpretativo ha sido el cualitativo, pero el estudio ha conservado componentes del otro enfoque no predominante, el enfoque cuantitativo. Para la recogida de los datos se han

utilizado dos instrumentos: la entrevista semi-estructurada y el cuestionario. Las fuentes de información han sido de dos tipos:

- a. Fuentes documentales (memorias y archivos).
- b. Fuentes relacionadas con dos grupos de informantes:
 - ✓ Un grupo formado por sujetos entrevistados.
 - ✓ Otro grupo formado por sujetos encuestados.

La recolección y análisis de todos los datos se ha realizado de forma secuencial: en primer lugar, se han recogido y analizado los datos cualitativos (fuentes documentales y datos proporcionados por los sujetos entrevistados) y en segundo lugar los cuantitativos (datos proporcionados por los sujetos encuestados). Los resultados de los mismos se presentan, en ocasiones, de forma independiente y, en otras, de manera conjunta, atendiendo a las convergencias y divergencias encontradas. En este sentido, aclaramos que los datos recogidos de las fuentes documentales tienen un tratamiento descriptivo, fundamentalmente, y los datos recogidos de las entrevistas y cuestionarios un tratamiento mucho más valorativo; lo cual no es óbice para que se realice un análisis valorativo global y en profundidad desde todas las partes, incluidas las más descriptivas. De hecho, la estrategia metodológica utilizada es la triangulación, que aporta una mayor riqueza a la investigación por medio de “la apertura a las vías de información y a los modos de la interpretación” (Ruiz Olabuénaga, 2003, p. 82).

La triangulación nos ha permitido discutir los resultados, así como asociar, combinar o transformar los datos. Por tanto, hemos estudiado cada situación dentro de su contexto natural (cada una de las universidades del G-9) y desde los propios significados asignados por los sujetos informantes (entrevistados y encuestados). El objetivo ha sido destacar la visión que todos ellos tienen de la realidad universitaria en la que se insertan, y poder llegar así a unas conclusiones válidas y coherentes.

4.5. Planificación operativa de la investigación

4.5.1. Muestra

La muestra seleccionada en esta investigación está formada por la totalidad de las universidades que integran el G-9, la cual se ha dividido en dos grupos diferentes:

1.- Una muestra de los representantes de los vicerrectorados correspondientes a las nueve universidades del G-9, así como de las personas responsables de gestionar las actividades culturales y musicales en cada universidad:

- Los vicerrectores de extensión universitaria o similar
- Los gestores y profesores de las actividades culturales y musicales

Se pretende conocer de primera mano las perspectivas de quienes tienen posiciones de responsabilidad en las labores de gestión de las actividades culturales y musicales.

2.- Una muestra de los sujetos participantes en las diferentes actividades programadas por las distintas universidades:

- Alumnos universitarios
- Otras personas participantes en actividades musicales que no pertenecen a la comunidad universitaria

4.5.2. Trabajo de campo

La investigación se ha organizado estructuradamente, de forma que la recogida de información, como ya se ha dicho, ha sido secuencial. En el trabajo de campo se han llevado a cabo varias actividades que podemos agrupar en tres partes o bloques fundamentales: en primer lugar, la recopilación de memorias de actividades; en segundo lugar, la realización de las entrevistas a vicerrectores y

directores de actividades culturales y musicales; y, por último, las encuestas realizadas a los alumnos.

a) El trabajo de recopilación de memorias comenzó por una búsqueda en las bibliotecas de las universidades del G-9, así como en las páginas *web* de cada universidad. Al no encontrar esta documentación en todas ellas, se procedió a contactar con las secretarías de los vicerrectorados de extensión universitaria, bien a través del correo electrónico, bien telefónicamente. Paralelamente, se llevó a cabo un registro diario que recogía cada uno de los pasos que se daban al respecto, pues fueron muchas las personas con las que tuvimos que relacionarnos para obtener la completa información que requeríamos (secretarías, profesores, responsables de actividades culturales, etc.). Una vez recogidos todos los datos, se comenzó el análisis y estructuración de los mismos.

b) En segundo lugar, procedimos a concertar las entrevistas. Para ello, fue necesario el envío postal de cartas a todos los vicerrectorados de extensión universitaria y a todos los directores de actividades culturales o musicales de cada universidad (véase Anexo 2). Tras obtener respuesta de todas las universidades del Grupo, y una vez concertadas las citas, se realizaron las entrevistas, tanto personales como telefónicas, a los directores de actividades culturales y los vicerrectores de ocho de las nueve universidades⁶⁶. La única universidad en la que no pudimos realizar ninguna entrevista fue la Universidad de Oviedo⁶⁷.

c) Por último y tras ser validados por un grupo de expertos, los cuestionarios fueron enviados a las nueve universidades del Grupo.

⁶⁶ Las razones que nos llevaron a realizar algunas entrevistas por teléfono fueron dos principalmente: la preferencia por este medio por parte de algunos informantes y la excesiva distancia geográfica en algunos casos.

⁶⁷ Cabe señalar, en este sentido, que la Vicerrectora de dicha universidad tenía previsto concedernos una entrevista y nos había dado una fecha concreta. Sin embargo, pocos días antes de la misma, recibimos una notificación a través de su secretaria personal en la que se nos informaba del cambio del equipo de gobierno que se acababa de producir en la Universidad de Oviedo. Ello nos impidió acceder a esta persona en esos momentos. Ante esta situación, no consideramos de interés para nuestra investigación realizar la entrevista al nuevo vicerrector, quien aún no tenía experiencia en el cargo. Por otra parte, queremos aportar el dato particular de que la directora del área de actividades culturales de la Universidad de Oviedo fue la única persona a quien, tras pedirle que nos concediera una entrevista, no accedió a ello alegando no tener tiempo. Esto es tan sólo una excepción en todo el proceso de recogida de información ya que el resto de personas seleccionadas en todo momento tuvieron una actitud abierta, comprensiva y colaborativa.

En cada universidad tuvimos un colaborador o colaboradora responsable de hacer cumplimentar las encuestas a quienes iban dirigidas, es decir, a los alumnos. Nuestros colaboradores fueron:

1. Dña. Carmen Vázquez (Directora de Actividades Culturales del Campus de Cuenca de la Universidad de Castilla La Mancha).
2. D. Manuel Sánchez (Director del Secretariado de Actividades Culturales de la Universidad de Extremadura).
3. D. Joan Company (Director de la Coral Universitaria de la Universidad de Illes Balears)
4. D. Pablo Rodríguez (Director del curso “Ópera Oberta” de la Universidad de La Rioja).
5. Dña. M^a Encina Cortizo (Directora del curso “Ópera Oberta” de la Universidad de Oviedo).
6. D. Patxi Azpillaga (Director de Proyección Universitaria de la Universidad del País Vasco).
7. Dña. M^a Manuela Jimeno (Directora del curso “Ópera Oberta” de la Universidad Pública de Navarra).
8. Dña. Iciar Nadal (Directora del curso “Ópera Oberta” de la Universidad de Zaragoza).

Las actividades elegidas para la investigación fueron:

- El curso de extensión universitaria “Ópera Oberta”. La mayoría de los cuestionarios se entregaron a alumnos del curso de extensión universitaria “Ópera Oberta”, pues éste se oferta en siete de las nueve universidades del Grupo.
- El coro universitario
- Conciertos

La totalidad de datos extraídos durante el proceso del trabajo de campo fue sometida a diversos tipos de análisis:

- *Análisis de carácter descriptivo-comparativo* de los informes y las memorias de actividades musicales recogidas: se determina el grado de representatividad de cada universidad en este campo y, de este modo, se realiza un análisis comparativo.
- *Análisis cualitativo* de los resultados de las entrevistas: se presentan los datos sobre las políticas de gestión, estructura, organización, etc., y se interpretan dichos datos.
- *Análisis cuantitativo* sobre las encuestas realizadas: se evalúa el impacto que tienen algunas de esas actividades en las personas involucradas tanto de la comunidad universitaria como de la sociedad.

Más adelante, en los puntos 4.7. y 4.8. se explica en detalle al tratamiento de los datos de las entrevistas y cuestionarios. Exponemos a continuación los instrumentos utilizados para la recogida de los datos.

4.5.3. Instrumentos de recogida de datos

4.5.3.1. La entrevista

La técnica utilizada para conocer tanto el trabajo de los informantes como sus puntos de vista sobre la labor realizada por los representantes de los vicerrectorados ha sido la entrevista semi-estructurada individual. Cada una de las entrevistas realizadas en esta investigación nos ha permitido ahondar en el conocimiento que los responsables tienen acerca del modo de gestionar las actividades culturales y musicales de cada universidad. Se han realizado entrevistas cara a cara y telefónicas, para las cuales se ha utilizado una grabadora digital y un teléfono con altavoz incorporado.

El tipo de entrevista diseñado constaba de una serie de conceptos (variables) que sirvieron de base para las preguntas del guión (véase Anexo 4), y que mostramos a continuación⁶⁸:

⁶⁸ En algún caso concreto, el guión ha sido ligeramente variado en momentos en los que el informante nos ha aportado datos que hemos considerado relevantes para nuestra investigación.

VARIABLES DE LA ENTREVISTA

- **Datos sociodemográficos o de identificación personal**
 - Nombre y apellidos
 - Universidad en la que trabaja
 - Categoría profesional
- **Estructura organizativa de cada universidad**
 - Infraestructuras
- **Actividades musicales programadas en cada universidad**
 - Tipo de actividades
 - Clasificación según contenidos
 - Valoración de las actividades
 - Importancia
 - Aceptación
 - Relación con la educación formal y no formal
- **Gestión organizativa de las actividades**
 - Funciones desempeñadas
 - Estrategias utilizadas
 - Financiación y colaboración con entidades
 - Estudios de investigación realizados
 - Evaluación de la gestión
- **Colaboración interuniversitaria**
 - Grado de conocimiento de la actividad cultural en el G-9
 - Proyectos e intercambios realizados
 - Proyectos en preparación
- **Interés en establecer redes de colaboración**
 - Políticas culturales necesarias

Tabla 4.1.

4.5.3.2. El cuestionario

Otro instrumento utilizado ha sido la encuesta. Los cuestionarios diseñados en esta tesis nos aportan información de interés referente a aquellas personas que participan en las actividades musicales de cada una de las universidades del G-9.

Para la validación de las variables del cuestionario nos hemos apoyado en un grupo de opinión de expertos. Se considera que una prueba es válida cuando mide precisamente lo que pretende medir. Así, un instrumento tiene validez una vez comprobado que sirve para un fin: “la validez de contenido se refiere a la relevancia de los ítems o al grado en que los ítems de una escala o test representan un determinado universo temático” (Buendía, Colás y Hernández, 1998, p. 149). El grupo de expertos seleccionado en esta investigación estaba formado por:

GRUPO DE EXPERTOS
<p>Cuatro expertos en educación musical:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Antonio Rubio</i> (Universidad de Cantabria). ▪ <i>M^a Manuela Jimeno</i> (Universidad Pública de Navarra). ▪ <i>M^a Encina Cortizo</i> (Universidad de Oviedo). ▪ <i>Icía Nadal</i> (Universidad de Zaragoza). <p>Un experto en estadística:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Ángel García</i> (Universidad de Cantabria). <p>Dos expertos en el área MIDE (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Laurentino Salvador</i> (Universidad de Cantabria). ▪ <i>Natalia González</i> (Universidad de Cantabria). <p>Un experto en gestión cultural y musical:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Iñaki Heras</i>⁶⁹ (Universidad del País Vasco).

Tabla 4.2.

A todos ellos se les entregó el cuestionario junto con una plantilla de validación en la cual podían anotar sus sugerencias (véase Anexo 5).

⁶⁹ D. Iñaki Heras fue Director de Proyección Universitaria del Campus de Guipúzcoa hasta el año 2007.

Inicialmente, elaboramos un primer cuestionario donde agrupábamos dimensiones relacionadas con:

- Datos sociodemográficos.
- Opinión sobre actividades musicales.
- Participación.
- Conocimientos sobre el G-9.
- Necesidades y cooperación interuniversitaria.
- Gustos musicales.

Los datos de cada dimensión se organizaron de acuerdo con unas variables y cada variable, a su vez, estaba formada por diferentes categorías de respuesta. Las variables se clasificaron en dos tipos:

- Variables de tipo cualitativo o nominal (respuesta abierta).
- Variables de escala (respuesta cerrada).

El primer cuestionario tenía un total de sesenta y dos variables, de las cuales cincuenta y tres correspondían a variables de escala y nueve a variables nominales.

Este primer cuestionario se materializó en un segundo formado por setenta y tres variables (sesenta y tres de escala y diez nominales). La validez del cuestionario se estableció comparando la medición del instrumento con el criterio externo del grupo de expertos. Todas las observaciones y sugerencias de estas personas fueron recogidas y analizadas. Dentro de las variables establecidas, y en función de las mismas, se cambiaron algunas de ellas y se suprimieron y añadieron otras. El tercer y definitivo cuestionario (véase Anexo 3) constaba de las siguientes dimensiones o categorías:

- A. Datos sociodemográficos.
- B. Actividades musicales.
- C. Actividades musicales en el G-9.
- D. Gustos y Preferencias musicales.

Así, este último cuestionario tenía una totalidad de setenta y cuatro variables (sesenta y tres variables de escala y once nominales). Mostramos a continuación estas variables:

VARIABLES DEL CUESTIONARIO	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Datos sociodemográficos (A1-A11) <ul style="list-style-type: none"> Sexo Edad Universidad a la que pertenece Formación académica Formación musical ▪ Participación en actividades musicales (B1-B4) <ul style="list-style-type: none"> Tipo de actividades Cantidad de actividades Motivos de participación Demanda de otras actividades ▪ Opinión sobre actividades musicales (B5-B7) <ul style="list-style-type: none"> Valoración de la calidad de la última actividad Criterios de fundamentación de su valoración Justificación de la valoración Valoración global de la oferta musical de la universidad ▪ Conocimientos sobre el G-9 (C1-C2) <ul style="list-style-type: none"> Grado de conocimiento Fuente de información ▪ Necesidades y cooperación interuniversitaria (C3) <ul style="list-style-type: none"> Interés de participación en proyectos musicales conjuntos Posibles proyectos ▪ Gustos musicales y preferencias (D1) <ul style="list-style-type: none"> Valoración de diferentes estilos ▪ Intereses de formación musical (D2) <ul style="list-style-type: none"> Valoración de diferentes contenidos formativos 	

Tabla 4.3.

4.6. Tratamiento de las entrevistas (AQUAD)

La información recogida a través de las entrevistas es amplia y variada, lo cual ha requerido una ordenación y sistematización por categorías. Los datos de cada categoría están organizados de acuerdo con unos códigos. Para realizar esta labor de categorización y análisis de datos, hemos utilizado el programa informático *Analysis of Qualitative Data* (AQUAD 6). Este programa nos permite buscar unidades de significado en el texto. Huber, Fernández, Lorenzo y Herrera (2001, pp. 49-54) señalan tres posibilidades a la hora de búsqueda de los códigos categoriales: la aplicación de sistemas predeterminados de categorías, la categorización basada en hipótesis y las categorías por construcción de teorías.

La categorización basada en hipótesis se basa en las hipótesis de la investigación y, a partir de éstas, se definen las “categorías y reglas de codificación para sus datos. En realidad, el investigador decide acerca de categorías concretas ya desde que recopila los datos” (Huber, Fernández, Lorenzo y Herrera, 2001, pp. 50 -51).

En este trabajo se aplica este tipo de categorización, con la particularidad de que aquí se plantean unos interrogantes de partida que cumplen, de alguna manera, la función de las hipótesis. En el proceso de elaboración, primeramente, se diseñó un sistema de categorías con sus códigos correspondientes. Dicho sistema se inició con el estudio previo de los documentos relacionados con la información de actividades en cada una de las universidades, el guión de las entrevistas, las transcripciones de las entrevistas, la estructura de cada universidad y los interrogantes planteados.

Después, los significados de las categorías se negociaron con los directores de la tesis, para buscar una relación definitiva. En la tabla que se presenta a continuación mostramos el sistema de códigos y categorías que se han utilizado para el análisis e interpretación de los datos:

CÓDIGO	CATEGORÍA
ESTRUCTUNI	Estructura organizativa de la universidad (vicerrectorado de extensión universitaria o similar) Personas responsables
FUNCIÓN	Funciones que desempeñan en el desarrollo de las actividades musicales
INFRAUNI	Infraestructuras de que dispone la universidad para realizar las actividades musicales
FINANCI	Financiación de las actividades (presupuestos, subvenciones...)
VALACTIVI	Valoración de las actividades musicales concretas (aceptación y participación del alumnado)
COLABOREX	Colaboración con entidades externas a la universidad
VALIMPORT	Valoración de la importancia que han tenido las actividades musicales dentro de la totalidad de actividades culturales
RELACION	Relación entre las actividades musicales programadas a través de extensión universitaria y otras materias que se imparten en las carreras
ACADEMIC	Valor académico que se otorga a las actividades musicales
INTEGRA	Contribución de las actividades de extensión universitaria a la formación integral del alumnado
ESTUDIOS	Investigaciones o estudios realizados para saber la procedencia, el perfil y diferencias de género del alumnado que participa en las actividades
CAPTA	Formas de captación del alumnado que participa en las actividades musicales
VALMOTIVO	Valoración de los motivos de participación del alumnado en las actividades musicales
CONOG-9	Conocimiento de las actividades musicales y proyectos desarrollados en las universidades del G-9
COLABORG-9	Actividades conjuntas realizadas con el resto de universidades del G-9
INTERCAG-9	Intercambios entre personal docente e investigador, o de estudiantes, con otras universidades del G-9 Otros intercambios realizados
VALREDG-9	Valoración del interés de potenciar la colaboración interuniversitaria G-9 y establecer redes
GESTIONCUL	Aspectos de la política cultural llevada a cabo (factores que se tienen en cuenta, opiniones, etc.)
PLANGESTI	Opinión sobre cómo podría organizarse un plan de macrogestión de las actividades musicales del G-9
TECNICO	Opinión sobre la importancia de la figura del técnico cultural en las universidades

Tabla 4.4.

Una vez transcritas todas las entrevistas, se procedió a utilizar el programa informático AQUAD 6. Los pasos que se siguieron fueron los siguientes:

- ✓ Se corrigió ortográficamente la transcripción.
- ✓ Se convirtieron los archivos de datos a RTF.
- ✓ Se adecuaron las líneas de los textos a 60 caracteres y se convirtieron a letra Courier tamaño 12.
- ✓ Se crearon archivos de datos que contenían la información de los vicerrectores, de los directores de actividades musicales o culturales, de los técnicos en gestión cultural (en dos de los casos) y del personal PAS (en dos de los casos).
- ✓ A cada archivo de datos se le dio un nombre para facilitar el posterior reconocimiento de la información contenida, teniendo en cuenta que este nombre garantizara el anonimato de los informantes.
- ✓ Se utilizaron los módulos (Proyecto y Archivo) dentro del menú principal del programa para importar los archivos de texto en formato RTF (ubicados en el procesador de texto) al entorno del programa AQUAD.
- ✓ Se codificaron los datos por medio del módulo del mismo nombre.
- ✓ Se cargó cada uno de los archivos de texto en la pantalla.
- ✓ Se adosaron los códigos de las categorías que se consideraban adecuadas al final de la línea en la que comenzaba el segmento identificado como significativo en la investigación (“unidad de significado”). Este procedimiento se denomina “codificación de un solo paso”.
- ✓ A través del módulo “Búsqueda” se exploraron los fragmentos de texto codificados en cada uno de los archivos, para que fueran extraídos del programa AQUAD incluidos en el texto que correspondía al análisis de las entrevistas. La extracción se hizo teniendo en cuenta las diferentes categorías.
- ✓ Se procedió a la realización del análisis e interpretación de toda la información recogida.

4.7. Tratamiento de los cuestionarios (SPSS)

La información recogida a través de los cuestionarios (véase Anexo 3) es amplia y variada, lo cual ha requerido una ordenación y sistematización por dimensiones, tal y como se ha señalado. Las preguntas están estructuradas de acuerdo con los objetivos planteados en la investigación. Para realizar la labor de categorización y análisis de datos, hemos utilizado el programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Los pasos que se siguieron fueron los siguientes:

- ✓ Se introdujeron los datos en el gestor de datos del propio paquete estadístico SPSS.
- ✓ Se definieron las etiquetas de las variables y de las categorías en función del contenido de las mismas en el cuestionario.
- ✓ Se definieron los valores ausentes (missing) para todas las variables (valor 0) y, excepcionalmente, (valor 6) para las variables D101 a D117.
- ✓ Se sacaron las frecuencias de todas las variables.
- ✓ Se sacaron los descriptivos solamente de aquellas variables de escala.
- ✓ Se realizaron cruces entre algunas variables, utilizando para ello los siguientes procedimientos:
 1. *Crosstables* (tablas de contingencia) con el chi cuadrado correspondiente para cruces de variables cualitativas o nominales.
 2. Anova de un factor (análisis de varianza), utilizando el contraste de *Scheffe* para ver las diferencias significativas entre las medias de la variable de escala respecto de cada una de las categorías del factor o variable nominal.
- ✓ Se comprobó la fiabilidad del cuestionario para “detectar hasta qué punto el citado instrumento nos permite evaluar o diagnosticar una determinada realidad” (Visauta, 1998, p. 298). Para ello se usó el coeficiente *Alpha de Cronbach*, uno de los más utilizados a la hora de establecer la fiabilidad de una escala y que está basado en la consistencia interna de la misma. El resultado obtenido fue de 0,678, que consideramos aceptable.

4.8. Fases y cronograma

Las fases que se han sucedido a lo largo de todo el proceso de la investigación se resumen en los siguientes puntos:

FASE 1:

Fase de recogida de fuentes documentales y revisión de la literatura teórica.

- ✓ Recopilación de documentos e informaciones diversas (consultas en bases de datos, pesquisa bibliográfica, etc.).
- ✓ Recopilación de memorias de actividades musicales.
- ✓ Estudio de la documentación y descripción de toda la información recogida.
- ✓ Fundamentación teórica (planteamiento del estado de la cuestión en el que se definirán conceptos, dando perspectiva al tema).

FASE 2:

Fase de diseño, elaboración y realización de los instrumentos de recogida de datos

- ✓ Diseño del guión y realización de entrevistas.
- ✓ Elaboración, validación y distribución de los cuestionarios.

FASE 3:

Fase de Análisis y Desarrollo

- ✓ Recogida de datos.
- ✓ Ordenación de información y estructuración del contenido.
- ✓ Análisis e interpretación de los resultados.

FASE 4:

Fase de Síntesis

- ✓ Validación y triangulación de datos.
- ✓ Síntesis teórica.

FASE 5:

Conclusiones

- ✓ Conclusiones generales, presentación de resultados y propuestas emanadas del estudio realizado.

FASE 6:

Redacción final

- ✓ Redacción de los capítulos de la tesis doctoral.
- ✓ Anexos.

El siguiente cronograma muestra las tareas llevadas a cabo durante la investigación:

Descripción de la tarea	Junio-Sept. 06	Sept.-Dic. 06	Ener-Marzo 07	Marz-Mayo 07	Mayo- Sep. 07	Sept.- Dic. 07	Ener-Marz 08	Marzo-Sept. 08
Distribución de los ámbitos de trabajo	X							
Recogida de fuentes documentales y revisión bibliográfica		X	X	X	X			
Fundamentación teórica		X	X	X	X	X	X	
Elaboración del informe de actividades musicales realizadas en las universidades del G-9					X			
Diseño y elaboración del guión de las entrevistas			X					
Realización de las entrevistas				X				
Diseño, elaboración y validación del cuestionario		X	X					
Distribución de los cuestionarios				X				
Recogida de los datos de los cuestionarios					X			
Elaboración, transcripción y análisis de la información mediante programas informáticos (AQUAD y SPSS)						X		
Triangulación metodológica y síntesis teórica							X	
Elaboración y discusión de resultados							X	X
Conclusiones y presentación de los resultados de la investigación							X	X
Sugerencias y propuestas en función del estudio realizado								X
Redacción final de la tesis								X

Tabla 4.5.

CAPÍTULO 5

DESCRIPCIÓN Y CATEGORIZACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS EN LAS MEMORIAS DE ACTIVIDADES MUSICALES



5.1. Descripción de las actividades musicales en las universidades del G-9

Para una mejor comprensión global de este estudio, creemos oportuno hacer una descripción detallada de las actividades musicales que cada una de las universidades del G-9 ha realizado en los últimos años. El conocimiento de dichas actividades nos servirá para establecer un análisis de contenido de las mismas de acuerdo con los objetivos de esta investigación.

El proceso de recopilación y clasificación de las actividades musicales organizadas por las universidades del Grupo ha sido una tarea, que si bien, en un principio, creímos sencilla, finalmente se convirtió en un trabajo complejo. En este sentido, los contenidos de unas y otras universidades han resultado ser muy heterogéneos. En algunos casos, los datos recogidos han sido muy escasos y en otros, los resultados han sido más satisfactorios. Sin embargo, el tiempo dedicado a la recopilación de todos ellos ha sido largo. Así, se dan casos en los que hemos invertido menos tiempo para conseguir óptimos resultados y en cambio, en otros casos, resultados más escasos han requerido un tiempo mayor. Por otra parte, los mecanismos iniciales de búsqueda de la información no ofrecieron las mismas respuestas en todas las universidades y tuvimos que adaptarnos a cada situación. En este sentido, en algunas ocasiones, los datos fueron facilitados a través de vías diferentes.

En todo este proceso nos hemos encontrado con algunas contingencias, que citamos a continuación:

No en todas las universidades existen memorias de actividades culturales, según nos informaron sus responsables.

Hay ostensibles diferencias entre el material recogido (en unos casos se describe la actividad detalladamente: fecha, título de la actividad, número de horas, componentes del grupo musical, nombres de los conferenciantes, etc. y, en otros, la descripción es mucho más genérica).

Se han producido cambios de diversa índole que van desde el personal responsable de la gestión hasta la ubicación espacial en la que se llevaban a cabo dichas labores de gestión.

Todo ello ha conllevado, en algunas ocasiones, la pérdida de documentación. Un ejemplo ilustrativo de este último caso es la información que nos ofreció el Director del Secretariado de Actividades Culturales de la Universidad de Extremadura, D. Manuel Sánchez:

el traslado de edificio que tuvo lugar hace cuatro años y en el que se perdió o traspapeló buena parte de la documentación almacenada o el hecho de que ninguna persona del vicerrectorado lleva en él más de tres años o tres y medio hace difícil dar razón de las actividades que tuvieron lugar⁷⁰.

Por otro lado, debemos añadir que, exceptuando las Universidades de Zaragoza y Navarra, en el resto de las universidades del G-9 no existe la figura de Gestor Cultural. Esto supone que el personal de administración y servicios, así como los directores de actividades han de desempeñar su trabajo de gestión cultural añadido a las tareas que cada uno de ellos ha de asumir en relación con su perfil laboral.

Todo el material recogido fue sometido a un análisis y estructuración, de forma que pudiésemos elaborar una categorización de actividades musicales. Este capítulo describe las actividades realizadas en cada universidad en cada uno de los cursos académicos. En este sentido, se observan diferencias entre universidades. En algunas, hemos podido recabar la información de actividades musicales de los últimos diez años, esto es desde el curso 1997/98, año de la firma del Convenio Marco de Colaboración entre las universidades del G-9. Sin embargo, en otras universidades, solamente hemos podido recoger las actividades correspondientes a los últimos años. Como consecuencia de ello, las tablas que exponemos en el punto 5.1.1. presentan diferencias. Se dan casos en los que las actividades se describen de forma anual; otros en los que se describen bianualmente y, por último, puede darse el caso de alguna universidad en la que se describen las actividades de forma general o clasificada en etapas. Estas diferencias tienen relación con la información

⁷⁰ Extraído de una carta personal recibida del Director de Secretariado D. Manuel Sánchez.

recogida de las memorias de actividades o de los informantes colaboradores en aquellos casos en los que no existían memorias. Mostramos, a continuación, todos los casos:

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES MUSICALES		
U. CANTABRIA	U. CASTILLA LA MANCHA	U. EXTREMADURA
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Curso 1997-1998 ▪ Curso 1998-1999 ▪ Curso 1999-2000 ▪ Curso 2000-2001 ▪ Curso 2001-2002 ▪ Curso 2002-2003 ▪ Curso 2003-2004 ▪ Curso 2004-2005 ▪ Curso 2005-2006 ▪ Curso 2006-2007 	<p>Descripción general:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Curso 2005-2006 ▪ Curso 2006-2007 <p>Campus de Cuenca:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Curso 2005-2006 <p>Campus de Toledo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Curso 2005-2006 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Curso 1999-2000 ▪ Curso 2000-2001 ▪ Curso 2002-2003 ▪ Curso 2003-2004 ▪ Curso 2004-2005 ▪ Curso 2005-2006
U. ILLES BALEARS	U. LA RIOJA	U. OVIEDO
<p>1ª etapa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desde la creación de la UIB hasta el año 1999 <p>2ª etapa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desde el año 2000 hasta la actualidad 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Curso 1998-1999 ▪ Curso 1999-2000 ▪ Curso 2000-2001 ▪ Curso 2001-2002 ▪ Curso 2002-2003 ▪ Curso 2003-2004 ▪ Curso 2004-2005 ▪ Curso 2005-2006 ▪ Curso 2006-2007 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Curso 1997-1998 ▪ Curso 1998-1999 ▪ Curso 1999-2000 ▪ Curso 2000-2001 ▪ Curso 2001-2002 ▪ Curso 2002-2003 ▪ Curso 2003-2004 ▪ Curso 2004-2005 ▪ Curso 2005-2006 ▪ Curso 2006-2007
U. PAÍS VASCO	U. PÚBLICA NAVARRA	U. ZARAGOZA
<p>Campus de Álava:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Curso 1998-1999 ▪ Curso 1999-2000 ▪ Curso 2000-2001 ▪ Curso 2001-2002 ▪ Curso 2003-2004 ▪ Curso 2004-2005 <p>Campus de Vizcaya:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Curso 2004-2005 ▪ Curso 2005-2006 <p>Campus de Guipúzcoa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Curso 1998-2000 ▪ Curso 2000-2002 ▪ Curso 2003-2004 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Curso 2002-2003 ▪ Curso 2003-2004 ▪ Curso 2004-2006 ▪ Curso 2006-2007 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Curso 2000-2001 ▪ Curso 2001-2002 ▪ Curso 2002-2003 ▪ Curso 2003-2004 ▪ Curso 2004-2005 ▪ Curso 2005-2006 ▪ Curso 2006-2007

Los datos recogidos a través de las memorias de actividades musicales nos han permitido realizar la siguiente clasificación:

CLASIFICACIÓN DE ACTIVIDADES MUSICALES
<ul style="list-style-type: none">• CONCIERTOS Y CICLOS• CORO UNIVERSITARIO• ORQUESTA UNIVERSITARIA• FESTIVALES• CURSOS/TALLERES• CONCURSOS/MUESTRAS• ESPECTÁCULOS MULTIDISCIPLINARES• PUBLICACIONES• SALIDAS/VISITAS DE INTERÉS MUSICAL

Queremos señalar que todas las actividades son descritas tal y como aparecen en la documentación recogida. En este sentido, nos consta que puedan existir actividades musicales llevadas a cabo en las universidades y que, sin embargo, no aparezcan reflejadas en las memorias. Siendo objetivos con los planteamientos de esta investigación, se han incluido solamente las actividades reseñadas en las memorias. Por tanto, los porcentajes que se exponen al final del capítulo muestran los datos referentes exclusivamente a la información documental.

Cabe destacar que, durante todo el proceso de recopilación de memorias y ante la ausencia de las mismas en algunas universidades, las personas con las que contactamos y que han colaborado en esta investigación han expresado la importancia de elaborar memorias generales de actividades culturales que constaten la actividad organizada. Podemos comentar, pues, que a raíz de este trabajo, se ha sembrado el interés de muchos acerca de esta necesidad, o por lo menos, ha servido para que se reflexione sobre la realidad actual de las universidades en materia de gestión cultural y musical.

5.1.1. Universidad de Cantabria

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA	Curso 1997-1998
CONCIERTOS:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nuevo Coro Polifónico de Tresviso, con un programa dedicado a la música policoral veneciana del S. XVII ▪ Rubin Quartet (formación camerística alemana) con un programa de autores contemporáneos ▪ Tapan Group (espectáculo de Danza Katak, de la India) ▪ M^a del Mar F. Doval y Paulino García Blanco (voz y guitarra) en un repertorio de los siglos XVII y XIX ▪ Cantautores cántabros ▪ Cuarteto de Guitarras Antares ▪ Conciertos de la Camerata Coral 	

Tabla 5.1

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA	Curso 1998-1999
CONCIERTOS:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Jóvenes Intérpretes”: Entre las distintas propuestas, se seleccionó al pianista José Imhoff ▪ Ciclo Homenaje a Juanjo Mier: con la colaboración del Ayuntamiento de Santander: M^a del Mar Fernández Doval y Trío Mompou, Amanda Sukarlan, piano, Miriam Jaurena, flauta, Richard vandra, cello y Flora Gómez, piano, Ensemble Paul Klee, trío Mier y Camerata Coral de Santander ▪ Speculum: Formación de voz, instrumentos de viento y cuerda de finales del medievo con obras de autores italianos, franceses y españoles ▪ Alba Fresno y Rayman Seijas (viola de gamba y vihuela): “Música para tañer”. Obras de autores españoles e italianos del s. XVI ▪ Passamezzo Antico (violín, viola de gamba y clavecín): “De las virtudes de Europa: la austeridad alemana y el refinamiento francés” ▪ Javier Sáinz (harpa renacentista y clarsach): “silva caledonis”. Música del las colecciones y manuscritos escoceses del s. XVII ▪ Daniel Garay, Francisco Luengo y Patxi García Garmilla (traversa barroco, viola de gamba , virginal y órgano positivo): “Música del renacimiento y barroco” ▪ Basilio Gomarín y Alfonso Manso (trompeta barroca y órgano): “La trompeta en las cortes barrocas europeas” ▪ Paulino García (guitarra): “Guitarra al aire español”. Obras de Sanz, Murcia, Guerau y Sor ▪ Camerata “Corte de Madrid”: Madrigales españoles y tonos inéditos de los siglos XVI y XVII ▪ Orquesta barroca de la Universidad de Salamanca: “Concierto barroco” ▪ Conciertos de la Camerata Coral de Santander 	
CONFERENCIAS:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ El belga Jean Pierre van Hees ofrece una conferencia sobre cornamusas 	

Tabla 5.2.

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA	Curso 1999-2000
CONCIERTOS:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Jóvenes Intérpretes”: El pianista Héctor Sánchez Ruiz ofrece un concierto con obras de Scarlatti, Hydn, Brahms y Granados ▪ “Y2K Ensemble”(violín, clarinete, cello y piano) ▪ “Concierto para el final del milenio”: “Oiasso Novis” (percusión, acordeón, saxo con tratamiento electrónico y transformación en tiempo real del sonido) ▪ “Músicas para un nuevo siglo”: (flautas barrocas, viola de gamba y órgano positivo) ▪ “Cantabrian Brass”: “La suave melodía” (quinteto de viento metal) ▪ “El coro de metales en el nuevo milenio”: M^a del Mar Fernández Doval y Rosa Goitia (voz, soprano y piano) ▪ “Melodías sobre las aguas lejanas”: canciones de Toldrá, Esplá, Faurè y Hahn (musette, viola de gamba y tiorba) ▪ “Música en la Corte de Versalles”: Valentín Rodríguez Navarro, guitarra ▪ “La guitarra del siglo XX en España y América”: Ernesto Schmied y Javier Saínez (flautas dulces y piano) ▪ “La española inglesa”: Aires y danzas españoles e ingleses del s. XVII. Stéphane de May, piano ▪ “Dos siglos de música para piano”: Grupo de guitarras, violín, contrabajo y voz ▪ “En clave mediterránea”: Ensemble Durendal. Música de la época de Carlos V ▪ Conciertos de la Camerata Coral de Santander 	

Tabla 5.3.

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA	Curso 2000-2001
CONCIERTOS:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concierto Homenaje a Miguel Angel Samperio: Orfilia Saiz (cello), Francisco San Emeterio (piano) y el Trío Mompou interpretaron obras de Samperio ▪ “La Tirana española”: M^a del Mar Fernández Doval (soprano), Paulino García (guitarra), Sergio Barcellona (viola de gamba) y Alfonso Manso (espineta) ▪ Juan Manuel Ibarra (clavecín): música europea de los siglos XVII y XVIII ▪ “Mangoneando”: Estibaliz Galardi (violín), Ricardo Salaverria (contrabajo), Patricio Gomal de (guitarra eléctrica), José Abel González (piano), Iñaki Alberdi (acordeón) ofrecen un concierto dedicado al compositor argentino Astor Piazzolla ▪ Camerata Coral de Santander: Concierto de Navidad ▪ Michel Mañanes (piano): Obras desde el barroco hasta el romanticismo ▪ María Laura Godoy (soprano) y Daniel Rey Grimau (guitarra): Música de cámara afrobrasileña del siglo XX ▪ Manuel Vilas (arpa española de dos órdenes): Música española y americana de los siglos XVI al XVIII ▪ “Miján-Sax”: (saxo y piano). “El saxofón en el s XX” ▪ Juan Manuel Hernández (violoncello barroco y violoncello piccolo). Suites para cello solo del J. S. Bach ▪ “Trio de viento Ágora”: Música del s XX para trío de madera ▪ Evelio Tiele (violín) y Angel Soler (piano). “sonatas para una tarde de primavera”. Además, se estrenó una obra de Antonio Noguera dedicada a Ricardo Hontañón como homenaje a sus 25 años como crítico musical 	

- “Capilla Peñafloreda”: Música vasca de la ilustración
- Pablo de Naverán, (cello) y Sarah Tisman (piano) obras del repertorio clásico
- “Trío Mompou”: Diálogos americanos. Música de España y América del s XX
- Conciertos de la Camerata Coral de Santander

Tabla 5.4.

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA	Curso 2001-2002
CONCIERTOS:	
▪ “Dúos románticos”: M ^a José Fernández Doval (soprano), Myriam Vincent (soprano) y Rosa Goitia (piano)	
▪ “Ragas por la paz”: Swapan Kumar (sitar) y Tapan Bhattacharya (tabla)	
▪ “La confluencia de dos siglos”: “Trío Mompou”, Luciano González Sarmiento (piano), Joan Lluís Jordá (violín) y Dimitar Furnadjiev (cello)	
▪ “Músicas del Mediterráneo y árabes”: grupo indio de voz, cuerda y percusión “Waa Taj”	
▪ “Jazz desde centroeuropa”: “Bartos Trío”	
▪ “El nudo del aire”: Jaime Salas (travesera) y Paulino García (guitarra)	
▪ “El folklore como base de la música culta”: Montserrat Obeso (soprano) y Rosa Goitia (piano)	
▪ “Dolcísimo suspiro...”: grupo “Hippocampus”	
▪ “De amores y de ausencias”. Música del renacimiento europeo. Miguel Mediano (tenor) y Alicia Lázaro (tiorba y guitarra)	
▪ “Requiebros”: Estíbaliz Ponce (cello) y Pablo López Callejo (piano)	
▪ “Música de Cámara para arpa y viento”: Julio Escauriaza (travesera), Virginia Martínez Peñuela (travesera), José Javier Sánchez Olasso (fagot) y Sonia Rodríguez (arpa)	
▪ Conciertos de la Camerata Coral de Santander	

Tabla 5.5.

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA	Curso 2002-2003
CONCIERTOS:	
▪ “Rafael Alberti: entre la tradición y la vanguardia. Sus influencias poéticas”. Elena Grajera (soprano) y Antón Cardó (piano)	
▪ “Música española de los últimos cinco siglos”: Javier Canduela (guitarra)	
▪ “Branchetto Musicale. Música instrumental del Renacimiento”: “Ensemble Durendal”	
▪ “Una música para todas las músicas: los lenguajes populares y la tradición culta”. Miguel Bruchhalter (violín) y Clavel Cabeza (piano)	
▪ “De Cabezón al siglo XXI”. Iñaki Alberdi (acordeón)	
▪ “To the greene Wood. Música instrumental británica 1600-1700”: Javier Sainz (arpa española de dos órdenes y clarsach)	
▪ “Sangit & Kathak. Música y danza de la India”. Con “Tapangroup”	
▪ “En torno a la B”: Trío de cámara formado por Jose M ^a Murillo (violín), Marina Kolesnikova (cello) y Elena Petrova (piano)	
▪ “Danzas y variaciones. La música instrumental del medievo al barroco”: Camerata Iberia	
▪ “Suona la Tromba. Música barroca italiana para trompeta”: Basilio Gomarín	

- (trompeta) y Alonso Manso (órgano)
- “A dos distancias, a dos pianos”: Luis Aracama (piano) y Pablo López Calleja (piano)
 - Conciertos de la Camerata Coral de Santander

Tabla 5.6.

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA	Curso 2003-2004
<p>CONCIERTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “De amores y ausencias”. Miguel Mediano (tenor) y Alicia Lázaro (laúd y guitarra barroca) ▪ “Música de España y América”. Trío Mompou ▪ “El nudo al aire”. Jaime Salas (flauta) y Paulino García (guitarra) ▪ “Cien años de oro en el clave. Francia y Alemania”. Loreto Imaz (clave) ▪ “De las formas clásicas al new age”. Luca Gualdo (piano) ▪ “Música para quinteto de viento”. Por el “Quinteto de viento Ciudad de Santander” ▪ “Festejando a Bach”. Jose Santos de la Iglesia Ugarte (órgano) ▪ “Letra y música” por la “Tirana” ▪ “Retratos de América”. Luz María Bobadilla (guitarra) ▪ “Branchetto Musicale”: “Ensemble Durendal” ▪ “Schubert y el intgimismo francés. Dúo a cuatro manos”. Clavel Cabeza (piano) y Emilio González (piano) ▪ Concierto a cargo de profesores y alumnos del conservatorio “Jesús de Monasterio” ▪ Conciertos de la Camerata Coral de Santander <p>CURSOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ópera Oberta: <p>I Curso de Extensión Universitaria integrado por una serie de conferencias-coloquio, complementadas con retransmisiones en directo y en diferido de varias óperas, gracias al convenio de colaboración cultural entre la universidad de Cantabria y el Liceo de Barcelona. Dirección: M^a Elena Riaño Galán</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Taller de música cubana: <p>Hermes de la Torre (pianista). En colaboración con el Departamento de Educación</p>	

Tabla 5.7.

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA	Curso 2004-2005
<p>CONCIERTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Una odisea en percusión” a cargo del grupo Perkustra ▪ “El piano romántico y la pequeña forma”. Gonzalo de la hoz (piano) ▪ “La música y la danza en la obra de Cervantes”. Grupo “Los comediantes del arte” ▪ “La música a través del camino de Santiago”. Grupo “Ars Combinatoria” ▪ “Canción italiana y grandes arias de ópera”. Juan Carlos Gago (tenor) y M^a Elena Riaño (piano) ▪ “Viaje por los coros de ópera”. Coro lírico del Palacio de Festivales de Santander bajo la dirección de Esteban Sanz 	

- “El rabel: historia y presente en Cantabria”: Chema Puento (canto y rabel)
- “Jazz sólo piano”: Albert Bover (piano)
- “Feedback”: Pepe Santos (piano e instrumentos electrónicos)
- “Sur sagar”: Melodías del mar por el trío “Tapangroup”
- Concierto de alumnos y profesores del conservatorio de música “Jesús de Monasterio”

Conciertos de la Camerata Coral de Santander

CURSOS:

- “Ópera Oberta”:

II Curso de Extensión Universitaria integrado por una serie de conferencias-coloquio, complementadas con retransmisiones en directo y diferido de varias óperas, gracias al convenio de colaboración cultural entre la universidad de Cantabria y el Liceo de Barcelona. Dirección: M^a Elena Riaño Galán

- “Taller de percusión”:

a cargo del profesor de percusión Victor Manuel Aja Trueba

- Jornadas de música cubana:

Hermes de la Torre (pianista). En colaboración con el Departamento de Educación

Tabla 5.8.

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA **Curso 2005-2006**

CONCIERTOS:

- “Bicentenario de Luigi Bocherini”: “Barcelona collage” y Gustavo Them
- “Jazz Dixieland”: “Sitjazz Band”
- “Flamenco: ¡Viva Morón y Diego del Gastor!”: “Son de la Frontera”.
- “Jazz en Cantabria”: “Classical Jazz Ensemble”
- “El arte del tango”: Luc Tooten (cello), Stephane De May (piano), Vèronique Guide y Julio Luque (bailarines)
- “Compuesto en Cantabria”: Estreno de una obra del compositor Jose Manuel Fernández
- Recital de piano: Asunción Arenal Blanco (piano)
- Concierto de alumnos del conservatorio profesional municipal “Julian Orbón” de Avilés
- “Willem Breuker Kollektief”
- Conciertos de la Camerata Coral de Santander-Universidad de Cantabria

CURSOS:

- Ópera Oberta:

III Curso de Extensión Universitaria integrado por una serie de conferencias-coloquio, complementadas con retransmisiones en directo y diferido de varias óperas, gracias al convenio de colaboración cultural entre la universidad de Cantabria y el Liceo de Barcelona. Dirección: M^a Elena Riaño Galán

- El ritmo en la música: percusión corporal:

a cargo del profesor de percusión Victor Manuel Aja Trueba

- Jornadas de música cubana:

Hermes de la Torre (pianista). En colaboración con el Departamento de Educación

CONCURSOS:

- I Muestra de Música en el Campus:

Convocatoria para todos los grupos musicales de la región que contasen entre sus miembros al menos, a un estudiante universitario

Tabla 5.9.

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA	Curso 2006-2007
<p>CONCIERTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fred Hersch, piano ▪ Leena Conquest canta las canciones de Dave Burrell ▪ Concierto de navidad ▪ Hacienda Brothers ▪ Teófilo chantré ▪ Prozak Quartet ▪ Ken vandermark/powerhouse <p>CURSOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ópera Oberta: <p>IV Curso de Extensión Universitaria integrado por una serie de conferencias-coloquio, complementadas con retransmisiones en directo y diferido de varias óperas, gracias al convenio de colaboración cultural entre la universidad de Cantabria y el Liceo de Barcelona</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Historia de la ópera: <p>Curso integrado por una serie de conferencias a cargo de profesionales del mundo de la ópera que ofrecen una visión general del género a lo largo de la historia</p> <p>CONCURSOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ II Muestra de Música en el Campus: <p>Certamen creado para impulsar la música que se realiza en el campus de la UC. Las bases y premios de la II Muestra se harán públicos en el mes de diciembre. En la primera quincena de Marzo tendrá lugar el concierto de entrega de premios</p> <p>OTROS PROYECTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Espacio creativo para.....Antonio Noguera: <p>El Aula de Música invitará, cada curso, a un músico a desarrollar un proyecto (pedagógico, investigador, compositivo, concierto, publicación, taller, clase magistral...). En esta ocasión, Antonio Noguera impartirá un conjunto de clases magistrales bajo el título genérico "Fuentes de un quehacer compositivo"</p>	

Tabla 5.10.

5.1.2. Universidad de Castilla La Mancha

UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA	Descripción General
<p>CONCIERTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ De inauguración de curso ▪ Cultura de estío ▪ Navidad <p>CURSOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ópera Abierta <p>CONVENIOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ SOCA (Sociedad de conciertos de Albacete): 	

<p>Mediante este convenio, alumnos de la Universidad asisten a unas charlas y conciertos organizados por el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal y la Sociedad de Conciertos de Albacete</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ OSA (Orquesta Sinfónica de Albacete): Acuerdo con esta orquesta por el que se programa un concierto al año en la Universidad ▪ Amigos del Jazz: La Universidad ayuda a patrocinar las Jornadas de Jazz en Albacete celebradas en toda la ciudad ▪ Conservatorio de Albacete: No existe un convenio oficial, pero se organiza la programación de alguna actividad como el concierto de “Música Clásica Contemporánea” ▪ Recepción del Consejo Social: Fiesta que se organiza durante la Feria de Albacete con el fin de agasajar a los sectores de la sociedad que colaboran con esta Universidad. Todos los años se contrata algún grupo de música, como Grupo Musical Kasiclásica, Iberia Dixie Jazz Band, Antigua Capilla de Chinchilla o la soprano de Albacete Elisa Belmonte ▪ Semanas de la radio en la Universidad: Jornadas que cada año se celebran durante el mes de mayo en la Universidad. Se emiten durante una semana algunos programas nacionales y locales desde las instalaciones de la universidad y todas las noches se celebra algún concierto de música pop ▪ Tempo: Curso de Música y Arte Contemporáneo que organiza la Asociación Cultural Tempo
--

Tabla 5.11.

UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA	Curso 2005-2006
<p>CONCIERTOS: Describimos los conciertos con ilustraciones musicales a través del curso “Música en la Universidad II” relacionados con el convenio entre la Universidad y SOCA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “La obra cervantina, fuente coréutico-musical”. Maria José Ruiz (Directora artística de Esquivel, música y danza) ▪ “Damas, caballeros, rufianes y pastores”. La música en la época de Cervantes. Carlos MENA (Contratenor), María Espada (Soprano) y Juan Carlos Rivera (Vihuela y guitarra barroca) ▪ “Las músicas del Quijote y de Miguel de Cervantes”. Jordi Savall (Viola de gamba) ▪ “La evolución de la guitarra: 1500-1900”. Jose Miguel Moreno (Guitarra) ▪ “Presente y futuro de los estudios superiores musicales y de su profesorado”. Álvaro Zaldívar (subdirector general del personal docente e investigador del MEC) ▪ “Monodia medieval para la Semana Santa”. Juan Carlos Asensio (Director de Schola Antiqua) ▪ “La voz humana en la música del S. XVIII”. Jose Antonio Carril (barítono) ▪ “De Herodes a Pilatos. En torno a Mozart”. Dr. Joaquín Arnau (Miembro 	

- fundador del patrocinio de la SOCA)
- “La lírica italiana, del cincuecento al setecento”. Marta Alamajano (soprano), Luca Bianca (archilaúd) y Vittorio Ghielmi (Viola de gamba)
 - Conciertos del coro universitario

Tabla 5.12.

UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA **Curso 2006-2007**

CONCIERTOS:

Describimos los conciertos con ilustraciones musicales a través del curso “Música en la Universidad II” relacionados con el convenio entre la Universidad y SOCA:

- “L’a ecole normal Alfred Cortot” de París. Ramzi Yassa (concertista internacional)
- “La canción de Quiroga y la guitarra española”. Carles Trepapat (guitarrista)
- “Clásicos Populares”. Fernando Argenta (Premio Nacional de Música)
- “Música litúrgica para la Navidad”. Luis Lozano Virumbrales (director Voces Huelgas)
- “La influencia de la cultura japonesa en la música occidental”. Juan Kanno (Pianista licenciado en Artes por la universidad de Toho, Tokio)
- “Don Quijote en Barcelona”, ópera de J.L.Turina. Jose Luis Turina (Compositor y Premio Nacional de Música)
- “Apuntes sobre el repertorio solista y orquestal para trompeta y su interpretación. Luis González Martí (Trompetista, catedrático de Musikene)
- “La voz cantada, la poesía y sus compositores”. Jose Antonio García (Barítono)
- “Los vales de Ravel”. Jose Luis García del Busto (“Música y más” R2 de RNE)
- Conciertos del coro universitario

CURSOS:

Describimos el curso “Planeta Sonoro” organizados por Tempo:

- Conferencia-concierto: Leopoldo Amigo “El laboratorio del Sonido”
- Dj Set. José López (Testin Ground)
- Conciertos y djs: Eje-efe djp, Dorian y Sidonie
- Conferencia Juan Agustín Mancebo: “Interferencias”
- Música para una película. Hernán Talavera
- Conferencia-concierto: Llorenç Barber. “Campanas reflexivas”

CONFERENCIAS:

Dentro de las primeras jornadas: La Construcción Social de la Sexualidad. “Sexo y Rock & Roll, ¿Mito o Realidad?”

- Conferencias, exposiciones, mesas redondas y conciertos. Intervinieron:
- Carlos Tena (Periodista y crítico musical), Carlos Goñi (Revólver), Julián Fernández (Sinistro Total), Josele Santiago (músico y compositor), Franky (músico y profesor de filosofía), Mariano Antolín (escritor), Bebe (Compositora), Ana Curra (pianista), Alberto García (fotógrafo), Sabino Méndez (Los Trogloditas), César Scappa (músico), “The Pinball Wizards”, Djs, Antonio Cola (UCLM)

Tabla 5.13.

UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA (Campus de Cuenca)
Curso 2005-2006

CONCIERTOS:

- Concierto de música celta (Judith Mateo)
- Canto a Neruda
- Homenaje a Pablo Neruda. Grupo "Gustos Reunidos"
- Universidad de Valparaíso- Chile
- Concierto de Navidad. European Union Chamber Orchestra
- Concierto: Música Medieval Los Menestrils del Duch

Selección de piezas procedentes de Alemania, Francia Italia y España invita a un viaje imaginario a través de la Europa renacentista: Pavana de la Batalla T. Susato (instrumental); Pavana "Belle qui tiens ma vie" y Galliarda "Belle qui tiens ma vie" T. Arbeau ; Propiñán de Melyor Cancionero de la Colombina (instrumental)Il Canario Praetorius (danza), Chiara Stella F.Caroso (danza); Falalalan Mateo Flecha. Cancionero del Duque de Calabria (instrumental)Spagnoletta F. Caroso (danza), In Exitu Israel Cancionero de la Colombina (instrumental); Contrapasso Nuovo F. Caroso (danza), La villanella Balletto F. Caroso(danza), La Morisque T. Susato (instrumental), Passemazzo y Tedescha G. Mainerio, Aria del Duch G. Zanneti; Branles: Branle l_es Lavanderies Jean d'Estrées, Branle la Guerre T. Arbeau

- Conciertos del coro universitario

CURSOS:

- Ciclo Opera Abierta:

Retransmisión en directo por videoconferencia de obras operísticas desde el Teatro del Liceu de Barcelona, precedidas por conferencias presenciales sobre la obra a representar que se imparten el día anterior a su transmisión). Este ciclo está coordinado por el Vicerrectorado del Campus de Ciudad Real y Cooperación Cultural, y se desarrolla durante la temporada de ópera, de marzo a mayo

Tabla 5.14.

UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA (Campus de Toledo)
Curso 2005-2006

CONCIERTOS:

- Concierto organizado por la Facultad de Humanidades, con la intervención de la soprano M^a Victoria Ancos, acompañada al piano por J.A. Barroso
- Concierto organizado por la Universidad de Mayores "José Saramago", con la intervención de la soprano M^a Victoria Ancos, acompañada al órgano por J.A. Barroso
- Concierto con motivo de la festividad del Corpus Christi, organizado por la Universidad y enmarcado dentro de la recepción institucional del día 17 de junio de 2006. El programa llevaba por título "Los cuartetos de viento de W.A. Mozart" y su interpretación estuvo a cargo del grupo "Ensemblea Orfeo"
- Concierto del Coro de la Universidad de Mayores "José Saramago" de Toledo, con motivo de la festividad de su patrona, Santa Catalina de Alejandría
- Conciertos del coro universitario

CURSOS:

- Ciclo Opera Abierta :

Retransmisión en directo por videoconferencia de obras operísticas desde el Teatro del Liceu de Barcelona, precedidas por conferencias presenciales sobre la obra a representar que se imparten el día anterior a su transmisión). Este ciclo está coordinado por el Vicerrectorado del Campus de Ciudad Real y Cooperación Cultural, y se desarrolla durante la temporada de ópera

FESTIVALES:

- XII Festival Internacional de Música de Toledo:
organizado por la Diputación Provincial de Toledo, a través del Conservatorio de Música “Jacinto Guerrero”, y la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. Los conciertos del ciclo que se celebraron en las instalaciones universitarias del Campus Tecnológico de la Fábrica de Armas y del Antiguo Convento de San Pedro Mártir fueron:
“Virtuosi Italiani”
Orquesta de Cámara de Praga
Orquesta Filarmónica de Sofía
“SüdwestDeutsche Philharmonie”, (Alemania)

Tabla 5.15.

5.1.3. Universidad de Extremadura

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA	Curso 1999-2000
<p>CONCIERTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concierto de Navidad: Coro universitario de la UEX. (Cáceres) (recibe el II Premio en el concurso de corales de Alicante) ▪ Día del Estudiante. Festividad de Santo Tomás de Aquino. Havano Son (Cáceres) Sangre Nueva (Badajoz). En Mérida Niño de los Ojos Rojos (Mérida) Spiral (Plasencia) ▪ Concierto de Primavera: Orquesta Extremeño-Alentejana. Concierto de música de cámara. (Cáceres y Badajoz) Orquesta filarmónica de la Universidad de Valencia (Cáceres y Badajoz) 	

Tabla 5.16.

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA	Curso 2000-2001
<p>CONCIERTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Primavera cultural Quinteto de Viento Orpheus y grupo de Saxofones Adoldhe Sax. (Mérida y Plasencia) ▪ II Ciclo de Concierto de Órganos (Plasencia Cáceres y Badajoz) ▪ Orquesta Sinfónica de la Escuela superior de Música de Castelo Branco. Orfeón de Castelo Branco. Dirección: José Raimundo 	

Tabla 5.17.

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA	Curso 2002-2003
<p>CONCIERTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concierto del acto académico de apertura de curso ▪ Concurso Internacional de Coros “Vocinel Sole”: En Nápoles (Italia). El coro de la Universidad de Extremadura consiguió el Primer Premio en la categoría de Voces Mixtas ▪ XXIX Festival flamenco de Cáceres. Sonos de guitarra. Auditorio San Francisco de Cáceres ▪ Concierto en la fiesta de San José de Calasanz <p>Concierto de Navidad: Cantigas de Alfonso X el Sabio y “A Ceremony of Carols” de B. Britten acompañados por la arpista profesional Micki Granados</p>	

Tabla 5.18.

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA	Curso 2003-2004
<p>CONCIERTOS:</p> <p>Coro universitario</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concierto del acto académico de apertura de curso ▪ Concierto en el acto académico de la Fiesta de Santo Tomás de Aquino ▪ Concierto dentro de las XIX Jornadas de Canto Coral, celebradas en Corrales de Buelna (Cantabria) ▪ Concierto en la Capilla del Colegio Sagrado Corazón de Cáceres ▪ Concierto en el acto de graduación de estudiantes de la Facultad de Formación del Profesorado, celebrado en el Pabellón “V Centenario” de la Universidad de Extremadura ▪ Concierto en el acto de clausura del curso académico en el Colegio Mayor Francisco de Sande 	

Tabla 5.19.

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA	Curso 2004-2005
<p>CONCIERTOS:</p> <p>Coro universitario</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concierto del acto académico de apertura de curso ▪ Exposición fotográfica: Morón Flamenco ▪ Concierto de Navidad: Coro de la UEX. Conciertos en la Catedral de Plasencia y en la Iglesia de San Juan de Cáceres ▪ I Encuentro de guitarra clásica <i>Norba Cesarina</i> Joaquín Clerch- Iliana Matos Hugo- Ricardo Gallén. (Cáceres) ▪ Músicas 04: Diversos conciertos con artistas de la talla de: <i>Luxury 54, Henry</i> ▪ Recital Lírico Alonso Torres. Actuó con María del Castillo Ventosa al piano. En Cáceres y Badajoz ▪ Concierto musical Quinta Pars. Con motivo de la celebración del IV Centenario del Quijote ▪ Musicas: Concierto de Jazz Fusion, Trip Post, Electro Clash, Experimental Rock <p>CURSOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ópera Abierta: <p>Retransmisiones desde el Liceo de Barcelona de diferentes óperas y su</p>	

conferencia correspondiente

CONFERENCIAS:

- Aportes de la reivindicación de la música iberoamericana al concierto de la cultura universal

TALLERES:

- Cáceres Irish Flead

FESTIVALES:

- XXII Festival ibérico de música: Badajoz. Recitales de piano, Jazz, Trío de cuerda y piano, Orquesta de Extremadura

Tabla 5.20.

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA	Curso 2005-2006
<p>CONCIERTOS: Coro universitario</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concierto del acto académico de apertura de curso ▪ Concierto de Navidad: Coro de la UEX. (Plasencia, Badajoz y Cáceres) ▪ Santo Tomás de Aquino: Coro de la UEX (Cáceres. Iglesia de Santo Domingo) ▪ Concierto de Semana Santa: Iglesia de San Agustín (Badajoz); Iglesia-Concatedral de Santa María (Cáceres). En compañía del Grupo Instrumental formado a tal efecto. Obras del Monasterio de Guadalupe <p>FESTIVALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Maquinarte 2006: Arte, música y cultura electrónica. Cáceres 	

Tabla 5.21.

5.1.4. Universidad de Illes Balears

UNIVERSIDAD ILLES BALEARS	1ª etapa
(desde la creación de la UIB, hasta finales de 1999)	
<p>Las actividades del Aula de Música desde su creación hasta su desaparición ha sido dirigida por Joan Company y ha llevado a cabo las siguientes actividades:</p> <p>CONCIERTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Coral Universitat de les Illes Balears (fundada por su director Joan Company durante el curso 1976-77); y coros o agrupaciones filiales: La quarta sciencia (grupo vocal e instrumental de cámara que se dedicaba a la música antigua); coros infantiles, juvenil y de adultos (Orfeón Universitario) <p>CURSOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organización de cursos en colaboración con el ICE (Instituto de Ciencias de la Educación): ▪ Curso teórico-práctico de didáctica del lenguaje musical (1992-93) ▪ Curso de Pedagogía Musical: método Willems (1993-94) ▪ Cursos de Dirección Coral para profesores de Educación Secundaria Obligatoria (1993-94; 1994-95) ▪ Curso de musicoterapia (1995) 	

<ul style="list-style-type: none">▪ Cursos d'Iniciació a la Informàtica Musical (1995)▪ Curso de Música, educació i noves tecnologies (1996-97-98)▪ Curso sobre Veu parlada, gimnàstica i manteniment vocal (1996)▪ Colaboración con la Academia Internacional de Música en Menorca: órgano y dirección coral (1995-1996-1997)▪ Curso Les corals infantils a la Mallorca d'avui (1996-97)▪ Curso de Finale. Edició Musical assistida per ordenador (1998)▪ Curso La direcció coral a l'escola (1998)▪ Curso de Jazz en viu (1998)▪ Curso de Molt més que un taller de percussió (1998) <p>CONFERENCIAS:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Organización de conciertos y conferencias en la universidad:▪ Música i societat (1991-1992)▪ Dimecres musical <p>PUBLICACIONES:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Publicación discográfica y bibliográfica:▪ Discos de la Coral UIB▪ Edición de la colección Quaderns de Música▪ Edición de partituras La nostra música, para banda, coro y música escolar <p>COLABORACIONES:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Joventuts Musicals de Palma▪ Amics del Cant Gregorià a Mallorca▪ Federació Balear de Bandes de Música▪ Fundació pública de les Balears per a la Música▪ ACA (Àrea de Creació Acústica)▪ Obispado de Mallorca▪ Federació de Corals de Mallorca▪ Capella Davídica de la Catedral de Menorca▪ Amics de s'Òpera de Maó <p>CENTROS DE DOCUMENTACIÓN MUSICAL:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Partituroteca i centre de documentació musical▪ La Partituroteca i el Centre de Documentació Musical de la UIB surgió con la intención de crear en las Islas Baleares un centro difusor de toda la actividad musical impresa. Este centro, fundado el año 1996, reúne las siguientes secciones:<ul style="list-style-type: none">✓ Biblioteca✓ Revistas musicales✓ Discografía✓ Epistolarios (de compositores de las islas)✓ Programas de conciertos✓ Información de festivales y cursos✓ Recursos musicales✓ Material fotográfico✓ Legados de compositores o de instituciones que han hecho donación de sus fondos musicales (Joan Maria Thomàs, Antoni Matheu, Antoni Torrandell, Bartomeu Oliver, archivo musical del Parlamento de les Illes Balears, archivo sonoro de Tomàs Seguí ...)
--

Tabla 5.23.

UNIVERSIDAD ILLES BALEARS	2ª etapa
(desde el año 2000 hasta la actualidad)	
CONCIERTOS:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actividades de la Coral Universitat de les Illes Balears: ▪ Además de sus actividades propias, hay que mencionar sus coros filiales: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Corals Infants de Joventuts Musicals de Palma (Coral Cincset, Coral Vuitdeu, Coral Onzetretze) ✓ Cor de Pares i Mares ✓ Coral Juvenil de Joventuts Musicals de Palma ✓ Cor de Mestres Cantaires ✓ Orfeó Universitat de les Illes Balears ✓ Poema Harmònic ✓ Cor de la Universitat Oberta per a Majors ✓ Agrupació Menorquina de la CUIB. 	
CURSOS:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Taller Orquestal Infantil 	
CENTROS DE DOCUMENTACIÓN MUSICAL:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ El crecimiento y desarrollo de la Partituroteca i Centre de Documentació Musical de la UIB 	

Tabla 5.24.

5.1.5. Universidad de La Rioja

UNIVERSIDAD DE LA RIOJA	Curso 1998-1999
CONCIERTOS:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Coro universitario 	
CONFERENCIAS:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jóvenes Ciclo de Conferencias sobre la Pedagogía Musical en los diferentes niveles educativos: infantil, primaria, secundaria, conservatorios 	

Tabla 5.25.

UNIVERSIDAD DE LA RIOJA	Curso 1999-2000
CONCIERTOS Y JORNADAS:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ 'Día de la Música' ▪ Coro universitario 	

Tabla 5.26.

UNIVERSIDAD DE LA RIOJA	Curso 2000-2001
CONCIERTOS Y JORNADAS:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recital literario de Bernardo Atxaga y presentación del número 9 de la revista "Fábula" ▪ Concierto del Trío Mompou ▪ Coro universitario 	
SEMINARIOS:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seminario: "Los estudios de musicología en España y el mercado laboral actual" 	

Tabla 5.27.

UNIVERSIDAD DE LA RIOJA	Curso 2001-2002
CONCIERTOS Y JORNADAS: <ul style="list-style-type: none">▪ Música en Diciembre: Primeras Jornadas de Música Contemporánea de la UR▪ Segundas Jornadas de Música Contemporánea de la UR▪ Coro universitario SALIDAS: <ul style="list-style-type: none">▪ Visita guiada con alumnos de Historia y Ciencias de la Música a la Biblioteca Nacional y al Archivo y Biblioteca del Palacio Real de Madrid CURSOS: <ul style="list-style-type: none">▪ Programa de actividades musicales para el tiempo libre y de ocio: En Clave Musical	

Tabla 5.28.

UNIVERSIDAD DE LA RIOJA	Curso 2002-2003
Convocatoria extraordinaria del año 2002 por la conmemoración del décimo aniversario de la UR	
CONCIERTOS Y JORNADAS: <ul style="list-style-type: none">▪ Música en la Universidad de La Rioja▪ III Jornadas de Música Contemporánea de la UR. “En torno a Ligeti: un homenaje en su 80º aniversario”▪ Música y medios de comunicación▪ Música en la Universidad II▪ Coro universitario SALIDAS: <ul style="list-style-type: none">▪ Clase práctica en Madrid con los alumnos del último curso de Historia y Ciencias de la Música CONGRESOS: <ul style="list-style-type: none">▪ X Congreso Bienal de Música Barroca : TenthBiennial Conference on Baroque Music	

Tabla 5.29.

UNIVERSIDAD DE LA RIOJA	Curso 2003-2004
CONCIERTOS Y JORNADAS: <ul style="list-style-type: none">▪ Música en la Universidad de La Rioja (III)▪ Curso de especialización musical: Willems▪ Ciclo de conferencias y coloquio: Género, forma y estilo musical▪ Coro universitario	

Tabla 5.30.

UNIVERSIDAD DE LA RIOJA	Curso 2004-2005
CONCIERTOS Y JORNADAS: <ul style="list-style-type: none">▪ Música en la Universidad de La Rioja (IV)▪ Ciclo de conciertos: XX aniversario Fermín Gurbindo: (La Asociación Pro-Música Fermín Gurbindo organiza este ciclo de conciertos en colaboración con Cultural Rioja: Ibercaja, Ayuntamiento de Logroño y Gobierno de La Rioja, y la Universidad de La Rioja. El ciclo reúne a once intérpretes que ofrecerán tres conciertos en el Auditorio del Ayuntamiento de Logroño. En la	

Universidad de La Rioja se celebrarán una conferencia, en la sesión inaugural, y una mesa redonda en la jornada de clausura

- Concierto a cargo de Abel Iturriaga y Julia A. Franco (Piano), Elena T. Franco (Flauta) y Roberto Iturriaga (Saxo)

Primera Parte: Fantasia impromptu en Do sostenido m Op. 66. Nocturno póstumo en Do sostenido m Op. 62. Gran Vals Brillante, Op. 18 piano de F. Chopin (1810-1849). Diálogos para Flauta sola (Introducción y Allegro). Lamento negropiano/Sonatinapara flauta y piano (Allegro, Negro spiritual, Scherzo), de F. Gurbindo (1935-1895)

Segunda parte: Suite Helénica (Kalamatianos, Funky, Valse, Kritis), de P. Iturralde (1929). Canción y danza n. 6 piano solo F. Mompou (1893-1987). Bolero (saxofón alto y soprano), de M. Ravel (1875.1937). Danza argentina nº 2 (Danza de la moza donosa), de A. Ginastera (1916-1983)/Scaramouche(Vif, Modéré, Brazileira), de D. Milhaud (1892-1974)

- Concierto a cargo de Elena Bustillo y Sara Sáez (Piano), Carlota Melgosa (Flauta) y José Ángel Cabezón (Clarinete)

Primera parte (Flauta y piano): Hamburger Sonate en Sol, de M C. P. E. Bach (1714-1788). Suite de trois morceaux, de B. Godard (1849-1895). Fantasía para un gentilhomme (Villano y Ricercar-Españoleta), de J. Rodrigo (1902-1999). Intermezzo de Carmen G. Bizet (1838-1875)

Segunda parte: Concierto Italiano en Fa M (piano solo) J. S. Bach (1685-1750). Langaráclarinete solo A. Delgado (1992). Lamento negroPiano, de F. Gurbindo (1935-1985). Sonata para clarinete y piano. Allegro tristemente, romanza, allegro con fuoco F. Poulenc (1899-1963)

- Tercer concierto a cargo de Pablo Muro (Piano) y Abel Iturriaga (Piano acompañante), Almudena Merino (Flauta) y María Cabezón (Violonchelo).

Primera parte: Piano Preludio op. 32 nº 10 en Si m. Preludio op.23 nº 4 en Re M. Etude-Tableaux op.39 nº5 en Mi bemol m, de S. Rachmaninov (1873-1943). Diálogos para Flauta sola (Introducción y Allegro, Final). Sonatinapara flauta y piano(Allegro, Negro spiritual, Scherzo), de F. Gurbindo(1935-1985).

Segunda parte (Violonchelo y piano): Introducción y variaciones sobre "Dal tuo stellato soglio", de "Moisés en Egipto" de Rossini (Versión para violonchelo y piano de M. Gendrom), de N. Paganini (1782-1840). Le grand tango (obra dedicada al violonchelista Mstislav Rostropovich), de A. Piazzola(1921-1992).Requiebros,deG.Cassadó(1897-1966)

- Coro universitario

CONFERENCIAS:

- Conferencia 'Fermín Gurbindo: un músico riojano internacional', a cargo de Pilar Camacho y Carlos Jesús Cabezón

- Mesa redonda con debate coloquio con Laura Lambán, José Luis, Alonso Carlos Jesús Cabezón, Jesús Vicente Aguirre, Reyes Juth. Modera Pilar Camacho Sánchez

CURSOS:

- Ópera Oberta: Curso de introducción a la ópera dirigido por Pablo Rodríguez

Tabla 5.31.

UNIVERSIDAD DE LA RIOJA	Curso 2005-2006
<p>CONCIERTOS Y JORNADAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Universidad-Escuela: <p>I Encuentro Musical de Centros Educativos de La Rioja</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Música en la Universidad de La Rioja (V) ▪ Coro universitario <p>CURSOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ópera Oberta II: <p>Curso de introducción a la ópera y la retransmisión de las óperas Wozzeck, Otello, Die tote Stadt y Don Giovanni desde el Liceo de Barcelona y el Teatro del Real de Madrid. Dirigido por Pablo Rodríguez</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La Musicoterapia Comunicación y Acción Social: <p>Curso de Introducción a la Musicoterapia</p>	

Tabla 5.32.

UNIVERSIDAD DE LA RIOJA	Curso 2006-2007
<p>CONCIERTOS Y JORNADAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Universidad-Escuela <p>II Encuentro Musical de centros educativos de La Rioja</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Música en la Universidad de La Rioja (VI) ▪ Concierto de Música de Semana Santa en Varsovia (Polonia). Grupo Artístico de Representación del Ejército Polaco ▪ Coro universitario <p>CURSOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Curso de Danza Oriental ▪ Ópera Oberta. III: <p>Curso de introducción a la ópera dirigido por Pablo Rodríguez</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ II Curso de Musicoterapia. Musicoterapia-Comunicación y acción social <p>CONFERENCIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La trascendencia del vino en las manifestaciones artísticas: arte, literatura y música ▪ Coloquio Internacional "Vocaciones musicales, profesiones culturales" <p>CONGRESOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Congreso Internacional "En torno a Francisco J. García Fajer y su obra musical" 	

Tabla 5.33.

5.1.6. Universidad de Oviedo

UNIVERSIDAD DE OVIEDO	Curso 1997-1998
<p>CONCIERTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ VI Jornadas Internacionales de Piano "Ciudad de Oviedo" ▪ Conciertos del Campoamor (ciclo de otoño) ▪ Conciertos y actividades del coro universitario ▪ Este año se cumple el treinta aniversario de la estructuración del coro. Los directores hasta ahora han sido: Luis Gutiérrez Arias, Miguel Angel Campos, 	

Natalia Ruisánchez, María Encina Cortizo y el Joaquín Valdeón

FESTIVALES:

- Festival Internacional de Música y Danza de Asturias (XXII edición): Veintiún espectáculos en las sedes de Oviedo, Gijón y Avilés. Esta edición apostó por el equilibrio en su programación y por algunas aportaciones novedosas).
 - ✓ Estreno en bloque la edición crítica de los “Cuartetos” de Chapí, obra maestra del post-romanticismo español
 - ✓ Representación de la ópera de Donizetti: “Roberto Devcreux”. (por su bicentenario)
 - ✓ “Flamenco XXI-danza” Conjunto de danza española que dirige Ricardo Franco
 - ✓ Orquesta del Principado de Asturias, dirigida por Maximiano Valdés
 - ✓ Orquesta Sinfónica de Tenerife, dirigida por Victor Pablo Pérez
 - ✓ Orquesta Sinfónica de la radio de Berlín, dirigida por Rafael Frübeck de Burgos, con la Suite Iberia (Albéniz)
 - ✓ Ópera de Cámara de Varsovia, con la representación de “La Cenerentola” de Rossini
 - ✓ Orquesta de Cannes, dirigida por Philop Bende
 - ✓ Orquesta de la radiotelevisión búlgara, dirigida por Milen Nathe

Tabla 5.34.

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Curso 1998-1999

CONCIERTOS:

- VII Jornadas Internacionales de Piano “Ciudad de Oviedo”
- Conciertos del Campoamor (ciclo de otoño)
- Conciertos de Navidad de la Universidad de Oviedo
- Concierto extraordinario “In Memoriam”, de los profesores fallecidos de esta universidad, a cargo de la orquesta de festivales de Asturias “Arche”
- Conciertos y actividades del Coro Universitario

FESTIVALES:

- Festival Internacional de Música y Danza de Asturias (XXIII edición): Catorce conciertos en las sedes de Oviedo, Gijón y Avilés. En esta edición podemos destacar):
 - ✓ Gala de ópera a cargo de Montserrat Caballé y Montserrat Martí
 - ✓ Conjunto “Hesperion XX”, dirigido por Jorde Savall
 - ✓ Zarzuelas “La Revoltosa” y “El Barquillero”
 - ✓ Gabrieli Consort
 - ✓ Orquesta de Ulster, dirigida por Dmitri Sitkovetsky
 - ✓ Homenaje a Raina Kabaiwanska (soprano búlgara), junto a la orquesta Wroclaw
 - ✓ “Norma” de Bellini
 - ✓ Recital lírico dedicado a conmemorar el centenario de Gershwin

Tabla 5.35.

UNIVERSIDAD DE OVIEDO	Curso 1999-2000
<p>CONCIERTOS:</p> <p>Tras la necesidad de transformar el Festival de Música de Asturias, debido a la necesidad de actualizar las actividades musicales de la región, después de la explosión que se ha vivido en los últimos años, los órganos de gobierno decidieron centrarse en la búsqueda nuevos públicos organizando un ciclo completo, a lo largo del curso, con este título, que aspira a cubrir aspectos que no se recogen en el resto de los ciclos de Oviedo y Gijón. Sus conciertos fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Programa “Música desde la Universidad”: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ana Belén y Miguel Ríos ✓ Orquesta Ciudad de Granada, dirigida por Joseph Pons. Obras de Kart Weill ✓ Gala Lírica, con June Anderson (soprano). Orquesta clásica de Cannes, dirigida por P. Bender, con obras de Bellini y Rossini ✓ Polish Chamber Philharmonic, dirigida por W. Rajwski, con obras de Beethoven, Wagner y Prokofiev ✓ Newberry SDingers Gospel y canciones populares de Navidad ✓ Coro Ave sol de Riga. Obras rusas y contemporáneas letonas ▪ “VIII Jornadas Internacionales de Piano “Ciudad de Oviedo” ▪ Conciertos y actividades del coro universitario (destaca su participación en conciertos para el “Movimiento por la Paz y el Desarrollo”, actos del cincuenta aniversario del colegio Sto Domingo y el día de la mujer, y su actuación en la catedral de Oviedo en la semana “Alfonso II y su época” ofreciendo un concierto “a capella” 	

Tabla 5.36.

UNIVERSIDAD DE OVIEDO	Curso 2000-2001
<p>CONCIERTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Programa “Música desde la Universidad”: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Orquesta Filarmónica “Johann Strauss” ✓ Las Hermanas Labecque e II Giardino Armonico ✓ Metropolitan Jazz Band de Praga ✓ Orquesta solista de París ✓ Orquesta Clásica Nacional de Lituania ✓ Coro Madrigal de Sofia ✓ Orquesta y Coro de San Petersburgo ✓ Música Bohémica ✓ Orquesta Rubinstein de Lodz ▪ IX Jornadas Internacionales de Piano “Ciudad de Oviedo” ▪ Coro Universitario: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Participó en los actos académicos más importantes, entre los que cabe destacar: celebración de Santo Tomás de Aquino, toma de posesión del nuevo rector, apertura del curso académico, celebración de Santa Catalina, actos de investidura de doctores honoris causa, actos celebrados por distintas facultades ✓ Además, ha dado diversos conciertos por la geografía asturiana y nacional y ha vuelto a tener proyección internacional, viajando a: 	

- Festival Internacional de coros Universitarios de Poznan, en Polonia
- Festival Internacional de coros Universitarios de Valencia “FICU 2000”
- Encuentro Internacional de coros Universitarios de Aveiro (Portugal)
- Concierto en Coaña (Colombia), donde se estrena el himno de Coaña junto al tenor Joaquín Pixán

Tabla 5.37.

UNIVERSIDAD DE OVIEDO	Curso 2001-2002
<p>CONCIERTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ IV Semana de Música Antigua de Gijón ▪ Conciertos y actividades del coro universitario: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Grabación del disco “Calme des nuits” ✓ Conciertos del Primavera e Invierno ✓ Encuentro Coros Universitarios en Braga (Portugal) ✓ Actuación con la Orquesta Sinfónica de Oviedo y el Coro Alfonso II ✓ Actuaciones en Morcín, Valdeparres y Porrúa <p>FESTIVALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ II Festival de Música Moderna-Campus de Mieres “Supersónico 2001” 	

Tabla 5.38.

UNIVERSIDAD DE OVIEDO	Curso 2002-2003
<p>CONCIERTOS:</p> <p><i>Gijón</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ V Semana de Música Antigua de Gijón <p><i>Oviedo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Amaral ▪ Coro de Cámara “Demenante”, de la Universidad Tecnológica de Helsinki ▪ Lewis Quartet Jazz ▪ Pedro Guerra <p><i>Mieres:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Coros: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Universidad de Oviedo, Minero de Turón y Orfeón de Mieres ▪ Jazz: Iaac Turienzo Trío y Quattro Jazz Quartet ▪ Jazz Cubano: LATU & Sturn y Lewis Trío ▪ Música Clásica: Orquesta de cámara del Nalón ▪ Música Celta: Liliana Castañón Cuarteto y Luar na lubre ▪ Folk Asturiano: Astura y Llan de Cubil ▪ Coro Universitario: <p>Además de los actos académicos destaca:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Encuentro de Coros: Coro universitario de Oviedo y Coro de la UPV ✓ II Jornadas Corales de Primavera (Villa Condal de Noreña) ✓ Concierto con la Orquesta Sinfónica de Oviedo. Réquiem de Mozart <p>CONFERENCIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ I Ciclo “Coloquios Musicales” 	

<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Música, poesía e industria”: Jose María Sanz (Loquillo) y Gabriel Sopena ✓ “Teoría y práctica. Dos visiones del rock”: Mercedes Ferrer y Silvia Mart <p>CURSOS Y TALLERES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La ópera como lenguaje (I): Maria Encina Cortizo Rodríguez, dentro del curso “Opera Oberta” ▪ Canto coral y técnica vocal (I). Angel Medina Alonso/Joaquín Valdeón Menéndez
--

Tabla 5.39.

UNIVERSIDAD DE OVIEDO	Curso 2003-2004
<p>CONCIERTOS:</p> <p><i>Gijón</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ VI Semana de Música Antigua de Gijón <p><i>Oviedo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ciclo de Música Étnica: Tapan Group, Habibi Orquesta, Koniec, Chunga Cubata. <p><i>Mieres:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Penélope Aboli ▪ Tina Gutiérrez y la Orquesta Cubanacán ▪ Coro Universitario: <p>Además de los actos académicos cabe destacar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Concierto con la Orquesta Sinfónica de Oviedo y la Coral Polifónica Gijonesa “Anselmo Solar” dentro de las Jornadas de Piano <p>CONFERENCIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ II Ciclo Coloquios Musicales “Música Electrónica” ▪ Justo Bagüeste y José Miguel López: “El futuro de la música electrónica ¿fusión o fuerza?” ▪ Silvia Grijalva y Javier Colís: “El rock y la música electrónica: pasado, presente y futuro” ▪ Iury Lech y Big Taxis: “La música electrónica y su relación con otras artes” <p>CURSOS Y TALLERES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ I Taller de interpretación vocal: “La voz en la música de cámara”. Santiago Ruiz de la Peña ▪ La ópera como lenguaje (II): ópera europea de los siglos XIX y XX. Maria Encina Cortizo Rodríguez, dentro del curso “Opera Oberta” ▪ Canto coral y técnica vocal (II). Angel Medina /Joaquín Valdeón Menéndez ▪ Danzas Históricas del Renacimiento. Beatriz Martínez del Fresno <p>CONCURSOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ I Concurso de Composición Musical en el Principado de Asturias (Asociación Cultural Apoyo a la Creación Musical en Asturias) <p>COLABORACIONES (CONCIERTOS Y FESTIVALES):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concierto de Música contemporánea: ▪ “Cambio de centuria. Postmodernidad-AzarAcción” ▪ Concierto de Tejedor ▪ Festival de Gospel ▪ Festival de Jazz de Oviedo 2004 	

Tabla 5.40.

UNIVERSIDAD DE OVIEDO	Curso 2004-2005
<p>CONCIERTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conciertos y actividades del coro universitario: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Además de los actos académicos cabe destacar: ✓ Concierto de Invierno con la Orquesta Sinfónica de Oviedo. Improperios de Mompou ✓ Ciclo “Música en escena” ✓ Concierto de Primavera <p>CONCURSOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ II Concurso de Composición Musical en el Principado de Asturias (Asociación Cultural Apoyo a la Creación Musical en Asturias) <p>CURSOS Y TALLERES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Poética de la improvisación: confluencia de los lenguajes verbales y musicales ▪ II Taller de interpretación vocal: <ul style="list-style-type: none"> “La voz en la música de cámara”. Santiago Ruiz de la Peña ▪ La ópera como lenguaje (III): Los modelos nacionales Maria Encina Cortizo, dentro del curso “Opera Oberta” ▪ Encuentros con la Creación Musical Contemporánea. Marta Cureses de la Vega ▪ Canto coral y técnica vocal (II). Angel Medina <p>COLABORACIONES (CONCIERTOS Y FESTIVALES):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Festival de Jazz de Oviedo ▪ Soweto Gospel Choir ▪ II Festival de Música Ciudad de Oviedo 	

Tabla 5.41.

UNIVERSIDAD DE OVIEDO	Curso 2005-2006
<p>CONCIERTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conciertos y actividades del Coro Universitario: Además de los actos académicos cabe destacar: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Concierto de Invierno en la Catedral de Oviedo ✓ Concierto de Verano. Capilla del Edificio Histórico y Palacio de Revillagigedo de Gijón ▪ Conciertos en colaboración con la Fundación Iberautor: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Pablo Moro-Alberto García. Cantautores ✓ DRD. Folk.degustar ✓ Maurizios. Pop-Rock ✓ The Punishers ▪ Conciertos dentro del Curso de Experto Universitario “Análisis e Interpretación Musical” <ul style="list-style-type: none"> ✓ Iván Rodríguez (trompeta), Santiago Ganoso (tuba) e Itziar Aguirre (piano) ✓ Jessica Vieites (flauta), Mario Bernardo (piano), Saúl Suárez (violín) y Olga Semouchina (piano) ▪ Otros conciertos <ul style="list-style-type: none"> ✓ Música Hindú: Mishra Brothers ✓ Jazz: Esa Pietilä-Trío 	

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conjunto: Amalia Lorente Camarero (violín), Covadonga Alfonso Rodríguez (oboe) e Itziar Aguierre (piano) ✓ Conjunto: Sheila Gómez Andrés (violín), Lorena Fernández González (violín) y Mario Bernardo (piano) ✓ Manuel Lorente: Decante Flamenco <p>CURSOS Y TALLERES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La ópera como lenguaje (IV): Maria Encina Cortizo, dentro del curso “Opera Oberta” <p>COLABORACIONES (CONCIERTOS Y FESTIVALES):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Festival de Jazz de Oviedo (Ayuntamiento de Oviedo/SOF) ▪ Nex Orleans All Star Jazz Band (Ayuntamiento de Oviedo) ▪ III Festival de Música Ciudad de Oviedo ▪ Recital: José Carreras

Tabla 5.42.

UNIVERSIDAD DE OVIEDO	Curso 2006-2007
<p>CURSOS Y TALLERES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La ópera como lenguaje (V): Maria Encina Cortizo. (dentro de Opera Oberta) 	

Tabla 5.43.

5.1.7. Universidad del País Vasco

Las actividades musicales que aquí reflejamos son las organizadas por los vicerrectorados de cada uno de los tres campus de esta universidad (vicerrectorados de campus). Queremos puntualizar que las actividades y conciertos del coro universitario de la UPV se llevan a cabo a través del vicerrectorado de extensión universitaria y no aparecen en las tablas que se exponen a continuación:

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO	Curso 1997-1998
Campus de Álava	
<p>CONCIERTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concierto Gregoriano con el Coro Canto Gregoriano de Vitoria-Gasteiz ▪ Concierto Tomás San Miguel con Txalaparta ▪ Concierto Trago largo: Blues Fussion ▪ Concierto Luis Delgado: Halilem ▪ Concierto Luar Na Lubre ▪ Concierto Anari. ▪ Concierto Angel Celada ▪ Concierto Arrotzak ▪ Concierto Cañadú ▪ Concierto Ganbara 	

- Concierto El Joven Bryan
 - Concierto Los verdaderos Kreyentes del Hip y Hop
 - Concierto Festival musical fin de curso con varios grupos de fuera y de Vitoria.
 - Concierto Javier Krahe
 - Concierto The Boogaloos
 - Concierto 7 Skale. Bertso eta musikaren
 - Concierto Alboka. Concierto euskaldún
 - Concierto Giroux -Mahjun. Blues parisino
 - Café Concierto. Jamila Castillo
 - Concierto. De Cajón, ritmos caribeños
- SEMINARIOS:**
- Seminario de Arte Electrónico

Tabla 5.44.

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO	Curso 1998-1999
Campus de Álava	
CONCIERTOS:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concierto Javier Krahe. Recuerdos de La Mandrágora ▪ Concierto Alboka ▪ Concierto Grupo Tres. Rock. Consejo de estudiantes de farmacia ▪ Concierto The Boogaloos ▪ Concierto 7 Skale. Bertso y música ▪ Concierto Giroux-Mahjun. Groove y Funk ▪ Concierto Mikel Urdangarín. Sonido íntimo euskaldun ▪ Concierto De Cajón. Pop, Rumba, Bulerías y Ritmos caribeños ▪ Café concierto.El Rincón del Filin. Jamila Castillo y Ricardo Urrutia ▪ Concierto Ruper Ordorika. Presentación de su sexto disco en el Campus ▪ Concierto Robyn Hitchcok. Creatividad del rock ▪ Concierto Iñaki Arakistain trio. Clásicos del Jazz ▪ Concierto El grupo Flamenco de Ferreirola ▪ Concierto Santur y Tabla: música india ▪ Concierto Elliot Murphy. Nuevo disco ▪ Concierto Arkadius String Quartet. Música de cámara ▪ Concierto Yolanda, María y David. Cantautores. Asistieron ▪ Concierto Oskorri & the pub ibiltaria. Recital participativo de temas populares ▪ Concierto Recital Colombiano ▪ Concierto Actuación Tuna Universitaria de Vitoria-Gasteiz ▪ Concierto Festival musical fin de curso 	
SEMINARIOS:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seminario de Arte Electrónico 	
CURSOS:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Curso de Danza Contemporánea 	

Tabla 5.45.

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO	Curso 1999-2000
Campus de Álava	
CONCIERTOS:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concierto Brocheta de Porco. Música Celta. Grupo de Gasteiz ▪ Concierto Martin Carthy. Folk británico ▪ Concierto Accidents polipoetics. Humor de la polipoesía ▪ Concierto Alaitz eta Maider. Presentación último C.D. ▪ Concierto Aristides Moreno. Cantautor satírico canario ▪ Concierto Bill Thomas. Blues urbano ▪ Concierto Jabier Muguruza. "Fiordan" su último disco ▪ Concierto Garden. Concierto acústico de rock & roll. Grupo local ▪ Concierto The Bröntes. Pop hecho en Gasteiz ▪ Concierto Bilbo Sax Ensemble. Conjunto de Saxos del Conservatorio Bilbaíno ▪ Concierto Martin Stephenson. Excelente cantante y compositor inglés Presentación de su último disco. ▪ Concierto Paul Collins. Concierto acústico de rock ▪ Concierto Sukuma. Percusión con temas tradicionales africanos y latinos ▪ Concierto Javier Sun. Cantautor. Con David Durán y Maribel Cagigal ▪ Concierto Joxe Ripiau. Grupo euskaldún. Cuarto disco ▪ Concierto La Chicana. Tango popular cercano al rock ▪ Concierto Actuación Tuna Universitaria de Vitoria-Gasteiz. Dentro del Certamen Internacional de Tunas ▪ Concierto Festival musical fin de curso en el Campus 	
CURSOS:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Danza contemporánea y culturas del mundo ▪ Velada poético musical. Seferis un giro a la poesía Neomelénica 	

Tabla 5.46.

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO	Curso 2000-2001
Campus de Álava	
ENCUENTROS:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ II encuentros sobre Tono y entonación en Europa 	
CURSOS:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Curso de Danza Contemporánea. Participaron 30 alumnos. Escuela de Profesorado 	
CONCIERTOS:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concierto Mikel Tellería. Cantautor euskaldún ▪ Concierto Benjamin Tehoval. Veterano hombre orquesta del rock y el blues ▪ Concierto Ramón Leal y Beatriz Binotti. Bossanova ▪ Concierto Vagón de cola. Grupo de rock gasteiztarra ▪ Concierto Euritan Blai. Excelentes músicos de folk vasco ▪ Concierto Bide Ertzean. "Grisa" su segundo disco. Power-pop ▪ Concierto La Mala Rodríguez. Revelación hip-hop nacional ▪ Concierto Iñaki Arakistain Quintet. Jazz-fusión de Gasteiz ▪ Concierto New Orleans Blues Stompers. Blues tradicional ▪ Concierto La Ferretería del son. Ritmos latinos ▪ Concierto Barraca selva. Ritmos cálidos 	

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concierto Boskoitz. La mejor música clásica de calidad ▪ Concierto Trimelón. Rock-funk salvaje ▪ Concierto Oskorri. Nuestro mejor folk ▪ Concierto Ñaco Goñi y los buscavidas. La fuerza del rhytm and blues ▪ Concierto Festival musical fin de curso en el Campus con la participación de Gorka Sarriegi de Sorotan Bele, o Jarbanzo negro (música multicultural) y Habana abierta (Son-rock), además de Sukuma (música africana hecha en Gasteiz. Asistieron 1.200 personas <p>AULAS CULTURALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aula de percusión africana y latina <p>Impartido por Victor García de la Torre (grupo Sukuma)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aula de Bio-Danza <p>Sistema de integración humana a través de la música y el movimiento. Impartido por Vitor Lemelle</p> <p>ACTIVIDADES DE LA PROGRAMACIÓN KULTUR CAMPUS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El Saxo suena en play-back. Malagüero Teatro

Tabla 5.47.

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO	Curso 2001-2002
Campus de Álava	
<p>CONCIERTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concierto Dr. Deslañ. Reagge euskaldún ▪ Concierto Luis Aramburu Big Band. Jazz clásico ▪ Concierto Boskoitz. Concierto didáctico. Música clásica de viento ▪ Concierto La Buena Vida. Grupo de pop-rock donostiarra ▪ Concierto Rogelio Botan&... Calor guanche y sahariano ▪ Concierto Ana Pozas. Cantautora Vasca ▪ Concierto Ortophonk. Primer álbum ▪ Concierto Chua Alba. Espectáculo de fusión de flamenco con txalaparta ▪ Concierto Triki Ta Ke. Música enérgica ▪ Concierto Bertso-Ekitaldia-Xabier Amuriza y Jon Maia. Cantar y contar ▪ Concierto David Durán. Café concierto ▪ Concierto Tribu Chamán. Banda sonora basada en la percusión ▪ Concierto Koniec. Funk procedente de Gijón ▪ Concierto Marcelo Mercadante y su quinteto porteño. Nueva visión de tangos clásicos ▪ Concierto. Cecilia Ann en el día de Looking for Chenko de Kepa Sojo ▪ Concierto Festival musical de primavera en el Campus, con la participación de grupos diversos ▪ Concierto Fernando Saunders ▪ Concierto Arima Beltza ▪ Concierto Herf ▪ Concierto Urtz <p>AULAS CULTURALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aula de percusión africana y latina. Impartido por Victor García de la Torre (grupo Sukuma) ▪ Aula de Danza contemporánea. Impartido por escuela de danza Moaré 	

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aula de Bio-Danza. Sistema de integración humana a través de la música y el movimiento. Impartido por Vitor Lemelle ▪ Aula de voz y gesto. Impartido por Miguel García de Cortazar <p>ACTIVIDADES DE LA PROGRAMACIÓN KULTUR CAMPUS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cabaret -teatro a cargo de Legaleón Cómeme el punto <p>ACTIVIDADES DEL CINE CLUB UNIVERSITARIO ORHUM</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ciclo Musicales clásicos ▪ West Side Story ▪ Siete novias para siete hermanos ▪ La bella de Moscú ▪ Un día en New York
--

Tabla 5.48.

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO	Curso 2003-2004
Campus de Álava	
<p>AULAS CULTURALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aula de percusión africana y latina: Impartido por Victor García de la Torre (grupo Sukuma) ▪ Aula de Bio-Danza: Sistema de integración humana a través de la música y el movimiento. Impartido por Vitor Lemelle ▪ Curso de "<i>Iniciación a la ópera</i>": Complementado con la retransmisión en directo desde el Liceu de Barcelona de las óperas "<i>Tosca</i>" de Giacomo Puccini, "<i>Wintermarchen</i>" de Philippe Boesmans, "<i>Peter Grimes</i>" de Benjamin Britten y "<i>Macbeth</i>" de Giuseppe Verdi con gran aceptación del público universitario <p>ACTIVIDADES DE LA PROGRAMACIÓN KULTUR CAMPUS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dikers+Bol, Parafina Albina, Xarnege, Sonia Levitán y Cecilia Rodríguez de Argentina, Scat, el grupo mexinano Vantroi,, Sant Pau Quarter, La mujer barbuda, Kepa Murua y Tasio Miranda, Los padrinos, Avenue, LT, Recital Lírico (francesa y zarzuela), Potato y las actividades musicales en colaboración con la Coordinadora de ONGDs de Euskadi "Aldatu Jarrera-Mírame con otros ojos" (Bailes Peruanos y Música Ecuatoriana), etc. colaboración con "Jornadas multiculturales: un mundo muchas miradas" que organizaron los Lectorados de Idiomas como una muestra de la riqueza cultural de sus respectivos países <p>CONCIERTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sant Pau 44: Raúl Romo con el saxo alto, Koldo Uriarte con el piano, Iosu Izagirre al contrabajo y Hasier Oleaga a la batería conforman del proyecto Sant Pau 44. Un proyecto musical cuyo repertorio supone una combinación de temas propios y clásicos donde la interacción toma un papel primordial y nos presentan su primer disco, un trabajo en el que se puede entrever una madurez musical que revitaliza el exiguo panorama de jazz vitoriano ▪ La Mujer Barbuda: Formación compuesta por tres voces femeninas y un guitarrista, Puri Santamaría, Virginia De La Casa, Nieves Oca y José Ángel González ▪ Kepa Murua y Tasio Miranda: "poemas y canciones": Este trabajo literario y musical surge de la colaboración creativa del cantautor Tasio Miranda y el poeta 	

Kepa Murua, cuando el primero pone música, en el 2003, a veinte poemas de Murua de cara a la edición de un libro-disco en el futuro. Las canciones se presentan en un formato desnudo de guitarra, armónica y voz, y en escena la música se acompaña del recitado previo del poeta

- Los Padrinos: Arrolladora Banda de Rock and Roll surgida en Vitoria-Gasteiz a principios de 1.998, formada por cuatro veteranos rockeros de la escena vasca. Sus miembros han pasado o formado parte de bandas como Allnighters, Extremoduro, Kemando Ruedas, Art School, Los Replicantes, etc... Muchas tablas y saber hacer. Puro rock and roll de alto octanaje y desenfreno con Los Padrinos

- Avenue: Trío gasteitarra de rock formado en el 2002 cuyos integrantes cuentan ya con experiencias musicales en anteriores proyectos. Pese a su reciente formación, disponen de un amplio repertorio de temas propios y planean ya su primera experiencia en estudio. Sus influencias musicales son muy variadas y extensas, aunque se podrían buscar similitudes con grupos como Fugazzi, Nirvana o Aina

- ¶¶LT: Con el fin de darle un aire nuevo a sus letras, han recurrido a una serie de escritores-amigos como Kirmen Uribe, Txuma Murugarren, Unai Iturriaga, Igor Elortza y Jon Maia. También han sido importantes las aportaciones de Aiora Renteria (Zea Mays) Sergio (Eraso) y Mikel Urbeltz, los dos primeros en las voces y el último con su violín, que han dotado de mayor color a las composiciones

- Duo Lirico: Montserrat Sánchez Peciña y Jesus Angel Santiago nos ofrecerá un repertorio musical con el que podremos disfrutar de diferentes piezas de canción francesa y zarzuela de grandes compositores como Guridi, Poulenc, Proch o Satie

- Potato: La punki-reggae banda POTATO se dio a conocer públicamente en la nochevieja de 1984. En el fragor de la parranda radical, POTATO quiso escenificar a ritmo sincopado el deseo de una Euskadi tropical en la que se pudiera huir de lo trágico

- Amputadas Cabaret: A los 25 años del accidente que les apartó del circo, el Cabaret de las Cenizas celebra el aniversario de su vida en las varietés. Son superviviente furibundos que agitan el mundo a ritmo de jazz, de flamenco y ragtime. Todos con alguna limitación física que alimenta su locura incendiaria y les hermana en la fatalidad. El Jefe de Pista, el Tapioca con el nicho de la Mostaza, la Bestia Fucsia, Héctor Kostradamus "Kostra" y Kabila y la fascinante primera dama, Alma Matahari

- Kariradeko Benta: Nuevo trabajo "amore, amore": Se trata de un grupo surgido hace un par de años en Zumaia, alrededor del bertsolari Jon Maia, con la intención de cantar y recuperar coplas y versos, recogiendo el espíritu de la Venta del mismo nombre en la que se reunían, hace casi un siglo, bertsolaris y otros elementos de la bohemia. No conformándose con las tonadas de la tierra, recurren a melodías de Marruecos, Caribe, Irán o Andalucía, creando un clima especial con la mezcla de todo ello

- Calixto Sánchez: Tradicionalista y a la vez creador, su portentosa voz y amplias facultades le permiten dominar todos los estilos del cante por muy complicados que sean y convierten a este cantautor en un personaje ya histórico en el mundo del cante flamenco. Su último espectáculo "*De la tradición oral y el flamenco*" trata de explicar la llegada al flamenco profesional partiendo de las distintas formas de

expresión que ha tenido el pueblo, tales como los pregones, los cantes camperos o los pliegos de cordel, cantados por los ciegos

Tabla 5.49.

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO	Curso 2004-2005
Campus de Álava	
ACTIVIDADES DE LA PROGRAMACIÓN KULTUR CAMPUS:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Amputadas Cabaret ▪ Kariradeko Benta: nuevo trabajo “amore, amore” ▪ Calixto Sánchez ▪ Danza en la Pantalla: Proyección de una selección de piezas muy recientes donde la coreografía se construye bajo las pautas de los muy variados lenguajes audiovisuales contemporáneos: ficciones coreográficas, cortometrajes narrativos, miradas a la realidad, experimentación con las nuevas tecnologías y documental. ▪ Anari: Se trata de una cantautora ajena a los clichés, que abraza con igual gusto tradición y modernidad, poesía y compromiso estético ▪ Mugaldekoak: , los músicos Beñardo Goietxe (guitarra, voz) y Raul García (armónicas, sierra, voz) y el escritor Edu Zelaieta (textos, recital), nos presentan una propuesta que combina la literatura con la música y que tiene tantas vertientes como fronteras ▪ Aula de Danza Contemporánea del campus de Leioa: proceso de creación utilizando como instrumentos el lenguaje de la danza, el movimiento, el cuerpo. ▪ I Festival de cantautores Vitoria-Gasteiz: Mikel Eguiluz y Pablo Sciuto, Once varas, Cris Etxepare y Alejandro Bernabeu, Bad Sound Sistem, Evirus 69+Cordura ▪ Mac Jeara’S Marching Band: pretende animar y entretenernos con esta música que supuso el comienzo de lo que posteriormente se ha llamado Jazz, sin duda el estilo musical del siglo XX, haciendo un recorrido por el Campus de Álava para presentar la programación y actividades culturales del trimestre Octubre-Diciembre de 2005 ▪ Jose Angel Irigaray y Abthony O’Breskey: La poesía de Jose Ángel Irigaray y la música de piano de Anthony O’Breskey se unen para una creación músico-literaria en la que el poeta da vida con su voz a la palabra y el piano le confiere un eco y un horizonte nuevos ▪ The Soulbreaker Company: La banda vitoriana “The Soulbreaker Company” nos presentará el repertorio de lo que será su primer disco, en el que los reyes del hard- blues incluyen 11 temas grabados durante el mes de julio en los estudios “Lorentzo Records” con la producción de Aitor Ariño y con colaboraciones de lujo como la de Txetxu Brainloster (Mermaid, Green Manalishi) ▪ Viento de Locos: Nos presentará el repertorio de su primer disco, que incluye versiones de músicos como JJ Cale, Gary Moore o Tom Waits ▪ Flamencos del Zaramazulo: El recital que nos ofrecerán recorre algunos compases del repertorio clásico flamenco (soleares, tientos-tangos, alegrías, sevillanas, colombianas, fandangos, bulerías, etc.) ▪ Ikutu Danza: El grupo vitoriano de danza contemporánea Ikutu nos presentará su espectáculo “Arrast”. Cuatro intérpretes con la intención de fusionar la danza con el graffiti, dejándonos la huella mutuamente. Tratamos de integrarnos en el dibujo, dándole vida y trasladándolo en el espacio 	

- Iñaki Arakistain Jazz Quartet: Se trata de viejos conocidos que se han reunido para presentarnos un repertorio de composiciones propias y alguna que otra versión de standards de jazz y música negra

Tabla 5.50.

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO	Curso 2004-2005
Campus de Vizcaya	
CONCIERTOS:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ “<i>Miércoles culturales</i>”(15 conciertos) 	
Los clasificamos por géneros:	
<u>Pop/Rock:</u>	
✓ Aurroa Beltrán (Bilborock)	
✓ Rubia	
✓ Bide Ertzean	
✓ Inma Serrano	
✓ The Longboards	
✓ Split 77 / Zein	
✓ Urgabe	
✓ Gari	
✓ Kokein / Sei urte	
<u>Folk:</u>	
✓ Triki ta ke	
✓ Alboka	
✓ Juan Mari Beltrán	
✓ Karidadeko benta	
<u>Jazz/Blues:</u>	
✓ Swing gitane	
✓ Txus Blues & Jose Bluefingers	
<u>Flamenco:</u>	
✓ Fernando de la Morena	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ “<i>Musiketan</i>” 	
Es un ciclo de conciertos dedicado principalmente a la música folk, blues y rock internacional	
✓ Chris Knight (Folk/Rock)	
✓ Mary Black (Folk)	
✓ Katy Moffat & Rosie Flores (Folk/Country)	
✓ Tucanas (Folk/World music)	
✓ Elliot Murphy & Olivier Durand (Rock)	
✓ Phil Cunningham & Aly bain (Folk/Rock)	
✓ Martin Stephenson (Folk/Rock)	
✓ Christy O’Leary & Bert Deivert (Folk)	
✓ Emily Slade (Folk/Rock)	
✓ Badi Assad (Worl music)	
✓ Ara Malikian (Nuevas músicas)	
✓ Phamie Gow (Folk)	
✓ Femmouzes T (Pop)	
✓ Alasdair Roberts & James Orr (Folk)	

<p>AULAS CULTURALES_</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aula de Danza: Curso de iniciación (Leioa) ▪ Ritmo y percusion (Leioa) ▪ Txalaparta (Bilbao) <p>COLABORACIONES:</p> <p>La UPV realiza convenios de colaboración con con Diputación de Bizkaia y otras instancias públicas y privadas para la realización de “Musiketan”</p>
--

Tabla 5.51.

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO	Curso 2005-2006
Campus de Vizcaya	
<p>CONCIERTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “<i>Miércoles culturales</i>”(14 conciertos) <p>Los clasificamos por géneros:</p> <p><u>Pop/Rock:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Javier Muguruza ✓ Ken Zazpi <p><u>Folk/Pop:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Arrakalak / Bihotz Bakartien <p><u>Flamenco:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Pepe Habichuela & Fernando Terremoto ✓ Funtsak+My Jok+Fiumfoto ✓ Artekintza <p><u>Clásica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ BOS (6 conciertos) <ul style="list-style-type: none"> ▪ “<i>Musiketan</i>” <p>Es un ciclo de conciertos dedicado principalmente a la música folk, blues y rock internacional</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Patricia Vonne (Americana) ✓ Eleanor McEvoy (Folk) ✓ Kelly Joe Phelps (Blues) ✓ Boo Hewerdine (Pop) ✓ Ara Malician & Jose Luis Montón (Folk) ✓ Elliot Murphy & Olivier Durand (Rock) ✓ Emily Smith (Folk) ✓ Waterson Carthy (Folk) ✓ Steve Young (Americana) ✓ Janet Feld (Folk) ✓ Niamh Parsons (Folk) ✓ Tom Russell (Folk-Rock) ✓ Mary Black (Folk) <p>AULAS CULTURALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aula de Danza: Curso de iniciación ▪ Aula de danza: Curso de creación <p>COLABORACIONES:</p> <p>La UPV realiza convenios de colaboración con con Diputación de Bizkaia y otras instancias públicas y privadas para la realización de “Muisiketan”</p>	

Tabla 5.52.

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO	Bienio 1998-2000
Campus de Guipúzcoa	
<p>CONCIERTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Programa soinuaroa: <p>Intérpretes de música en Euskera. Actuaciones cada dos semanas. Las actuaciones se han llevado a cabo en los centros universitarios y también en el Centro Cultural Koldo Mitxelena (Curso Académico 1998-1999) y en el Auditorio del Edificio Ignacio M^a Barriola (Curso Académico 1999-2000). Por tal motivo cumple con todos los requisitos de una actividad cultural que alcanza al público universitario y a la ciudad en general. Las actuaciones realizadas desde comienzos de 1999 han sido las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Bide Ertzean ✓ Anjel Lertxundi ✓ Mikel Markez eta Pako Aristi ✓ Caroline eta Mixel ✓ Imanol ✓ Actuación de Joseba Tapia & Koldo Izagirre ✓ Mikel Urdangarin ✓ Jose Luis Otamendi & Iñigo Arambarri ✓ Josetxo Goia-Arribere, Peio Ramirez Intxausti con “EUNATE” Concierto para saxo y violontxelo ✓ Bordaxuri Taldea con la obra LUR EZPALAK ✓ Jexuxmai & Noizbehinka con la obra “Ez diren Gauzak” ✓ Grupo “ Aixa “ con la presentación del nuevo disco ✓ Alaitz eta Maider, en el Auditorio del Edificio. Barriola en Ibaeta ▪ Espresiogunea: <p>El Aula de teatro ha gestionado dos producciones de teatro: “Molière Dandin” y “Chejoviana”. Ambas producciones son el resultado de un trabajo en equipo entre alumnos de escenografía e interpretación, músicos, dramaturgos, alumnos de la Facultad de Bellas Artes, etc. de música en Euskera. Describimos las colaboraciones musicales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Adeshoras Danza Contemporánea con el espectáculo “Mutaciones en 15”. Behi bi’s ✓ Raices Gitanas, concierto de música flamenca a cargo del cuadro artístico de la Asociación gitana Camelamos Adiquelar ✓ Ambientación saharai, elaboración y degustación de té a cargo de la Asociación de Amigos del Pueblo Saharai ✓ Actuación musical de Garbiñe Insausti, cantautora en Euskera ✓ Actuación musical de Chus Abecia, cantautor. Actuación teatral “En saber vivir” de Kontxi López <p>CURSOS_Y_TALLERES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Taller de movimiento: <p>Impartido por Arantxa Balenziaga</p> ▪ Taller de voz: <p>Impartido por Elena Sustatxa</p> 	

Tabla 5.53.

CONCIERTOS:

Abarcan desde la música rock hasta la clásica, teniendo en cuenta los diferentes gustos musicales del alumnado, y la necesidad de ofertar la denominada “música culta”, desgraciadamente alejada, hoy por hoy, del mundo universitario

- Los conciertos se celebraron en el campus de Ibaeta y fueron los siguientes:
 - ✓ Tirri-Tarra (35 jóvenes músicos son protagonistas de esta innovadora propuesta sinfónica de Tirri-Tarra, un universo entero de música y sentimiento creado por Sergio Zurutuza, compositor y miembro de esta legendaria formación musical)
 - ✓ The Graves Brothers Deluxe (se formaron a finales de 1997 en San Francisco. La banda siguió tocando, mientras las ideas y venidas de sus miembros se fueron transformando en moneda corriente)
 - ✓ Tapan (Música Hindú). (Grupo formado por tres músicos, tocan música india, la cual reposa en un sabio equilibrio entre el Raga (forma melódica que está basada en un sentimiento y un sabor y la tala)
 - ✓ Eguen Banda (Combinación atípica de herramientas, equipajes con diferentes etiquetas de identificación y con una única facturación distintas mochilas que configuran el background para este viaje de Eguen Banda)
 - ✓ Javier Muguruza (Javier Muguruza tiene ya preparado lo que será su 5º álbum como cantautor. Entre los textos encontramos además de los escritos por él mismo, letras de Iñaki Irazu, Inazio Mujika,...)
 - ✓ Ana Pozas (joven cantautora donostiarra al mas puro estilo de cantautores clásicos como Víctor Jara, Silvio Rodríguez, capaz de transmitir sentimientos cotidianos, musicarlos y además hacerlos elegantes, para que cada canción sea un sentimiento nuevo)
 - ✓ Aurora Beltrán (es una letrista excepcional. Sus composiciones abarcan una temática que va desde el amor-desamor y muerte, hasta la más clásica orientación social del rock urbano .Aurora lanza en ocasiones certeros dardos que suponen un perfecto retrato de lo que nos rodea)
 - ✓ Josetxo Goia-Arribé: El saxofonista navarro JOSETXO GOIA-ARIBÉ presenta su tercer disco, "Herrimiña" acompañado de su trío de músicos parisinos y de una cantante de jotas)
 - ✓ The Nightporters: Acreditada como una de las mejores bandas británicas y poseedora de uno de los directos más potentes)
 - ✓ Larry Mcgray: Ofrecerá en la Cafetería del Aulario de Ibaeta un concierto lleno de fuerza)
 - ✓ Ruper Ordorika: Presenta su último disco, grabado con músicos de elite)
 - ✓ Jaime Urrutia: El cantante de Gabinete Caligari y autor de canciones como "Camino a Soria" o "La culpa fue del cha-cha-cha" comienza su carrera en solitario con el primer concierto ofrecido en el Auditorio del Campus de Ibaeta)
 - ✓ Marcelo Mercadante y su Quinteto Porteño: Gran ocasión para disfrutar del mejor tango de la mano del quinteto argentino, que interpretará junto a obras propias, tangos clásicos y de Astor Piaósla)
 - ✓ Amat: Trio catalán inmerso en las llamadas "nuevas músicas" con

<p>vertientes jazzeras como clásicas actuarán en la Cafetería del Auditorio interpretando su música intimista</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kulturgunea: <p>Programaciones con el fin de acercar la Universidad al público guipuzcoano, llevando a diferentes lugares sus actividades culturales</p> <p>La primera de ellas en la Iglesia San Vicente, con la programación de cuatro conciertos de música clásica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Capilla Peñafiorida (música barroca) ✓ Ensemble Fiat Musica (música barroca) ✓ Et Incarnatus Orkestra (música escandinava contemporánea) ✓ Albada (música renacentista) <p>La segunda en el Teatro Principal de San Sebastián y constituye una magnífica oportunidad para acercarse a músicas innovadoras, herederas de la antigua “movida madrileña”, pop donostiarra, blues norteamericano o el rock más sofisticado</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Fangoria ✓ Toni Lynn Washington ✓ La Buena Vida ✓ Eddi Reader

Tabla 5.54.

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO	Curso 2003-2004
Campus de Guipúzcoa	
<p>CONCIERTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Campus de Ibaeta: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Son de la Frontera (“Diez músicos cubanos, norteamericanos y franceses componen este grupo que nos hará disfrutar de la mejor salsasalsa del momento”) ✓ Daniel Higiénico: “Mamá, quiero ser autista”.(Voces, guitarrazos, aullidos, graznidos, silbidos, susurros.... y cosas así) ✓ Kathy Moffat (Las canciones de esta tejana fiel a las tradiciones más antiguas del contry, nos transportarán durante una hora al Oeste americano) ✓ Miztura (El cuarteto donostiarra ha crecido.Ha sido uno de los grupos destacados en el reciente Tanned Tin. Al hablar de ellos, siempre se mencionan como referentes a Mogwai, GYBE...pero en realidad ellos aportan su propia visión musical) ✓ The Larry Martin Band (Larry Martin Band, es uno de los grupos mas sólidos y reconocidos de la actualidad y uno de los mejores referentes del jazz-blues hecho en España. Esta solidez esta avalada por su larga vida de más de 14 años como formación estable y sobre todo la convicción de su propuesta musical. El hecho de utilizar voz femenina (la neoyorquina Doris Cales) ofrece un camino poco habitual y hace que su música gire en torno a las raíces afroamericanas en donde el jazz y blues se funden. En su repertorio podemos encontrar temas de grandes cantantes como Billie Holiday, Dinah Washington, Abbey Lincon, Anita Baker, etc. junto a otros muchos temas originales, todos con arreglos propios, lo que hace que su sonido sea diferente y actual) 	

- Ciclo de música sacra:
 - ✓ Kantika Korala (Coro infantil)
 - ✓ Landarbaso Abesbatza Elkartea (Grupo coral de jóvenes de edades comprendidas entre los 18 y 29 años)
 - ✓ Grupo Vocal Kea Ahots Taldea (Conjunto vocal, formado en junio de 1997 con el objeto de difundir la música coral del último siglo)
 - ✓ Orfeón Donostiarra (Réquiem de Fauré)
- Programación en el Teatro Principal:
 - ✓ Matt Harding (el cantante y guitarrista norteamericano de UTA, Matt Harding, acompañado por Mikel Azpiroz y a la batería por Carlos Aranzegi, en el que sonarán los sonidos del blues, el rock'n'roll, el jazz e incluso la bossa nova). Elliot Murphy (El neoyorquino, que compartió recientemente escenario con Bruce Springsteen, vuelve en un gira que conmemora los treinta años desde que se publicara su primer LP "Aquashow")
 - ✓ The Sunday Drivers (Con tan solo un par de años de rodaje, son una de las realidades más prometedoras del actual pop español. Encabezados por su vocalista ofrecen en directo composiciones propias con versiones de Beatles, Creedence Clearwater Revival, Bob Dylan o Abba). Sidone (Grupo catalán, con un espectacular sonido en directo que les ha convertido en uno de los grupos punteros del rock español)
 - ✓ Deluxe. (Después del maratón de conciertos que llevó a cabo en la presentación de su primer disco ha logrado el aplauso unánime de público crítica. Es capaz de cantar en tres idiomas diferentes en un mismo disco y tocar a la vez todos los palos del pop)
- Programación en el Koldo Mitxelena Kulturunea
 - ✓ Xarnege. (Xarnege constituye un proyecto de colaboración entre músicos vascos (Juan Ezeiza Josean Martín, componentes de conocidos grupos como Alboka, Ganbara o Euritan Blai) y gascones (Joan, Mateu y Roman Baudoin, componente de grupos occitanos como Verd e Blu o Familia Artus). Su propuesta crea una música libre, contemporánea y a veces casi experimental, a partir de la tradición de los pueblos fronterizos entre el País Vasco y la Gascuña francesa)
 - ✓ Ama. El grupo donostiarra Ama, que desde su primera formación de trío, con la que grabó su primer CD, ha evolucionado hasta el actual quinteto, está compuesto por músicos que han formado parte, o siguen haciéndolo, de grupos como Daily Planet, La Buena Vida y El joven Bryan, referencias ineludibles del mejor pop)
 - ✓ Mary Lou Lord. La voz rota de Mary Lou, su incansable presencia en la escena "underground" de Boston y la publicación de varios CDs desde 1998, la ha llevado al primer plano de la escena roquera de su ciudad. Su habilidad para mezclar el folk y las influencias indie le ha dado la oportunidad de compartir escenario con artistas de la talla de Shawn Colvin, Guided by Voices o del ya mítico, por su prematura y reciente muerte, Elliot Smith)
 - ✓ Lisa Otey. La cantante de Tucson interpreta con su cálida voz tanto temas clásicos como propios, con influencias de Elvis, Billie Holiday)

CONCURSOS (PREMIO ORFEÓN DONOSTIARRA):

- Premio a la Investigación musical a D. Martín Baeza Rubio, por el trabajo titulado “El maestro Enrique Fernández Arbós y su relación con San Sebastián y el Orfeón Donostiarra”
- Reconocimiento Público del Orfeón Donostiarra y de la Universidad del País Vasco a la labor y trayectoria en el mundo de la creación musical, a título póstumo, al compositor Francisco Escudero

Tabla 5.55.

5.1.8. Universidad Pública de Navarra

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA **Curso 2002-2003**

CONCIERTOS:

- Acercando el arte:

Programa que ofrece recitales de pequeño formato en salas de exposiciones (dentro de Artes Plásticas):

- ✓ Concierto de acordeón (Francisco López Jaso)
- ✓ Concierto de guitarra clásica (Eduardo Zudaire)
- ✓ Clarinet Quartet (clarinetes)
- ✓ Concierto de Tangos (Pablo Mezzelani)
- ✓ Concierto de Música Latinoamericana (Georgina Hassán)
- ✓ Concierto de violoncello (David Johnstone)

- Grandes intérpretes:

Ciclo de conciertos de música de cámara organizado por la universidad y el Teatro Gayarre, en colaboración con la Fundación Caja navarra. Ofrece una sesión de acercamiento al programa y sus intérpretes, guiado por reconocidos expertos, antes de cada concierto:

- ✓ Capella Leopoldina de Viena
- ✓ Viktoria Mullova Ensemble (9 miembros de viento y cuerda solistas componen el grupo)
- ✓ Cuarteto Borodin
- ✓ Orchestra of the Age Enlightenment
- ✓ Josep Colom (piano)
- ✓ Coro de Cámara de Praga y Orquesta Música Bohémica
- ✓ Conferencia entorno a Franz Schubert (a cargo de Fernando Sesma)

- Ciclo de cine mudo” (dentro del aula de cine):

Interpretación musical a cargo de Josetxo Fernández de Ortega, intérprete de versiones conocidas y autor de obras originales durante la proyección de las películas

- Ciclo bandas de música en la universidad:

- ✓ Banda Sinfónica de la Casa de la Comunidad Valenciana en Navarra
- ✓ Banda de Música de Artajona
- ✓ Banda Municipal de Música de Valtierra

- Coro universitario y conjunto universitario de cámara:

Presentes en actos universitarios y de graduación y conciertos por la comunidad y resto de España

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sonido emergente: Ciclo de 6 conciertos que reflejan las últimas tendencias de la música del panorama actual tanto español como europeo. Cuenta con la colaboración de emisoras de radio: 40 principales, cadena 100 y Radio 3. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Chico y Chica ✓ Camera Obscura ✓ Stigmato Inc ✓ Niños Mutantes ✓ Ellos ✓ Mastretta ▪ Universijazz: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Grant Stewart & Dexterity ✓ Guettho P'alante ✓ Baldo Martínez Grupo ▪ Tuna universitaria ▪ Otros conciertos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Café Adafina (jazz) ✓ Concierto de Gospel Contemporáneo ✓ Concierto del cantautor cubano Jorge Sánchez <p>ENCUENTROS EN LA UNIVERSIDAD:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Encuentros con personas relevantes en distintos campos. Los cantautores que participaron en estos encuentros fueron: Alex Ubago y Pedro Guerra ▪ Encuentro de Bandas de Música (Banda de Estella-Lizorra “Unión Musical Estellesa”, Banda de la “Unión Musical de Villanueva de Gállego” (Zaragoza), Banda Sinfónica de la Casa de la Comunidad Valenciana en Navarra) <p>CONCURSOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Piano ▪ Voz solista y Conjunto Coral ▪ Campus Rock ▪ Orquesta de la Universidad Carlos III de Madrid <p>TALLERES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Danza Contemporánea ▪ Coro Universitario ▪ Conjunto Universitario de Cámara

Tabla 5.56.

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA	Curso 2003-2004
<p>CONCIERTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Universijazz: Master-class y ciclo de conciertos de jazz. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Alain Jean-Marie (piano) ✓ Groove Crossing Project (grupo de jazz afinado en navarra) ✓ Santiago de la Muela Quartet. Guitarrista canario acompañado por la trompeta de Pascual Piqueras, el contrabajo de Richie Ferrer y la batería de Carlos González ▪ Grandes Intérpretes: Ciclo de conciertos de música de cámara organizado por la universidad y el teatro Gayarre, en colaboración con la Fundación Caja navarra. Ofrece una sesión de 	

<p>acercamiento al programa y sus intérpretes, guiado por reconocidos expertos, antes de cada concierto</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Pinchas zukerman (violín) y Marc Neikrug (piano) ✓ London Baroque con Emma Kirkby (soprano) ✓ Cuarteto Melos ✓ Grigory Sokolov (piano) ✓ Orquesta hermitage de San Petersburgo con Eldar Nebolsin (piano) ✓ Europa galante dirigida por Fabio Biondi <p>▪ Universiclásica: la palabra cantada: Ciclo que ofrece música de alta calidad, extraordinaria palabra cantada de los tres últimos siglos. Cinco recitales de voz y piano con introducciones de cada concierto a cargo de un especialista</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El clasicismo: Joan Cabero (tenor) y Manel Cabero (piano) ✓ El romanticismo alemán: Francisca Beaumont (mezzosoprano) y Francis Marrero (Piano) ✓ Rossini y su tiempo: Lola Casariego (mezzosoprano) y Juan Antonio Álvarez Parejo (piano) ✓ La melodía francesa: Atsuko Kudo (soprano) y Alejandro Zabala (Piano) ✓ La canción española: Olatz Saitua (soprano) y Jorge Robaina (piano) <p>▪ Sonido emergente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ The Sunday Drivers ✓ The Zephyrs ✓ Jet Lag ✓ Xperimental shop ✓ Pauline en la playa ✓ La casa azul ✓ El columpio asesino

Tabla 5.57.

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA	Bienio 2004-2006
<p>CONCIERTOS:</p> <p>▪ Universijazz: Master-class y ciclo de conciertos de jazz.</p> <p>▪ Grandes Intérpretes: Ciclo de conciertos de música de cámara organizado por la universidad y el teatro Gayarre, en colaboración con la Fundación Caja navarra. Ofrece una sesión de acercamiento al programa y sus intérpretes, guiado por reconocidos expertos, antes de cada concierto</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Andreas Scholl (contratenor) y Markus marka (clave) ✓ Cuarteto Prazak con Brenno Ambrosini (piano) ✓ Concerto Italiano dirigido por Rinaldo Alessandrini ✓ Piotr Anderszewski (piano) ✓ Cuarteto Belcea con Manuel Barrueco (guitarra) ✓ Orquesta clásica y coro de Bonn dirigidos por Heribert Beissel <p>▪ Universiclásica: la palabra cantada: Ciclo que ofrece música de alta calidad, extraordinaria palabra cantada de los tres últimos siglos. Cinco recitales de voz y piano con introducciones de cada concierto a cargo de un especialista</p>	

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sonido Emergente: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Babamars ✓ Dorian ✓ Migala ✓ Polar ✓ Schwartz ✓ Lory Meyers

Tabla 5.58.

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA	Curso 2006-2007
<p>CONCIERTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Universijazz ▪ Grandes Intérpretes ▪ Universiclásica: la palabra cantada ▪ Sonido Emergente <p>CURSOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Área de Música Coral e Instrumental</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Curso: Música coral: coro universitario. Interviene en los principales actos oficiales y académicos de la universidad; además ofrece conciertos en solitario y tiene entre sus objetivos realizar intercambios con otras universidades ✓ Curso: Música instrumental: conjunto universitario de cámara. Interviene en los actos oficiales y académicos de la universidad ✓ Curso: Ensemble vocal moderno. Se pretende formar un coro con voces femeninas y masculinas con el fin de abordar un repertorio de grandes éxitos de la música moderna ▪ <i>Área de Músicas del Mundo</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Curso: Introducción a la Historia del Jazz ✓ Curso: Análisis de la Historia de la música pop ▪ <i>Área de Nuevas Tecnologías</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Curso: Herramientas informáticas para componer música ▪ <i>Área de Ópera</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Curso: Ópera Oberta: Iniciación a la ópera, cuya originalidad es la retransmisión en directo de títulos de la temporada, desde el Liceu de Barcelona y el Teatro Real de Madrid 	

Tabla 5.59.

5.1.9. Universidad de Zaragoza

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA	Curso 2000-2001
<p>CONCIERTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conciertos de Navidad: <ul style="list-style-type: none"> ✓ “Cuatrofonía” (grupo a capella) ✓ “La Escalera” (conjunto coral) ✓ “Locus amoenus” (coral) 	

<ul style="list-style-type: none"> ✓ “4x4” (teatro che y moche) ▪ Conciertos en honor a San Braulio ▪ Grupo a capella cubano “Vocal tempo” ▪ “Caja de música”+”Coro Abditus” ▪ Concierto latinoamericano de guitarra española, a cargo del guitarrista cubano Juan José Suárez ▪ I Ciclo de Orquestas Universitarias: Las orquestas participantes fueron: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Universidad de León ✓ Universidad Autónoma de Madrid ✓ Universidad de Valencia ✓ Universidad de Valladolid ✓ Universidad Politécnica de Cataluña ▪ Conciertos del coro universitario <p>CONCURSOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ III Edición del Concurso de Música Zerbuna: Descubrimiento y promoción de jóvenes autores e intérpretes <p>MULTIDISCIPLINARES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Artic 2000: (feria de arte joven): espectáculo de danza en las escaleras del Edificio Paraninfo

Tabla 5.60.

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA	Curso 2001-2002
<p>CONCIERTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concierto de Navidad: “Orquesta Juventudes Musicales de León” ▪ Orquesta clásica universitaria, dirigida por Carlos Gómez-Ambrosi ▪ Coral Schola Cantorum Coralina (Cuba) ▪ Concierto Efecto Mariposa ▪ II Ciclo de Orquestas Universitarias: Las orquestas que colaboraron fueron cuatro de universidades europeas: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Universidad de Upsala (Suecia) ✓ Universidad de Angers (Francia) ✓ Universidad Autónoma de Madrid ✓ Compendio de Universidades de Lyon (Francia) ✓ Universidad de Nimega (Holanda) ▪ Ciclo “Jazz en la universidad: Didáctico-musical coordinado por el grupo Moncayo. Conciertos articulados a través de la exposición de aspectos sociales, culturales y artísticos de cada época del jazz ▪ Conciertos del coro universitario <p>CONCURSOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ IV Edición del Concurso de Música Zerbuna: Descubrimiento y promoción de jóvenes autores e intérpretes <p>MULTIDISCIPLINARES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Con sabor a Pinol: Programa de Danza, Poesía y Música a cargo del grupo de danza universitaria Yaxall de la Universidad de León 	

- Artici 2000:
(feria de arte joven): espectáculo de danza en las escaleras del Edificio Paraninfo

Tabla 5.61.

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA	Curso 2002-2003
CONCIERTOS:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concierto de Navidad: “Orquesta Clásica Universitaria” ▪ III Ciclo de Orquestas Universitarias: Las orquestas que colaboraron fueron de las universidades de: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Universidad de Viena (Austria) ✓ Universidad de Lovaina (Bélgica) ✓ Universidad de Zaragoza ✓ Universidad americana del Norte de Colorado (Estados Unidos) ▪ Conciertos del coro universitario 	
CONCURSOS:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ V Edición del Concurso de Música Zerbuna: Descubrimiento y promoción de jóvenes autores e intérpretes 	
MULTIDISCIPLINARES:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cine y Jazz y otros alrededores: Tres sesiones de cine complementadas con dos conciertos, una jam session y una conferencia 	

Tabla 5.62.

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA	Curso 2003-2004
CONCIERTOS:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concierto de Navidad: “Orquesta Clásica Universitaria” ▪ Conciertos en honor a San Braulio. Grupo “Ars Antiqua de París” ▪ <u>Fusitrónica</u>: Muestra de proyectos, caminos que se mezclan: inventores de ideas, amantes de la música, científicos, artistas industriales... <ul style="list-style-type: none"> ✓ Fusitrónica conciertos ✓ Fusitrónica talleres: taller de estética del arte digital. Taller de historia de los pinchadiscos ✓ Fusitrónica investigación: el proyecto GENOMA ▪ IV Ciclo de Orquestas Universitarias: Compuesto por orquestas de universidades europeas: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Universidad de Dresde (Alemania) ✓ Joven Orquesta de Detmond (Alemania) ✓ Orquesta universitat de Barcelona (España) ✓ Orquesta de la universidad de Twente (Holanda) ✓ Orquesta clásica de Zaragoza ▪ Conciertos del coro universitario 	
CONCURSOS:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ VI Edición del Concurso de Música Zerbuna: Descubrimiento y promoción de jóvenes autores e intérpretes 	

Tabla 5.63.

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA	Curso 2004-2005
<p>CONCIERTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ V Ciclo de Orquestas Universitarias: Compuesto por orquestas de universidades: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Universidad de Münster (Alemania) ✓ Universidad de San Gallen (Suiza) ✓ Orquesta académica de Leipzig (Alemania) ✓ Orquesta filarmónica de la Universitat de Valencia (España) ▪ I Ciclo de Jazz Zerbuna-Santa Isabel: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Luis Jiménez Trío, Toma Tierra y Salanova y Balsah más Askunze ▪ Conciertos del coro universitario <p>CONFERENCIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ciclo “La música y el concepto de modernidad y vanguardia”: Ciclo de conciertos y conferencias que pretende profundizar en el conocimiento de la música de vanguardia. Estudio temático de las principales corrientes de la Historia de la Música. Dirigido por Oscar Casanova <p>CONCURSOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ VII Edición del Concurso de Música Zerbuna: Descubrimiento y promoción de jóvenes autores e intérpretes <p>CURSOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ópera Abierta: Curso de iniciación a la ópera que incluyen conferencias y, además, la oportunidad de disfrutar de la retransmisión en directo o diferida de títulos de la temporada del Liceu. Dirigen Icíar Nadal y Juan Carlos Pueo 	

Tabla 5.64.

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA	Curso 2005-2006
<p>CONCIERTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ VI Ciclo de Orquestas Universitarias: Compuesto por orquestas de las universidades: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Penn State University Orchestra (Estados Unidos) ✓ Orquesta filarmónica de la universitat de Valencia (España) ✓ Northern Colorado University Orchestra (Estados Unidos) ✓ Hochschule für Musik Saar (Alemania) ▪ Conciertos del coro universitario <p>CONFERENCIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ciclo “La música y el concepto de modernidad y vanguardia”: Ciclo de conciertos y conferencias que pretende profundizar en el conocimiento de la música de vanguardia. Estudio temático de las principales corrientes de la Historia de la Música. Dirigido por Oscar Casanova <p>CONCURSOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ VIII Edición del Concurso de Música Zerbuna: Descubrimiento y promoción de jóvenes autores e intérpretes <p>CURSOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ II Edición Ópera Abierta: 	

Tabla 5.65.

CONCIERTOS:

- VII Ciclo de Orquestas Universitarias:

Compuesto por orquestas de las universidades:

- ✓ Orquesta del Real Conservatorio Superior de Música “Victoria Eugenia” (Granada)
- ✓ Camerata Strumentale dell`università di Salerno (Italia)
- ✓ Joven Orquesta de la Comunidad de Madrid
- ✓ Orquesta Sinfónica de Musikene (Centro Superior de Música del País Vasco)
- ✓ Orquesta Académica Metropolitana de Lisboa (Portugal)

- Ciclo de Jazz en los colegios mayores:

Este ciclo pretende que los colegios universitarios se unan

para consolidar este ciclo de jazz y acercar este estilo de música ofreciendo conciertos de gran calidad nacional a toda la comunidad universitaria

- Conciertos del coro universitario

CONFERENCIAS:

- Ciclo “La música y el concepto de modernidad y vanguardia”:

Ciclo de conciertos y conferencias que pretende profundizar en el conocimiento de la música de vanguardia. Estudio temático de las principales corrientes de la Historia de la Música. Dirigido por Oscar Casanova. Las conferencias fueron:

- ✓ “La tradición en la vanguardia: György Ligeti” por Jorge de Persia
- ✓ “Arnold Schönberg o la dificultad de la escucha” por Carmen Pardo
- ✓ “La música contemporánea como problema y la solución Verdú” por Álvaro Guibert
- ✓ “Taverna-Bech en el entorno creativo de la segunda mitad del Siglo XX” por Jordi Maluquer
- ✓ “La Música popular y los compositores del Siglo XX: los casos de Strawinsky, Martinu y Piazzolla” por Ricardo Pinilla
- ✓ “La música y la sociedad del siglo XXI” por Luis Suñen García-Vaquero

CONCURSOS:

- IX Edición del Concurso de Música Universitaria Zerburock 2007:

Descubrimiento y promoción de jóvenes autores e intérpretes

CURSOS:

- III Edición Ópera Abierta:

Curso de iniciación a la ópera que incluyen conferencias y, además, la oportunidad de disfrutar de la retransmisión en directo o diferida de títulos de la temporada del Liceu. Dirigen Icíar Nadal y Juan Carlos Pueo

Introducción a la ópera, por Eliberto Sánchez Brau (Conservatorio Profesional de Música de Zaragoza).

Desde la Universidad de las Islas Baleares):

- ✓ “Lucia de lammermoor: una ópera belcantista”, por Ramon Puigjaner Trepal (coleccionista de óperas)
- ✓ “La teatralidad de la ópera”, por Juan Carlos Pueo (Universidad de Zaragoza)
- ✓ “Cantantes líricos legendarios aragoneses”, por Miguel Ángel Santolaria Barranco (Presidente de la Asociación de Amigos de la Música de Zaragoza y Corresponsal de Ópera Actual)

<ul style="list-style-type: none">✓ “Don Carlos y el liberalismo”, por Jerónimo Saavedra (Real Academia de Bellas Artes de San Fernando)✓ “Emoción, sentimiento y razón ante texto operístico”, por Antonio Bernat✓ Montesinos (Universidad de Zaragoza) Retransmisiones Ópera Abierta: <ul style="list-style-type: none">✓ Lucia de Lammermoor de Gaetano Donizetti (Teatre del Liceu)✓ Don Carlo de Giuseppe Verdi (Teatre del Liceu)✓ Cavalleria Rusticana de Pietro Mascagni e I PAGLIACCI de Ruggero✓ Leoncavallo (Teatro Real)✓ Khovantchina de Modest Mussorgski (Teatre del Liceu)
--

Tabla 5.66.

5.2. Categorización y comparación de actividades entre universidades

Una vez expuestos todos los datos relacionados con las actividades musicales desarrolladas en las universidades del G-9, describimos ahora una serie de tablas que muestran la categorización de actividades en cada una de las universidades del Grupo. En estas tablas podemos observar qué actividades se realizan y cuáles no, según la universidad. Hay que aclarar, como ya se ha dicho al comienzo de este capítulo, que estas tablas recogen únicamente la información obtenida a través de las memorias de actividades de los vicerrectorados; es decir, que somos conscientes de que se han realizado ciertas actividades musicales aquí no reflejadas.

ACTIVIDADES REALIZADAS	UNIVERSIDAD DE CANTABRIA
CONCIERTOS Y CICLOS	Se programan conciertos de música clásica de diferentes épocas, así como otros estilos más actuales (pop, rock, flamenco, etc.) Conciertos de la Camerata Coral
CORO	Camerata Coral
ORQUESTA	
FESTIVALES	
CURSOS/TALLERES	Ópera Oberta Introducción a la Musicoterapia Taller de percusión Curso de creatividad
CONCURSOS/MUESTRAS	Muestra de Música en el Campus
ESPECTÁCULOS MULTIDISCIPLINARES	
CONGRESOS/JORNADAS/ ENCUENTROS/	Jornadas de música cubana
PUBLICACIONES	Discografía: Camerata Coral de la Universidad de Cantabria (3 discos)
SALIDAS/VISITAS DE INTERÉS MUSICAL	Salida al Palacio Euskalduna (asistencia a ensayo general de ópera)

Tabla 5.67.

ACTIVIDADES REALIZADAS	UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA
CONCIERTOS Y CICLOS	De inauguración de curso Cultura de estío Navidad Ciclo de conciertos (convenios con SOCA, OSA y Conservatorio de Albacete)
CORO	Coro universitario
ORQUESTA	
FESTIVALES	
CURSOS/TALLERES	Ópera Oberta (Abierta) Curso de música y arte contemporáneo (Tempo) Curso planeta sonoro (Tempo)
CONCURSOS/MUESTRAS	
ESPECTÁCULOS MULTIDISCIPLINARES	
CONGRESOS/JORNADAS/ ENCUENTROS/	Jornadas de Jazz en Albacete Semanas de la radio en la Universidad Música en la Universidad
PUBLICACIONES	
SALIDAS/VISITAS DE INTERÉS MUSICAL	

Tabla 5.68.

ACTIVIDADES REALIZADAS	UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA
CONCIERTOS Y CICLOS	Ciclo de órgano Primavera cultural Otros conciertos de diferentes estilos musicales Conciertos del coro
CORO	Coro universitario
ORQUESTA	
FESTIVALES	Festival Flamenco de Cáceres Festival Ibérico
CURSOS/TALLERES	Ópera Abierta (actualmente no se realiza) Irish Flead
CONCURSOS/MUESTRAS	Concurso internacional de coros
ESPECTÁCULOS MULTIDISCIPLINARES	Maquinarte
CONGRESOS/JORNADAS/ENCUENTROS/	Jornadas de canto coral Encuentro de Guitarra Clásica
PUBLICACIONES	
SALIDAS/VISITAS DE INTERÉS MUSICAL	

Tabla 5.69.

ACTIVIDADES REALIZADAS	UNIVERSIDAD ILLES BALEARS
CONCIERTOS Y CICLOS	Conciertos de las distintas agrupaciones corales e instrumentales
CORO	Coral Universitaria UIB Ocho Coros filiales
FESTIVALES	
ORQUESTA	Taller orquestal infantil
CURSOS/TALLERES	Didáctica del Lenguaje Musical Pedagogía musical Ópera Oberta Musicoterapia Iniciación a la informática musical Órgano y dirección coral Jazz en vivo Taller de percusión
CONCURSOS/MUESTRAS	
ESPECTÁCULOS MULTIDISCIPLINARES	
CONGRESOS/JORNADAS/ ENCUENTROS/	
PUBLICACIONES	Discos de la coral de UIB Colección cuadernos de música Edición de partituras La nostra música Partituroteca
SALIDAS/VISITAS DE INTERÉS MUSICAL	

Tabla 5.70.

ACTIVIDADES REALIZADAS	UNIVERSIDAD DE LA RIOJA
CONCIERTOS Y CICLOS	Ciclo de conciertos: Aniversario Fermín Gurbindo Ciclo de conciertos: Música en la Universidad de la Rioja Universidad-Escuela: II Encuentro Musical de centros educativos de La Rioja Concierto de Música de Semana Santa en Varsovia (Polonia). Grupo Artístico de Representación del Ejército Polaco
CORO	Coro universitario
FESTIVALES	
ORQUESTA	
CURSOS/TALLERES	Introducción a la Musicoterapia II Curso de Musicoterapia. Musicoterapia-Comunicación y acción social Seminarios presenciales Ópera Oberta Curso de Danza Oriental
CONCURSOS/MUESTRAS	
ESPECTÁCULOS MULTIDISCIPLINARES	
CONGRESOS/JORNADAS/ ENCUENTROS/	Conferencias sobre Pedagogía musical Jornadas de música contemporánea Congreso Bienal de Música Barroca La ópera en el templo Congreso Internacional "En torno a Francisco J. García Fajer y su obra musical" Coloquio Internacional "Vocaciones musicales, profesiones culturales" La trascendencia del vino en las manifestaciones artísticas: arte, literatura y música
PUBLICACIONES	
SALIDAS/VISITAS DE INTERÉS MUSICAL	Visita a la biblioteca Nacional y al Archivo y Biblioteca del Palacio Real de Madrid

Tabla 5.71.

ACTIVIDADES REALIZADAS	UNIVERSIDAD DE OVIEDO
CONCIERTOS Y CICLOS	Ciclo de otoño “Conciertos del Campoamor” Semana de música antigua de Gijón Ciclo “coloquios musicales” Conciertos del coro
CORO	Coro universitario
ORQUESTA	
FESTIVALES	Festival Internacional de Música y Danza de Asturias Música desde la universidad Festival de jazz de Oviedo
CURSOS/TALLERES	La ópera como lenguaje Ópera Oberta Canto coral y técnica coral Taller de interpretación vocal Danzas históricas del Renacimiento Poética de la improvisación
CONCURSOS/MUESTRAS	Concurso de composición musical del principado de Asturias
ESPECTÁCULOS MULTIDISCIPLINARES	
CONGRESOS/JORNADAS/ ENCUENTROS/	Jornadas Internacionales de Piano “Ciudad de Oviedo”
PUBLICACIONES	

Tabla 5.72.

ACTIVIDADES REALIZADAS	UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO
CONCIERTOS Y CICLOS	Se programan conciertos de música clásica de diferentes épocas, así como otros estilos más actuales (pop, rock, flamenco, cantautor, etc.) Ciclo de música sacra Bilborock Musiketan Miércoles culturales
CORO	Coro universitario
ORQUESTA	
FESTIVALES	
CURSOS/TALLERES	Seminario de Arte Electrónico Curso de Danza Contemporánea Percusión africana y latina/Ritmo y percusión Bio-Danza/La danza Bharata Natyam/ Danza (iniciación y creación) Ópera Oberta (actualmente no se realiza) El sonido de la voz/Talleres de voz y movimiento Iniciación a la guitarra y guitarra avanzado Aula de música coral Txalaparta
CONCURSOS/MUESTRAS	Premio Orfeón Donostiarra
ESPECTÁCULOS MULTIDISCIPLINARES	Velada poético-musical El saxo suena en play-back
CONGRESOS/JORNADAS/ ENCUENTROS/	Encuentros sobre Tono y Entonación en Europa Encuentros de Arte y Cultura
PUBLICACIONES	
SALIDAS/VISITAS DE INTERÉS MUSICAL	

Tabla 5.73.

ACTIVIDADES REALIZADAS	UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
CONCIERTOS Y CICLOS	Acercando el arte Grandes intérpretes Bandas de música Universijazz Sonido Emergente Universiclásica Cine mudo Conciertos del coro
CORO	Coro universitario
ORQUESTA	Conjunto de cámara
FESTIVALES	
CURSOS/TALLERE	Danza contemporánea Ópera Oberta Música coral Música instrumental Ensemble vocal moderno Informática musical
CONCURSOS/MUESTRAS	Piano Voz solista y Conjunto Coral Campus Rock
ESPECTÁCULOS MULTIDISCIPLINARES	
CONGRESOS/JORNADAS/ ENCUENTROS/	Encuentros en la universidad
PUBLICACIONES	
SALIDAS/VISITAS DE INTERÉS MUSICAL	

Tabla 5.74.

ACTIVIDADES REALIZADAS	UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
CONCIERTOS Y CICLOS	Ciclo de Jazz Cerbuna-Santa Isabel La música y el concepto de modernidad y vanguardia Ciclo de Orquestas universitarias
CORO	Coro universitario
ORQUESTA	Orquesta universitaria
FESTIVALES	
CURSOS/TALLERES	Opera Abierta
CONCURSOS/MUESTRAS	Concurso de Música Cerbuna Concurso de Composición musical de la U. de Zaragoza
ESPECTÁCULOS MULTIDISCIPLINARES	Artic Cine, Jazz y otros alrededores
CONGRESOS/JORNADAS/ ENCUENTROS/	Fusitrónica
PUBLICACIONES	
SALIDAS/VISITAS DE INTERÉS MUSICAL	Salida al Palacio Euskalduna (asistencia a ensayo general de ópera)

Tabla 5.75.

Podemos comparar las diferentes actividades musicales que hemos categorizado en relación con las universidades donde se ofertan.

Actividades globales ofertadas por las universidades del G-9

No se ofertan



Se ofertan



	UC	UCLM	UEX	UIB	UR	UNIOVI	UPNA	UPV	UNIZAR
CONCIERTOS	Se ofertan	Se ofertan	Se ofertan	Se ofertan	Se ofertan	Se ofertan	Se ofertan	Se ofertan	Se ofertan
ORQUESTA	No se ofertan	No se ofertan	No se ofertan	Se ofertan	No se ofertan	No se ofertan	Se ofertan	No se ofertan	Se ofertan
CORO	Se ofertan	Se ofertan	Se ofertan	Se ofertan	Se ofertan	Se ofertan	Se ofertan	Se ofertan	Se ofertan
FESTIVALES	No se ofertan	No se ofertan	Se ofertan	No se ofertan	No se ofertan	Se ofertan	No se ofertan	No se ofertan	No se ofertan
CURSOS/TALLERES	Se ofertan	Se ofertan	Se ofertan	Se ofertan	Se ofertan	Se ofertan	Se ofertan	Se ofertan	Se ofertan
CONCURSOS	Se ofertan	No se ofertan	Se ofertan	No se ofertan	No se ofertan	Se ofertan	Se ofertan	Se ofertan	Se ofertan
MULTIDISCIPLINARES	No se ofertan	No se ofertan	Se ofertan	No se ofertan	No se ofertan	No se ofertan	No se ofertan	Se ofertan	Se ofertan
ENCUENTROS/ JORNADAS/CONGRESOS	Se ofertan	Se ofertan	Se ofertan	No se ofertan	Se ofertan	Se ofertan	Se ofertan	Se ofertan	Se ofertan
PUBLICACIONES	Se ofertan	No se ofertan	No se ofertan	Se ofertan	No se ofertan	No se ofertan	No se ofertan	No se ofertan	No se ofertan
SALIDAS/VISITAS	Se ofertan	No se ofertan	No se ofertan	No se ofertan	Se ofertan	No se ofertan	No se ofertan	No se ofertan	Se ofertan

Tabla 5.76.

De acuerdo con los datos que muestra el gráfico comparativo anterior, encontramos algunas convergencias y divergencias entre las universidades:

CONVERGENCIAS:

- En todas las universidades se ofertan conciertos.
- En todas las universidades se ofertan cursos y talleres.
- Todas las universidades del Grupo tienen coro universitario.
- Prácticamente todas las universidades realizan encuentros musicales o jornadas.
- En seis de las nueve universidades se organizan concursos.

DIVERGENCIAS:

- Solamente dos universidades han constatado en sus memorias tener publicaciones musicales (discografía, bibliografía, composiciones...).
- Solamente dos universidades programan festivales o actividades multidisciplinarias.
- Prácticamente no se realizan visitas guiadas o salidas tales como la asistencia a conciertos, óperas, etc.
- Tres de las nueve universidades tienen orquesta universitaria.

Finalmente, los datos expresados en porcentajes son:

UNIVERSIDADES	ACTIVIDAD
100%	Conciertos Talleres y cursos Coro universitario
88%	Encuentros y jornadas
66%	Concursos
33%	Salidas y excursiones Orquesta universitaria Multidisciplinarias
22%	Publicaciones Festivales

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A LOS GESTORES Y PROFESORES

6.1. Descripción y análisis de los resultados

Para realizar el análisis de los resultados obtenidos en las entrevistas ha sido necesario organizar los textos de las transcripciones por medio de las categorías expuestas en el capítulo 4 (véase apartado 4.6. Tratamiento Entrevistas). En este capítulo se presentan conjuntamente las categorías de análisis y las unidades de texto más significativas extraídas de los archivos del programa informático AQUAD 6.

El listado de categorías de análisis se relaciona con las preguntas concretas del guión de entrevista elaborado y realizado a todos los informantes seleccionados. Las repuestas obtenidas a veces responden a una pregunta concreta o bien, pertenece a una categoría que engloba varias preguntas. En esta fase de la investigación se ha buscado la unión entre estas repuestas, para poder así agrupar aquéllas que apuntan en una misma dirección.

La totalidad de respuestas recogidas pertenece a dos colectivos: por una parte, están las entrevistas realizadas a los Vicerrectores de Extensión Universitaria de cada universidad y Directores de Actividades Culturales o Musicales; por otra parte, están las entrevistas realizadas a Técnicos en Gestión Cultural, Jefes de Gabinete y Personal de Administración y Servicios de la Universidad (PAS). Destacamos, además, la entrevista realizada al Rector de la Universidad de Cantabria. Se analizaron un total de veinte entrevistas.

Conocer el punto de vista de unos y otros nos ha permitido establecer una visión más completa de cuál es la realidad de la gestión musical en las universidades que forman el Grupo G-9. Hemos realizado entrevistas en ocho de las universidades del Grupo. En la Universidad de Oviedo no pudimos realizar ninguna, por los motivos expuestos anteriormente (véase apartado 4.5.2.).

Con el propósito de no revelar su identidad, y para una mejor comprensión de sus opiniones, todos los Sujetos entrevistados se nombran siguiendo un orden numérico del 1 al 20 y precisando entre paréntesis el cargo que ostentan. Ello, sin embargo, no es óbice para que en algunas ocasiones, se haga referencia a los

cargos de forma abierta. Lo mismo puede ocurrir en el caso de algunas universidades. Estos casos son tratados así cuando facilita la comprensión del texto. Normalmente ocurre con las categorías descriptivas y no tanto, valorativas. Cada uno de los apartados de este capítulo se corresponde con cada una de las categorías diseñadas en la investigación.

6.1.1. Estructura organizativa de la universidad

Comenzamos el análisis con la categoría “estructura organizativa de la universidad”. Las universidades del G-9 presentan diversos modelos que se pueden definir como ‘centralizados’ o ‘descentralizados’ principalmente, y presentan diferentes estructuras, las cuales hablan del tipo de cargos a los que está vinculada, en cada caso, la responsabilidad en la gestión. Todo ello es debido, tal y como afirma el Sujeto 1 (Rector), a la autonomía que existe en cada universidad:

103 En este sentido, aquí
104 existe una organización por aulas,
105 pero en el resto del Grupo, cada
106 universidad, por su autonomía,
107 está organizada de otras formas.

Lógicamente, sólo podrán estar sujetas al modelo descentralizado las universidades que cuentan con más de un campus, aunque no es así en todos los casos. En este sentido, queremos aclarar que el concepto de ‘campus’ es muy diferente en las universidades. De hecho, nos encontramos con dificultades acerca de su significado. Por ejemplo, para algunas, campus es el área perteneciente a una universidad, y también el conjunto de edificios que la forman. Es el caso de Oviedo, donde se imparten titulaciones en tres ciudades distintas (Oviedo, Gijón y Mieres) y que designa campus a estas ubicaciones. Además, en el caso concreto de la ciudad de Oviedo, los centros y facultades, están, a su vez, ubicados en tres zonas distintas, a los cuales también llama campus (Campus del Milán, de Llamaquique, y del Cristo). Similar es el caso de la Universidad de Cantabria, que posee dos campus: el campus de Las Llamas (Santander) y el campus de Torrelavega, dándose el caso, además, de que en uno de ellos (Santander) existen varias zonas de localización de los centros y facultades que conforman la

universidad. La Universidad Pública de Navarra también dispone de centros en dos ciudades distintas. Así, cuenta con los campus de Pamplona y de Tudela. La Universidad de Illes Balears, en cambio, tiene un solo campus, situado en Palma de Mallorca. Pese a que esta universidad también imparte titulaciones en otras dos islas (Menorca e Ibiza), éstos centros son denominados extensiones universitarias del campus de Mallorca.

Y la Universidad de La Rioja, aunque también tiene un único campus, es distinto al caso de Illes Balears, ya que tiene centralizados todos los centros en una misma área de localización.

Estos cinco ejemplos pertenecen a comunidades autónomas uniprovinciales.

Asimismo, se da el caso de comunidades autónomas con varias provincias dentro de las universidades del G-9: La Universidad de Castilla La Mancha tiene cuatro campus (Albacete, Ciudad Real, Cuenca y Toledo). Otros cuatro la Universidad de Extremadura (Cáceres, Badajoz, Mérida y Plasencia). La Universidad del País Vasco cuenta con tres campus (Vizcaya, Álava y Guipúzcoa). Por su parte, la Universidad de Zaragoza, cuenta además del campus de esta ciudad, con los campus de Huesca y de Teruel.

Veamos, a continuación, las diferentes estructuras que también se dan en relación con la organización interna de los vicerrectorados de actividades culturales.

✓ Un tipo de estructura formada por Aulas de Extensión Universitaria, entre las que se encuentra un Aula de Música, que a su vez está formada por un Director y un Consejo de Dirección. Este es el caso de la Universidad de Cantabria. El Sujeto 2, (Vicerrector) así nos lo indica:

35 Hay un Aula de Música con un
36 Director y un Consejo de
37 Dirección.

El Sujeto 4 (Director) menciona que los cargos de responsabilidad existentes en esta Universidad son el Vicerrector de Extensión Universitaria, la Directora de Aulas de Extensión Universitaria y el Director del Aula de Música:

134 En última instancia, los
135 responsables somos, de abajo a
136 arriba, el Director del Aula de
137 Música de la Universidad, que es
138 la persona entrevistada, la
139 Directora General de las Aulas de
140 Extensión Universitaria
141 y el Vicerrector de
142 Extensión Universitaria.

✓ En la Universidad de La Rioja, la estructura interna presenta modificaciones con respecto a la Universidad que se acaba de exponer. Así, existe un Vicerrector de Extensión Universitaria y una comisión, pero no un Director de actividades. Dicho vicerrectorado, cada año, hace públicas determinadas convocatorias exclusivamente para actividades culturales. Éstas han de estar coordinadas por personas que trabajan en el campus, pudiendo ser solicitadas por cualquiera de los tres colectivos (PDI, PAS o alumnos). La comisión del vicerrectorado es la encargada de valorar las solicitudes que existan y ver el tipo de ayuda económica que se le puede proporcionar para llevar a cabo las tareas de gestión de dicha actividad. Así lo señala el Sujeto 10 (Vicerrector):

15 Desde aquí, desde el
16 vicerrectorado, lo que se
17 gestionan son convocatorias de
18 actividades de extensión
19 universitaria. Entonces hacemos
20 públicos determinadas
21 convocatorias, se reúne una
22 comisión de valoración para ver el
23 tipo de ayuda que se le puede
24 proporcionar a cada una de las
25 solicitudes. Las convocatorias de
26 extensión universitaria son
27 exclusivamente para actividades
28 coordinadas por personas que
29 trabajan en el campus, tanto
30 profesores, alumnos personal...y de
31 hecho tenemos solicitudes de los

32 tres colectivos. Dentro de estas
33 ayudas, entran actividades
34 musicales si se solicitan. Pueden
35 colaborar personas ajenas; de
36 hecho se traen ponentes de fuera,
37 naturalmente, pero quien coordina
38 la actividad tiene que ser una
39 persona que pertenece al campus.

✓ Otra estructura organizativa se caracteriza por poseer un Servicio de Actividades Culturales. Se trata de la Universidad de Illes Balears. El Sujeto 9 (Director) explica que en dicho Servicio existe una persona que lleva las tareas de dirección:

48 Nuestra universidad tiene el SAC
49 (servicio de actividades
50 culturales) de la universidad y
51 esto lo lleva [Nombre de la persona]
52 (PAS) y ella es la directora del
53 SAC desde hace unos años.

✓ Y otra diferente es la que presenta una doble estructura, como ocurre en el caso de la Universidad Pública de Navarra. El Sujeto 17 (Técnico) se refiere por una parte, a la organización interna de la universidad a través del Vicerrector y la Jefa de Área, y por otra parte, menciona la existencia de una Fundación que apoya y asesora a la universidad en las tareas de gestión de las actividades. Tanto en la universidad como en la Fundación, existe la figura de un Gestor o Técnico Cultural, que además cuentan con la ayuda de administrativos para realizar estas labores:

22 Dentro de la Universidad está el
23 Rector con su equipo de gobierno y
24 el Vicerrector de Estudiantes y
25 Extensión Universitaria es el que
26 contempla la política cultural de
27 la universidad. Como apoyo tiene a
28 una Jefa de Área dedicada a
29 actividades culturales [Nombre de la persona]
30 y en este momento la
31 estructura que está contemplada es
32 una doble estructura, que por un
33 lado está aquí en la Universidad
34 Pública y por otro lado está en la

35 Fundación. Aquí estamos en la
36 oficina en este momento, un Gestor
37 y dos Auxiliares Administrativos y
38 en la Fundación de la universidad
39 (Universidad y Sociedad), está un
40 Técnico y un Administrativo. La
41 Fundación sobre todo tiene el
42 papel de apoyo y asesoramiento.
43 También interviene. Es una
44 estructura colaborativa, pero ellos también
45 son responsables de la
46 organización y el diseño de las
47 actividades para que luego,
48 políticamente, esté la decisión de
49 llevarlas a cabo.

✓ Por otra parte, está el modelo en el que la actividad cultural se lleva a cabo de forma centralizada. Se trata de la Universidad de Extremadura. La estructura está compuesta por un Secretariado de Actividades Culturales que pertenece al Vicerrectorado de Extensión Universitaria, donde la responsabilidad recae en un PDI con ayuda de PAS y de becarias (Sujeto 8, Director):

54 Sí. Tengo una becaria de formación
55 que trabaja aquí conmigo. Mañana
56 se incorpora una segunda becaria.

62 y luego trabajan conmigo,
63 no directamente a mis órdenes,
64 pero sí bajo mi responsabilidad,
65 parcialmente, las dos secretarias
66 de extensión universitaria

✓ Otro modelo centralizado, pero con algunas diferencias de estructura con respecto a la Universidad anterior, es el que expresa el Sujeto 20 (Técnico) y que corresponde a la Universidad de Zaragoza: En este caso, no existe ningún Servicio de Actividades Culturales pero existen tres figuras principales que llevan las tareas de gestión cultural: Director, Jefe de Negociado y Técnico en Gestión Cultural, además de un becario.

62 La estructura
63 desde arriba sería: el
64 Vicerrector, que es un cargo
65 político, el Director, en este

66 caso Directora, nombrado por el
67 Vicerrector, el Técnico en Gestión
68 Cultural, un Jefe de Negociado de
69 asuntos económicos para el tema de
70 contabilidad y trámites
71 económicos, luego hay un becario.
72 Pero para el tema de programación
73 concretamente, y desarrollo de
74 producción de la actividad estamos
75 el Técnico y el becario.

✓ En otro modelo cultural descentralizado (solo aparentemente, tal y como veremos más adelante), las estructuras contrastan con las ya señaladas. Según señala el Sujeto 7 (Director), en la Universidad de Castilla La Mancha, cada uno de los campus tiene un presupuesto para su programación de actividades culturales:

516 La peculiaridad
517 es que tiene una estructura
518 física y en este caso también, en
519 cuanto a actividad cultural y de
520 gestión, muy descentralizada.

524 Lo cierto es que
525 cada campus tiene su propio
526 presupuesto de actividades
527 culturales, y desde aquí, salvo la
528 cultura de estío, realmente se
529 programa muy poco. Cada campus
530 hace su propia programación.

Este mismo Sujeto 7 nos habla de la existencia de un Servicio de Extensión Universitaria en su campus (Cuenca). Este Servicio cuenta con una Directora Técnica que tiene apoyo de personal administrativo, además del Vicerrectorado de Campus para la gestión de actividades:

79 La cabeza suprema es el
80 Vicerrector de Campus y Extensión
81 Universitaria, [Nombre del cargo]
82 y luego hay
83 una dirección académica, que es la
84 que yo llevo, y luego hay un
85 Servicio de Extensión
86 Universitaria. Aquí hay una

87 Directora Técnica y una serie de
88 personal de apoyo administrativo:
89 otras cuatro personas aparte de la
90 Directora.

Sin embargo, podemos observar una opinión por parte del Sujeto 6 (Jefe de Gabinete), perteneciente a la misma Universidad pero a un campus diferente, (el campus de Toledo). Éste sostiene que el cargo de Jefe de Gabinete solamente apoya las actividades que se organicen en su campus y que no existe la figura de Director o Directora Técnica en este campus ni ningún otro cargo que promueva y gestione las actividades culturales:

97 No hay una persona específica
98 encargada de promocionar las
99 actividades culturales del campus.

106 Apoyamos, en cierta medida, la
107 celebración de actividades
108 culturales pero no somos los
109 encargados de promover las
110 actividades culturales.

Por tanto, personas que pertenecen a la misma universidad expresan opiniones diferentes sobre el mismo aspecto y parece que no queda claro cuál es la estructura organizativa de esta Universidad en temas culturales. A pesar de esto, podemos señalar que la Universidad de Castilla La Mancha presenta una estructura centralizada, tal como finalmente nos aclaró el Sujeto 5 (Vicerrector de otro de los campus de la misma Universidad):

19 Tienen centralizadas las políticas
20 transversales que itineran por
21 todos los campus. Un campus
22 gestiona y el resto de los campus
23 se benefician de esa gestión
24 porque participamos activamente.

✓ En otro caso, existe unanimidad en cuanto a señalar una estructura descentralizada. Este es el caso de la Universidad del País Vasco. El Sujeto 11 (Vicerrector) afirma que cada campus tiene sus políticas culturales:

74 Las actividades culturales junto
75 con las deportivas u otros ámbitos
76 como pueden ser las obras, etc.
77 son competencias
78 descentralizadas, es decir, sí que
79 son políticas que se establecen en
80 cada campus y no vienen fijadas de
81 una forma centralizada.

Y el Sujeto 12 (Director), perteneciente a la misma Universidad, corrobora lo anterior y apunta la independencia y autonomía de cada uno de los campus:

112 Los campus, todos somos muy
113 independientes, somos muy
114 autónomos, a la hora, tanto de
115 gestionar nuestro presupuesto,
116 como de programar.

El modelo descentralizado de esta Universidad organiza la actividad musical a través de los Vicerrectorados de Campus y no del Vicerrectorado de Extensión Universitaria, exceptuando alguna actividad que se programe a nivel global con motivo de alguna celebración especial (Sujeto 15, Vicerrector):

321 En nuestro caso, no hay
322 una programación cultural
323 específica que se organice desde
324 el Vicerrectorado de Extensión
325 Universitaria para toda la
326 Universidad. Cuando hay algo de
327 interés para toda la Universidad,
328 sí se programa. El año pasado, con
329 motivo del 25 aniversario sí que
330 hubo una serie de actos, tanto
331 musicales como de otra índole que
332 se programaron a nivel global de
333 la Universidad y que fueron
334 coordinados desde el
335 Vicerrectorado de Extensión
336 Universitaria, pero actualmente
337 todo lo que es la programación
338 cultural descansa directamente
339 sobre los campus.

Así, en los Vicerrectorados de Campus, que se encargan de las actividades culturales, la estructura está formada por el Vicerrector de Campus y el Director

de Proyección Cultural, al cual corresponde gestionar el Servicio de Actividades Culturales (Sujeto 15, Vicerrector):

30 Hay un Director de
31 Proyección Universitaria que se
32 encarga de la programación y
33 organización de todas las
34 actividades culturales y
35 deportivas, y bajo su cargo hay dos
36 Servicios: el de Extensión
37 Universitaria, que realmente es
38 donde se centra la organización de
39 las actividades musicales y el
40 Servicio de Deportes. El Servicio
41 de Extensión es un servicio pero
42 que está al servicio de la
43 Dirección de Proyección
44 universitaria. No hay una persona
45 que gestione solamente las
46 actividades musicales; ésta es una
47 actividad más dentro de las
48 actividades culturales que se
49 organizan en el campus.

6.1.2. Funciones que desempeñan en el desarrollo de las actividades musicales

De acuerdo con las estructuras expuestas en la categoría anterior, encontramos tres cargos relacionados con la gestión de las actividades: Vicerrectores, Directores de Actividades Culturales (o similares) y Personal de Administración y Servicios. Entre estos últimos cargos, hay que subrayar la existencia de las figuras de Jefe de Gabinete, Técnico en Gestión Cultural y Gestor Cultural.

Hay un único caso en el que se da la figura de Director del Aula de Música. Este caso lo trataremos de forma particular al hablar de Directores de Actividades Culturales.

Describamos ahora las funciones más reseñables que subrayan los entrevistados en relación con los diferentes cargos:

1. Vicerrectores. Existen similitudes en las funciones principales entre los Vicerrectores de las universidades. La mayoría de Vicerrectores entrevistados mencionan tener entre sus competencias labores de responsabilidad acerca de la promoción, organización, gestión, coordinación y búsqueda de financiación para las actividades culturales. Describimos algunas de ellas:

El Vicerrector de la Universidad de Cantabria señalaba que sus principales tarea consisten en canalizar todas las actividades culturales a través de cada una de las Aulas de esta Universidad, buscar financiación, promover, apoyar y gestionar las actividades:

17 Como Vicerrector de Extensión
18 Universitaria, soy responsable de
19 las Aulas de Extensión
20 Universitaria. Hay un Aula de
21 Música y yo procuro canalizar
22 todas las actividades musicales a
23 través del Aula de Música, que
24 está formada por personas que
25 saben de música y mi papel ahí, es
26 el de, a veces, promover o animar
27 o supervisar... buscar financiación
28 para el Aula, pero gestionar sobre
29 todo.

De esa gestión habla, precisamente, la Vicerrectora de la Universidad de La Rioja, quien señala que desde su vicerrectorado se lleva a cabo la convocatoria de actividades de extensión universitaria:

15 Desde aquí, desde el
16 vicerrectorado, lo que se
17 gestionan son convocatorias de
18 actividades de extensión
19 universitaria.

Por otra parte, y en un sentido similar a los vicerrectores anteriores, la Vicerrectora del Campus de Guipúzcoa (Universidad del País Vasco) se responsabiliza de promover, organizar y coordinar las actividades culturales y deportivas:

17 Los Vicerrectores de Campus somos
18 responsables de la organización,
19 promoción y coordinación de
20 cualquier actividad que hay en el
21 campus, entre ellas las
22 actividades culturales y
23 deportivas.

Por su parte, el Vicerrector del Campus de Vizcaya (Universidad del País Vasco) señala que además de buscar financiación para el desarrollo de las actividades, entre sus competencias está la de marcar unas líneas dentro del programa de la Universidad:

18 Yo busco
19 financiación, si hace falta y
20 marcar algunas líneas.

2. Directores de Actividades Culturales. Hay que señalar que este mismo cargo, dependiendo de la universidad, se puede denominar de otras maneras: Director de Proyección Universitaria, Director de Actividades Culturales, Coordinador de Actividades Culturales, Director Académico o Director del Área de Cultura, como ya se señaló en el capítulo 3, apartado 3.4.2.

Este cargo tiene relación con la organización de actividades musicales dentro de la actividad cultural del Vicerrectorado correspondiente, sin embargo, encontramos diferencias entre los entrevistados en cuanto a la descripción de sus funciones: si bien algunas personas describen realizar varias funciones en el proceso de gestión de las actividades, desde la selección de propuestas hasta su realización, otros se centran en algún aspecto más concretos dentro de ese proceso de gestión, lo cual hace que no quede demasiado claro si estos últimos también realizan otras labores o tienen personal a su cargo para realizarlas.

Con respecto a los primeros, el Director del Secretariado de Actividades de la Universidad de Extremadura explica que sus funciones abarcan labores de programación, gestión, organización, negociación y logística:

23 Yo me encargo de
24 centralizar la gestión y la
25 organización de prácticamente

26 todas las actividades, sobre todo
27 lo que se refiere a propuestas, un
28 primer filtro, digamos, de ver si
29 las propuestas se ajustan a lo que
30 buscamos en la universidad, si
31 pueden tener cabida en nuestro
32 programa de actividades
33 culturales, y después, una vez que
34 está hecho ese filtro y ese primer
35 contacto con las personas que
36 proponen esas actividades, pues
37 presentar las propuestas al equipo
38 rectoral, el equipo rectoral me da
39 su respuesta, que normalmente es
40 de tipo afirmativo con
41 matizaciones y ya soy yo el que se
42 encarga de negociar con las
43 personas que proponen actividades
44 de tipo cultural la gestión, la
45 organización, la publicidad, la
46 matrícula, la búsqueda de un
47 sitio, la compra de material, todo
48 ese tipo de cosas.

El Director del Campus de Guipúzcoa (Universidad del País Vasco), en una descripción similar al anterior Director, expresa realizar labores de programación, gestión y producción de las actividades:

23 Mi papel ha sido, en primer lugar,
24 programador de esas actividades y,
25 por otra parte, el de la persona
26 que gestiona esas actividades.
27 Tengo que programarlas y, luego,
28 con una ayuda externa he tenido
29 que producirlas; bueno, pues poner
30 todos los medios posibles para que
31 se hayan podido llevar a cabo en
32 nuestro Campus.

En cuanto a la segunda opción, se dan varios planteamientos. La Directora de Actividades Culturales de la Universidad de Zaragoza puntualiza que su papel se encamina a establecer una línea de actuación que amplíe la oferta de actividades en su Universidad:

23 Establecer la política de
24 actividades culturales en su
25 generalidad junto con el
26 Vicerrector y el Rector, y en las
27 actividades musicales, lo que
28 hemos hecho en esta nueva andadura
29 desde que yo fui nombrada y fue
30 nombrado el nuevo Vicerrector, era
31 ampliar un poco las actividades
32 que teníamos, que existían ya
33 proyectadas.

En el caso de la Directora del Campus de Álava en cambio, hay una preocupación por la idea de promocionar y extender la actividad cultural universitaria hacia la sociedad:

31 Promocionar, por un lado, recibir
32 propuestas musicales o buscar
33 propuestas musicales,
34 seleccionarlas en función de
35 nuestros presupuestos, de nuestros
36 intereses o de las líneas que
37 queramos seguir y publicitarlas y
38 tratar de que las actividades
39 culturales, no solo las musicales,
40 sino las culturales en general, se
41 conviertan en un referente en
42 nuestra ciudad ¿no?

Existe un caso particular donde el Director de Actividades Culturales asume funciones relacionadas con la coordinación general. Se trata de la Universidad de Cantabria, en la que la actividad cultural se organiza en Aulas, tal y como señalamos en el apartado 6.1. Por tanto, las funciones de la Directora de Actividades Culturales de la Universidad de Cantabria son coordinar todas las Aulas y establecer la coordinación de las actividades de cada Aula dentro de las actividades generales del Vicerrectorado de Extensión Universitaria:

15 Mi papel es coordinar,
16 fundamentalmente, las actividades
17 musicales que se desarrollan en el
18 Aula de Música y que las lleva a
19 cabo el Director del Aula de
20 Música con el Consejo de Dirección
21 de esa Aula, establecer la

22 coordinación de esas actividades
23 dentro de las actividades generales
24 que se llevan a cabo en el Área
25 de Extensión Universitaria y
26 establecer el marco en el que se
27 inscriben esas actividades.

De esta manera, las funciones de programación de actividades musicales se delegan al Director del Aula de Música de la Universidad de Cantabria, quien asume labores de programación, tal y como afirma este mismo Director:

16 El papel que tradicionalmente se
17 asigna al Director del Aula de
18 Música es el de programación
19 fundamentalmente.

La existencia de ambas figuras dentro del Vicerrectorado indica que la estructura organizativa de esta Universidad resulta diferente al resto de universidades en lo referente a actividad cultural y presenta un mayor reparto de funciones en su política de gestión.

En la Universidad de Castilla La Mancha, la Directora de Actividades Culturales del Campus de Cuenca, al igual que el anterior, apunta que su principal función es la programación:

17 Es, igual que en el resto de
18 actividades culturales
19 (exposiciones, teatro, etc.), es
20 la disección de todas las opciones
21 que nos van llegando y realizar la
22 programación anual de las
23 actividades.

También el Director de Actividades Culturales del Campus de Vizcaya (Universidad del País Vasco) coincide con esta función. Pero, además, afirma que se encarga de buscar posibilidades que aumenten el presupuesto:

44 Definir la programación en base
45 a los presupuestos y ver si hay
46 posibilidades de generar más
47 presupuesto.

3. Personal de Administración (Jefes de Gabinete, Gestores Culturales). El tercer grupo está relacionado con labores de administración dentro de la gestión de actividades. En general, son los administrativos (PAS) los que asumen las tareas de un especialista en gestión cultural en la mayoría de las universidades, con ayuda de becarios, normalmente. Citaremos en este punto dos casos de figuras concretas: los Jefes de Gabinete y los Técnicos en Gestión Cultural.

En el caso particular de la Universidad de Castilla La Mancha (Campus de Toledo), existe esta figura de Jefe de Gabinete, quien asume labores relacionadas con la coordinación y logística de eventos oficiales, organización de la agenda de la Vicerrectora y colaboración en las actividades culturales que se organicen desde los Vicerrectorados de esta Universidad:

21 El Gabinete
22 se encarga de varias cosas: además
23 de organizar la agenda de la
24 Vicerrectora, coordinar y
25 supervisar convenios y ponerlos en
26 marcha, coordinar las actividades
27 de los centros, los actos externos
28 e internos, los que se realizan en
29 el campus y los actos
30 que se organizan desde otros
31 Vicerrectorados.
32 Nosotros coordinamos y
33 ayudamos en la realización de las
34 actividades culturales propias y
35 ajenas del campus, entre ellas las
36 actividades musicales. Entonces
37 nuestra labor es muy variable en
38 función de quién organice la
39 actividad musical de que se trate.
40 Por ejemplo: hay actividades
41 musicales que genera la propia
42 Universidad, en cuyo caso, si el
43 generador de la actividad es este
44 Vicerrectorado, nosotros
45 hacemos todo, desde las labores
46 logísticas, de difusión,
47 invitaciones, organización del
48 concierto o ciclo de conferencias
49 etc. Si la organiza otro
50 Vicerrector, nosotros damos

51 cobertura aquí, es decir, nos
52 ocupamos de la logística del
53 asunto.

Por otra parte, cabe señalar la segunda figura: Gestor o Técnico en Gestión Cultural, que solamente existe en dos de las nueve universidades del Grupo: la Universidad de Zaragoza y la Universidad Pública de Navarra.

El Técnico en Gestión Cultural de la Universidad de Zaragoza, en el desempeño de su cargo, describe que sus funciones dependen de las necesidades. En los casos en los que una actividad ya esté coordinada por algún profesor, este Técnico lleva a cabo las labores de producción de la actividad. En otros casos, asume tanto las tareas de coordinación como de producción y desarrollo:

15 Diverso. En unos casos la mera
16 producción de actividades que
17 previamente han sido coordinadas
18 por un profesor y en otros la
19 coordinación y producción de la
20 actividad desde sus inicios. La
21 función principal es la de
22 programación y luego la producción
23 y el desarrollo de esas actividades
24 programadas con todo lo que eso
25 conlleva.

Este Técnico describe al detalle en qué consiste la producción de una actividad:

26 Desde decidir cuál es la actividad hasta
27 hasta ver qué recursos necesitamos.
28 Contactar con personas que vayan a estar
29 implicadas en la actividad, búsqueda de
30 recursos o financiación externa para
31 realizar esa actividad y el desarrollo
32 *in situ* de la actividad: el recibir a
33 los invitados, estar con ellos,
34 despedirles y toda la labor de
35 *feedback* o de recopilación de
36 materiales que se hayan producido,
37 material de prensa, diseño de
38 material publicitario, etc. Es
39 decir, todas las partes para
40 desarrollar una actividad cultural.

41 En algunos casos la programación
42 viene dada por el político de
43 turno, las grandes líneas de
44 programación, pero luego, la
45 programación específica, me
46 corresponde a mí contrastarla con
47 mi director o el vicerrector.

Para esta persona, una buena gestión cultural tendría que ver con aspectos muy variados, desde analizar qué recursos existen, estudiar la oferta cultural que hay para ver qué se quiere hacer, estudiar el público a quien se dirige la oferta e intentar resultar ecléctico en la programación, intentando evitar los condicionamientos políticos:

494 Ver los recursos con los que se
495 cuenta y si no los hay... bueno,
496 vamos a ver: ver qué existe,
497 compararlo con lo que se quiere
498 hacer, ver si se pretenden cubrir,
499 bueno, lo interesante para aportar
500 algo, sería cubrir carencias que
501 hay o mejorar las actividades que
502 hay, porque puede ser que se esté
503 haciendo algo y se esté haciendo
504 mal. Ver también con qué
505 infraestructuras y medios tanto
506 infraestructurales como económicos
507 como personales se cuenta, ver de
508 qué forma eso es viable y luego,
509 bueno, en el caso de la
510 Universidad, ver también qué
511 perfil de actividad, en función
512 del público al que nos dirigimos,
513 debemos programar. En el tema de
514 la programación cultural entran en
515 juego una serie de condicionantes
516 políticos, porque mediante la
517 cultura también puedes dirigir
518 hacia dónde quieres que vaya la
519 gente; puedes insistir más en una
520 determinada ideología o en una
521 determinada materia, más en
522 teatro, más en música, más en
523 teatro de izquierdas, más en
524 teatro de derechas...en realidad, lo
525 ideal es hacer una programación

526 ecléctica y variada en la que
527 quepan todas las tendencias
528 democráticas y constitucionales y
529 según los fines que sustentan la
530 propia universidad; pero dentro de
531 eso, ya entran en juego otra serie
532 de condicionantes más políticos,
533 que también terminan determinando
534 hacia dónde va la política
535 cultural, la gestión cultural. En
536 realidad gestión, por resumir,
537 sería programar, pero con cabeza,
538 tratar de optimizar los recursos
539 que se tienen y conseguir unos
540 resultados interesantes para el
541 que programa y para el que recibe
542 la actividad, que todo el mundo
543 quede contento.

Ante la ausencia del Técnico en Gestión Cultural en siete universidades hemos podido recabar la opinión que los propios Directores y Vicerrectores tienen acerca de la importancia de esta figura y que describimos en el siguiente apartado.

6.1.3. Opinión sobre la importancia del Técnico Cultural en las universidades

Hemos encontrado unanimidad en las respuestas en cuanto a que todos los entrevistados conceden una gran importancia a la figura del Técnico Cultural.

Por su parte, el Sujeto 16 (Director) afirma abiertamente no tener esta figura en su Universidad y demanda su existencia:

74 No ha habido ni técnico de
75 actividades culturales ni ningún
76 otro apoyo fuera de lo que han
77 sido los becarios, que sí han
78 hecho una función importante en lo
79 que es la ayuda del día a día en
80 poner por ejemplo los carteles,
81 estar en contacto con los grupos
82 que van a venir...labor de
83 producción. Se echa de menos, por
84 una parte una apuesta clara por

85 parte de la Universidad, en
86 general y luego del Vicerrectorado
87 de Campus.

También el Sujeto 11 (Vicerrector) toma la misma postura y parte de la misma situación:

342 Necesitaríamos una estructura de
343 apoyo, de personal de
344 administración para poder
345 controlar todas estas cuestiones.

De hecho, algunos Directores se quejan de que realizan las funciones propias del cargo, además de las funciones que han de realizar como Personal Docente e Investigador (PDI) de la universidad. Así lo manifiestan los Sujetos 12 y 4, respectivamente:

48 Me gustaría
49 destacar aquí que yo, o la persona
50 que cumple las labores de
51 dirección es, a su vez, PDI ¿eh?
52 Con lo que eso dificulta en muchas
53 ocasiones la dedicación. O no, o
54 para que la dedicación no se
55 resienta, bueno, pues supone que
56 personas como yo tengamos que
57 trabajar en dos campos y meter
58 muchas horas básicamente.

1097 Este director [se refiere a sí mismo]
1098 es una persona que dedica a esta
1099 Aula de Música mucho tiempo. La
1100 dedica mucho tiempo cada día pero
1101 tengo que dedicar también mucho
1102 tiempo cada día a las tareas
1103 docentes, aunque estas me llevan
1104 menos tiempo, pero tengo que
1105 dedicar mucho tiempo a las tareas
1106 investigadoras porque tengo muchos
1107 compromisos en este campo.

Así, ambos Directores demandan ayuda especializada para realizar mejor sus labores. En este sentido, el propio Sujeto 4 (Director) expone que es necesario

que las universidades profesionalicen sus recursos, es decir, que se contraten profesionales especializados en Gestión Cultural:

1077 Este asunto de la cultura, para
1078 una universidad es un asunto muy
1079 serio en la sociedad del
1080 conocimiento y si la universidad
1081 no quiere quedarse atrás en este
1082 campo con respecto a otro tipo de
1083 instituciones diversas, de
1084 carácter educativo y cultural, de
1085 fundaciones como el aluvión de las
1086 fundaciones que también vienen a
1087 España, si no te quieres quedar
1088 atrás lo que tienes que hacer es
1089 profesionalizar al máximo los
1090 recursos, y profesionalizar al
1091 máximo los recursos requiere que
1092 tienes que dedicar personal
1093 especializado, sean profesores o
1094 gestores culturales o expertos a
1095 estas tareas y evitar la
1096 duplicidad de funciones.
1151 Esto quiere
1152 decir que la universidad, si se
1153 quiere vincular a esta realidad en
1154 marcha tiene que empezar a
1155 profesionalizar y, por tanto, tiene
1156 que contratar y tiene que destacar
1157 personas especializadas en este
1158 tipo de tareas de cara a la
1159 realidad, pero ya, vamos, ahora
1160 mismo.

Otro Vicerrector (Sujeto 11) demanda claramente personal de apoyo:

342 Necesitaríamos una estructura de
343 apoyo, de personal de
344 administración para poder
345 controlar todas estas cuestiones.

El Rector de la Universidad de Cantabria (Sujeto 1) también apuesta por una especialización en este campo. Su respuesta viene a confirmar la opinión generalizada favorable a que exista esta figura en la universidad:

129 Sí, es una cuestión
130 fundamentalmente de estructura y
131 de que las universidades vayan
132 evolucionando a que cada vez haya
133 más servicio de conocimiento y de
134 transmisión y la cultura es
135 una forma de ello. Además, tiene
136 todo el bagaje de la historia
137 detrás. Es irnos concienciando que
138 tenemos que establecer estructuras
139 acordes a esa nueva situación.
140 Entonces, yo creo que sí sería
141 lógico tener una persona en
142 plantilla que fuera capaz de hacer
143 esto.

Uno de los dos Gestores Culturales del G-9 (Sujeto 17) nos confirmó la necesidad e importancia de esta figura para realizar una labor de calidad a largo plazo:

79 Pienso
80 que esta figura de gestor cultural
81 es importante, más que nada, por
82 dar una continuidad y un
83 componente más homogéneo a toda la
84 actividad a lo largo del tiempo

A pesar de todas estas opiniones favorables, en la entrevista realizada al otro Técnico Cultural (Sujeto 20), éste nos mostró una realidad menos alentadora. Su actitud era de descontento ante el trato que recibe la cultura en la propia universidad. En este sentido, cabe destacar la comparación que establece entre las actividades culturales y las deportivas y lo poco valorada que aún está la figura del Gestor Cultural.

227 Me parece interesante si lo
228 comparamos, por ejemplo, con el
229 Área de actividades deportivas.
230 Las universidades consideran
231 perfectamente normal que los
232 chavales cuenten con un Área de
233 actividades deportivas, que cuente
234 con unas infraestructuras
235 específicas para jugar a
236 baloncesto, a fútbol, hacer

237 atletismo o nadar y que haya unas
238 personas, una serie de Técnicos o
239 responsables de gestionar tanto
240 las actividades como las
241 infraestructuras. Sin embargo, no
242 se considera normal o no tan
243 normal que haya personas que
244 coordinen una labor cultural
245 específica, fuera del currículum,
246 de la formación curricular de la
247 Universidad, que haya unas
248 infraestructuras específicamente
249 culturales. Para hacer teatro,
250 para hacer música o para hacer
251 exposiciones se considera que en
252 cualquier lugar vale y para
253 llevarlo pues lo puede llevar
254 cualquiera, porque cualquiera sabe
255 algo de cine o de teatro o qué le
256 gusta o si le gusta la jota. Yo
257 creo que está muy minusvalorada.

269 Entonces por eso muchos políticos,
270 deciden hacer ellos mismos la
271 propia gestión o se la otorgan a
272 cualquier profesor que no tiene
273 una formación. Fíjate, te hablo de
274 una programación, pero no de una
275 gestión. Cualquiera puede hacer la
276 programación de las fiestas de su
277 pueblo con un presupuesto, pero
278 hacer gestión, gestionar
279 debidamente unos fondos de acuerdo
280 también con las necesidades de una
281 comunidad o con los gustos...es otra cosa.

También el Sujeto 16 (Director) cree que a las actividades culturales no se les concede la importancia que se debería dentro de la universidad:

146 Estas actividades
147 son vistas como
148 secundarias desde la universidad;
149 muchas veces se alude a la
150 formación integral y demás, pero
151 luego en la práctica no es así;
152 entonces, esto me parece una
153 cuestión muy de base, muy de

154 fondo.

Este mismo Sujeto dimitió voluntariamente de su cargo como Director de Actividades Culturales por una serie de razones relacionadas con la falta de apoyo recibido en su gestión desde la propia universidad, lo cual, en su opinión, es totalmente proporcional a la calidad de la programación cultural:

90 Entonces se echa en
91 falta una apuesta clara de lo que
92 es la universidad en su conjunto,
93 de lo que tiene que ser una
94 programación cultural y de
95 extensión universitaria para la
96 formación integral del alumnado y
97 luego se echa en falta también
98 como no puede ser de otra forma,
99 unido a eso, pues que todo eso se
100 materialice en cuestiones muy
101 operativas, como dotación de
102 personal, dotación de medios y
103 demás; como digo, en mi opinión
104 pues eso no ha existido y se ha
105 ido parcheando, tapando con
106 parches, fundamentalmente con el
107 apoyo de becarios, todas estas
108 labores. Tampoco había una
109 dirección, una directriz muy clara
110 establecida ni un apoyo muy
111 fuerte, con lo cual te puedes
112 imaginar que eso repercute en la
113 calidad de lo que se programe y
114 cómo se programa.

141 Sí, sí, dimití en enero, entre
142 otros motivos, por esto mismo.

6.1.4. Aspectos de la política cultural llevada a cabo

Veremos ahora cómo se lleva a cabo la gestión cultural en cada universidad a través de la categoría “aspectos de la política cultural llevada a cabo”. Se aportan datos acerca de los puntos de interés de cada universidad a este respecto.

El Sujeto 4 (Director) es consciente de la necesidad de llevar a cabo políticas culturales que permitan a la sociedad civil una implicación directa en la universidad:

823 Una institución como la
824 universidad, fundamentada en el
825 conocimiento y la cultura, ha de
826 tener, en consecuencia, una
827 política cultural, no construir
828 espacios ornamentales que puedan
829 ser visitados por la sociedad,
830 sino construir una política
831 coherente que permita la
832 implicación de la sociedad civil
833 en el conjunto de las actividades
834 de la universidad

Y, a la universidad, una implicación en la ciudad, como afirma el Sujeto 11 (Vicerrector):

229 La mentalidad del Campus es que
230 estamos en medio de la ciudad, que
231 estamos en una trama urbana y que
232 nosotros también servimos a la
233 ciudad. Entonces está todo
234 abierto. Nunca se pide carné
235 universitario para nada y todas
236 las actividades musicales son
237 gratuitas. Más no se puede.

En relación con todo esto, algunos tienen en cuenta las actividades ofertadas en la ciudad a la hora de programar en la universidad; en este sentido, el Sujeto 5 (Técnico) subraya que intentan no solaparse:

287 Tratamos
288 de coordinarnos o de no solapar
289 actividades de un mismo tipo... o
290 al valorar el campo, al ver
291 nuestro campo de actuación vemos
292 lo que no se hace y dónde podremos
293 encontrar un hueco, dónde podemos
294 aportar algo y dónde ya se está
295 haciendo algo en la ciudad desde
296 cualquiera de las distintas
297 instituciones.

El Sujeto 14 (Director) sigue la misma política en la programación:

113 Creemos que si hay una actividad
114 musical muy fuerte en la ciudad,
115 pues nosotros derivamos hacia por
116 ejemplo teatro u otro tipo de
117 actividades que no tengan una
118 oferta tan amplia; o si hay una
119 oferta de un estilo de música muy
120 amplia en un ámbito, pues derivar
121 hacia otro.

Y también el Sujeto 12 (Director):

342 Tratamos de estar un poco atentos
343 ¿no? Para no repetimos.

Este último, además, opina que la universidad no tiene fines lucrativos al realizar estas actividades por lo que hay una mayor libertad a la hora de programar:

350 Porque todo lo que hacemos es
351 gratuito ¿no? Entonces nos permite
352 la posibilidad de arriesgar más o
353 de traer a un grupo de alumnos,
354 por ejemplo, un alumno toca en un
355 grupo ¿no? Te permite hacer cosas
356 diferentes y dar cabida a cosas que
357 igual, la gente que busca una
358 rentabilidad no se las pueden
359 permitir ¿no? Y traer a gente que
360 igual en otros sitios no podría
361 tocar o toca en sitios más
362 minoritarios, pequeños...

703 Yo creo que
704 la universidad tiene que ser un
705 sitio de experimentación y que
706 tiene que dar cabida a cosas un
707 poco diferentes ¿no? Jóvenes en
708 ese sentido.

El Sujeto 13 (Vicerrector) tampoco tiene en cuenta la cantidad de público que pueda asistir, pues el éxito se relaciona más con la visión que tenga la universidad a la hora de programar:

131 Pero no nos importa que tengamos
132 un éxito de 1000 personas o que
133 tengamos 70. Para nosotros es
134 importante tener una amplia visión
135 de lo que se puede traer y que
136 vengan. Nosotros no hacemos esto
137 para ganar dinero.

Otro punto de interés en las políticas de gestión es potenciar la oferta de créditos en el ámbito de la actividad cultural y musical (Sujeto 19, Director):

204 Lo que establecimos con el
205 rectorado era el potenciar los
206 créditos de actividades culturales
207 también, lo cual, para nosotros
208 era importante, y sobre todo para
209 las actividades que se venían
210 desarrollando en el ámbito de las
211 propias actividades culturales.

Por su parte, el Sujeto 11 (Vicerrector) también tiene en cuenta los períodos lectivos de los estudiantes o las épocas de exámenes a la hora de programar:

26 Que hay parones de la actividad
27 académica, los alumnos
28 generalmente ya no aparecen por el
29 campus, están preparando sus
30 exámenes, etc. y por tanto se
31 programa en los períodos lectivos.

35 Esto significa que nuestro
36 público potencial nos obliga a
37 programar de esa manera, en
38 período lectivo y además un día de
39 la semana que todavía estén aquí.
40 Hay mucha costumbre por parte del
41 alumnado de acabar su período
42 semanal los jueves.

Encontramos también una línea de programación cultural que busca la variedad y que se dirige a todo tipo de público. Así lo señala el Sujeto 20 (Técnico):

576 La política
577 cultural que nosotros

578 buscamos es una política cultural
579 variada y dirigida a toda la
580 comunidad universitaria en su
581 conjunto (profesorado, personal
582 administración y alumnos).

Por último, la misma persona concede importancia al carácter formativo que deben tener este tipo de actividades y que revierte en las personas que asisten a las mismas. Apuesta por un 'ocio cultural':

583 Pero por otra parte, que sea un ocio
584 cultural, que aporte también
585 formación. Quiero decir, que ir a
586 ver a un escritor o la
587 presentación de un libro es algo
588 que no se va a ver en la
589 universidad pero que forma a
590 cualquiera que asista a esa
591 actividad, lo mismo que la
592 asistencia a un concierto, aunque
593 sea de rock.

6.1.5. Infraestructura de que dispone la universidad para realizar las actividades musicales

La política cultural llevada a cabo está directamente relacionada con la categoría que abordamos en este punto. Las respuestas obtenidas son muy homogéneas. La mayoría afirma que no existen espacios específicamente destinados a la realización de actividades musicales y culturales, y que se hace uso de los que ya hay en las propias universidades, utilizándose, además, en el caso de actividades puntuales, otros espacios de la ciudad. Citamos ejemplos de las opiniones sobre algunas universidades concretas:

El Director del Aula de Música de la Universidad de Cantabria describe no tener espacios destinados a la realización de actividades. Así, utilizan otros que tiene la propia Universidad:

107 En este caso
108 concreto, pues el espacio de las
109 asignaturas que corresponde al

110 Departamento de Educación y por
111 supuesto, del conjunto de los
112 espacios al uso que hay en la
113 Universidad, como salas, salones
114 de actos, etc. No hay una dotación
115 específica.

La Directora de Actividades del Campus de Cuenca (Universidad de Castilla La Mancha) expone, igualmente, que cuentan con espacios de las diferentes Facultades, así como otros cedidos y ubicados en la propia ciudad:

62 Salones de actos de cada una de
63 las Facultades. Todas menos una
64 tiene salón de actos dotadas con
65 medios acústicos como para poder
66 desarrollar conciertos y luego,
67 para algunos conciertos
68 específicos, acudimos, o bien al
69 Auditorio de Cuenca
70 que nos ceden cuando es posible,
71 bien la sala grande o la sala de
72 cámara y también utilizamos iglesias,
73 que están en el casco antiguo y que
74 tienen buena acústica.

El Director del Secretariado de Actividades Culturales de la Universidad de Extremadura expresa que su Universidad tampoco dispone de espacios a tal fin y deben buscarlos en función de sus necesidades:

73 Ni para actividades musicales ni
74 para otras tenemos un espacio *ad*
75 *hoc*, sino que vamos ajustándonos a
76 las necesidades que va teniendo
77 cada propuesta y dentro de las
78 instalaciones de que dispone la
79 Universidad en sus cuatro Campus,
80 pues tratamos de dar cabida a las
81 propuestas que van para delante.
82 Cuando no somos capaces de
83 encontrar instalaciones idóneas en
84 el propio Campus, buscamos
85 instalaciones en las propias
86 ciudades, entablando relaciones
87 con las instituciones públicas,
88 sobre todo, teatros, Junta de
89 Extremadura, y al final siempre

90 acabamos encontrando dónde llevar
91 a cabo dichas actividades.

El Técnico Cultural de la Universidad de Zaragoza expone que su Universidad cuenta con algunas infraestructuras propias pero éstas, no siempre son adecuadas para la programación musical. A veces cuentan con espacios que ceden otras instituciones y que se ubican en la ciudad:

97 En algunos casos contamos con
98 infraestructuras propias porque
99 son actividades que se desarrollan
100 en aulas o en aulas magnas o en
101 salones de actos...
115 Pero en
116 el caso de actuaciones, carecemos
117 de infraestructuras propias
118 adecuadas para realizar cualquier
119 actividad musical, de modo que
120 contamos con infraestructuras
121 municipales, que son eminentemente
122 el Auditorio de Zaragoza, que es
123 la mejor infraestructura con la
124 que se puede contar en la ciudad y
125 en Aragón, y con alguna otra sala
126 de centros culturales de la
127 ciudad. Para algunos ciclos
128 contamos con infraestructuras
129 propias (salas y medios
130 tecnológicos propios): ópera
131 abierta y la modernidad. No
132 obstante siempre las combinamos
133 con infraestructuras más
134 apropiadas de otras instituciones
135 tales como el Auditorio de
136 Zaragoza, el Ayuntamiento, o los
137 auditorios y teatros de otros
138 municipios aragoneses.

6.1.6. Financiación de las actividades

Para ver el modo en que se costea la realización de actividades describimos ahora, la categoría “Financiación de las actividades”. Nos centramos en los siguientes aspectos: el presupuesto que cada universidad tiene para la realización

de actividades, los criterios de reparto del presupuesto en universidades de más de un campus y las subvenciones que algunas universidades reciben por parte de instituciones públicas y privadas.

En cuanto a los presupuestos destinados, si bien no hemos obtenido respuesta de todas las universidades, vemos que existen diferencias significativas en cuanto a las cantidades. Los presupuestos que hacen referencia a las actividades musicales son de dos tipos: por una parte, presupuestos destinados específicamente para actividades musicales; por otra parte, presupuestos destinados a todas las actividades culturales (en este caso, las actividades musicales comparten presupuesto con el resto de actividades).

En cuanto a los primeros, citamos tres ejemplos en los que existen diferencias significativas en las cantidades:

Un presupuesto bastante elevado, como ocurre en la Universidad de Cantabria:

228 El presupuesto este año es de
229 70.000 €, canalizados todos ellos
230 a través del aula de música. El
231 presupuesto del aula de música es
232 el más alto con diferencia
233 respecto a algunas aulas.

Otro más bajo, reducido a la mitad, como ocurre en la Universidad de Zaragoza:

459 ¿musicales? Unos 35.000 €

Y otro todavía más escaso, que corresponde a la Universidad de Illes Balears:

166 Las actividades del SAC no
167 dependen de mi área. Yo sólo sé lo
168 que nos toca a los coros:
169 10.000 € anuales. No hay para
170 pipas. Lo que pasa es que nuestros
171 coros, tenemos

172 autofinanciación.

El resto de respuestas hace referencia a la concesión de un presupuesto total para actividades culturales. En estos casos también existen diferencias importantes: Citamos algunos ejemplos:

Universidad de Castilla La Mancha (Campus de Cuenca):

238 Hay un presupuesto total de
239 120.000 € para toda la actividad
240 cultural del Campus.

Universidad de País Vasco (Campus de Álava):

241 Pues mira. 167.000€ para
242 actividades culturales, para todo:
243 los certámenes de arte, de
244 artículos de opinión...

Universidad de La Rioja:

41 El presupuesto anual para
42 actividades culturales es de unos
43 60.000 €.

Los presupuestos de universidades uniprovinciales reparten su presupuesto sin ningún problema. Sin embargo, el criterio de reparto de las universidades que tienen varias provincias es algo más complicado. Como ejemplo citamos la Universidad del País Vasco (UPV), que destina a cada uno de sus campus una cantidad en función del número de alumnos de cada uno. Así, lo afirma la Directora de Actividades Culturales del Campus de Álava:

116 El presupuesto
117 que recibimos de la UPV, hay un
118 presupuesto base, pero luego viene
119 en función del número de alumnos
120 que hay en cada Campus, con lo
121 cual, el presupuesto que hay en
122 cada uno de los Campus es
123 diferente, porque por ejemplo,
124 Leioa tiene la mayoría de los
125 alumnos de la UPV, entonces su
126 presupuesto es mayor.

Además de los presupuestos propios de cada Universidad, por otra parte, cabe citar las subvenciones recibidas por parte de las consejerías, diputaciones y entidades privadas principalmente. Citamos a continuación algunas de las respuestas:

Universidad de Cantabria:

120 Recibimos subvención de la
121 Consejería de Cultura, Turismo y
122 Deporte para las actividades de
123 las Aulas de Extensión
124 Universitaria y también recibimos
125 subvención de la Obra Social de
126 Caja Cantabria para las mismas
127 actividades. De ello, una parte
128 importante se destina al Aula de
129 Música

Universidad de Zaragoza:

109 Mayoritario, con el Gobierno de
110 Aragón a través de la Dirección
111 General de Cultura, que también
112 colabora económicamente con
113 nosotros.

300 En el caso del ciclo Innal. De
301 orquestas hay financiación a tres
302 bandas desde la UZ, la CAI y la
303 DGA, y la cesión de
304 infraestructuras de los ayuntamientos
305 implicados; en las otras
306 actividades musicales lo que se
307 produce es una cooperación entre
308 instituciones que no se traduce en
309 una subvención propiamente dicha
310 sino en la asunción, cada una de
311 las partes, de una serie de
312 gastos.

Universidad Pública de Navarra:

54 y luego hay
55 un convenio con la entidad Caja
56 Navarra sobre todo para la parte

57 correspondiente a la gestión de
58 una sala de exposiciones que se
59 llama Carlos III. También hay

Universidad del País Vasco (Campus de Álava):

173 Nosotros recibimos de diputación.
174 De diputación foral de Álava
175 recibimos 90.000 € cada año para
176 realizar actividades culturales.
177 No tenemos otra subvención este
178 año. Bueno, existe un patrocinio
179 por Caja Vital que también permite
180 organizar actividades.

Universidad del País Vasco (Campus de Vizcaya):

61 Diputación de Vizcaya y
62 Ayuntamientos, de Bilbao, de
63 Guernica y luego con entidades
64 privadas que puedan estar
65 interesadas (la BBK; la Bosch, el
66 Gugengheim... en función de
67 necesidades nos dirigimos a
68 entidades privadas que nos puedan
69 interesar.

Universidad del País Vasco (Campus de Guipúzcoa):

92 La financiación que viene al
93 campus viene de los presupuestos
94 ordinarios de la Universidad;
95 luego también de la Kutxa, de la
96 Caja de ahorros de Guipúzcoa y
97 poco más. Estas son las dos vías
98 principales de financiación. De
99 esta financiación distribuimos en
100 las distintas actividades que se
101 desarrollan en el campus y hay una
102 parte que va para actividades
103 culturales. De la diputación foral
104 de Guipúzcoa tenemos una partida
105 específica para actividades
106 culturales y otra para actividades
107 deportivas.

6.1.7. Colaboración con entidades externas a la universidad

Ya se ha dicho que para financiar las actividades se reciben subvenciones de instituciones públicas y privadas, y que éstas, muchas veces, también colaboran cediendo espacios. Así, en esta categoría se explica cuáles son esas entidades que tienen convenios o programas de colaboración con las universidades. Citamos varios ejemplos:

Universidad de Cantabria: colaboraciones con la Consejería de Cultura y Caja Cantabria:

151 De los programas de colaboración
152 interinstitucional que la
153 Universidad tiene con otras
154 entidades, por ejemplo la Caja o
155 la Consejería de Cultura.

192 Sí. Tenemos colaboraciones con
193 Caja Cantabria, sobre todo
194 colaboraciones en temas
195 materiales, de que nos ceden los
196 espacios para realizar los
197 conciertos en el salón de actos o
198 con el Ayuntamiento hemos
199 colaborado para la celebración de
200 conciertos asociados a la Muestra
201 de Música en el Campus, que nos
202 ceden también espacios.

Universidad de Castilla La Mancha: colaboraciones con la Diputación de Cuenca, el Ayuntamiento, Caja Castilla La Mancha y el Obispado:

144 Sí. Con otras instituciones.
145 Habitualmente hay buena relación,
146 yo diría que espléndida, tanto con
147 la Diputación de Cuenca, el
148 municipio de Cuenca, incluso el
149 Obispado, que es el que tiene que
150 autorizar la utilización de este
151 tipo de espacios. De hecho, aparte
152 del Campus de Cuenca, existe en la
153 Universidad un patronato
154 universitario (cardenal Gil

155 Albornoz), que integran cuatro
156 instituciones: El Ayuntamiento de
157 Cuenca, la Diputación de Cuenca,
158 Caja Castilla La Mancha y la
159 propia Universidad y esto hace que
160 la relación de colaboración
161 económica, de este tipo de
162 infraestructuras, sea muy ágil.

Universidad de Extremadura: colaboraciones con la Junta de Extremadura,
Ayuntamientos, Caja de Extremadura y Caja Duero.

103 En colaboración con otras
104 instituciones, sobre todo la Junta
105 de Extremadura, ayuntamientos,
106 diputaciones...incluso con bancos,
107 Caja de Extremadura, Caja Duero,
108 Caja Badajoz, organizamos cosas en
109 colaboración con ellos.

Universidad de Zaragoza: colaboraciones con el Auditorio de Zaragoza,
Dirección General de Cultura del Gobierno de Aragón, Juventudes Musicales y
entidades bancarias:

104 Se suele colaborar con el
105 Auditorio de Zaragoza, que es la
106 institución que lleva a cabo una
107 actividad musical más potente en
108 cuanto a difusión del público
109 mayoritario, con el Gobierno de
110 Aragón a través de la Dirección
111 General de Cultura, que también
112 colabora económicamente con
113 nosotros, y, en ese sentido, como
114 ellos han creado un nuevo
115 Auditorio dentro de la Escuela
116 Superior de Música, lo que sí que
117 convinimos es que cada uno tocara
118 aspectos distintos para que no se
119 entremezclen; y también con
120 Juventudes Musicales, una
121 institución que en Zaragoza tiene
122 una larga trayectoria en la
123 organización de conciertos desde,
124 por lo menos hace treinta años; y
125 luego, con algunas entidades

126 bancarias, que son las que
127 financian alguna parte de las
128 actividades musicales, entre
129 otras, el Ciclo de Orquestas
130 Universitarias, que nos permite,
131 llevar esas orquestas, no
132 solamente dentro del propio
133 Auditorio de Zaragoza, sino a
134 otras cabeceras de comarca dentro
135 de sus propios ciclos de
136 actividades.

Universidad Pública de Navarra: colaboraciones con el Teatro Gayarre y el Teatro Baluarte:

60 Colaboraciones con otras entidades
61 e instituciones dedicadas a la
62 cultura como el Teatro Gayarre o
63 el Baluarte.

Universidad de La Rioja: colaboraciones con el Ateneo Riojano, Caja Rioja e Ibercaja:

73 Hay muchas actividades de
74 extensión que se llevan a cabo en
75 colaboración con instituciones y
76 empresas, cajas de ahorro... como por
77 ejemplo el Ateneo Riojano,
78 Ibercaja tiene un centro cultural,
79 Caja Rioja también... Normalmente
80 todos los convenios o acuerdos los
81 lleva a cabo el coordinador de la
82 actividad. El coordinador sabe que
83 puede obtener financiación
84 mediante un convenio con
85 determinadas empresas o
86 instituciones.

Universidad del País Vasco en sus tres campus:

➤ Guipúzcoa: colaboraciones con el Ayuntamiento y el Orfeón Donostiarra:

134 Tenemos relación tanto con el
135 Patronato de Cultura del
136 Ayuntamiento (a veces colaboramos

137 en la programación de distintas
138 actividades); con el Orfeón
139 Donostiarra tenemos un convenio:
140 principalmente tenemos un premio.
141 Bueno, son dos premios: uno a la
142 investigación y otro de
143 reconocimiento a alguien de la
144 ciudad o de fuera.

➤ Vizcaya: colaboraciones con el Ayuntamiento y el Palacio del Euskalduna

33 Ayuntamiento: Bilborock. Es un
34 espacio más agradecido para hacer
35 cierto tipo de actividades.

103 Sí. Los conciertos de los domingos
104 son en el Palacio de Euskalduna. De
105 hecho nosotros, para los conciertos
106 del Euskalduna tenemos un acuerdo
107 con el cual disponemos de un cupo
108 de entradas que distribuimos entre
109 profesores, PAS y alumnos.

➤ Álava: colaboraciones con Caja Vital y el Ayuntamiento:

199 Es probable
200 que se genere ahora un espacio de
201 oportunidad en ese sentido de
202 colaborar, y es que hay ahora una
203 iniciativa en la ciudad, de la
204 mano de Caja Vital, que es crear,
205 bueno, están ahora en obras, lo
206 que era el antiguo convento del
207 retoño, hablan de generar allí un
208 espacio, tiene una inspiración que
209 es la Casa Encendida de Madrid, es
210 decir, un ámbito de creación de
211 todo tipo abierto a la ciudad y
212 este espacio se va a llamar “Krea”
213 y eso probablemente generará la
214 posibilidad de disponer de otro
215 espacio la universidad para llevar
216 cosas allí.

309 En el caso de las actividades

310 musicales, realmente, colaborar
311 no, no, sí que hemos tenido
312 colaboraciones puntuales
313 importantes, por ejemplo con el
314 Ayuntamiento.

6.1.8. Valor académico que se otorga a las actividades musicales

Aquí analizamos el “valor académico que se otorga a las actividades musicales”. Prácticamente todos los entrevistados afirmaron que existen actividades que son convalidables por créditos de libre configuración. Exponemos algunas opiniones al respecto:

El Sujeto 17 (Técnico) expresa que los créditos de libre configuración que se ofertan están relacionados con el número de horas lectivas de cada actividad:

128 Se dan créditos de libre
129 configuración por la realización
130 de determinadas actividades
131 culturales. Por ejemplo, los
132 créditos se suelen otorgar por el
133 número de horas lectivas que
134 supone cada uno.

El Sujeto 10 (Vicerrector) es de la misma opinión:

93 De todas las actividades de
94 extensión universitaria, los
95 alumnos, siempre y cuando cumplan
96 los requisitos de participación,
97 etc., y siempre y cuando esté
98 aprobado por el Departamento
99 correspondiente, pueden solicitar
100 reconocimiento de créditos de
101 libre elección de unas
102 determinadas horas.

Y también el Sujeto 12 (Director):

215 Todas las aulas se
216 convalidan después por un crédito
217 de libre elección.

Por otra parte, algunos entrevistados nos señalaron que se da el caso de algunas actividades organizadas en las universidades que no conceden créditos. El Sujeto 11 (Vicerrector) expone el caso de los conciertos, en los que ni siquiera existe un control de asistencia:

268 No. Así como en las actividades
269 deportivas, el alumno que se
270 matricula en un determinado tipo
271 de campeonato o equipo tiene
272 créditos de libre elección y lo
273 mismo sucede con las Aulas
274 Culturales, por asistir a un
275 concierto no, ni se controla la
276 entrada como te digo.

El Sujeto 12 (Director) también describe la diferencia entre los conciertos y el resto de programación de las Aulas Culturales en relación con la oferta o no de créditos:

395 Sí, las Aulas Culturales sí, lo
396 que es la programación
397 de conciertos
398 no, no tienen.

La existencia de este tipo de actividades que no concede créditos hizo reflexionar a ciertos Directores de Actividades y Vicerrectores sobre el valor de estas actividades. Así algunos confesaron ser más favorables a articular la actividad cultural mediante otros mecanismos que no fuesen los créditos de libre configuración y otros se planteaban ciertas dudas al respecto.

Por su parte, el Sujeto 14 (Director) tiene la opinión de que el sistema de créditos no funciona demasiado bien, ya que en ocasiones, los alumnos parecen no prestar interés en la propia actividad y da la impresión de que se solamente asisten por los créditos:

255 Pero luego yo sí que estoy
256 con el tema de los créditos de
257 libre elección bastante escaldado.
258 Me da la sensación de que se pensó
259 en un sentido y ya no funcionan.
260 Todo lo que es formativo, al margen

261 de lo reglado, todo lo relacionado
262 con la cultura necesitaría otra
263 articulación. Entonces, organizar
264 una actividad, puramente por
265 créditos, no acabo de verlo. Te
266 encuentras casos de gente que va al
267 Aula de Cine, se pone sus cascos,
268 está allí las dos horas que ha de
269 estar para firmar, se acaba la
270 película, se quita los cascos y se
271 va. A esos extremos se llega.
272 Bueno, hay de todo, no siempre es
273 así. Hay momentos buenos y momentos
274 peores.

El Sujeto 15 (Vicerrector) apunta, en la misma línea que el anterior, una actitud de desinterés por parte de los alumnos:

198 Ha habido cursos o algún concierto
199 con una actitud,...que se veía que
200 no tenían mayor interés, que iban
201 sólo por los créditos. Eso se ha
202 intentado reconducir. Pero hay de
203 todo, en una comunidad tan grande...

El Sujeto 12 (Director), aunque tampoco es demasiado favorable, sin embargo, hace alusión a la necesidad que tiene el alumnado de obtener dichos créditos:

215 Todas las aulas se
216 convalidan después por un crédito
217 de libre elección, que es una de
218 las cosas que a mí no me gustan
219 mucho, pero la realidad del Campus
220 y la realidad de los alumnos es
221 esa ¿no? Que necesitan créditos.

6.1.9. Relación entre las actividades musicales programadas a través de extensión universitaria y otras materias que se imparten en las carreras

Esta categoría está en relación con la anterior. En ella, las respuestas son antagónicas. Por una parte se encuentran las opiniones de aquéllos que sostienen

que sí existe relación entre las actividades de extensión universitaria y otras actividades académicas.

El Sujeto 4 (Director) afirma que se da una relación orgánica entre las actividades programadas por el Aula de Música y las asignaturas regulares:

490 Hay una connivencia
491 entre las asignaturas regulares de
492 la universidad, tanto las
493 incluidas en los planes como las
494 de libre configuración. Existe una
495 relación orgánica y ésta es la
496 razón por la cual los proyectos
497 del Aula de Música tienen una
498 relación, al menos dos, una
499 relación directísima.

El Sujeto 20 (Técnico) mantiene que hay una relación académica; es decir, a través de los créditos que se conceden:

416 La relación existe especialmente
417 para los alumnos que cursan
418 materias de la Facultad de
419 Educación y de algunas asignaturas
420 de libre elección de Filosofía y Letras.
421 Esto luego se traduce precisamente
422 en créditos de libre elección.

El Sujeto 3 (Director), además de confirmar esta relación, demanda una mayor implicación de las actividades de extensión universitaria en el marco de lo formativo y académico:

58 Creo que sí y, además, deberíamos
59 estimular esta línea; que el Aula
60 de Música no sea solamente un Aula
61 de Extensión Universitaria en el
62 sentido de ofrecer conciertos y
63 actividades más o menos artísticas
64 con carácter lúdico o de
65 exhibición, si no, sobre todo
66 estimularlo en el sentido también
67 de lo formativo y que cada vez se
68 inscriban más dentro de lo que es
69 el marco de ofertas académicas de

70 la propia universidad; ese sería,
71 desde luego, mi deseo.
77 Pero me gustaría
78 mucho que eso se cumpliera y se
79 desarrollara de aquí al futuro
80 como se está haciendo, como se
81 está iniciando ahora.

Por otra parte, hacemos mención de aquellos Sujetos que opinan que no existe ninguna relación: son los Sujetos 12 (Director), 11 (Vicerrector), 2 (Vicerrector) o 7 (Director), cuyas respuestas fueron simplemente que no.

6.1.10. Cómo contribuyen las actividades de extensión universitaria a la formación integral del alumno

Existe una idea común acerca de la importancia de estas actividades en la formación de los jóvenes universitarios, desde varios aspectos que se vinculan tanto a un tipo de educación formal como no formal, siendo esta última la tendencia mayoritaria por parte de los encuestados.

El Sujeto 10 (Vicerrector) destaca que la realización de dichas actividades amplía la formación y desarrolla otras aficiones:

107 Desarrollar determinadas
108 aficiones, inculcarles el
109 entendimiento, la comprensión de
110 otros ámbitos distintos de la
111 realidad, que no es exclusivamente
112 su área de conocimiento y
113 desarrollo de sus habilidades
114 prácticas de su área de
115 conocimiento. Abrirles ventanas de
116 alguna manera o permitirles que
117 entren en ventanas que ya tienen
118 abiertas y que pueden continuar
119 avanzando por ahí.

El Sujeto 4 (Director) subraya la importancia que tienen las actividades enmarcadas fuera de las aulas y cómo éstas revierten en la formación continua de los alumnos y en su formación académica, en general:

504 Yo creo que en la época en
505 que vivimos, así, en términos
506 generales, en la época de aprender
507 durante toda la vida y durante
508 todos los momentos de la vida, en
509 la época en que nos ha tocado
510 vivir, que de alguna manera se
511 llama formación continua, hay
512 muchas cosas fuera del aula que
513 influyen de una manera directa en
514 los contenidos de los programas.
515 De ahí, que esto que se llama en
516 términos generales actividades
517 culturales tengan una grandísima
518 importancia, una importancia que
519 sea más intangible porque no es
520 medible, desde el punto de vista
521 que no es evaluable, en la
522 formación de las personas.

528 El que los jóvenes
529 universitarios tengan acceso a
530 actividades rigurosas en el campo
531 de la cultura, esto influye de una
532 manera directísima en su formación
533 académica, no sólo porque les
534 actualiza, sino porque les
535 descubre mundos y les actualiza,
536 desde el punto de vista
537 intelectual, a rellenar contenidos
538 programáticos que, si no
539 existieran este tipo de
540 actividades, serían contenidos
541 programáticos un tanto vacíos o
542 burocratizados o rutinarios.

El Sujeto 12 (Director) confirma la idea anterior:

413 Nuestra intención
414 siempre es complementar un poco la
415 formación académica y personal de
416 todos los alumnos, porque al
417 final, tal como están configuradas
418 las carreras ahora, parece que los
419 alumnos no tienen tiempo nada más
420 que para ir a clase y no ven que
421 este otro tipo de cosas, además de

422 ocio, son cultura ¿no? Y son
423 importantes. Entonces esa es
424 la intención. ¿Cómo realmente
425 luego repercute en la formación?
426 Yo creo que sí, yo creo que es
427 una variable que no se puede medir
428 realmente, pero bueno, la
429 intención sí que es que formen al
430 alumno.

Asimismo, el Sujeto 7 (Director) afirma que estas actividades contribuyen en la formación personal y profesional:

288 Yo entiendo que todo contribuye.
289 Cualquier actividad de tipo
290 cultural tiene que contribuir a la
291 formación personal, a sus
292 conocimientos y a su formación como
293 persona y como universitaria.

El mismo Sujeto continúa su discurso e incorpora la idea de que la educación no formal es una parte importante dentro de la universidad:

300 Creo que la educación no formal
301 es una parte interesante y de
302 obligado cumplimiento por parte de
303 la universidad. En la universidad
304 no solamente tienen que aprender
305 conocimientos, sino dotarles de
306 cierta capacidad crítica y que
307 conozcan cosas muy distintas para
308 que puedan opinar.

En esta misma línea, el Sujeto 20 (Técnico) propone que el fomento de estas actividades son un amplio aporte cultural:

436 Ampliando extracurricularmente las
437 asignaturas que se imparten
438 y proporcionando el acceso a
439 actividades musicales de calidad
440 con el aporte cultural que esto
441 significa, transmitiendo no
442 solamente conocimientos musicales
443 sino sencillamente mostrando los
444 protocolos, comportamientos y
445 actitudes que comportan la

446 asistencia a un acto musical.

También el Sujeto 10 (Vicerrector) opina que las actividades de este tipo contribuyen a la formación integral en los alumnos:

215 La extensión
216 universitaria constituye la
217 formación integral de los alumnos,
218 es un poco complemento de la
219 formación teórica y desarrollo de
220 profesionales. Complementariamente
221 hay una oferta cultural. Claro, no
222 está reglada.

Por su parte, los Sujetos 11 (Vicerrector) y 14 (Director) opinan que las actividades culturales generan más vida en la universidad y fomentan las relaciones personales:

288 Las actividades
289 culturales en conjunto permiten la
290 relación de alumnos de centros que
291 si no, no se conocerían ¿no?

169 Más que el tema de la educación es
170 ofrecer una actividad
171 complementaria a lo que es la
172 función principal de la universidad
173 y luego generar también vida en la
174 propia universidad. Que piensen que
175 venir aquí no es simplemente ir a
176 las clases y acabar y marcharse,
177 sino que haya actividades, que haya
178 vida al margen de o paralelo al
179 estudio y ofrecerles el servicio a
180 la gente que viene aquí.

6.1.11. Valoración de la importancia que han tenido las actividades musicales dentro de la totalidad de actividades culturales

En esta categoría encontramos diferencias en las repuestas. Hay quienes conceden mucha importancia a las actividades musicales y otros que le conceden regular o poca. Empezaremos con las opiniones de los primeros.

Destacamos la opinión del Sujeto 2 (Vicerrector), quien concede gran importancia a la actividad musical en su universidad y lo justifica con el elevado presupuesto que se le concede a estas actividades, pues, en su opinión, requieren mayores gastos que otro tipo de actividades culturales:

238 Sí, hablamos de que
239 presupuestariamente, tiene el
240 presupuesto más alto, que dobla
241 incluso a veces triplica el
242 presupuesto de otras Aulas.

248 También ahí hay
249 que decir que no es lo mismo
250 organizar una conferencia en el
251 marco de un Aula de Letras que
252 organizar un concierto; los
253 conciertos son más caros y ésta es
254 una razón también importante para
255 que el presupuesto sea así de alto.

El Sujeto 20 (Técnico) también subraya el porcentaje del presupuesto empleado para las actividades musicales:

407 Pues bastante. Se destina
408 aproximadamente entre un doce y un
409 quince por ciento del presupuesto total de
410 actividades culturales.

Por su parte, el Sujeto 3 (Director) resalta la importancia de las actividades musicales, refiriéndose a la gran tradición que éstas han tenido en su universidad:

32 Yo creo que bastante, es un Aula
33 que tiene mucha tradición y tiene
34 su público; yo creo que tiene una
35 cuota de mercado, en ese sentido,
36 importante de consumidores: La
37 universidad, yo creo que ha hecho
38 siempre, en la medida de sus
39 capacidades, lo máximo, lo que ha
40 podido; no ha escatimado dinero o,
41 menos aún, ha priorizado otras
42 áreas restando capacidad al Aula
43 de Música.

El Sujeto 8 (Director), también destaca la importancia que le dan a dicha actividades, los años de existencia de las mismas:

147 Muy grande, muy grande porque
148 entre otras cosas porque una de
149 las unidades que tiene mayor
150 solera dentro de este
151 Vicerrectorado y que aglutina
152 muchos elementos, es el Coro
153 Universitario. Yo creo que fue una
154 de las primerísimas cosas que se
155 erigieron en este Vicerrectorado
156 cuando se creó la propia
157 Universidad.

El Sujeto 17 (Técnico) se refiere al peso que las actividades musicales tienen en relación con el resto de actividades culturales:

134 La componente
135 musical tiene mucho peso dentro de
136 las actividades culturales.

Cabe citar que, en una de las universidades, las actividades musicales han adquirido mayor protagonismo en los últimos años, creciendo en importancia. Así lo confirma el Sujeto 19 (Director):

167 Si hiciéramos una
168 valoración cuantitativa e incluso
169 cualitativa, probablemente
170 habríamos aumentado en estos tres
171 años considerablemente las
172 actividades musicales con respecto
173 a otras áreas, pero porque
174 entendíamos, insisto, que lo que
175 existía, con estar muy bien
176 hecho, era insuficiente para
177 abordar las diferentes áreas
178 referidas a la música y sobre
179 todo, la relación con el público
180 universitario y con el público en
181 general.

Otras opiniones reflejan que la música está equilibrada en importancia con respecto a otras actividades. Así, el Sujeto 7 (Director) hace referencia, en este

sentido, a cuestiones presupuestarias, las cuales impiden que pueda dedicársele más protagonismo a la música:

250 Digamos que está equilibrado.
251 Considero que a la actividad
252 musical habría que dedicarle más y
253 el problema que tenemos es
254 principalmente presupuestario. No
255 es lo mejor ni lo más óptimo, pero
256 yo creo que está equilibrado con
257 respecto a lo que se dedica a
258 exposiciones o a teatro o a otro
259 tipo de cuestiones.

El Sujeto 12 propone también un equilibrio entre las actividades musicales y el resto. Para ello, realizar una programación en alternancia:

193 Depende. Tratamos de que
194 un miércoles haya teatro, el
195 miércoles siguiente haya música,
196 el que sigue haya danza, el
197 siguiente música...o sea, tratamos
198 de que sea variado pero muchas
199 veces por razones de fechas o lo
200 que sea, puede suceder que haya
201 dos miércoles música...pero la idea
202 es que sea equilibrado y variado.

En tercer lugar, hay quienes opinan que las actividades musicales tienen poca importancia. El Sujeto 15 (Vicerrector) comenta que factores como los gustos, el interés o las relaciones con otras instituciones provocan esta situación:

156 Se le concede, pero
157 va un poco en
158 función de lo que se
159 consiga programar y del interés.
160 Sí hay un interés, pero va un poco
161 en función de los gustos de los
162 alumnos. Depende de momentos y de
163 relación con las instituciones.

Y el Sujeto 9 (Director) describe el caso de su universidad, en la que las actividades musicales han ido perdiendo importancia con los años. Actualmente, este Director señala no tener presupuesto, ni apoyo, ni participación.

54 Las actividades de música en la
55 universidad han ido a menos desde
56 hace 15 o 20 años. Entonces cada
57 trimestre teníamos al menos uno o
58 dos cursos dedicados a profesores,
59 maestros de escuela, estudiantes
60 de música, etc. esto ha ido a
61 menos. Desde hace unos años, la
62 actividad musical en invierno es
63 mínima ha bajado muchísimo.

148 En cuanto a los
149 conciertos, nuestra Universidad
150 organiza poquísimos por no decir
151 casi ninguno. No tenemos
152 presupuesto, no hay apoyo y no hay
153 una participación y hablo desde
154 mis 30 años de experiencia.

6.1.12. Valoración de la aceptación que han tenido las actividades musicales concretas

Todas las personas han hecho su valoración personal acerca del grado de aceptación de las actividades indicándonos, además, las causas del mismo. Entre las opiniones recogidas, las actividades de mayor aceptación son los conciertos o los cursos de extensión universitaria. Exponemos algunas de estas valoraciones:

El Sujeto 2 (Vicerrector) expresa que todas las actividades de música organizadas en su universidad han tenido una gran aceptación por parte de los alumnos; en su opinión, las actividades musicales son las que mayor interés despiertan en relación con otras actividades culturales:

152 Yo creo que los alumnos han
153 recibido bien la Muestra de
154 Música. Bueno, han acudido a
155 escuchar a sus compañeros y yo
156 creo que ésa ha sido bien
157 recibida. Cuando organizamos
158 afuera cosas, cuando organizamos
159 cosas abiertas a toda la sociedad,
160 pues los conciertos tienen una
161 gran aceptación, se llena la sala

162 normalmente y la Ópera Oberta,
163 creo que este año ha crecido en
164 interés y yo creo que seguirá
165 creciendo. Estamos satisfechos
166 sobre cómo se está desarrollando
167 la Ópera Oberta.
171 ¿A qué es debido esto?
172 La música es una de las
173 actividades culturales que tienen
174 mayor atractivo para el ciudadano;
175 la música, el cine, yo creo que
176 son las que más interés
177 despiertan. Quizás son las más
178 fáciles de seguir. Es más
179 complicado a lo mejor seguir el
180 teatro o las actividades de las
181 Aulas de Letras, pero yo creo que
182 la música, en general, a todo el
183 mundo le gusta; un tipo de música,
184 otro tipo, conoce, tiene más
185 formación musical o menos, pero a
186 todo el mundo le gusta escuchar
187 música.

El Sujeto 4 (Director) opina lo mismo, aunque no resta importancia a las demás actividades:

188 Claro, por su propia naturaleza
189 los conciertos y en la medida en
190 que estos son de entrada gratuita,
191 la aceptación ha sido enorme, pero
192 también tienen aceptación el resto
193 de las actividades que hemos
194 realizado; otro tipo de
195 aceptación, es una aceptación más
196 especializada, pero también tienen
197 aceptación.

De la misma forma, el Sujeto 19 (Director) destaca el interés por la música, que supera la oferta universitaria. Así, este Director afirma que en su universidad hay más demanda que oferta:

230 Con Ópera Abierta y la Música
231 Contemporánea, los primeros días
232 de abrirse el plazo de matrícula,
233 prácticamente se completa las

234 posibilidades de oferta que
235 tenemos porque no puede superar un
236 determinado número. Hay bastante
237 interés yo creo, no todo el que
238 quisiéramos, pero desde luego, en
239 las que se llevan a cabo, hay más
240 demanda que la propia oferta.

Sin embargo, a pesar del éxito de las actividades musicales, algunos Sujetos apuntan la idea de que aún hay poca participación por parte de los estudiantes en algunas de estas actividades, como por ejemplo, el coro. El Sujeto 9 (Director) así lo señala:

104 Sin embargo, no hay demasiados
105 alumnos universitarios que
106 participan en estos coros.

El Sujeto 16, de forma similar, opina que la demanda de los alumnos es escasa, y la participación es buena sólo en los casos de conciertos y conferencias que están a cargo de personajes con fama a nivel comercial:

260 Hay que hablar también de la demanda.
261 Esta ha sido muy muy pobre; no hay
262 un ambiente académico
263 universitario de demandar
264 actividades culturales por parte
265 del alumnado. Cuando se programan,
266 de hecho, la participación es muy
267 mala. Solamente la participación
268 es buena en algunos conciertos
269 puntuales de algún artista, algún
270 músico que en un momento dado
271 pueda estar en la cresta de la ola
272 o con cierta, entre comillas, fama
273 comercial o como quieras, y
274 aquello que pasa por televisión.
275 Si tú traes aquí el típico
276 programa de la televisión vasca
277 que tiene mucho éxito, como por
278 ejemplo, hace unos años, el
279 auditorio estaba a tope (era una
280 conferencia, sin más), pero si tú
281 traes programación de calidad,
282 tampoco de un carácter muy
283 comercial, se van a quedar en el

284 bar. Eso sí, el bar siempre está
285 lleno, la cafetería siempre está a
286 tope.

Y el Sujeto 7 (Director) piensa que la participación varía en función del tipo de concierto programado. En su opinión, la música *pop* y/o moderna tiene mayor aceptación que la música clásica:

123 Es cierto que si es un concierto
124 de música pop o de música más
125 moderna, es más fácil que haya
126 mayor número de alumnos. O si es
127 un concierto en el Campus, por
128 ejemplo cuando hace buen tiempo se
129 hacen algunos...recuerdo el más
130 reciente, de música celta... y hay
131 más participación. Pero en
132 recintos cerrados, ya varía mucho.
133 Es decir, un concierto de música
134 clásica, hay alumnos pero un
135 número reducido. Depende de la
136 actividad, a veces nos encontramos
137 con más gente de la ciudad que
138 alumnos del Campus.

6.1.13. Formas de captación del alumnado que participa en las actividades musicales

En esta categoría las respuestas fueron muy similares. En todas ellas se comprueba la importancia de combinar los medios de difusión más tradicionales (carteles, folletos...) con la utilización de las tecnologías virtuales (páginas *web*, correo electrónico):

Citamos como ejemplo algunas respuestas que muestran abiertamente las estrategias utilizadas por parte de las universidades para la captación del alumnado:

Vicerrector de Extensión Universitaria (Universidad de Cantabria):

340 La difusión la hacemos a través tanto
341 de la prensa como de la cartelería

342 en el campus como de la agenda
343 universitaria.
138 Publicidad. Hacemos carteles,
139 folletos y lo publicitamos por
140 todos los edificios del campus.

Técnico en Gestión Cultural (Universidad de Zaragoza):

487 Mediante listas de correo
488 electrónico a las que se suscriben
489 voluntariamente, mediante carteles
490 y folletos e inserciones en
491 prensa.

Vicerrector del Campus de Vizcaya (Universidad del País Vasco):

140 La oferta se da a conocer a través
141 de un folletito y también está en
142 la página *web* y cartelería

Vicerrector del Campus de Álava (Universidad del País Vasco):

316 Desde luego, la difusión que
317 hacemos está todo en papel
318 impreso, como en la página *web*,
319 está totalmente actualizada

Técnico en Gestión Cultural (Universidad Pública de Navarra):

11 La difusión a través de carteles,
12 folletos,...en el caso de
13 exposiciones también se
14 confeccionan catálogos y la página
15 *web* de la universidad, que en estos
16 momentos se está impulsando toda la
17 información relativa a al oficina.
18 Hay una persona centrada en la
19 página *web*.

Además, en alguna universidad se organizan actividades musicales que itineran por los edificios del campus y anuncian la programación. Este dato nos lo aporta el Vicerrector del Campus de Álava:

321 Cada inicio de
322 cuatrimestre, [nombre] organiza una
323 serie de actividades que va

324 corriendo por los centros en forma
325 de una *jazz*, una *dixieland* que va
326 pasando por los centros y, ya te
327 digo, donde se les presenta el
328 programa.

Por último, el Sujeto 9 (Director) opina que la publicidad que se realiza es más escasa de cara al exterior de la universidad:

189 A través de la página *web* y una
190 propaganda en circuito cerrado.
191 Carteles e información en el
192 interior de la universidad. En
193 prensa y al exterior poca cosa.

6.1.14. Valoración de los motivos de participación del alumnado en las actividades musicales

En la categoría que analizamos a continuación, las respuestas de, prácticamente, todos los entrevistados van en la misma dirección. Los Sujetos 8, 3 y 4 (Directores) respectivamente, opinan que el motivo principal de participación es la afición por la música:

279 No me cabe duda: afición. Si me
280 dice usted un curso de fotografía
281 o un curso de teatro, puede que
282 los créditos pesen más, pero en el
283 caso de la música y, aunque los
284 créditos tienen sin duda un valor
285 muy importante, porque les motiva
286 académicamente, pero en el caso de
287 la música no tengo ninguna duda de
288 que es algo más vocacional que
289 interés puramente académico.

235 En general por afición
236 o inclinación, porque han oído,
237 porque conocen a otro que le ha
238 gustado la experiencia y lo ha
239 hecho.

731 Yo creo mucho en
732 los aficionados, por decirlo de
733 una manera más clara.

En la misma línea, los Sujetos 7 (Director) y 2 (Vicerrector) señalan motivos de gusto, interés y motivación:

271 Los alumnos van porque les apetece
272 o les motiva la actividad sea un
273 concierto de música en el
274 Auditorio o un concierto de música
275 en el Campus, o sea que van porque
276 están motivados.

349 Fundamentalmente porque les gusta
350 la música.

197 Incluso, la gente que viene,
198 viene porque le interesa cantar,
199 porque ni los créditos de libre
200 elección son atractivos para
201 universitarios.

Y el Sujeto 11 (Vicerrector) opina que también los motivos de participación del alumnado responden a las relaciones interpersonales:

332 Yo creo que es el momento en el
333 cual tienen para conocerse ¿no?
334 Conocerse fuera del ámbito
335 académico precisamente.

Los Sujetos 15 (Vicerrector) y 12 (Director) se cuestionan si el motivo principal de los alumnos es, precisamente, la obtención de créditos:

231 Muchos vendrán por interés y
232 algunos por los créditos de libre
233 elección.

223 Sus intereses, en mi opinión y
224 en mi experiencia, no sabes muy
225 bien si hacen las cosas porque
226 quieren o porque necesitan un
227 crédito.

6.1.15. Estudios realizados para saber la procedencia, perfil y diferencias de género del alumnado que participa en las actividades musicales

Otra categoría que está relacionada con la anterior es la relacionada con los estudios que se han realizado en las universidades para conocer el perfil del público que participa en las actividades. Todos los entrevistados afirmaron que no se realizan estudios de este tipo en sus universidades correspondientes. No obstante, en este análisis queremos reseñar las opiniones favorables y desfavorables sobre la realización de este tipo de estudios. Citamos algunas de las respuestas:

▪ Favorables:

El Sujeto 3 (Director) cree que sería una buena propuesta para el futuro:

207 De una manera
208 rigurosa no. Más o menos, por
209 aproximación, sabemos. Estaría
210 bien hacer la estadística. Sería
211 una propuesta para el próximo
212 curso

El Sujeto 4 (Director), en la misma línea, apunta la necesidad de hacer estudios en profundidad cada cierto tiempo:

548 No. Es bastante útil en este
549 sentido hacer las famosas
550 encuestas a las entradas.
583 pero yo, más que
584 hacer encuestas anuales, soy cada
585 vez más partidario de hacer
586 estudios en profundidad una vez
587 pasado un cierto tiempo, lo cual
588 puede implicar cómo no, una
589 encuesta estadística rigurosa,
590 pero sin olvidar el lado
591 cualitativo del asunto; es decir,
592 estudios cada cierto tiempo para
593 ver si realmente, lo que se ha
594 hecho durante un tiempo, ha
595 calado, ha dejado memoria, ha
596 creado o despertado una cierta

597 sensibilidad, un interés por las
598 cosas...y habría además que hacer
599 ajustes complementarios y
600 triangulaciones correspondientes.

Los Sujetos 2 y 10 (Vicerrectores), respectivamente, también expresan su interés acerca de la realización de estos estudios:

324 No, creo que no y sería muy
325 interesante hacerlo.

125 No. No afinamos tanto.

▪ Desfavorables:

El Sujeto 2 (Vicerrector) afirma no haber realizado estudios y se cuestiona la importancia de los mismos, aunque, finalmente, duda:

362 No sé, tampoco lo hemos estudiado.
363 No sé si es importante estudiar
364 esto. Puede ser la curiosidad, no
365 sé si además de eso es importante,
366 no lo sé.

▪ Neutrales:

Los Sujetos 7 (Director) y 15 (Vicerrector) se limitan a responder negativamente sobre la realización de estudios no aportando ningún dato al respecto:

314 No se ha hecho ningún estudio
315 digamos con una metodología clara.
238 Que yo sepa no. No se ha hecho un
239 estudio específico.

El Sujeto 11 (Vicerrector) tampoco muestra una tendencia clara. Sin embargo, expresa que para poder llevar a cabo estos estudios, sería necesaria una estructura de apoyo:

340 No lo sé, no tenemos datos. Yo
341 creo que, ya te digo,
342 necesitaríamos una estructura de

343 apoyo, de personal de
344 administración para poder
345 controlar todas estas cuestiones.
346 Entiendo que no se ha hecho nunca
347 nada en ese sentido.

A pesar de la falta de investigaciones realizadas, algunos de los entrevistados opinan, siempre desde una observación personal y subjetiva, acerca del tipo de público que participa en las actividades. Así, las respuestas se han referido a aspectos como el género, el perfil y la procedencia. Describimos algunas de estas observaciones:

En cuanto a las diferencias de género, el Sujeto 4 (Director) opina que existe variedad aunque puntualiza que en el Coro Universitario participan más mujeres que hombres:

763 Yo creo que donde más mujeres que
764 hombres hay, yo creo que es en la
765 Camerata, así, visualmente, que yo
766 recuerde; pero en el conjunto de
767 las actividades musicales que
768 realiza esta universidad yo no
769 sabría ahora hacer una ponderación
770 de género, yo creo que la variedad
771 es enorme ¿no?

El Sujeto 12 (Director) indica la participación de más mujeres o más hombres depende del tipo de actividad que se organice:

542 No lo sé. Yo creo que no. Por
543 ejemplo sí que hay algunas Aulas,
544 pero claro, no tiene que ver con
545 las actividades musicales, por
546 ejemplo iniciación a la joyería o
547 danza, que básicamente se
548 inscriben mujeres, pero otra vez,
549 es una apreciación muy poco
550 objetiva, porque puede ser eso en
551 septiembre, pero luego, ahora en
552 febrero se apuntan solo hombres.
553 Realmente no lo sé.

El Sujeto 2 (Vicerrector) desconoce el grado de participación en las actividades musicales en relación con el género pero apunta que hay mayor participación de mujeres en otras actividades de extensión universitaria:

366 No lo sé. Quizá lo que sí
367 observamos en la extensión
368 universitaria, en los cursos de
369 verano, que hay más participación
370 de las mujeres que de los hombres.
371 Eso lo hemos observado en las
372 conferencias o en los cursos, pero,
373 en concreto, en estas actividades
374 musicales, no lo sé.

En cuanto al perfil de dicho público, El Sujeto 2 (Vicerrector) expresa la poca participación de alumnado en estas actividades:

313 De momento, la
314 verdad es que los alumnos
315 participan poco. Desearíamos que
316 participasen mucho más de la
317 extensión universitaria.

En la misma línea, el Sujeto 7 (Director) suscribe que hay poca participación de este colectivo y que, tanto el profesorado como el personal de administración y servicios participan en un mayor grado. Además, añade que el alumnado que participa procede de diferentes titulaciones:

332 No, tampoco sabemos si vienen más
333 de humanidades, de la politécnica
334 o de bellas artes. Pero en
335 general, la participación está muy
336 lejos de lo que nosotros
337 desearíamos. Lo que sí hay es
338 mucho personal de la universidad:
339 hay docentes, hay PAS... es decir,
340 que hay universitarios, pero no
341 son estrictamente alumnos.

En la misma dirección, el Sujeto 20 (Técnico) opina que el alumnado participa poco en las actividades. No obstante, apunta que hay una importante participación del resto de la comunidad universitaria y de fuera de la universidad:

465 No. Pero los alumnos, en general,
466 son el colectivo que menos
467 disfruta de estas actividades.
468 Nuestros principales usuarios son
469 el PAS y el profesorado y el
470 público [de la comunidad autónoma] en general.

En cuanto a la procedencia de los alumnos participantes, el Sujeto 12 (Director) observa una mayor participación del alumnado de Humanidades, pero reconoce que no se han realizado estudios:

453 Conociendo un poco el perfil del
454 alumnado de cada una de las
455 Facultades, por ejemplo, pues
456 notas que en general, y esto no
457 debería decirse para grabar ¿no?
458 Pero en general, notas que alumnos
459 que son de carreras de Humanidades
460 vienen más. También hay un grupo
461 de alumnos que vienen siempre, hay
462 como los incondicionales, que
463 vienen cada miércoles pase lo que
464 pase. Pero un estudio
465 concreto, decir quién viene y
466 quién no viene, no.

Y el Sujeto 10 (Vicerrector) opina que la procedencia está en función del tipo de actividad que se organice:

129 Depende de la actividad. Todas las
130 actividades están abiertas a que
131 acuda gente de toda la Rioja, pero
132 normalmente son alumnos que están
133 cursando la titulación de aquellas
134 asignaturas en las que el
135 coordinador es el profesor.

6.1.16. Conocimiento de las actividades musicales y proyectos desarrollados en las universidades del G-9

Describimos aquí las respuestas relacionadas con el conocimiento de los Sujetos entrevistados sobre las actividades musicales que se desarrollan en el resto de las universidades del Grupo.

Existe una mayoría que afirma no tener conocimiento de las actividades musicales que realizan otras universidades. Citamos algunos ejemplos:

El Sujeto 6 (Jefe de Gabinete) afirma abiertamente no tener ningún tipo de relación con el G-9:

200 No. Yo no tengo relación con el G-9
201 en cuanto a las actividades
202 propias del Vicerrectorado.

El Sujeto 12 (Director) manifiesta que su universidad ni siquiera tiene relación con otras:

566 pero no
567 tenemos ninguna relación concreta
568 con alguien, con otra
569 Universidad.

También el Sujeto 9 (Director) señala una situación actual de aislamiento con respecto al resto de universidades:

222 No. Tengo que reconocer que todos
223 vivimos bastante aislados. Yo no
224 conozco. Creo que los demás
225 tampoco conocen. Estamos aislados.

El Sujeto 7 (Director) afirma conocer sólo algunas actividades de aquellas universidades con las que mantienen alguna relación, pero ninguna del G-9:

368 No de forma muy pormenorizada.
369 Conozco las actividades musicales
370 de algunas universidades porque
371 tenemos más relación con ellas,
372 pero realmente no podría hablar de
373 las actividades musicales del G-9.

En la misma línea describe su situación el Sujeto 12 (Director):

557 No, concretamente no. Sí que
558 recibimos y nosotros mandamos a
559 diferentes servicios de extensión
560 cultural nuestra programación ¿no?
561 Pero realmente, conocer, conocer,
562 exactamente no.

El Sujeto 8 (Director) señala conocer las actividades organizadas por las universidades más cercanas geográficamente, pero tampoco, las actividades de las universidades del Grupo:

299 Sí se que nos llega publicidad de
300 otras universidades: de Murcia, de
301 Castilla La Mancha, las que nos
302 pillan así un poquito más cerca,
303 pero lo que se dice un seguimiento
304 exhaustivo, dado que la música es
305 tan solo una de las áreas
306 culturales a las que me tengo que
307 dedicar, yo no hago un seguimiento
308 exhaustivo, ni del G-9 ni por
309 desgracia del conjunto de las
310 universidades españolas.

Por otra parte, aunque en mucho menor grado, hay aportaciones positivas:

El Sujeto 19 (Director) afirma conocer las actividades que se organizan en las universidades del G-9 y relacionarse con el resto del Grupo:

313 Sí que las conozco porque además,
314 esta Universidad, supongo que
315 conoces al Rector y también al
316 Vicerrector, y son muy activos en
317 cuanto al Grupo del G-9 y la
318 participación desde el principio o
319 desde el inicio, ha sido constante
320 y sigue siéndolo, de manera que sí
321 lo conocemos y sí lo tenemos en
322 cuenta.

Asimismo, el Sujeto 10 (Vicerrector) afirma conocer las actividades musicales de algunas universidades del G-9, concretamente de Navarra y Zaragoza:

151 Sí, yo sé que hay universidades
152 del G-9, por ejemplo la Universidad
153 de Navarra tiene un servicio de
154 actividades culturales magnífico,
155 creo que tienen un convenio con el
156 Teatro Gayarre y hacen conciertos,
157 tienen periódicamente una
158 programación, tienen Aula de
159 Música...en la Universidad de
160 Navarra funcionan muy bien. Hay
161 que aprender de ellos.
165 Musicales no conozco mucho. Sé que
166 la Universidad de Zaragoza también
167 debe tener un buen desarrollo
168 cultural dentro de la Universidad
169 pero no lo conozco con detalle.

Por último, el Sujeto 4 (Director) expresa conocer las actividades, aunque no muy a fondo, y reconoce que, en general, es necesaria una mayor implicación en los proyectos culturales por parte de las universidades:

251 Las conozco, no de manera
252 exhaustiva, las conozco a través
253 de contactos indirectos, de las
254 páginas *web*, etc.
777 Pero es pura información. Lo que
778 no hay, es, digamos, implicación o
779 articulación. Tal vez porque, en
780 este sentido, la universidad
781 española está naciendo, por
782 decirlo de alguna manera, a asumir
783 la programación musical en
784 términos genéricos, a crear
785 espacios para la música. Yo creo
786 que lo que falla aquí es, y no
787 solo me refiero a la música o a
788 las actividades musicales, sino a
789 todo, lo que falla es una mayor
790 implicación desde el punto de
791 vista de los proyectos culturales,
792 no tanto a nivel de investigación
793 y de docencia, pero sí a nivel de
794 proyectos culturales. Yo creo que
795 sería necesaria una mayor
796 articulación orgánica.

En cuanto a las respuestas relacionadas con el conocimiento que los Sujetos entrevistados tienen acerca de los proyectos culturales que se desarrollan en el Grupo 9 son unánimes. No se conocen los proyectos llevados a cabo:

El Sujeto 2 (Vicerrector) confirma no tener conocimiento de ningún proyecto conjunto pero expresa su deseo de que esto pudiese ocurrir:

381 En tema de actividad musical, no
382 tenemos proyectos conjuntos. La
383 verdad es que sería deseable tener
384 proyectos conjuntos con otras
385 universidades.

También el Sujeto 11 (Vicerrector) desconoce proyectos llevados a cabo en ámbitos culturales pero, en cambio, conoce a fondo otros proyectos del Grupo, como el Campus Virtual:

354 En este ámbito no. En otros
355 ámbitos sí. Yo conozco, al menos,
356 los que tienen que ver con ámbitos
357 más académicos, es decir, sé que
358 hay un interés fuerte en potenciar
359 lo que llamamos el Campus Virtual,
360 dentro del G-9 y ahí, creo que como
361 equipo rectoral, pues lo vamos a
362 demostrar ¿no? va a haber
363 políticas activas en el desarrollo
364 de la opción *online*.

Una opinión aclaratoria de este desconocimiento es la que nos ofreció el Sujeto 13 (Vicerrector), quien nos confirmó ser una de las personas que puso en marcha el Campus Virtual, proyecto llevado a cabo en el G-9. Desde su experiencia, este Vicerrector nos expresó que no existe ningún proyecto cultural llevado a cabo por el Grupo:

157 Yo estaba en otro equipo rectoral
158 cuando se creó. El Campus Virtual
159 lo puse en marcha yo, aquí, en esta
160 Universidad.
165 Por intuición no creo que haya
166 ningún trabajo específico al
167 respecto.

Además, el Sujeto 10 (Vicerrector) nos informó de la reciente celebración de una reunión de rectores del G-9, en la que se están barajando posibilidades de iniciar nuevas líneas de actuación sobre actividades culturales conjuntas:

170 Es cierto que, últimamente,
171 estamos llegando a algunos
172 acuerdos. No sé si conoce una
173 reunión de rectores del G-9 hace
174 relativamente poco en San
175 Sebastián. Se han marcado unas
176 líneas para llevar a cabo algunas
177 acciones de colaboración entre las
178 universidades del G-9. Entre ellas,
179 alguna sí que hace alusión a
180 actividades culturales.

Por último, describimos la opinión de los entrevistados acerca de si creen que el resto de universidades conocen las actividades y proyectos llevados a cabo en su universidad. Ninguno cree que pudiesen conocerlos o si lo hacen, este es un conocimiento muy escaso. Ponemos algunos ejemplos:

El Sujeto 4 (Director) apuesta por la autocrítica en el sentido de que se conocen de forma lateral:

272 Yo creo, y este es uno de los
273 elementos que sí tienen que dar
274 lugar a la autocrítica, yo creo
275 que lo conocen muy lateralmente.

La misma opinión tienen los Sujetos 2, 11 y 15 (Vicerrectores), 7 (Director) y 20 (Técnico), respectivamente:

413 Pues creo que conocerán muy poco.
414 Si yo como vicerrector conozco muy
415 poco de lo que ellos realizan...

377 Entiendo que no, pero vamos, no lo
378 sé.

256 De lo que
257 pueda tener relación con otras
258 universidades en el ámbito

259 cultural yo no creo que haya
260 ninguno.

379 Me imagino que muy
380 poco. Me da esa impresión.

914 Escasamente.

6.1.17. Actividades conjuntas realizadas con el resto de universidades del G-9

De acuerdo con la categoría anterior donde existe una opinión generalizada sobre el escaso conocimiento de las actividades musicales entre las universidades del Grupo, describimos ahora las respuestas que los informantes nos aportan sobre las actividades conjuntas realizadas. En este sentido, solamente citamos las respuestas positivas, es decir, las que expresan haber realizado algún tipo de actividad, a pesar de que no sean estrictamente musicales.

Los Sujetos 3 y 19 (Directores) señalan que sus universidades realizan actividades de carácter académico o de un ámbito diferente al musical:

281 Sí las realiza, pero en términos
282 más académicos, en términos de
283 doctorados, de estudios de tercer
284 ciclo.
354 Se ha desarrollado alguna
355 actividad de artes plásticas.

El Sujeto 7 (Director) describe detalladamente la realización de un proyecto llevado a cabo en su universidad. Se trata de una red de creación artística interuniversitaria. No es un proyecto exclusivo para las universidades del G-9 ni tampoco es un proyecto musical. Sin embargo, en su opinión, es de gran interés para el alumnado:

385 Sí, pero no estrictamente de tipo
386 musical. Hay una red
387 interuniversitaria de creación
388 artística (RICA), en la que están
389 varias universidades del G-9 y no

390 del G-9 pero fundamentalmente son
391 universidades que tienen Bellas
392 Artes. Vamos ya por la segunda
393 edición. Ahora se sacará a
394 concurso la tercera, con cualquier
395 tipo de técnica y de temática. Se
396 hace un concurso anual, entre
397 cuatro universidades, en este caso
398 la Universidad de Salamanca,
399 Granada, La Laguna y la nuestra y
400 se establece una serie de premios
401 y exposiciones de carácter
402 itinerante pero en concreto, para
403 actividades musicales, no hay
404 ningún tipo de coordinación. Para
405 organizar la RICA, hay dos
406 reuniones físicas. Una reunión
407 física para hacer la selección de
408 obra, de todos los que van a
409 entrar en el concurso y una
410 segunda reunión que coincide con
411 la primera exposición en la que se
412 dan los premios en metálico;
413 porque la primera reunión se hace
414 sobre los proyectos a realizar, y
415 luego entre todos los proyectos,
416 pues se hace una segunda reunión
417 para adjudicar los premios. Nos
418 reunimos los vicerrectores,
419 directores y luego algún profesor,
420 en este caso que participa como
421 jurado. Las reuniones se van
422 itinerando en las universidades.
423 Justamente en marzo, inauguraremos
424 la primera exposición en la Laguna
425 y se hará la reunión para
426 adjudicar los premios a las tres
427 primeras obras ganadoras.
428 Este tipo de actividad fomenta que
429 aparte de conocer otros centros,
430 que siempre es interesante para
431 los alumnos, les resulta
432 especialmente interesante de cara
433 a sus currícula, porque sobre todo
434 en el caso de Bellas Artes, su
435 obra se ve fuera, se exhibe en una
436 exposición y hay un catálogo, con
437 lo cual tener su obra reflejada en

438 un catálogo pues lo pueden después
439 incluir en su currículo.

Por último, el Sujeto 12 (Director) opina que a veces no es fácil realizar actividades conjuntas, incluso entre los distintos campus de una misma universidad, debido a las características propias de cada uno de ellos:

607 Pero a nivel de campus, que somos
608 como un pequeño microorganismo que
609 funcionamos autónomamente, no. De
610 hecho, a veces, en colaborar con
611 nuestros propios hermanos,
612 pues por ejemplo, colaborar con el
613 Campus de Leioa, llevamos un
614 montón de tiempo pero no podemos,
615 no es que no podamos, pero las
616 características de Leioa son tan
617 diferentes a las de aquí, que las
618 cositas que llevamos nosotros
619 aquí, se quedan allí pequeñísimas
620 y las cosas que hacen allí, aquí
621 no podemos hacerlas, ni por
622 presupuesto, ni por espacio, ni
623 infraestructura ni nada.

Similar es la opinión del Sujeto 14 (Director), quien describe lo difícil que es coordinarse con los responsables de los otros campus (de su misma universidad) debido a la cantidad de trabajo que cada uno tiene:

240 Implica trabajo. Fíjate los
241 problemas que nosotros tenemos para
242 programar conjuntamente los tres
243 campus. Llevo año y medio de
244 experiencia en esto y es
245 difícilísimo. Estamos todo el mundo
246 pillado, vamos con el día a día y
247 sacando las castañas del día a día
248 como puedes. Entonces, cuando
249 intentas programar algo común...

6.1.18. Intercambios entre personal docente e investigador, o de estudiantes, con otras universidades del G-9

En la siguiente categoría, las respuestas recibidas también reflejan opiniones diversas:

En primer lugar señalamos aquéllas que afirman no haber realizado intercambios interuniversitarios en el ámbito cultural, como afirman los Sujetos 2 (Vicerrector) y 12 (Director):

426 No, con fines culturales no hemos
427 tenido todavía ningún intercambio.

585 A nivel cultural no, mi
586 experiencia concreta, no. Quizás sí
587 que haya colaboración entre otras
588 universidades en concreto, pero yo
589 creo que a nivel global no.

De forma similar, el Sujeto 3 (Director) suscribe que, a pesar de que se realizan intercambios universitarios, éstos no se han producido aún en el terreno de la extensión universitaria, donde aún no se ha traspasado la barrera de la educación formal. En este sentido, apuesta por que éste sea un objetivo a cumplir:

288 Efectivamente, se
289 realizan intercambios entre el
290 personal docente e investigador,
291 sí en algunos sectores entre
292 estudiantes universitarios, pero
293 francamente no creo que en el
294 nivel de extensión universitaria.
295 No ha traspasado la barrera de la
296 educación más formal. Yo creo que
297 esa es una frontera que tenemos
298 que llegar a ella y eso nos lo
299 tenemos que plantear como un
300 objetivo.

Esta idea también es corroborada por el Sujeto 4 (Director), quien además señala que los intercambios podrían realizarse desde el punto de vista de la investigación:

894 Pero sin embargo creo
895 que el Aula de Música,
896 en tanto en cuanto es extensión
897 universitaria, no realiza la labor
898 de intercambio desde el punto de
899 vista investigador, que fuera
900 deseable.

Otros informantes nos confirman que su universidad realiza o ha realizado intercambios con otras universidades. El Sujeto 9 (Director) recuerda con cierta añoranza los intercambios que el Coro Universitario realizaba en el pasado y expresa que, en la actualidad esto no ocurre; es una tarea pendiente:

228 Recuerdo hace unos quince años había
229 un movimientos de coros
230 universitarios españoles, que nos
231 reuníamos; había encuentros. Esto
232 lo coordinaron mucho los
233 asturianos, desde Oviedo o los
234 valencianos. Esto no sé si fue la
235 apatía de este país, terminó como
236 el rosario de la aurora. Yo tengo
237 recuerdos muy, superpositivos, en
238 primer lugar porque estás al día
239 de los que se hace en las otras
240 universidades porque,
241 evidentemente era la dimensión de
242 coros universitarios, pero al lado
243 de los coros está el
244 vicerrectorado de cada universidad
245 de extensión universitaria o de
246 proyección cultural o de
247 actividades culturales, y quieras
248 o no, nosotros íbamos a Oviedo o a
249 otra universidad y nos enterábamos
250 de qué pasaba en todas las otras
251 áreas. Esto ahora está pendiente.

El Sujeto 4 (Director) reseña los intercambios realizados por la formación coral de su universidad, tanto nacionales como internacionales:

885 Si, si. Hay intercambios. Incluso
886 la Camerata ha realizado ya
887 actividades internacionales o
888 nacionales. Por ejemplo
889 intercambios con Málaga, el año

890 pasado, y más que vienen.

El Sujeto 8 (Director), en la misma línea, afirma que el coro de su universidad mantiene relaciones con otros coros universitarios españoles y concede gran importancia a este tipo de intercambios:

332 También es cierto que a lo largo
333 de los años la gente del coro ya
334 va estableciendo unas relaciones
335 con otros coros universitarios del
336 país y les gusta, de vez en
337 cuando, hacer ese tipo de
338 intercambios.

355 Positivo no, lo veo obligatorio.

6.1.19. Valoración del interés de potenciar la colaboración interuniversitaria G-9 y establecer redes

La siguiente categoría nos permitirá conocer el interés de los entrevistados en potenciar la colaboración universitaria entre las universidades del G-9. Así, ante la pregunta: ¿Puede la colaboración interuniversitaria contribuir a la mejora de la calidad docente y universitaria? todas las respuestas defienden la tesis de que las colaboraciones son muy positivas. Citaremos algunas de ellas que hacen referencia a los beneficios que esto puede traer a la universidad:

El Sujeto 3 (Director) afirma que los intercambios pueden contribuir a ampliar la oferta de actividades entre las universidades implicadas:

305 Sí, yo creo que sí. Yo creo que
306 además es bueno todo tipo de
307 mestizaje y todo tipo de
308 intercambios. Creo básicamente en
309 los intercambios y, además, en el
310 sentido incluso, práctico,
311 concreto, de infraestructuras... pues
312 es evidente que sí podríamos
313 beneficiarnos, ampliando, por
314 ejemplo nuestro catálogo de
315 ofertas y exportando nuestras

316 propias actividades. Sería
317 maravilloso efectivamente.

Los Sujetos 2 y 10 (Vicerrectores) apuestan por el enriquecimiento mutuo en diferentes aspectos:

441 Sin lugar a duda, porque siempre
442 hay otras universidades que pueden
443 aportarnos cosas o al revés,
444 porque tengan un profesorado con
445 mejor formación en ciertos campos
446 que tengamos aquí, o campos que
447 aquí no tengamos y que están muy
448 estudiados en otros sitios. La
449 colaboración interuniversitaria es
450 fundamental.

227 Pienso que sí, que todo lo que sea
228 colaboración es enriquecimiento.
229 Al final, lo que uno no tiene lo
230 puede suplir con lo que otro
231 tiene, entonces yo creo que la
232 colaboración interuniversitaria es
233 positiva, para cualquier sector y
234 para cualquier área.

El Sujeto 12 (Director) en la misma dirección, puntualiza que la colaboración permite aprender de otros y es una buena vía para compartir:

660 Sí, yo creo que cualquier
661 colaboración en cualquier ámbito,
662 es positiva ¿no? El aprender de
663 los de al lado y el poder
664 compartir.

Los Sujetos 15 (Vicerrector) y 7 (Director) apuntan que a través de la colaboración se optimizan los recursos y los presupuestos pueden ser más eficaces; también permite conocer lo que otros hacen:

286 A nivel musical o cultural, yo
287 creo que sí es bueno porque
288 aprovechas mucho mejor los
289 recursos. Ya simplemente empezando
290 por ahí, si ya coordinas la
291 programación sobre todo de las

292 universidades más próximas, pues
293 sí; fomentar el intercambio,
294 también.

472 Yo creo
473 que sí sería muy interesante,
474 entre otras cosas, quizás por
475 varias razones, pero primero de
476 forma pragmática, saber lo que se
477 hace, tener conocimiento de lo que
478 se está haciendo en otros lugares,
479 y luego, no sé hasta que punto nos
480 permitirá abaratar costes, porque
481 para nosotros siempre es un
482 problema de presupuesto. Se podría
483 conseguir una mayor eficiencia de
484 nuestros presupuestos.

Por otra parte, con respecto a la pregunta ¿Cree necesario establecer una red de colaboración conjunta entre las universidades del Grupo?, en cambio, vemos opiniones que abordan el tema desde diferentes perspectivas:

Algunos valoran muy positivamente la creación de esta red. El Sujeto 19 (Director) le concede mucha importancia y afirma que ésta puede ser una buena vía de difusión para el conocimiento de las actividades programadas en todas las universidades:

367 No solo lo considero necesario
368 sino que creo que habría que
369 potenciarlo porque sí es cierto
370 que de eso depende buena parte, la
371 difusión o el dar a conocer las
372 actividades que se realizan en
373 otro tipo de universidades, es
374 decir, que el público
375 universitario, en general, sea
376 consciente de que su universidad
377 no es la única que está
378 desarrollando este tipo de
379 actividades, que a determinados
380 sectores universitarios, puede que
381 les interese menos, que no sea una
382 labor prioritaria, pero que en la
383 mayoría de los casos las
384 universidades entienden que es una

385 cuestión fundamental, y de hecho,
386 cada una de ellas va potenciando
387 cada vez más estos
388 vicerrektorados.

El Sujeto 2 (Vicerrector) apunta que no necesariamente tendría que realizarse entre las universidades del Grupo, aunque afirma que podría ser bueno aprovechar la estructura del G-9:

455 Sería bueno. Claro, lógicamente no
456 tiene por qué ser necesario dentro
457 del G-9. Es bueno que se establezca
458 entre una serie de universidades.
459 Podemos aprovechar la estructura
460 del G-9; eso sería bueno. Pero
461 bueno, podemos establecer otras
462 colaboraciones con otras
463 universidades que no están en el
464 G-9.

El Sujeto 12 (Director) señala la influencia que tienen los vicerrektorados en este sentido. Los puntos de vista de los vicerrectores y directores se relacionan con el tipo de actividades que se lleven a cabo:

682 Sí, sería interesante. De todos
683 modos, yo creo que tiene que ver
684 mucho con filosofías ¿no? Y con
685 puntos de vista. Ya es un poquito
686 también cómo plantea cada uno de
687 los vicerrektorados o cada uno de
688 los directores, en este caso, su
689 visión o la visión de su equipo,
690 del tipo de actividades culturales
691 que tiene que ofrecer la
692 universidad.

Hay quienes opinan que llevar a cabo este proyecto tiene sus dificultades. El Sujeto 16 (Vicerrector) expresa que las diferentes características que cada universidad tiene no facilita las cosas:

173 Lo que me comentas del G-9 sobre
174 establecer una red de colaboración
175 conjunta me parece difícil por
176 diferentes motivos: en primer

177 lugar porque la idea estratégica
178 que tiene cada universidad, creo
179 que es muy diferente, el entorno
180 sociocultural, socioeconómico que
181 tiene cada universidad es también
182 diferente. Entonces, entrar a
183 poder compartir... por ejemplo,
184 recursos humanos, programación. No
185 me parece tan complicado, pero
186 incluso también una programación,
187 cuando la demanda que tenemos es
188 muy diferente y los recursos que
189 tenemos son muy diferentes, pues
190 creo que como cosa utópica a largo
191 plazo, pues estaría bien, pero a
192 medio y a corto plazo, desde
193 luego, me parece difícil de
194 articular, me parece difícil el
195 ponernos de acuerdo en la
196 programación que queremos ofrecer.

El Sujeto 20 (Técnico) opina que, desde su experiencia, estas iniciativas son puras teorías que no se llevan a cabo en la práctica por cuestiones como la falta de recursos o de coordinación:

678 La mayoría de las veces en
679 las que he visto este tipo de
680 intenciones, al final se ha
681 quedado en una teoría maravillosa,
682 pero luego no se ha plasmado en
683 una red real; una posibilidad muy
684 bonita puesta en el papel
685 teóricamente, pero que luego, no
686 sé si es una falta de recursos o
687 una falta de coordinación
688 suprauniversitaria que coordine
689 esto, pero el día a día muchas
690 veces, y un mal común en general
691 de la gestión cultural, la soledad
692 de los gestores culturales, te
693 lleva a centrarte específicamente
694 en lo más local, en lo más
695 inmediato y no puedes, entre
696 comillas, perder el tiempo en
697 coordinarte con otra gente.

Este mismo Sujeto señala que muchas veces las colaboraciones se inician desde una amistad entre colegas (dos vicerrectores o técnicos o coordinadores...). En su opinión, debe existir una sinergia y una intención continuada para que las colaboraciones se lleven a cabo en la práctica:

773 Una colaboración
774 muchas veces se
775 propicia desde el nivel más bajo
776 de la producción, es decir, que
777 viene propiciado por el técnico o
778 por el coordinador o por la
779 persona que esté ahí, es decir,
780 por una mera amistad. De la misma
781 manera puede haber dos
782 vicerrectores que sean colegas de
783 la carrera o yo qué se y generen
784 un flujo de intercambio
785 continuado. Pero, o se produce esa
786 sinergia, yo creo que al
787 principio, personal y luego
788 evoluciona en una relación
789 frecuente laboral, o si no, todo
790 queda en intenciones.
822 Pero esto requiere una decisión
823 política de todos. Llevo años
824 viendo cómo se han reunido
825 vicerrectores tratando de
826 propiciar este tipo de redes y al
827 final no se ha concretado en nada,
828 a no ser, ya digo, que haya una
829 decisión firme.

Por último, los entrevistados nos han sugerido los pasos necesarios para llevar a cabo esta red de colaboración.

El Sujeto 4 (Director) propone crear grupos de investigación, así como estructuras transversales y transdisciplinares de conocimiento dialógico; además sugiere especializar al máximo los recursos:

1294 Intensificando,
1295 creando grupos
1296 transversales de investigación y
1297 transdisciplinares de
1298 investigación. Esto es lo primero,

1299 aunque esto implique que viejos o
1300 anticuados o anacrónicos
1301 privilegios, viejas prebendas
1302 corporativas o académicas se
1303 pierdan ¿eh? Tienen que perderse.
1304 Crear estructuras transversales y
1305 transdisciplinarias de
1306 investigación, de conocimiento
1307 dialógico. Esto en primer lugar. Y
1308 en segundo lugar especializando al
1309 máximo los recursos.

El Sujeto 20 (Técnico) apuesta por crear una red fluida entre universidades pero señala que debe trabajarse en la creación de dicha red durante un tiempo antes de ponerla en marcha:

836 Para establecer una red,
837 primero hay que trabajar durante
838 un tiempo para crear esa red, un
839 año a lo mejor, y luego, empezar
840 ya a funcionar. No es que sea
841 complicado, es querer.
671 Si eso se plasma en una red que
672 funciona y que realmente es una
673 red bien engrasada en la que los
674 flujos de actividad y de
675 información van de una forma
676 fluida entre las universidades,
677 pues me parece perfecto.

El Sujeto 12 (Director) expone que para ello se necesitarían más recursos humanos, además de mucho tiempo, esfuerzo y presupuesto:

670 Necesitaríamos capital humano,
671 recursos humanos, etc. Que es lo
672 que yo creo que falta, porque
673 ilusión, interés, hay. Y tiempo
674 hay, pero tiempo hay el que hay.
675 Entonces son cosas que, bueno, son
676 lentas, requiere mucho esfuerzo,
677 mucho tiempo, presupuesto.

El Sujeto 14 (Director) sugiere crear un circuito donde se lleven a cabo actividades culturales bajo unos criterios comunes por parte de las universidades:

227 Sería interesante hacer un circuito
228 universitario dentro de una serie
229 de actividades. Generarías una
230 base, dentro de unos criterios más
231 o menos comunes para desarrollar un
232 tipo de actividades, digamos tanto,
233 digamos las formas culturales más
234 independientes, menos mercantiles.
235 Eso estaría muy bien, imagínate,
236 tanto en cine, como en música, en
237 danza. Sería una base sobre la que
238 puedes proponer grupos... un trabajo
239 serio y bien remunerado.

El Sujeto 15 (Vicerrector) sugiere la necesidad de exista una buena coordinación y comunicación entre las universidades del Grupo. En su opinión, hay un gran desconocimiento del G-9, en general. El mismo Sujeto afirma desconocer si se llevan a cabo reuniones entre los vicerrectores de extensión universitaria:

294 Haría falta una buena
295 coordinación de las actividades y
296 una buena comunicación entre las
297 universidades en este ámbito. Yo
298 no sé si el G-9 tiene unas
299 reuniones establecidas
300 periódicamente para tratar estos
301 temas. Yo creo que sí hay un
302 desconocimiento. Incluso, te diría:
303 a los alumnos, si les
304 preguntas, el G-9, a nivel global,
305 no te estoy diciendo ya a nivel
306 cultural ni musical, yo creo que
307 muchos te dirían que no saben ni
308 lo que es. Y yo creo que el G-9,
309 ahora, puede haber mayor
310 información, ahora con el Espacio
311 Europeo de Educación Superior,
312 puede haber información, otro tipo
313 de reuniones para otro tipo de
314 temas. Yo no tengo conocimiento de
315 reuniones que se establezcan entre
316 el vicerrector de extensión
317 universitaria, que vaya al G-9 para
318 ver cuál es la programación
319 cultural. No, me parece que no hay

320 una comunicación, no hay una
321 relación.

6.1.20. Opinión sobre cómo podría organizarse un plan de macrogestión de las actividades musicales del G-9

Describimos, a continuación, los planes propuestos por los informantes entrevistados y las actuaciones que creen necesarias que llevarlos a cabo.

El Sujeto 3 (Director) sugiere utilizar economías de escala de acuerdo con un criterio de rentabilidad que permita compartir gastos y ampliar el mercado:

326 Yo creo que sí, y además, incluso
327 con un criterio de rentabilidad,
328 con un criterio puramente
329 práctico. Podríamos utilizar un
330 poco lo que sería la economía de
331 escala; es decir, traer a lo mejor
332 a un grupo musical dentro de lo
333 que es el marco del G-9 podría
334 significar compartir gastos pues
335 por ejemplo, de grupos
336 internacionales y establecer
337 pequeñas giras o pequeños
338 circuitos de gira entre las
339 universidades. A su vez, recibir
340 nosotros y multiplicar la oferta,
341 pero a la vez, vender nosotros en
342 un público más amplio, porque
343 desde las universidades del G-9,
344 nosotros aquí tenemos un problema
345 de que solo somos 500.000
346 habitantes en Cantabria;
347 supuestamente tendríamos siempre
348 un marco de clientes muy limitado
349 y esto sería ampliar el mercado,
350 es decir, ingreso en el mercado
351 común, vaya.

Para ello, este mismo Sujeto propone establecer contactos dentro del Grupo:

354 Claro, esto implicaría tener más
355 contactos entre las universidades
356 del G-9 a nivel de extensión

357 universitaria.

El Sujeto 4 (Director) ofrece la idea de crear un consejo coordinador en el G-9 con una directiva que se reúna periódicamente para trabajar en líneas conjuntas dentro del campo de la música:

972 Si el G-9
973 tuviera una especie de consejo
974 coordinador, un consejo de
975 dirección de aulas de música G-9 y
976 se hicieran tres o cuatro
977 reuniones al año para decir: mira,
978 nosotros trabajamos aquí y
979 nosotros por aquí. Pues mira,
980 vamos a ver si podemos trabajar en
981 las líneas conjuntas ¿Que podemos?
982 Fantástico ¿Que no podemos? Según
983 las personas que lo llevan... sean de
984 otras sensibilidades... y a intereses
985 muy diversos... vamos a ver en qué
986 podemos coincidir. A partir de
987 ahí, pues sería fantástico. Ahí
988 hay un vacío en cuanto a la
989 coordinación efectiva ¿no? Y yo
990 creo que eso sería importantísimo,
991 importantísimo; e incluso a partir
992 de ahí, se podrían ya, cómo no,
993 con esa autoridad que podría tener
994 un consejo de dirección del G-9, en
995 el campo de la música, hablar con
996 tales gobiernos autonómicos o con
997 el ministerio para ver si se puede
998 desarrollar un proyecto de
999 investigación a través de un grupo
1000 concreto y a partir de ahí se
1001 pueden ya, digamos a suturar las
1002 cosas. Sería importantísimo.
1030 Si tú los reúnes, si coges a esas
1031 personas y las reúnes, haya aulas,
1032 haya espacios, lo que fuere. Si tú
1033 creas una unidad de acción, una
1034 unidad institucionalizada de
1035 acción que se reúna y piense, una
1036 especie de cerebro activo,
1037 lógicamente estás dando un paso de
1038 gigante.

El Sujeto 19 (Director) recomienda celebrar reuniones anuales entre los Directores de Áreas para programar y planificar conjuntamente en beneficio de todas las universidades:

415 Se podría establecer o instituirse
416 una reunión anual, que podría ser
417 en mayo o en junio, para ya
418 preparar definitivamente las
419 actividades que se van a
420 desarrollar en cursos siguientes.
421 De la misma manera que hacemos
422 aquí para los cursos, y me consta
423 que algunas de las universidades
424 integrantes del G-9, a finales de
425 cada curso para planificar el
426 curso siguiente, pues que eso se
427 trasladase a una reunión casi
428 institucionalizada entre los
429 diferentes Directores de Área para
430 planificar las siguientes y, sobre
431 todo para ofrecer, no solamente en
432 el ámbito de la música, sino en
433 las restantes, pues se me ocurre,
434 como hacemos ahora personalmente,
435 las actividades expositivas por
436 ejemplo o de teatro más notables,
437 que consideramos que vamos a
438 llevar a cabo y que pensamos que
439 podrían redundar en beneficio de
440 otras universidades.

El Sujeto 7 (Director) plantea la misma necesidad y, además, valora la existencia de personal específico que ejerza labores de coordinación y programación. En su opinión, las reuniones fomentarían las relaciones interpersonales, además de lograr una mayor información de lo que se hace y un mayor aprendizaje:

485 Esto requeriría un personal mínimo
486 que ejerciera labores de
487 coordinación. Le digo esto que
488 coordinan desde la UCA, por
489 ejemplo, algo tan sencillo como que
490 llegue periódicamente la
491 información de lo que se está
492 haciendo. Si, además, se pudiera

493 contar con algunas personas que
494 ejercieran de coordinadores que
495 ofertaran a lo mejor una serie de
496 actividades de las distintas
497 universidades y vieran cuantas
498 están interesadas en una actividad
499 que se pudiera rotar... quizá un
500 personal mínimo de programación y
501 coordinación. Habría que tener
502 reuniones con seguridad, me
503 imagino... a nivel de vicerrectorado
504 sería preciso...ellos tienen
505 responsabilidad y capacidad para
506 comprometer presupuesto y
507 comprometer
508 programaciones...entonces quizás sí
509 que sería necesario. Nos podríamos
510 conocer, aunque solo fuera con una
511 reunión al año, podríamos ver lo
512 que se está haciendo en otros
513 lugares...siempre se aprende,
514 obviamente.

El Sujeto 8 (Director), en la misma dirección, apuesta por la creación de circuitos. Pone como ejemplo el proyecto que lleva a cabo su universidad dentro del Aula de Teatro, en el que ya existe un circuito:

393 Crear circuitos, sobre todo de las
394 personas que verdaderamente
395 encabezan cada institución:
396 Secretariado de Actividades
397 Culturales, o Vicerrectorado de
398 Extensión Universitaria...como lo
399 quieran llamar en cada lugar.
400 En nuestra Aula de
401 Teatro, por ejemplo, tenemos ya
402 establecidos hace unos años un
403 pequeño circuito a base de
404 Muestras de Teatro universitarias
405 que se celebran todo los años
406 prácticamente en las mismas fechas
407 y que nos permite que cada año
408 nuestros chicos salgan a dos,
409 tres, cuatro sitios, universidades
410 españolas a llevar sus montajes y
411 al mismo tiempo, que nos traigamos
412 aquí a gente que nos presenta sus

413 trabajos. En el caso del teatro es
414 muy sencillo porque nosotros
415 programamos nuestra muestra,
416 siempre, por supuesto, empezamos
417 con varios meses de antelación
418 invitando a gente, viendo
419 disponibilidad de fechas, y luego
420 esperamos en correspondencia,
421 siempre ocurre así, que las otras
422 universidades nos inviten a
423 nosotros. Esto termina creando
424 unos pequeños circuitos que con el
425 tiempo se van ampliando y
426 renovando y la verdad es que
427 nosotros este año celebramos la
428 decimoquinta muestra de teatro
429 consecutiva y es un exitazo. Este
430 tipo de cosas, podrían combinarse
431 luego con intercambio mucho más
432 puntuales. Ya sea de forma puntual
433 entre dos o tres instituciones o
434 ya sea mediante la creación de un
435 circuito más o menos amplio de
436 certámenes, de conciertos, de
437 ciclos, etc.

El Sujeto 2 (Vicerrector) sugiere la formación de una comisión de extensión universitaria delegada de la CRUE, formada por responsables de las nueve universidades, con el fin de realizar una programación conjunta. Hace referencia a un intento que hubo de formar dicha comisión:

476 Programar
477 conjuntamente es una alternativa
478 muy interesante. Yo creo que lo
479 que sí que hay es una necesidad de
480 que se forme una comisión de
481 extensión universitaria delegada
482 de la CRUE, porque ahí aglutinaría
483 a todos los responsables de las
484 universidades y se podrían llegar
485 a acuerdos y organizar estas cosas
486 mejor. Ya ha habido algún intento.
487 Ya hubo hace o va a hacer tres
488 años una reunión en Oviedo en este
489 sentido, pero no se ha repetido y
490 creo que sería bueno hacerlas

491 periódicamente para llegar a
492 conseguir algunos objetivos.

El Sujeto 10 (Vicerrector) sugiere preparar un plan estratégico a través de la creación de una comisión representada por todas las universidades:

238 Primero establecer una comisión y
239 unas líneas de trabajo. Un
240 representante de cada una de las
241 universidades correspondientes y
242 preparar un plan estratégico.

De la misma opinión es el Sujeto 20 (Técnico), quien cree necesario trabajar en la propia creación de la red antes de ponerla en funcionamiento:

836 Para establecer una red,
837 primero hay que trabajar durante
838 un tiempo para crear esa red, un
839 año a lo mejor, y luego, empezar
840 ya a funcionar. No es que sea
841 complicado, es querer. Habría que
842 luchar, en caso de que interesara.

Tras exponer estas afirmaciones, describimos ahora las opiniones que nos aporta el Rector de la Universidad de Cantabria acerca de las directrices que actualmente se están llevando a cabo en el Grupo, así como las próximas acciones. El Rector, en primer lugar, plantea la importancia de llevar a cabo proyectos en red, pues entre otras cosas, optimizan recursos y ofrecen más eficacia. También expresa que para ello es necesario dotar al G-9 de una nueva estructura, labor que ya se ha iniciado:

15 Uno de los valores que tiene el G-9
16 es precisamente el poder hacer
17 proyectos en red que son
18 necesariamente mucho más eficaces
19 y que nos permitirían por lo tanto
20 hacer más con la misma posibilidad
21 económica y organizado, digamos,
22 de una manera mucho más potente,
23 pero eso requiere una estructura
24 que sea capaz de hacerlo y eso es
25 de lo que estamos dotando ahora al G-9.

Por otra parte, considera que, aunque dicha estructura ya se ha puesto en marcha, el ritmo de ejecución en los proyectos es más lento de lo deseado:

26 El G-9 parte en sus acciones de
27 lo que son las reuniones de los
28 rectores, ahí nos damos cuenta de
29 las cosas que hay que hacer, pero
30 luego realmente, cuando hay que
31 hacerlas es cuando estamos cada
32 uno en nuestra universidad y es
33 dominante las necesidades de la
34 propia universidad, con lo cual el
35 ritmo de ejecución es mucho más
36 lento que el ritmo de imaginación
37 y de capacidad de entender lo que
38 los rectores son y hemos estado el
39 último año básicamente
40 estableciendo una estructura que
41 sea la que nos permita dar más
42 salida a los proyectos que tenemos.

El Rector añade que se ha creado una comisión de seguimiento de todas las acciones del G-9. Esta comisión tiene un delegado de cada universidad y actualmente hay posibilidades de crear la figura de un Gestor Cultural dentro del G-9 con capacidad ejecutiva para llevar a cabo los proyectos que establezcan los rectores de las universidades:

43 Creamos una comisión de
44 trabajo que ha presidido Javier
45 Martínez. No sé si le conoces. Es
46 un antiguo vicerrector nuestro que
47 ahora es el director de la
48 Fundación UCEI y con un
49 representante de cada uno, y
50 prepararon lo que debería ser una
51 estructura de trabajo con una
52 especie de comisión de seguimiento
53 de todas las acciones que son
54 propias del G-9 y con una persona
55 delegada de cada universidad para
56 hacer esa situación; y en concreto
57 también estábamos pensando, el
58 tener un Gestor del G-9 como la
59 persona que siempre dé transmisión
60 a los proyectos que establezcamos,

61 porque ahora mismo la presidencia
62 del G-9 está cada seis meses en un
63 rector y ese rector trata de hacer
64 cosas, pero lo que hacemos es
65 organizar las reuniones y poco más.
66 Entonces, esa capacidad
67 ejecutiva que faltaba pues la
68 vamos a tener.

El Rector puntualiza que es en el ámbito de la extensión universitaria en el que se han establecido las líneas de preferencia para colaborar en red:

69 Se establecieron unas líneas
70 preferenciales estratégicas en
71 donde podríamos colaborar.
72 concretamente en el ámbito de la
73 extensión universitaria, veíamos
74 que era absolutamente beneficioso
75 lo que es la estructura de la red
76 y deberíamos comenzar. Entonces,
77 la idea es que los responsables de
78 todo ello se reúnan y establezcan
79 estas líneas.

Además, sugiere que estas iniciativas se organicen por ámbitos temáticos, de forma que se optimicen recursos:

79 A mí me parece que
80 deberían ser también por ámbitos
81 temáticos porque al final, pues
82 habrá que coordinar las aulas de
83 música, porque si traemos a una
84 persona para dar un concierto, o a
85 un grupo o a una orquesta una
86 universidad, pues si lo hacemos
87 entre las nueve, va a ser mucho
88 más potente; y ésta es la idea un
89 poco de todo ello. Y cuando
90 hablamos de música, pues estamos
91 hablando de exposiciones de
92 pintura, o de actuaciones
93 teatrales.

El Rector de la Universidad de Cantabria propone la creación de una sectorial en el ámbito cultural como estructura organizativa que fomente la creación de proyectos culturales. Sin embargo, añade el problema que supone

coordinarse cuando aún hay un desconocimiento de lo que se hace en cada universidad por parte de todo el Grupo.

199 Lo que haría falta es que
200 estructuráramos una sectorial
201 específica en el ámbito de la
202 cultura, no necesariamente tiene
203 por qué estar ligada a los
204 estudiantes porque normalmente no
205 van a ser las mismas personas y
206 que ese sectorial, en relación
207 directa con la capacidad ejecutiva
208 del G-9 como elemento gestor, pues
209 fuera capaz de establecer una
210 continuidad en el análisis común
211 de las cosas. Debería haber una
212 reunión entre los vicerrectores de
213 extensión universitaria pero el
214 problema de todo esto es que
215 deberíamos identificar también (te
216 lo digo porque es lo que pasa
217 también en investigación), el
218 problema es que no conocemos unas
219 universidades qué hacen las otras.
220 Es muy difícil coordinar cuando no
221 se conoce.

Finalmente, el Rector sugiere mejorar los contactos entre universidades con el fin de llegar a un conocimiento mayor de todas ellas, para después crear una comisión de planificación en la que se coordinen proyectos emblemáticos G-9 que puedan itinerar por todo el Grupo:

222 El primer paso, necesariamente es que,
223 transversalmente, conozcamos lo
224 que hacen las demás bajo qué
225 sistema, qué organización; eso por
226 un lado, nos ayuda a que las
227 mejores prácticas las pongamos en
228 conocimiento unos con otros; pero,
229 además, nos permite tomar
230 decisiones de planificación propia
231 pensando en lo que otros también
232 tienen, y tratando de aprovechar
233 lo de ellos, digo en el buen
234 sentido, con lo cual eso es lo que
235 da el valor sinérgico que tiene el

236 G-9. Y ahí, lógicamente, lo que
237 deberíamos tener es una especie de
238 comisión de planificación
239 coordinada, que probablemente no
240 significa que toda la
241 planificación que aborde una
242 universidad tenga que coordinarla,
243 sino que cada año elijamos algún
244 proyecto emblemático del G-9 y ese
245 proyecto emblemático hacerlo
246 itinerante y puede ser con la
247 itinerancia de un año, depende de
248 qué cosas, o con la itinerancia de
249 un lustro (pues una gran
250 exposición...) este tipo de cosas.

6.2. Síntesis de los resultados

Cada una de las tablas que exponemos a continuación refleja una síntesis de las respuestas ofrecidas por los sujetos entrevistados, y está relacionada con cada una de las categorías diseñadas a tal fin:

“ESTRUCTURA ORGANIZATIVA”
<ul style="list-style-type: none">▪ Cada universidad del G-9 se articula siguiendo parámetros que son completa o parcialmente distintos a los de las otras universidades.▪ Aunque el término ‘campus’ es utilizado por todas las universidades del Grupo, no hay una definición clara acerca de su significado. Para unas se trata de una cuestión relacionada con unidades administrativas; otras lo vinculan a la localización geográfica de los centros, e incluso, puede ser una combinación de ambas.▪ Se da el caso de universidades que tienen en común el hecho de poseer más de un campus y no coinciden en su estructura organizativa básica; antes al contrario, se muestran antagónicas en sus planteamientos organizativos e, incluso, alguna de ellas ofrece versiones contradictorias acerca de sí misma.▪ De las universidades que tienen varios campus, tan sólo dos tienen su actividad musical centralizada.▪ Solamente una universidad tiene la figura específica de Director de Aula de Música; por el contrario, en el resto de los casos, nos encontramos con la figura de Director de Actividades Culturales (en las que están incluidas las musicales).▪ Únicamente existe la figura de Gestor Cultural o Técnico en Gestión Cultural en dos de las universidades del G-9.▪ Los vicerrectorados de extensión universitaria no tienen las mismas competencias entre las universidades del Grupo.▪ La denominación de los vicerrectorados de los que depende la actividad cultural universitaria son diferentes entre algunas universidades.

Tabla 6.1.

“FUNCIONES”	
Vicerrectores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La financiación y la gestión se subrayan con especial intensidad como principales funciones. ▪ Algunos vicerrectores poseen una idea más global de las funciones que han de desempeñar mientras que otros se concentran en aspectos más específicos.
Directores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existen funciones diferentes entre los directores de actividades culturales de las distintas universidades, que seguramente tienen relación con la estructura organizativa de cada una de ellas. ▪ Al igual que ocurría en el caso de los vicerrectores, algunos expresan una idea más global de sus funciones, mientras que otros se refieren a aspectos más concretos, lo que puede indicarnos que no hay unas líneas concretas de actuación marcadas en el cargo. ▪ Asumen las funciones específicas de su cargo y, además, aquéllas que tendrían que pertenecer a un puesto técnico en gestión cultural.
Administrativos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizan labores que van desde la programación hasta la realización de actividades, incluyendo aspectos logísticos. ▪ Solamente dos universidades cuentan con personal especializado en gestión cultural (PAS).
<p>En general:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se puede observar que la labor de gestión cultural es compleja y requiere un personal cualificado y especializado. ▪ En ocasiones, dentro de cada universidad, algunas de las funciones se ven solapadas por determinados cargos. ▪ Como consecuencia de la falta de homogeneidad en cuanto a la estructura organizativa, en cada caso, diferentes puestos pueden llegar a asumir idénticas funciones. ▪ No está clara la descripción de las funciones en cada cargo. ▪ La figura del Técnico en Gestión Cultural apenas está implementada en las universidades del Grupo. 	

Tabla 6.2.

“OPINIÓN SOBRE LA IMPORTANCIA DEL TÉCNICO EN GESTIÓN CULTURAL”

- Hay unanimidad en cuanto a la gran importancia que se le concede a esta figura en la universidad.
- Buena parte de los directores demandan la existencia de una persona especializada en labores de gestión que les ayude y les permita seguir dedicando parte de su tiempo a otras labores relacionadas con la docencia e investigación.
- Existe la opinión de que esta figura aún está minusvalorada.
- Frente a todo lo anteriormente expuesto, por parte de los especialistas se considera que a las actividades culturales no se les da la suficiente importancia; de hecho, existe un caso de dimisión por parte de un director por defender la idea de que no ha habido una apuesta clara de la universidad en cuanto a la actividad cultural y a todas las necesidades que esto implica para una gestión de calidad.

Tabla 6.3.

“ASPECTOS DE LA POLÍTICA CULTURAL LLEVADA A CABO”

- No existe unanimidad en cuanto a los intereses que cada una de las universidades del G-9 tiene a la hora de llevar a cabo su política cultural.
- Los principales puntos de interés que muestran las personas entrevistadas son: la búsqueda de una mayor implicación de la universidad en la sociedad y viceversa, la oferta de créditos y la existencia de una programación formativa y variada.
- A la hora de programar, se tienen en cuenta aspectos como la oferta cultural de otras instituciones de la ciudad y los períodos lectivos o no lectivos.
- Implícitamente, se puede apreciar la existencia de una relación entre la política llevada a cabo y la educación no formal, ya que se habla de ocio cultural y formativo fomentado desde la propia universidad.

Tabla 6.4.

“INFRAESTRUCTURAS DE CADA UNIVERSIDAD PARA REALIZAR LAS ACTIVIDADES”

- No existen espacios en las universidades del Grupo destinados específicamente a la realización de actividades musicales.
- Se utilizan otros espacios ya existentes (edificios del Rectorado o de las diferentes Facultades) para realizar las actividades.
- En otras ocasiones, también se utilizan espacios pertenecientes a la propia ciudad, como auditorios, iglesias, salas de conciertos, etc.

Tabla 6.5.

“FINANCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES”
<ul style="list-style-type: none">▪ En pocas universidades hay presupuestos específicos para actividades musicales.▪ Existen grandes diferencias entre los presupuestos de las diferentes universidades destinados a la realización de actividades culturales.▪ Tanto entidades públicas (Consejerías, Diputaciones) como privadas (Cajas y Bancos) ofrecen, mediante convenios firmados con la universidad, subvenciones para la realización de actividades culturales.▪ La relación que se da entre la universidad y otras entidades pone de manifiesto el acercamiento a la sociedad.

Tabla 6.6.

“COLABORACIÓN CON OTRAS ENTIDADES”
<ul style="list-style-type: none">▪ La gran mayoría de universidades colabora con entidades públicas y privadas para la realización de actividades culturales y musicales.▪ Las instituciones que colaboran con las universidades en las distintas comunidades autónomas son: ayuntamientos, diputaciones, cajas y bancos, teatros, auditorios, conservatorios y asociaciones u organizaciones musicales.

Tabla 6.7.

“VALOR ACADÉMICO QUE SE OTORGA”
<ul style="list-style-type: none">▪ En todas las universidades existen actividades por las que conceden créditos de libre configuración.▪ Hay opiniones contrarias a la idea de ofertar créditos de libre configuración a través de las actividades de extensión universitaria, y algunos piensan que las enseñanzas no regladas necesitan otra articulación.▪ Los conciertos son otro tipo de actividades que se realizan en todas las universidades y por las cuales no se ofertan créditos.

Tabla 6.8.

“RELACIÓN ENTRE LAS ACTIVIDADES MUSICALES DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y OTRAS MATERIAS QUE SE IMPARTEN EN LAS CARRERAS”

- Existen dos opiniones antagónicas, aproximadamente en una proporción del 50 %:
 - ✓ Un grupo sostiene que sí hay relación y que es de tipo académico, ya que se conceden créditos de libre configuración. Además, existe la idea de que ambas mantienen una convivencia, una relación orgánica. Uno de los Sujetos, no sólo confirma esta relación, sino que demanda una mayor implicación entre las actividades de extensión universitaria y la formación académica.
 - ✓ Por el contrario, otro grupo opina que no hay relación entre ellas. Este grupo apenas ofrece ninguna explicación al respecto.

Tabla 6.9.

“CÓMO CONTRIBUYEN LAS ACTIVIDADES DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA A LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ALUMNO”

- Hay un amplio acuerdo, prácticamente unánime, en cuanto a que las actividades que se programan desde extensión universitaria contribuyen a la formación integral de los jóvenes de la siguiente forma:
- Complementando la formación académica y profesional universitaria, y desarrollando la comprensión de otros ámbitos fuera de su área de conocimiento.
- Fomentando las relaciones personales y generando más vida universitaria.
- Existe la opinión de que la universidad ha de ser un lugar donde no sólo se impartan conocimientos, sino que también se contribuya a un enriquecimiento más general con otro tipo de aportaciones.
- Las actividades de extensión universitaria se enmarcan en un tipo de formación no reglada que está fuera de las aulas académicas; es decir, se proponen como un tipo de educación no formal.

Tabla 6.10.

“VALORACIÓN DE LA IMPORTANCIA DE LAS ACTIVIDADES MUSICALES”

- Algunas universidades del G-9 conceden mucha importancia a las actividades musicales; en cambio, en otras, todo depende de factores diversos como son los intereses personales de la persona que programa o la demanda del público.
- Se da tan sólo un caso concreto en el que las actividades musicales tienen muy poca importancia.

Tabla 6.11.

“VALORACIÓN DE LA ACEPTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES MUSICALES”
<ul style="list-style-type: none">▪ No todos los informantes valoran y aceptan de la misma forma las actividades musicales.▪ Las actividades de mayor aceptación han sido los conciertos y algunos cursos de extensión universitaria, como Ópera Oberta.▪ Ciertos Sujetos manifiestan que hay aún poca participación por parte del alumnado universitario en las actividades programadas. Se destaca la mayor participación en los conciertos. Pero se señala que el grado de participación de los alumnos varía, en buena medida, según el tipo de concierto organizado.

Tabla 6.12.

“FORMAS DE CAPTACIÓN DEL ALUMNADO”
<ul style="list-style-type: none">▪ En todas universidades del G-9 la captación de alumnos se realiza mediante:<ul style="list-style-type: none">✓ La página <i>web</i> de la universidad.✓ Envíos de correos electrónicos.✓ La difusión publicitaria de la programación a través de prensa, cartelería, folletos y paneles informativos.▪ En alguna universidad se organizan conciertos de calle itinerantes por todo el campus, anunciando la programación.▪ Existe la opinión de que la publicidad que se realiza para difundir estas actividades es más escasa fuera de la universidad que dentro.

Tabla 6.13.

“VALORACIÓN DE LOS MOTIVOS DE PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LAS ACTIVIDADES MUSICALES”
<ul style="list-style-type: none">▪ La mayoría de los informantes señala que los principales motivos de participación son: afición, gusto, interés y motivación.▪ Una minoría opina que los alumnos participan en estas actividades para fomentar momentos de encuentros personales.▪ Un grupo se cuestiona la posibilidad de que los alumnos participen por la obtención de créditos de libre configuración.

Tabla 6.14.

“ESTUDIOS REALIZADOS”
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las universidades del G-9 no han realizado estudios de investigación para conocer el perfil, la procedencia, los gustos o las diferencias de género del alumnado que participa en las actividades musicales. ▪ Hay una mayoría de Sujetos a favor de que se realice este tipo de estudios; en segundo lugar, un grupo opina de forma neutral sobre este aspecto y no ofrece ninguna explicación al respecto. Por último, algún caso concreto se cuestiona la importancia de estos estudios. ▪ Algunos Sujetos realizan observaciones personales acerca del tipo de personas que, a su juicio, participa en las actividades. En su opinión: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Participan más las mujeres que los hombres. ✓ En general, todavía hay poca participación de los estudiantes en actividades de extensión universitaria. ✓ Se observa una participación alta de profesorado universitario y personal de administración y servicios.

Tabla 6.15.

“CONOCIMIENTO DE LAS ACTIVIDADES MUSICALES Y PROYECTOS DESARROLLADOS EN LAS UNIVERSIDADES DEL G-9”
<p><u>Conocimiento de las actividades musicales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La mayoría de los entrevistados afirma no conocerlas. ▪ De la minoría que afirma conocer las actividades musicales que se desarrollan en las otras universidades, surgen otras opiniones: ▪ Ese conocimiento no es exhaustivo y es necesaria una implicación entre las universidades. ▪ Aquellas universidades donde se realizan actividades culturales y musicales que funcionan bien podrían servir de modelo para el resto. <p><u>Conocimiento de los proyectos llevados a cabo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Todos los Sujetos entrevistados desconocen si existen proyectos culturales llevados a cabo entre las universidades del Grupo. ▪ El único proyecto que se conoce en el G-9 es el Campus Virtual. ▪ Los informantes son conscientes de que existen líneas de actuación por parte de los rectores del G-9 para establecer proyectos de este tipo. <p><u>Opinión de los entrevistados sobre si el resto de universidades conoce las actividades y los proyectos musicales realizados en su universidad:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hay una unanimidad en las respuestas: existe la opinión de que no se conocen o de que se tiene un conocimiento muy escaso.

Tabla 6.16.

“ACTIVIDADES CONJUNTAS REALIZADAS CON EL RESTO DE UNIVERSIDADES DEL G-9”
<p>Hay tres opiniones diferentes:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Un grupo que desconoce si existe este tipo de actividad, quienes creen que esto es debido a que se trata de una competencia de otro vicerrectorado. Podemos así deducir que hay una relación directa entre la gestión realizada para llevar a cabo de actividades de este tipo y la estructura organizativa de cada universidad.▪ Un grupo que confirma haber realizado actividades conjuntas entre su universidad y otras universidades, sean o no del G-9. Este grupo sostiene que sí existen colaboraciones, pero éstas se dan en ámbitos distintos al musical. (Consideramos que la descripción de actividades desarrolladas por varias universidades en cualquier otro ámbito puede servir de modelo de gestión para futuras colaboraciones entre las universidades del G-9 que pretendan abordar actividades musicales conjuntas).▪ Otro grupo que afirma no poder realizar actividades conjuntas, no solamente con otras universidades sino incluso con el resto de los campus de su propia universidad por las características propias de cada uno.

Tabla 6.17.

“INTERCAMBIOS ENTRE PERSONAL DOCENTE E INVESTIGADOR, O DE ESTUDIANTES, CON OTRAS UNIVERSIDADES DEL G-9”
<ul style="list-style-type: none">▪ La mayor parte de los entrevistados piensa que no se realizan intercambios en los ámbitos cultural y de extensión universitaria.▪ Algunos coros universitarios sí realizan intercambios con otras universidades.▪ Hay una opinión muy favorable a que se produzcan este tipo de intercambios.

Tabla 6.18

“VALORACIÓN DEL INTERÉS DE POTENCIAR LA COLABORACIÓN INTERUNIVERSITARIA G-9 Y ESTABLECER REDES”
<ul style="list-style-type: none">▪ Existe la opinión general de que la colaboración interuniversitaria puede contribuir a:<ul style="list-style-type: none">✓ Aumentar la oferta de actividades para la universidad.✓ Posibilitar los intercambios.✓ Aportaciones que enriquezcan recíprocamente a las universidades.✓ El poder compartir experiencias.✓ Optimización de recursos.▪ Así, una gran parte de los entrevistados valora muy positivamente la creación de una red de colaboración entre universidades.▪ Sin embargo, hay quienes opinan que este tipo de proyectos no son fáciles de

llevar a cabo, porque se quedan en meras intenciones, por falta de coordinación, dificultades de tipo estratégico, exceso de trabajo o por las diferentes características que cada universidad tiene.

- Además, se expone claramente que hay un desconocimiento del G-9 en la comunidad universitaria.
- Las propuestas planteadas por las personas entrevistadas, en cuanto a los elementos necesarios para la creación de redes de colaboración, son las siguientes:
 - ✓ Crear grupos transversales y transdisciplinarios de investigación.
 - ✓ Aumentar los recursos económicos y, sobre todo, humanos.
 - ✓ Crear una buena estructura en la red que permita fluidez de comunicación entre las universidades.
 - ✓ Establecer un circuito base de actividades de acuerdo a unos criterios comunes.
 - ✓ Fomentar la coordinación entre las universidades.

Tabla 6.19.

“OPINIÓN SOBRE CÓMO PODRÍA ORGANIZARSE UN PLAN DE MACROGESTIÓN DE LAS ACTIVIDADES MUSICALES DEL G-9”

Planes propuestos:

- Utilizar economías de escala para rentabilizar los gastos.
- Crear estructuras organizativas y de dirección dentro del G-9.
- Formar una comisión de extensión universitaria delegada de la CRUE.
- Institucionalizar reuniones periódicas o circuitos entre las personas responsables de la organización de actividades de cada universidad.
- Instituir personal específico para ejercer labores de coordinación.
- Crear una comisión que prepare un plan estratégico de acuerdo con unas líneas de trabajo antes de comenzar a funcionar en red.
- El rector de una de las universidades del G-9 afirma que:
 - Hay una necesidad de dotar al G-9 de una nueva estructura capaz de abordar proyectos culturales y en red donde se optimicen recursos.
 - Actualmente ya existe una comisión de seguimiento de todas las acciones del G-9.
 - Se va a crear la figura de un gestor cultural dentro del Grupo de universidades.
 - Un buen plan de gestión comienza por conocer lo que se hace en otras universidades para, después, poder crear una comisión de planificación coordinada que proponga proyectos itinerantes entre las universidades G-9.

Tabla 6.20

CAPÍTULO 7

ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS REALIZADAS A LOS ALUMNOS

7.1. Descripción y análisis de los resultados

En este capítulo mostramos la descripción, el análisis y la síntesis de los resultados obtenidos en los cuestionarios. Las respuestas recogidas en las encuestas corresponden a grupos de alumnos que, en cada una de las universidades del G-9, realizan alguna actividad musical organizada por el vicerrectorado de extensión universitaria. Mostramos en este capítulo la descripción, el análisis y la síntesis de los resultados obtenidos. El punto de vista de los encuestados nos ha permitido conocer datos relacionados con el perfil de los mismos (sexo, edad, formación profesional, etc.) y establecer una visión más completa de cuáles son los motivos de su participación en las actividades musicales, su valoración acerca de la gestión de esas actividades, sus gustos y preferencias musicales y el conocimiento que tienen sobre el G-9.

Toda la información recibida ha sido tratada de forma confidencial y el cuestionario se ha realizado de forma anónima. Se enviaron un total de 360 cuestionarios, de los cuales se recogieron 196, lo cual supone un porcentaje del 54,4% de la totalidad de la muestra⁷¹.

La siguiente tabla muestra el número de cuestionarios recibidos por parte de cada universidad, así como la actividad musical seleccionada:

UNIVERSIDAD	Nº CUESTIONARIOS	ACTIVIDAD
Cantabria	30	Curso de Ópera Oberta
Castilla La Mancha	17	Concierto
Extremadura	35	Curso de Exp. Instrumental
Illes Balears	9	Coral universitaria
Oviedo	22	Curso de Ópera Oberta
País Vasco	18	Curso de audición
Pública de Navarra	19	Curso de Ópera Oberta
Rioja	13	Curso de Ópera Oberta
Zaragoza	33	Curso de Ópera Oberta

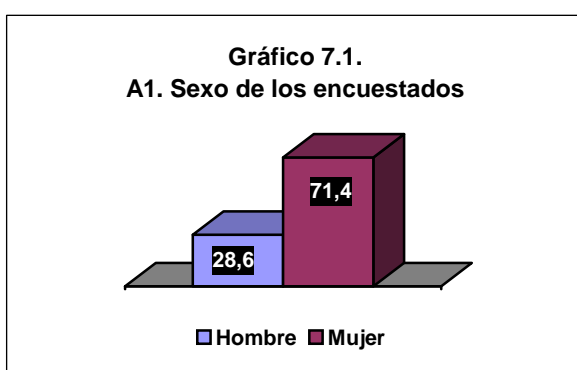
Tabla 7.1.

⁷¹ A pesar de haber insistido en numerosas ocasiones a los colaboradores (a través de correos electrónicos y llamadas telefónicas) sobre la importancia para nuestra investigación de recoger todos los cuestionarios enviados, por varias circunstancias, hemos recogido menos cuestionarios de los que hubiésemos querido.

Organizamos el análisis a partir de las variables de cada una de las dimensiones del cuestionario. La relación entre las variables y los apartados de este capítulo es la siguiente:

- Variables relacionadas con los datos sociodemográficos: apartados 7.1.1. a 7.1.3.
- Variables relacionadas con las actividades musicales en las que participa: apartados 7.1.4. a 7.1.8.
- Variables relacionadas con las actividades musicales en el G-9: apartados 7.1.9. y 7.1.10.
- Variables relacionadas con los gustos musicales y preferencias: apartados 7.1.11. y 7.1.12.

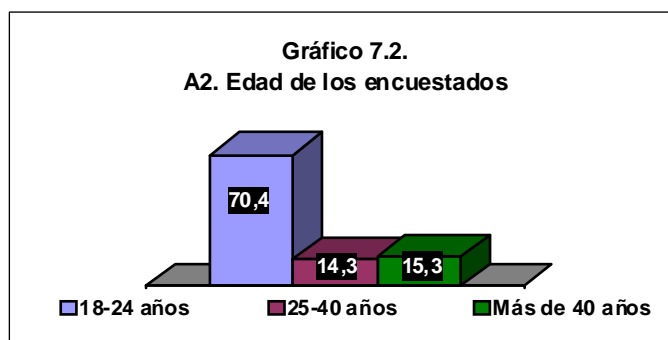
7.1.1. Edad y sexo de los encuestados



Los resultados nos muestran una clara predominancia del sexo femenino (gráfico 7.1.). Por otro lado, la franja de edad mayoritaria es la comprendida entre los 18 y los 24 años (gráfico 7.2.). Este dato sugiere que los jóvenes

estudiantes universitarios son quienes más participan en las actividades organizadas en su universidad.

Sin embargo, si sumamos los porcentajes referidos al resto de edades, sorprende el hecho de que el 29,6 % de personas



mayores de 25 años participe en actividades de extensión universitaria. Además, este porcentaje se distribuye de forma equilibrada entre las franjas de edad de 25-40 años y más de 40 años. Esto nos indica que existe un interés en participar en

actividades musicales, incluso en el caso de las personas que puedan estar más desvinculadas de los estudios de carácter formal. Veamos las cifras concretas.

7.1.2. Universidad en la que estudian

Como se muestra en la tabla 7.2., que indica las respuestas a esta variable, el 83,5% de los encuestados realiza estudios universitarios:

<i>A3. ¿Estudia en la Universidad?</i>		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	<i>162</i>	<i>82,7</i>	<i>83,5</i>	<i>83,5</i>
	No	<i>32</i>	<i>16,3</i>	<i>16,5</i>	<i>100,0</i>
	Total	<i>194</i>	<i>99,0</i>	<i>100,0</i>	
Perdidos	N.S./N.C.	<i>2</i>	<i>1,0</i>		
Total		<i>196</i>	<i>100,0</i>		

Tabla 7.2.

Si anteriormente veíamos que el 70,4% de estudiantes universitarios eran menores de 25 años, entonces hay un 13,1% de estudiantes que necesariamente está compuesto por personas mayores de 25 años que acceden a la universidad para obtener una titulación superior. En la tabla 7.3. se especifica el porcentaje de estudiantes que participa en las actividades musicales en cada una de las universidades:

<i>A4. Universidad en la que estudia</i>		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	UC	<i>11,7</i>	<i>13,8</i>	<i>13,8</i>
	UCLM	<i>9,2</i>	<i>10,8</i>	<i>24,6</i>
	UEX	<i>15,8</i>	<i>18,6</i>	<i>43,1</i>
	UIB	<i>0,5</i>	<i>0,6</i>	<i>43,7</i>
	UR	<i>7,7</i>	<i>9,0</i>	<i>52,7</i>
	UNIOVI	<i>11,2</i>	<i>13,2</i>	<i>65,9</i>
	UPV	<i>3,6</i>	<i>4,2</i>	<i>70,1</i>
	UPNA	<i>9,7</i>	<i>11,4</i>	<i>81,4</i>
	UNIZAR	<i>15,8</i>	<i>18,6</i>	<i>100,0</i>
	Total	<i>85,2</i>	<i>100,0</i>	
Perdidos	N.S./N.C.	<i>14,8</i>		
Total		<i>100,0</i>		

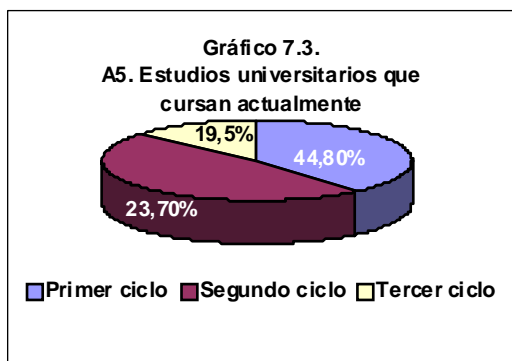
Tabla 7.3.

Son reseñables los datos referidos a la Universidad de Illes Balears, donde apenas hay una representación de alumnos universitarios y en su mayoría se trata de integrantes del coro universitario; esto es, principalmente, ciudadanos no vinculados a la comunidad universitaria. Por otra parte, es necesario apuntar que, a pesar de los intentos de colaboración y esfuerzos por parte de su director D. Joan Company, el número de cuestionarios recogidos en esta Universidad fue muy escaso.

Las universidades que mayor representatividad de estudiantes universitarios muestran son las de Extremadura y Zaragoza, seguidas de Cantabria, Oviedo, Navarra, Castilla La Mancha, Rioja y País Vasco. Aunque no tengamos una explicación clara de por qué se dan estas diferencias, en el apartado siguiente damos cuenta de cuál es el perfil de los estudiantes que participan en las actividades musicales organizadas por las universidades del G-9.

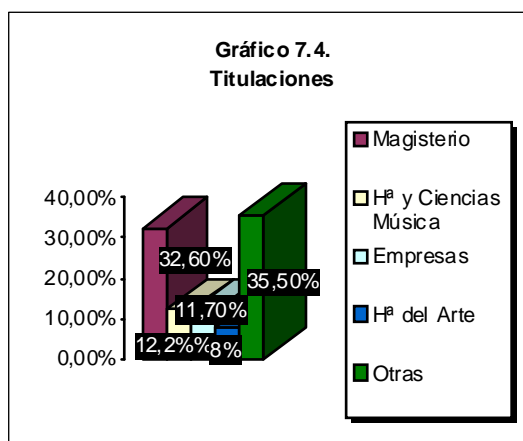
7.1.3. Estudios universitarios

Según el gráfico 7.3., del total de estudiantes encuestados, solamente el 19,5 % realiza estudios de tercer ciclo y hay una mayoría de estudiantes de primer ciclo (44,8%).



En cuanto al tipo de estudios, entre los estudiantes de primer ciclo predomina la titulación de Magisterio (32,6%), seguida de Administración y Dirección de Empresas (11,7%). En relación con las titulaciones de segundo ciclo, las más numerosas corresponden a Historia y Ciencias de la Música (12,2%), seguida de Historia del Arte y Economía, éstas últimas en un porcentaje menor (8%).

En cuanto al tipo de estudios, entre los estudiantes de primer ciclo predomina la titulación de Magisterio (32,6%), seguida de Administración y Dirección de

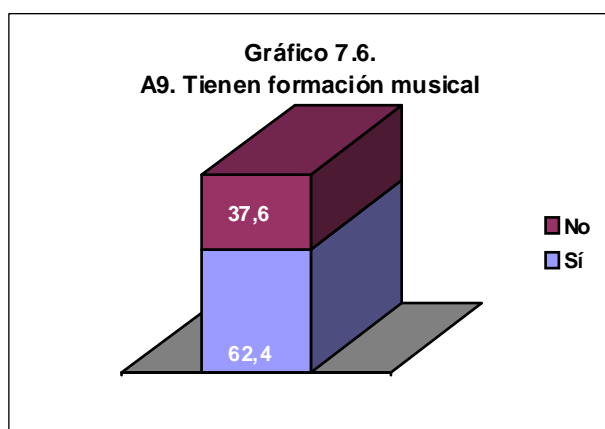
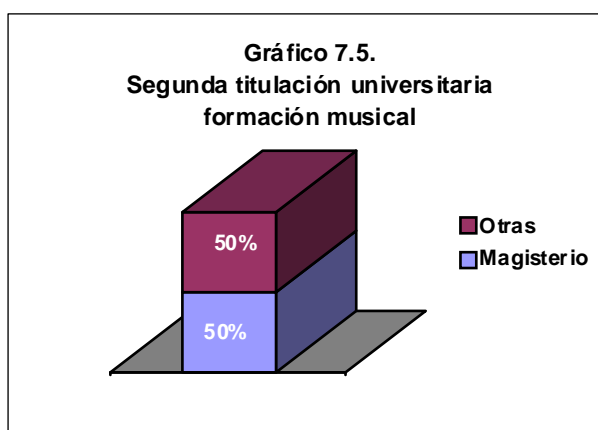


El resto (35,5%) está representado por una gran variedad de titulaciones como son Antropología Social, Medicina o Ingeniería, entre otras. Hay un 28,4% que, además, posee otra titulación universitaria (tabla 7.4.)

A7. ¿Posee otra titulación universitaria?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	52	26,5	28,4	28,4
	No	131	66,8	71,6	100,0
	Total	183	93,4	100,0	
Perdidos	N.S./N.C.	13	6,6		
Total		196	100,0		

Tabla 7.4.

Entre éstos, los titulados en magisterio vuelven a ser de nuevo los más representativos (el 50 %) (gráfico 7.5.). Este dato es muy significativo ya que se trata del grupo que, en buena medida, se corresponde con el 29,6% de estudiantes mayores de 25 años, lo cual explica también que hay un número importante de participantes en actividades de extensión universitaria con gran interés en la formación musical y cultural.



7.1.4. Formación musical

En el gráfico 7.6. se constata que una parte importante de los encuestados tiene formación musical (62,4%). Sin embargo, resulta llamativo que el 37,6% restante también tenga interés en

participar en actividades musicales. Para profundizar más en este aspecto y

comprobar el perfil de las personas que tienen estudios musicales, hemos cruzado los datos referidos al sexo y a la formación musical. Aunque parezca que las diferencias entre ambos sexos es poco significativa (un 67,9% de hombres con formación musical frente a un 60,2% de mujeres), no es así si tenemos en cuenta que entre los encuestados hay un número inferior de hombres que de mujeres (36 hombres frente a 77 mujeres). Esto significa, contrariamente, que son los hombres quienes proporcionalmente tienen mayor formación musical (tabla 7.5.). En consecuencia, se puede afirmar que si la formación musical es un factor importante a la hora de considerar el grado de participación, la tendencia a la feminización de este tipo de actividades musicales no es un rasgo determinante.

<i>A9. Formación musical/A1. Sexo</i>			A1. Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
A9. ¿Tiene formación musical?	Sí	Recuento	36	77	113
		% de A9. ¿Tiene formación musical?	31,9%	68,1%	100,0%
		% de A1. Sexo	67,9%	60,2%	62,4%
	No	Recuento	17	51	68
		% de A9. ¿Tiene formación musical?	25,0%	75,0%	100,0%
		% de A1. Sexo	32,1%	39,8%	37,6%
Total		Recuento	53	128	181
		% de A9. ¿Tiene formación musical?	29,3%	70,7%	100,0%
		% de A1. Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

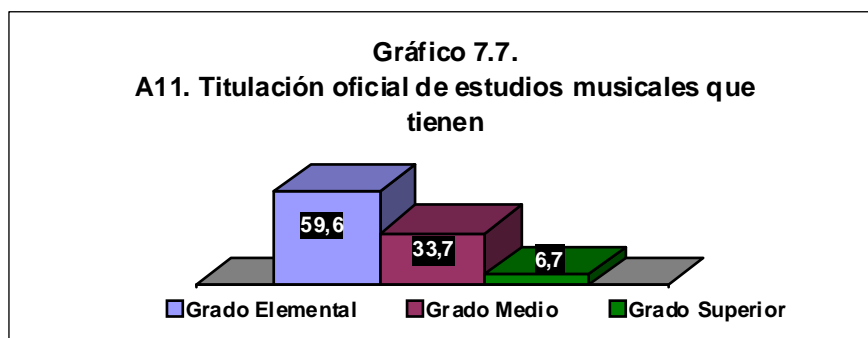
Tabla 7.5.

Por otro lado, los resultados del cruce entre las variables de edad y de formación musical, indican que la población más joven tiene mayor formación y que ésta disminuye a medida que se avanza en edad (tabla 7.6.). Sin embargo, esto no es óbice para que el nivel de participación se mantenga en cuotas similares entre la franja de 25 a 40 años (50%) y los mayores de 40 (45,8%).

A9. Formación musical/A2.Edad			A2. Edad			Total
			De 18 a 24 años	De 25 a 40 años	Más de 40 años	
A9. ¿Tiene formación musical?	Sí	Recuento	89	13	11	113
		% de A9. ¿Tiene formación musical?	78,8%	11,5%	9,7%	100,0%
		% de A2. Edad	67,9%	50,0%	45,8%	62,4%
	No	Recuento	42	13	13	68
		% de A9. ¿Tiene formación musical?	61,8%	19,1%	19,1%	100,0%
		% de A2. Edad	32,1%	50,0%	54,2%	37,6%
Total		Recuento	131	26	24	181
		% de A9. ¿Tiene formación musical?	72,4%	14,4%	13,3%	100,0%
		% de A2. Edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 7.6.

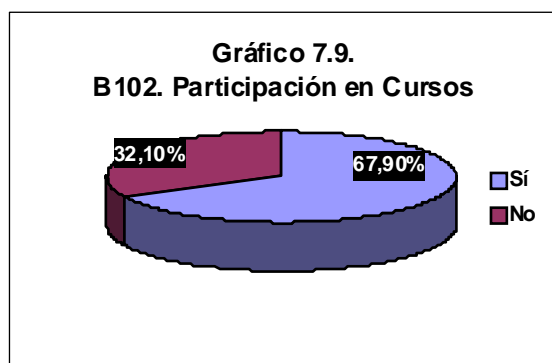
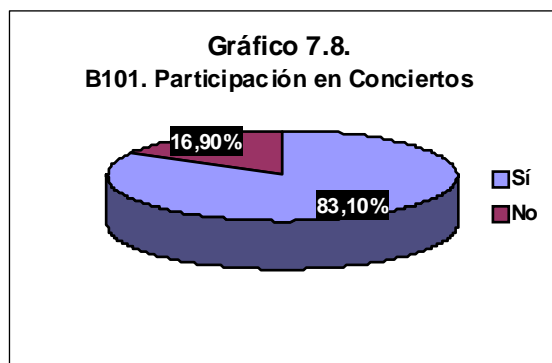
Tampoco el nivel y el tipo de estudios musicales realizados es un factor determinante, ya que, del 62,4% total con estudios musicales (gráfico 7.6.), una tercera parte corresponde a estudios no oficiales. De las dos terceras partes restantes con estudios oficiales, la titulación de grado elemental presenta los valores porcentuales más altos: 59,6% (gráfico 7.7.).



7.1.5. Actividades musicales en las que han participado

En este apartado se analizan las siguientes variables: participación en conciertos, cursos, seminarios o talleres, asignaturas optativas, concursos, coro universitario y orquesta universitaria.

Las dos actividades musicales que presentan los porcentajes más elevados en cuanto a nivel de participación son los conciertos (83,1%) y los cursos (67,9%) (gráficos 7.8. y 7.9.) respectivamente.

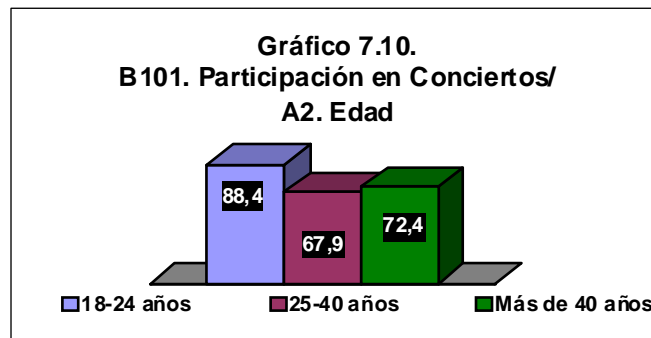


En el caso de los conciertos, de nuevo hemos querido comprobar el perfil de quienes asisten mayoritariamente a dichos eventos y, para ello, hemos cruzado esta variable con el sexo y la edad de los encuestados. Al igual que ocurría en el cruce entre el sexo y la formación musical, la similitud de porcentajes de participación en este cruce entre sexos (un 85,7% de los hombres frente a un 82 % de las mujeres) es sólo aparente (tabla 7.7.). Teniendo en cuenta que hay un 29,6% de hombres frente a un 70,4% de mujeres, los resultados indican que son los hombres quienes asisten en mayor grado a los conciertos. Sin embargo, en el cómputo total la participación en los conciertos es mayoritariamente femenina, precisamente por estos porcentajes.

B101.Participación en conciertos/A1.Sexo			A1. Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
B101. ¿Ha participado en Conciertos?	Sí	Recuento	48	114	162
		% de B101 ¿Ha participado en Conciertos?	29,6%	70,4%	100,0%
		% de A1 Sexo	85,7%	82,0%	83,1%
	No	Recuento	8	25	33
		% de B101 ¿Ha participado en Conciertos?	24,2%	75,8%	100,0%
		% de A1 Sexo	14,3%	18,0%	16,9%
Total		Recuento	56	139	195
		% de B101 ¿Ha participado en Conciertos?	28,7%	71,3%	100,0%
		% de A1 Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 7.7.

En cuanto a la edad, no se han observado diferencias sustanciales en los porcentajes de participación en los conciertos (gráfico 7.10.). Con todo, son las personas de edades comprendidas entre 18 y 24 años (un 88,4%) las más asiduas, seguidas de las mayores de 40 años (un 72,4%), y con un porcentaje algo menor las de la franja de edad de los 25 y 40 años (un 67,9%).



Por otra parte, las dos actividades en las que menos han participado los encuestados son los concursos (10,2%) y la orquesta universitaria (5,1%). Este último dato está relacionado con el hecho de que en muy pocas universidades del G-9 existe esta formación instrumental.

En el gráfico 7.11. se muestra una visión general de todas las actividades en las que han participado los encuestados:

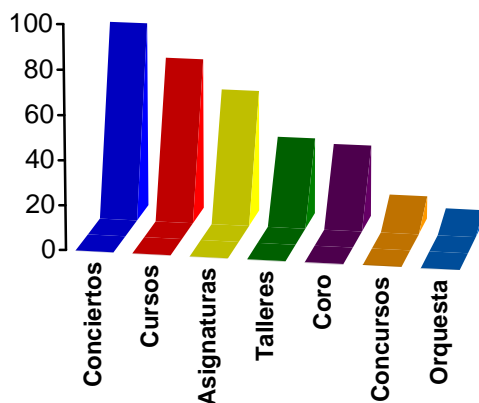
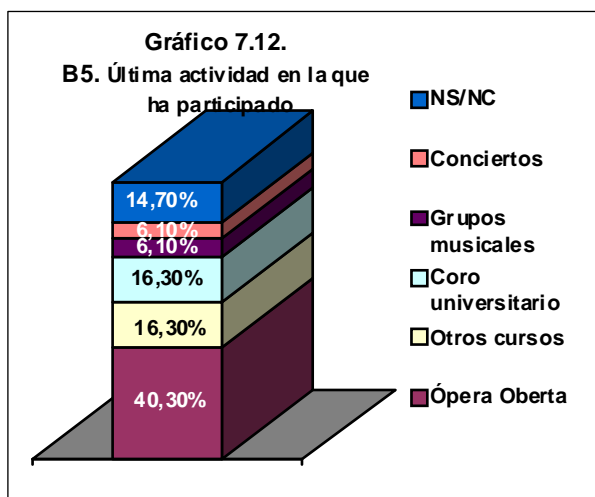


Gráfico 7.11.

Según los datos del gráfico 7.11., los conciertos, los cursos, las asignaturas de libre elección y los talleres son, en orden descendente, las cuatro actividades más votadas. Ahora bien, hay que tener en cuenta que los estudiantes han participado en varias actividades: en dos, tres y cuatro en la mayoría de los casos (tabla 7.8.).

<i>Numero de actividades en las que participa</i>		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	<i>13</i>	<i>6,6</i>	<i>6,6</i>	<i>6,6</i>
	1	<i>24</i>	<i>12,2</i>	<i>12,2</i>	<i>18,9</i>
	2	<i>46</i>	<i>23,5</i>	<i>23,5</i>	<i>42,3</i>
	3	<i>34</i>	<i>17,3</i>	<i>17,3</i>	<i>59,7</i>
	4	<i>42</i>	<i>21,4</i>	<i>21,4</i>	<i>81,1</i>
	5	<i>26</i>	<i>13,3</i>	<i>13,3</i>	<i>94,4</i>
	6	<i>8</i>	<i>4,1</i>	<i>4,1</i>	<i>98,5</i>
	7	<i>3</i>	<i>1,5</i>	<i>1,5</i>	<i>100,0</i>
Total	<i>196</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>		

Tabla 7. 8.



En cuanto a la última actividad realizada que han señalado los encuestados, el porcentaje más alto corresponde al curso de extensión universitaria “Ópera Oberta”, y las actividades menos señaladas son la participación en grupos musicales y los conciertos. Sin duda, los encuestados optan por el curso de

ópera debido a que es la actividad que están desarrollando en el momento de pasar la encuesta.

En relación con la cantidad de actividades musicales organizadas por cada universidad en las que han participado en los últimos cinco años, la mayoría (un 62,9%) declara haber participado en una suma que no supera el máximo de cinco actividades (tabla 7.9.). No obstante, un 18,3% de los encuestados han superado esa barrera y sitúan el límite superior en diez actividades; lo cual nos da una idea de la vigencia y capacidad de convocatoria de estos acontecimientos musicales.

<i>B.2. Cantidad de actividades musicales en las que ha participado en los últimos 5 años</i>		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De 1 a 5	110	56,1	62,9	62,9
	De 6 a 10	32	16,3	18,3	81,1
	De 11 a 15	15	7,7	8,6	89,7
	Más de 15	18	9,2	10,3	100,0
	Total	175	89,3	100,0	
Perdidos	N.S./N.C.	21	10,7		
Total		196	100,0		

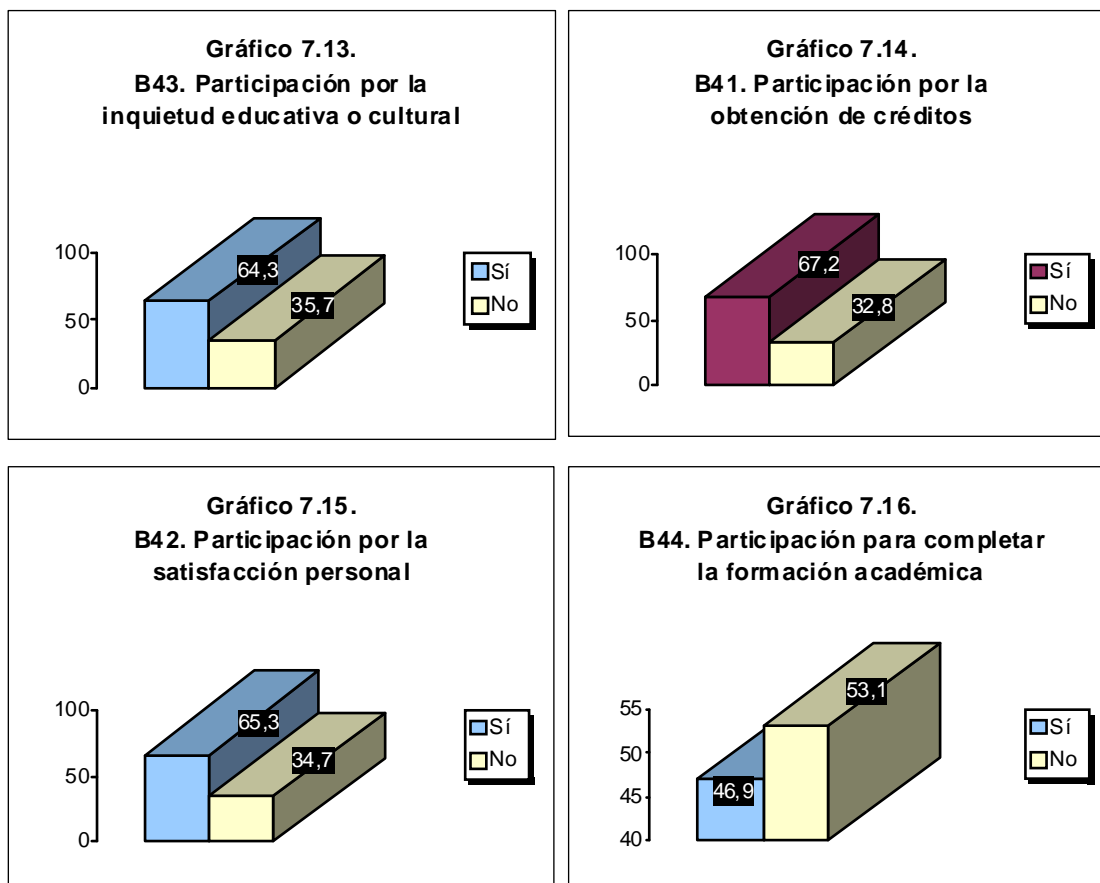
Tabla 7.9.

Por otro lado, tampoco hay que olvidar que en relación con otras actividades que les gustaría que ofertase su universidad. Hemos recogido las respuestas abiertas a esta variable y la mayoría de los encuestados demandaba más cursos y talleres, más conciertos, y la posibilidad de participar en agrupaciones corales e

instrumentales en la propia universidad. De todo ello se deduce que, en general, la participación experimentaría un incremento significativo en la medida en que la oferta de actividades fuera también creciendo.

7.1.6. Motivos de participación

Las variables propuestas en este apartado incluyen la obtención de créditos, la satisfacción personal, la inquietud educativa o cultural, completar la formación académica, y otros motivos. Estos últimos representan el 6,6% del total, y se refieren al ocio cultural, la socialización, la utilidad para el trabajo o el gusto por la música. Veamos, por tanto, ahora cuáles son los motivos predominantes de participación. Si analizamos las variables obtención de créditos, satisfacción personal e inquietud educativa o cultural, vemos que los resultados son semejantes en los tres casos, y presentan un valor medio del 65 %, aproximadamente (gráficos 7.13., 7.14., y 7.15.). La participación llevada a cabo con el fin de completar la formación académica muestra un índice del 46,9%, inferior al resto (gráfico 7.16.).



Si profundizamos un poco más en cada una de estas variables, podemos establecer un vínculo entre las mismas y las modalidades educativas formal y no formal. En este sentido, nos atrevemos a afirmar que la variable que más se relaciona con la educación formal es la participación por la obtención de créditos. Las demás variables, satisfacción personal e inquietud educativa o cultural, se vinculan más a un tipo de educación no formal.

En el caso particular de la variable participación para completar la formación académica, ha habido más respuestas negativas que positivas: un porcentaje mayoritario de alumnos adujo que la participación en las actividades musicales no tenía que ver con sus estudios, y decían hacerlo por motivos distintos a su formación académica. Por ello, también esta variable está más cercana a la educación no formal.

En suma, la participación en actividades culturales a través de extensión universitaria tiene dos componentes principales: uno se relaciona con la modalidad formal (créditos de libre configuración), y otro con la educación no formal (que tiene mayor peso).

Tratando de conocer el perfil de quienes deben su participación por la formación académica, comprobamos que los resultados no presentan diferencias significativas en lo que al sexo se refiere: un 43,6% de mujeres frente a un 55,4% de hombres (tabla 7.10.).

<i>B44. Participación por completar la formación académica/ A1. Sexo</i>			A1. Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
B44. Participación por completar la formación académica	Sí	Recuento	31	61	92
		% de B44. Participación por completar la formación académica	33,7%	66,3%	100,0%
		% de A1. Sexo	55,4%	43,6%	46,9%

Tabla 7.10.

Sin embargo, cuando el motivo es la participación por la obtención de créditos, los resultados confirman que las mujeres tienen mayor interés que los hombres: un 70,5% frente a un 58,9% (tabla 7.11.).

<i>B41. Participación por la obtención de créditos/ A1. Sexo</i>			A1. Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
B41. Participación por la obtención de créditos	Sí	Recuento	33	98	131
		% de B41. Participación por la obtención de créditos	25,2%	74,8%	100,0%
		% de A1. Sexo	58,9%	70,5%	67,2%

Tabla 7.11.

En la variable participación por satisfacción personal, son los hombres quienes dicen tener mayor interés: un 76,8% frente a un 60,7% (tabla 7.12.).

<i>B42. Participación por satisfacción personal/ A1. Sexo</i>			A1. Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
B42. Participación por satisfacción personal	Sí	Recuento	43	85	128
		% de B42 Participación por satisfacción personal	33,6%	66,4%	100,0%
		% de A1 Sexo	76,8%	60,7%	65,3%

Tabla 7.12.

Hombres y mujeres presentan idéntico porcentaje en la tercera variable, participación por inquietud cultural: un 64,3% (tabla 7.13.).

<i>B43. Participación por inquietud educativa o cultural/ A1. Sexo</i>			A1. Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
B43. Participación por inquietud educativa o cultural	Sí	Recuento	36	90	126
		% de B43. Participación por inquietud educativa o cultural	28,6%	71,4%	100,0%
		% de A1. Sexo	64,3%	64,3%	64,3%

Tabla 7.13.

En cuanto a las edades, tanto en la satisfacción personal como en la inquietud cultural no observamos diferencias significativas. En cambio, la participación por la obtención de créditos refleja un mayor interés en la población más joven y un interés decreciente en relación con el aumento de edad (tabla 7.14.).

B41. Participación por la obtención de créditos/ A2. Edad			A2. Edad			Total
			De 18 a 24 años	De 25 a 40 años	Más de 40 años	
B41. Participación por la obtención de créditos	Sí	Recuento	<i>113</i>	<i>13</i>	<i>5</i>	<i>131</i>
		% de B41. Participación por la obtención de créditos	<i>86,3%</i>	<i>9,9%</i>	<i>3,8%</i>	<i>100,0%</i>
		% de A2. Edad	<i>81,9%</i>	<i>46,4%</i>	<i>17,2%</i>	<i>67,2%</i>

Tabla 7.14.

Estos resultados son totalmente lógicos, ya que la necesidad de completar el creditaje necesario para obtener el título universitario es más acuciente en la gente joven. Lo mismo ocurre en la variable participación por completar la formación académica (tabla 7.15.).

B44. Participación por completar la formación académica/ A2. Edad			A2. Edad			Total
			De 18 a 24 años	De 25 a 40 años	Más de 40 años	
B44. Participación por completar la formación académica	Sí	Recuento	<i>77</i>	<i>10</i>	<i>5</i>	<i>92</i>
		% de B44. Participación por completar la formación académica	<i>83,7%</i>	<i>10,9%</i>	<i>5,4%</i>	<i>100,0%</i>
		% de A2. Edad	<i>55,8%</i>	<i>35,7%</i>	<i>16,7%</i>	<i>46,9%</i>

Tabla 7.15.

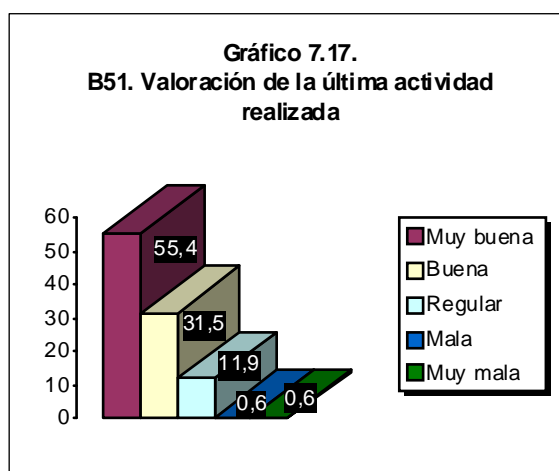
Todos estos resultados refuerzan la idea de que la educación formal tiene un gran interés en los momentos iniciales de la formación superior; pero a partir de cierta edad, ese interés disminuye en favor de una educación no formal, permanente y continua, a lo largo de la vida. Podemos afirmar también que existe una implicación constante de la educación formal y la educación no formal en relación a las actividades organizadas por los vicerrectorados de extensión universitaria. Además, el porcentaje de los que eligen dos y tres motivos de participación es alto (34,7% y 26% respectivamente) (tabla 7.16.). En este sentido, corroboramos la idea de que la educación no formal vuelve a tener un peso específico importante.

<i>Número de motivos de participación en las actividades</i>		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	5	2,6	2,6	2,6
	1	30	15,3	15,3	17,9
	2	68	34,7	34,7	52,6
	3	51	26,0	26,0	78,6
	4	39	19,9	19,9	98,5
	5	3	1,5	1,5	100,0
	Total	196	100,0	100,0	

Tabla 7.16.

7.1.7. Valoración de las actividades musicales de su universidad

Los datos resultantes en este apartado indican que el 86,9% valora positivamente la última actividad en la que han participado. Solamente el 13,1% de los encuestados valora la actividad como regular, mala o muy mala (gráfico 7.17.). Los criterios en los que se fundamentan estas



valoraciones son varios. Los más valorados, en orden decreciente, son los contenidos, el profesorado y la organización (gráfico 7.18.).

Criterios en los que fundamentan la valoración de la última actividad

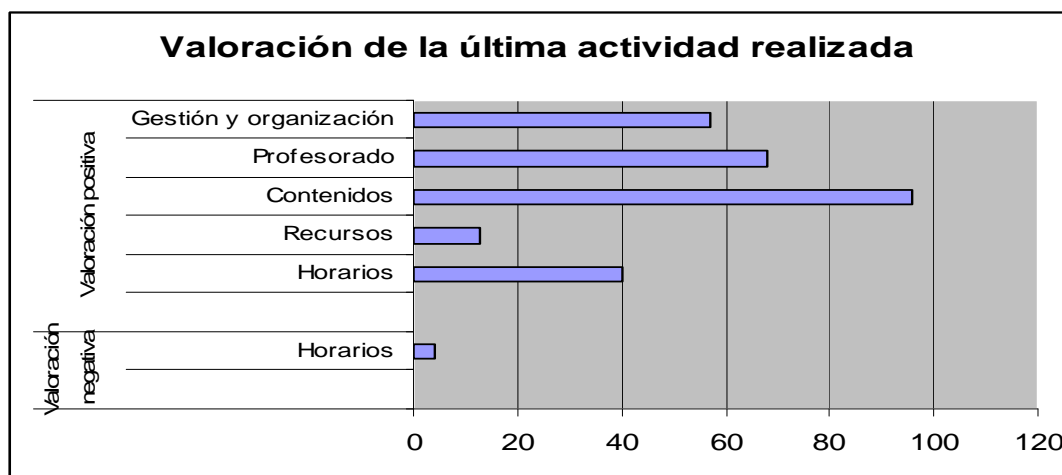


Gráfico 7.18.

En cuanto a la valoración de estos criterios, la media resultante en ocho de las nueve universidades del Grupo⁷² es bastante alta y homogénea: en torno a una puntuación de 4 (tabla 7.17.).

<i>Media de los criterios de fundamentación</i>	N	Media	Desviación típica
U. de Cantabria	23	4,04	,562
U. de Castilla La Mancha	14	3,93	,730
U. de Extremadura	26	4,04	,720
U. de La Rioja	14	4,29	,726
U. de Oviedo	20	4,45	,605
U. del País Vasco	7	4,43	,535
U. Pública de Navarra	17	4,35	,931
U. de Zaragoza	25	4,00	,408
Total	147	4,16	,669

Tabla 7.17.

Veamos ahora las variables relacionadas con la valoración de la aportación de estas actividades en la formación académica y satisfacción personal (tablas 7.18. y 7.19.).

<i>B53. Valoración de la aportación de la actividad en la formación académica</i>		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy poco	14	7,1	8,6	8,6
	Poco	20	10,2	12,3	20,9
	Regular	35	17,9	21,5	42,3
	Bastante	69	35,2	42,3	84,7
	Mucho	25	12,8	15,3	100,0
	Total	163	83,2	100,0	
Perdidos	N.S./N.C.	33	16,8		
Total		196	100,0		

Tabla 7.18.

⁷² No hemos tenido en cuenta la Universidad de Illes Balears, pues la muestra recogida era muy pequeña.

<i>B55. Valoración de la aportación de la actividad en la satisfacción personal</i>		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	<i>10</i>	<i>5,1</i>	<i>6,1</i>	<i>6,1</i>
	Regular	<i>20</i>	<i>10,2</i>	<i>12,3</i>	<i>18,4</i>
	Bastante	<i>76</i>	<i>38,8</i>	<i>46,6</i>	<i>65,0</i>
	Mucho	<i>57</i>	<i>29,1</i>	<i>35,0</i>	<i>100,0</i>
	Total	<i>163</i>	<i>83,2</i>	<i>100,0</i>	
Perdidos	N.S./N.C.	<i>33</i>	<i>16,8</i>		
Total		<i>196</i>	<i>100,0</i>		

Tabla 7.19.

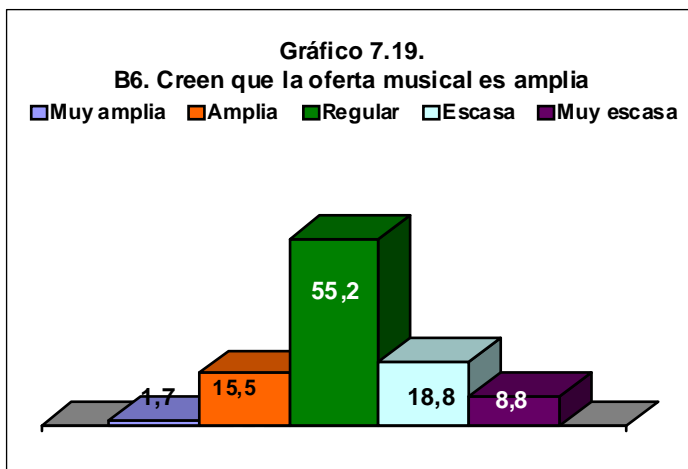
Hay diferencias entre ambas valoraciones. Por ejemplo, en la valoración de la aportación de la actividad en cuanto a satisfacción personal, ninguna persona marca la categoría de “muy poco”; en cambio, sí lo hacen en la variable relacionada con la formación académica.

Además, si sumamos las respuestas de los informantes que valoran las categorías “bastante” y “mucho” en la variable satisfacción personal, obtenemos un porcentaje del 81,6%; mientras que en la valoración de la aportación de la actividad en la formación académica, las mismas categorías suman el 57,6%, un porcentaje bastante menor. Esto nos vuelve a confirmar la idea de que los encuestados participan en estas actividades más por cuestiones personales que académicas. Los criterios por los que se justifican estas valoraciones responden también mayormente a cuestiones de satisfacción personal (tabla 7.20.).

Criterios de justificación de la valoración	
Satisfacción personal	Formación académica
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Disfrute ▪ Gusto ▪ Afición ▪ Enriquecimiento y superación personal ▪ Satisfacción ▪ Interés ▪ Formación integral 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Amplía la formación cultural y profesional ▪ Completa los conocimientos

Tabla 7.20.

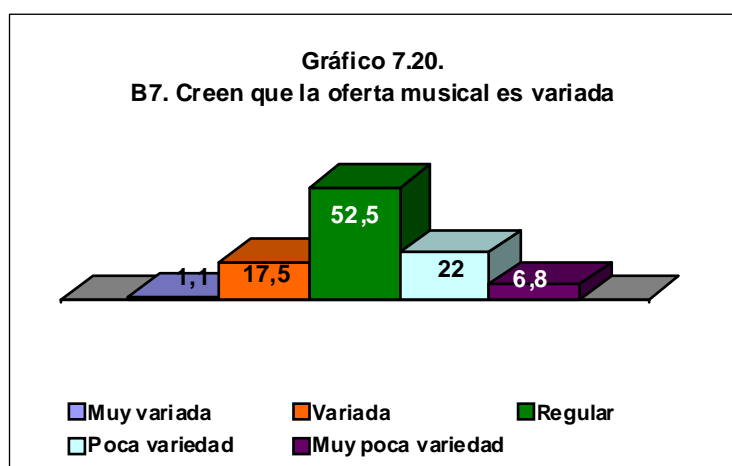
7.1.8. Demanda de actividades musicales



Las variables que aquí manejamos están relacionadas con la oferta musical de las universidades. En este sentido, según el gráfico 7.19., el 55,2% opina que la oferta es regular tanto en variedad como en

cantidad. Si analizamos todas las categorías, vemos que existen opiniones heterogéneas en los extremos. Por una parte, casi un 18 % de encuestados cree que la oferta es amplia o muy amplia; en cambio, otro grupo (un 27,6%) opina que la oferta es escasa o muy escasa. Si sumamos este último porcentaje al 55,2% que marcó la categoría “regular”, podemos deducir que, en general, la tendencia es negativa y que, por tanto, habría una demanda de actividades por parte de los encuestados.

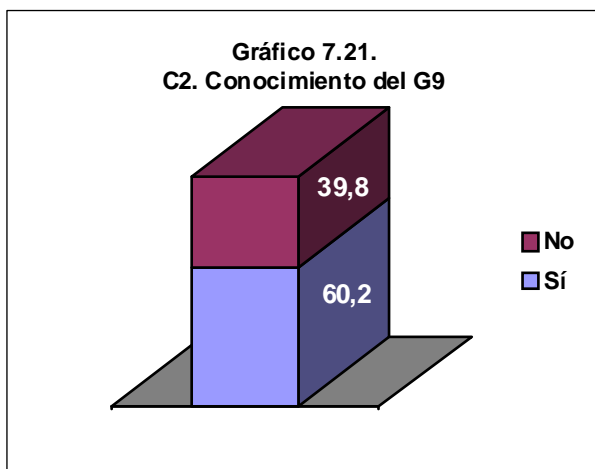
También en el gráfico 7.20., observamos unas valoraciones que reflejan un



grado de insatisfacción similar al planteado en el gráfico anterior. Un 18,6% de los encuestados opina que la oferta musical es variada o muy variada; un 28,8% cree, en cambio, que la oferta

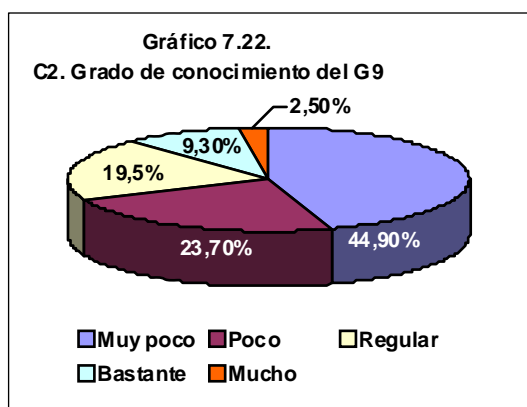
es muy poca variada y el 52,5% opina que ésta es regular. En suma, se puede concluir diciendo que, en opinión de los encuestados, la oferta musical es insuficiente tanto en cantidad como en variedad.

7.1.9. Conocimiento del G-9



En el gráfico 7.21. se apunta que el 60,2 % de los encuestados (3/5 partes) dice conocer el G-9. En principio, se trata de un porcentaje bastante elevado. Sin embargo, en el gráfico 7.22., al analizar la variable del grado de conocimiento del G-9, los porcentajes disminuyen

considerablemente. De hecho, tan sólo el 11,8 % dice conocer el G-9 “mucho” o “bastante” y el 68,6 % lo conoce “poco” o “muy poco”. El 19,5% restante afirma conocerlo “regular”. Estos resultados son muy significativos para esta investigación, ya que las universidades del G-9 están



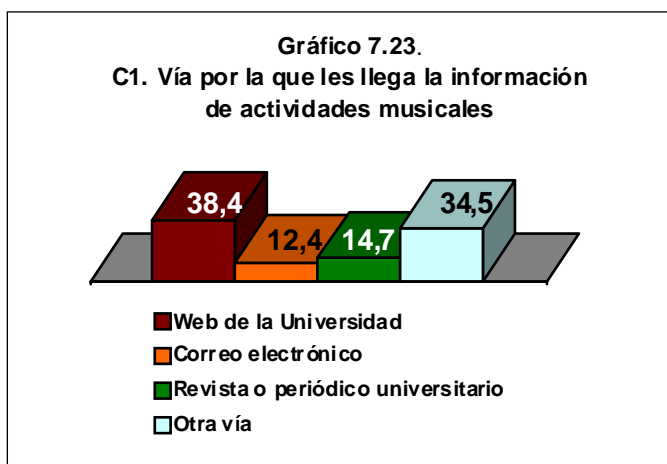
constituidas como Grupo desde hace varios años y han desarrollado proyectos como el Campus Virtual, que funcionan muy bien y ya están ciertamente consolidados. A pesar de todo esto, sorprendentemente, el Grupo se conoce muy poco.

Por otra parte, los encuestados señalaron que los medios mediante los cuales habían conocido la existencia del G-9 habían sido principalmente Internet y la *web* de su universidad. Otro grupo más pequeño indicó que había sido a través de la propia universidad, del profesorado o de los compañeros. Además, algunas personas afirmaron que habían oído hablar por primera vez del G-9 gracias a esta encuesta.

También pedimos a los informantes que definiesen o explicasen brevemente lo que sabían del G-9. Referenciamos a continuación algunas de las respuestas,

tanto las que se corresponden con la realidad como aquéllas que nada tienen que ver con el Grupo:

- ✓ *Grupo de nueve universidades españolas que ofertan asignaturas virtuales*
- ✓ *Es un grupo de nueve universidades españolas que ofertan intercambio de alumnos y que se han asociado para poner en común sus diversas titulaciones.*
- ✓ *Grupo de nueve universidades que colabora en la realización de actividades y cursos*
- ✓ *Nada, salvo que son nueve universidades*
- ✓ *La unión de nueve universidades españolas*
- ✓ *Acuerdo que tienen algunas universidades de nuestro país donde hay actividades que se convalidan*
- ✓ *Grupo de universidades que colaboran con actividades, conferencias, mesas redondas, recursos, etc.*
- ✓ *Colaboración entre universidades*
- ✓ *Grupo de nueve universidades*
- ✓ *Conjunto de asignaturas virtuales a través de Internet*
- ✓ *Convenio de universidades*
- ✓ *Grupo de nueve universidades que trabajan en conjunto dentro del territorio español*
- ✓ *Conjunto de universidades vinculadas entre sí por diferentes motivos*
- ✓ *Asociación de universidades españolas públicas*
- ✓ *Actividades musicales por parte de la universidad*
- ✓ *Grupo de universidades de diferentes comunidades autónomas*
- ✓ *Método de educación virtual*
- ✓ *Son nueve universidades españolas*
- ✓ *Nueve universidades que promueven actividades musicales*
- ✓ *Colaboración entre nueve universidades que quieren potenciar la música en la universidad*
- ✓ *Grupo de universidades que retransmiten óperas en directo*
- ✓ *Sistema de educación a distancia que ofrece una amplia gama de clases muy variadas*
- ✓ *Universidades que se encuentran en universidades autónomas en las que hay una sola universidad*
- ✓ *Una sola universidad por comunidad autónoma*
- ✓ *Nueve universidades uniprovinciales que tienen proyectos de formación en común*
- ✓ *Cursillos*

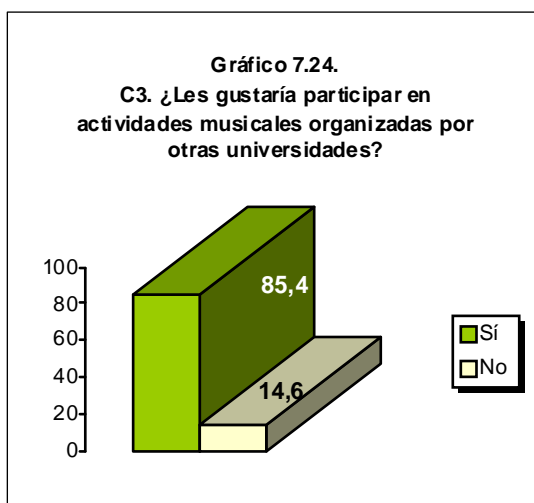


Otra de las variables a considerar es la vía más usual por la que les llega la información de las actividades musicales a los alumnos en cada una de las universidades del Grupo. En este sentido, los resultados confirman que la vía de

comunicación que mejor funciona es la página *web* de cada universidad (gráfico 7.23.). En cambio, el correo electrónico no parece ser un medio útil para enviar información a los alumnos. Un dato interesante es el relacionado con el porcentaje (un 34,5%) de personas que dicen recibir información por otras vías. Hemos recogido las respuestas abiertas de esta categoría y esas vías son principalmente las relacionadas con publicidad: anuncios, carteles, folletos, paneles informativos, y la comunicación directa a través de profesores y compañeros.

7.1.10. Interés en la participación de actividades con otras universidades

En alusión al interés en participar en actividades musicales organizadas por otras universidades españolas a través de videoconferencias, cursos virtuales, intercambios, etc., las respuestas fueron mayoritariamente positivas, con un 85,4 % a favor (gráfico 7.24.).



En cuanto a las actividades en las que les gustaría participar, hay variedad de respuestas. Sin embargo, las dos actividades preferidas por los encuestados son los cursos, seminarios o talleres y los conciertos. Concretamente, un 44% vota a favor de cursos; un 28,8 %, conciertos; un 8,8 % prefiere intercambio entre

universidades; un 4,8 % se decanta por las videoconferencias y un 1,6 % sugiere los foros. Por último, hay un 9,6% al que le interesaría participar en cualquier actividad musical (gráfico 7.25.).

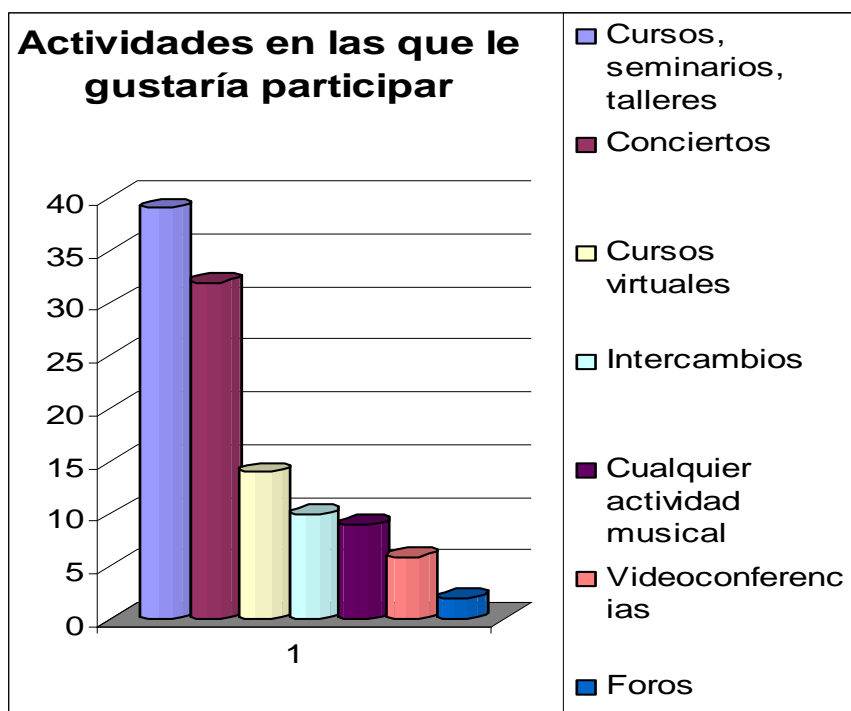


Gráfico 7.25.

7.1.11. Gustos musicales y preferencias

Atendiendo a los gustos y preferencias de los encuestados, analizaremos ahora las respuestas de diecisiete variables que se referían a distintos tipos, géneros o estilos de música. Mostramos primero los estadísticos descriptivos en la tabla 7.21.

<i>D1. Gustos musicales y preferencias</i>	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
D101. Puntuación de la Ópera	175	1	5	3,45	1,262
D102. Puntuación de la Música Clásica Sinfónica	174	1	5	3,86	1,209
D103. Puntuación de la Música de Cámara	165	1	5	3,68	1,173
D104. Puntuación de la Música Coral	177	1	5	3,46	1,301
D105. Puntuación del <i>Pop/Rock</i>	177	1	5	4,14	1,043
D106. Puntuación del <i>Heavy Metal/Hard Rock</i>	172	1	5	2,45	1,403
D107. Puntuación del <i>Punk</i>	162	1	5	2,10	1,257
D108. Puntuación del <i>Techno</i>	167	1	5	2,17	1,375
D109. Puntuación del <i>Jazz</i>	176	1	5	3,42	1,324
D110. Puntuación del <i>Blues</i>	173	1	5	3,31	1,264
D111. Puntuación del <i>New Age</i>	132	1	5	2,75	1,327
D112. Puntuación de <i>Folk</i>	169	1	5	3,11	1,311
D113. Puntuación de la <i>World Music</i>	125	1	5	3,25	1,268
D114. Puntuación del <i>Rap/Hip Hop</i>	169	1	5	2,54	1,380
D115. Puntuación de la Música Salsa	173	1	5	3,02	1,437
D116. Puntuación de la Música Electrónica	168	1	5	2,40	1,341
D117. Puntuación de la Música de Cine	175	1	5	4,22	,960
N válido (según lista)	91				

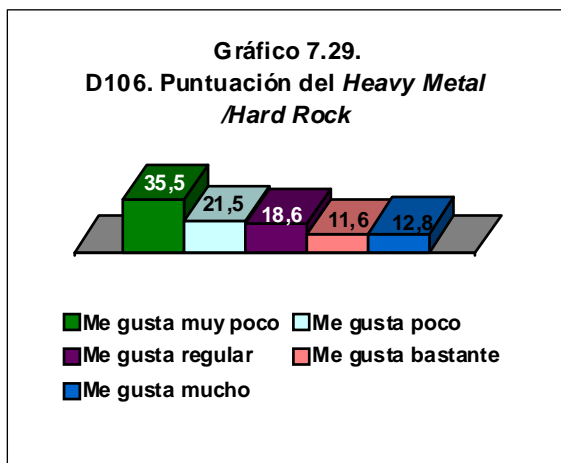
Tabla 7.21.

La clasificación de todas las variables, según su puntuación (en orden de mayor a menor puntuación), sería la siguiente:

- | | |
|-----------------------------|----------------------------------|
| 1. Música de cine | 10. <i>Folk</i> |
| 2. <i>Pop/Rock</i> | 11. Salsa |
| 3. Música Clásica Sinfónica | 12. <i>New Age</i> |
| 4. Música de Cámara | 13. <i>Rap/Hip Hop</i> |
| 5. Música Coral | 14. <i>Heavy Metal/Hard Rock</i> |
| 6. Ópera | 15. Música Electrónica |
| 7. <i>Jazz</i> | 16. <i>Techno</i> |
| 8. <i>Blues</i> | 17. <i>Punk</i> |
| 9. <i>World Music</i> | |

Los estadísticos descriptivos (tabla 7.21.) también muestran la desviación típica, que ofrece datos bastante significativos. La música preferida, la de cine, tiene una desviación típica del 0,960, lo que quiere decir un alto grado de homogeneidad en las respuestas con respecto a esa variable. Otro estilo de música con respuestas bastante homogéneas ha sido el *pop/rock*. En contraposición, la música de salsa es la variable donde hay más heterogeneidad en las respuestas, seguida del *heavy metal* (ambas con desviaciones en torno al 1,4).

Según las medias, el tipo de música que más gusta es la música de cine (50,9%) (gráfico 7.26.), y el menos puntuado es el *punk* (43,8%) (gráfico 7.27.).



Resulta interesante observar que entre la música *pop/rock* y la música *heavy metal/rock* duro existen grandes diferencias de puntuación. El *pop* y el *rock* son estilos que gustan bastante o mucho a gran parte de los encuestados (76,2%) (gráfico 7.28.); en cambio, el *heavy metal* y *rock* duro gustan muy poco o poco a un grupo importante de población: 57% (gráfico 7.29.).

Gráfico 7.30.
D109. Puntuación del Jazz

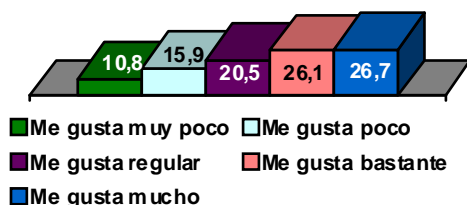
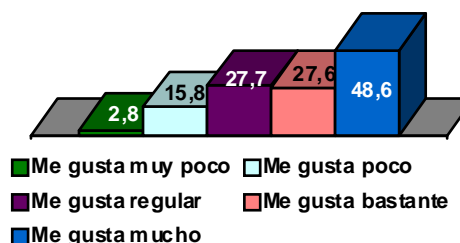


Gráfico 7.28.
D105. Puntuación del Pop/Rock



También son interesantes los datos referidos a dos estilos de música muy diferentes, como son la ópera y el jazz. En este sentido, ambos han tenido una aceptación razonable y una puntuación similar (gráficos 7.30. y 7.31.) con una media de un 3,4 (tabla 7.21.).

Gráfico 7.30.
D109. Puntuación del Jazz

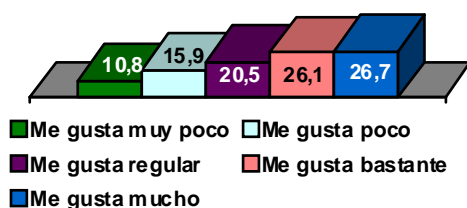
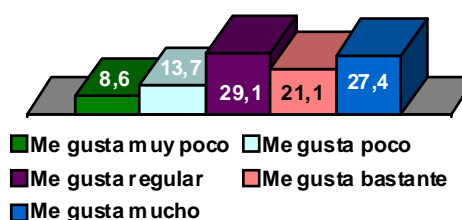


Gráfico 7.31.
D101. Puntuación de la Ópera



Otro dato interesante tiene que ver con la música *New Age*. Un 20,9 % de los encuestados afirma no conocer este tipo de música (tabla 7.22.). Todavía es mayor el porcentaje de desconocimiento de la *World Music*: un 25 % (tabla 7.23.).

<i>D111. Puntuación New Age</i>		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Me gusta muy poco	27	13,8	20,5	20,5
	Me gusta poco	37	18,9	28,0	48,5
	Me gusta regular	28	14,3	21,2	69,7
	Me gusta bastante	22	11,2	16,7	86,4
	Me gusta mucho	18	9,2	13,6	100,0
	Total	132	67,3	100,0	
Perdidos	N.S./N.C.	23	11,7		
	No conozco ese tipo de música	41	20,9		
	Total	64	32,7		
Total		196	100,0		

Tabla 7.22.

<i>D 113. Puntuación World Music</i>		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Me gusta muy poco	15	7,7	12,0	12,0
	Me gusta poco	18	9,2	14,4	26,4
	Me gusta regular	38	19,4	30,4	56,8
	Me gusta bastante	29	14,8	23,2	80,0
	Me gusta mucho	25	12,8	20,0	100,0
	Total	125	63,8	100,0	
Perdidos	N.S./N.C.	22	11,2		
	No conozco ese tipo de música	49	25,0		
	Total	71	36,2		
Total		196	100,0		

Tabla 7.23.

7.1.12. Intereses de formación musical

Por último, vamos a estudiar los resultados referidos a los intereses de formación musical (tabla 7.24.)

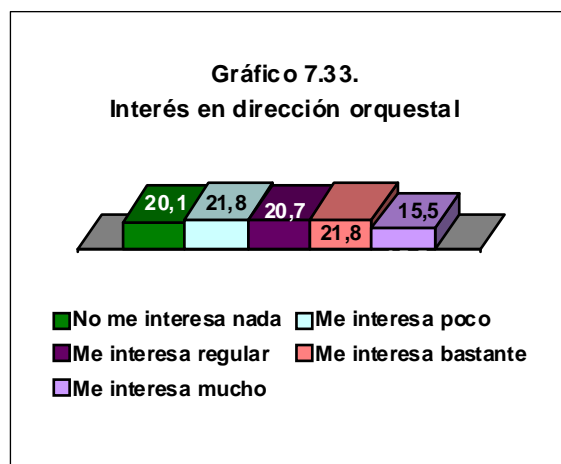
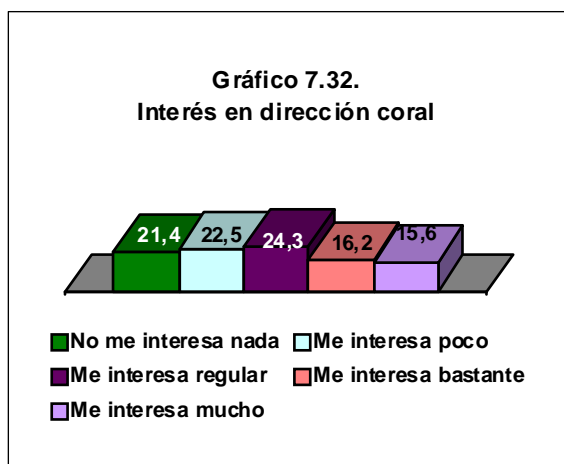
<i>D2. Intereses de formación musical</i>	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
D201. Puntuación del Lenguaje Musical	175	1	5	3,58	1,319
D202. Puntuación de la Historia de la Música	177	1	5	3,77	1,165
D203. Puntuación de la Musicología	178	1	5	3,73	1,260
D204. Puntuación de la Etnomusicología	174	1	5	3,33	1,264
D205. Puntuación de la Audición Musical	178	1	5	3,87	1,086
D206. Puntuación de la Formación Rítmica, Danza y Movimiento	176	1	5	3,97	1,223
D207. Puntuación de la Expresión Vocal y Canto	178	1	5	3,70	1,251
D208. Puntuación de la Expresión y Coordinación Instrumental	174	1	5	3,76	1,205
D209. Puntuación de la Dirección Coral	173	1	5	2,82	1,359
D210. Puntuación de la Dirección Orquestal	174	1	5	2,91	1,365
D211. Puntuación de música electrónica	159	1	5	2,47	1,211
D212. Puntuación de la Interpretación	175	1	5	3,61	1,268
D213. Puntuación de la Composición	174	1	5	3,32	1,342
D214. Puntuación de las TIC en educación musical	172	1	5	3,62	1,313
D215. Puntuación otros intereses	11	1	5	2,36	1,804
N válido (según lista)	11				

Tabla 7.24.

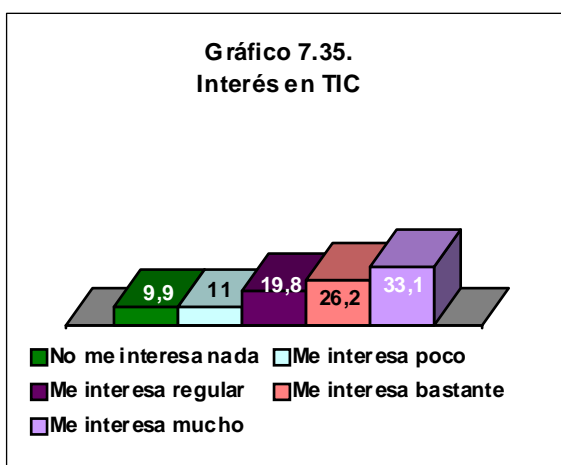
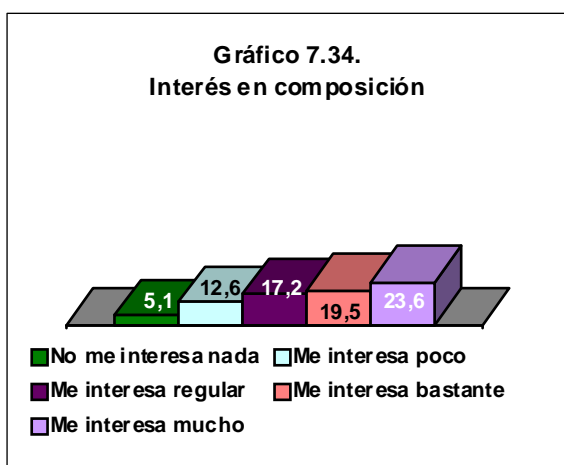
Las medias más altas corresponden a la formación rítmica, danza y movimiento, y las más bajas a la formación en música electrónica. El interés por el aprendizaje de este tipo de música es bajo, teniendo en cuenta que obtiene la puntuación más baja por una parte importante de los encuestados. La siguiente puntuación más baja sería para la dirección coral. De modo que la clasificación resultante de todas las medias es la siguiente, por orden de interés en formación:

- | | |
|--|-------------------------|
| 1. Formación rítmica, danza y movimiento | 8. Interpretación |
| 2. Audición musical | 9. Lenguaje musical |
| 3. Historia de la Música | 10. Etnomusicología |
| 4. Expresión y coordinación instrumental | 11. Composición |
| 5. Musicología | 12. Dirección orquestal |
| 6. Expresión vocal y canto | 13. Dirección coral |
| 7. TIC en educación musical | 14. Música electrónica |
| | 15. Otros intereses |

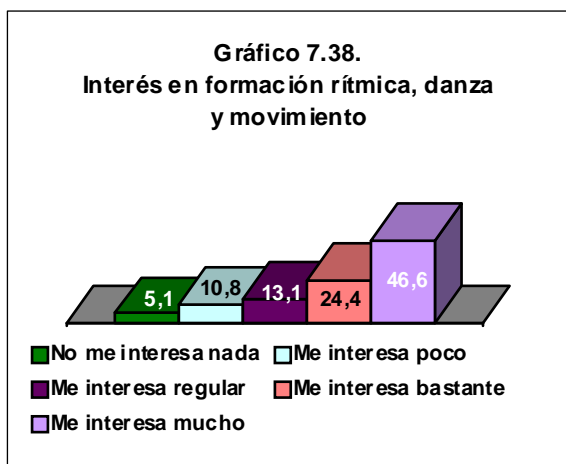
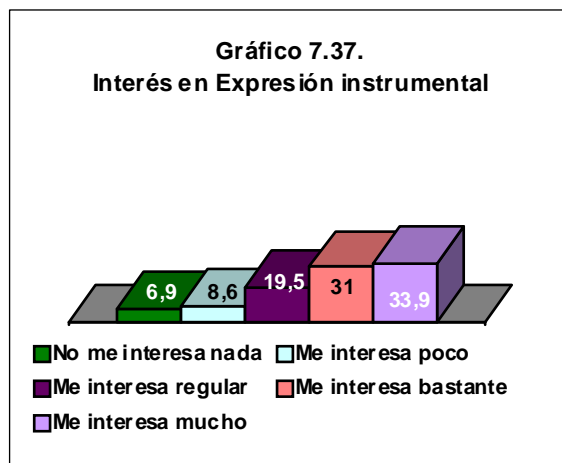
A pesar de los resultados de las medias, resulta interesante observar cómo las respuestas ante las variables dirección coral y dirección orquestal han sido muy heterogéneas, habiendo gran diferencia de opinión en las distintas categorías (gráficos 7.32. y 7.33.). La desviación típica es de en torno a un 1,3 en ambos casos (tabla 7.24.).



En cuanto al interés por la composición y TIC en educación musical, la tendencia es ligeramente ascendente (gráficos 7.34. y 7.35.).



Lo mismo ocurre con las variables audición musical y expresión instrumental (gráficos 7.36. y 7.37.). Y esto se confirma mucho más en el interés hacia la formación rítmica, la danza y el movimiento con un 71 % de personas a las cuales les interesa bastante o mucho (gráfico 7.38.).



Pero, en general, todas estas variables relacionadas con intereses en formación nos muestran que hay una gran demanda. Como dato curioso, Un grupo pequeño de personas, demandaba formación en otras materias como el flamenco, la organología o la acústica musical.

Al final del cuestionario se ofreció la posibilidad de que los encuestados apuntaran sugerencias o comentarios en relación con el contenido del mismo. Contestó un 7,6 %. Recogemos, a continuación, algunas de las sugerencias que nos han parecido más interesantes:

- ✓ *Debería tratarse de conseguir más retransmisiones o asistencias a ensayos dentro de los convenios que pudiera firmar la universidad.*
- ✓ *A mí me parece que se realiza muy poca oferta musical y además, lo poco que hay es siempre lo mismo sin conocer otros aspectos más modernos o de otras culturas.*
- ✓ *No se realizan demasiados cursos destinados al área de música y los pocos a los que se pueden acceder no resultan lo bastante económicos para los estudiantes.*
- ✓ *Ampliar la oferta, participación y horarios. Sería interesante continuar con la participación de alumnos de diferentes formaciones y edades. Resulta bastante enriquecedor. Y realizar actividades musicales de puertas abiertas más continuadas.*
- ✓ *Me gustaría recibir toda la información de los cursos que oferte mi universidad a través del correo electrónico*
- ✓ *Veo importantes las actividades relacionadas con la educación musical. También me gustaría que hubiese alguna actividad en la que se englobara la música y la plástica.*
- ✓ *Me ha parecido muy interesante esta encuesta. Espero que cumpla los objetivos y que podamos participar en actividades colaborando con otras universidades. Enhorabuena por tu iniciativa y por desarrollar este proyecto.*

7.2. Síntesis de los resultados

Las siguientes tablas muestran una síntesis de las respuestas ofrecidas por los informantes encuestados. Cada una de ellas está relacionada con una dimensión:

“DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS”
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hay un porcentaje mayor de mujeres (71,4%). ▪ La edad mayoritaria de los encuestados (70,4%) se encuentra entre los 18 y 24 años. ▪ Un 83% de los encuestados realiza estudios en la universidad, de los cuales un 13 % son estudiantes universitarios mayores de 25 años. ▪ Un 44% de estos estudiantes realiza estudios de primer ciclo, y un 54,5% estudios de segundo ciclo. Además, un 28,4% posee otra titulación universitaria. ▪ Las titulaciones más representativas dentro de la muestra son Magisterio, Historia y Ciencias de la Música, y Administración y Dirección de Empresas. ▪ De la totalidad de la muestra (universitarios y no universitarios), casi un 30% es mayor de 25 años. ▪ Las universidades más representadas en esta encuesta son la Universidad de Extremadura y la Universidad de Zaragoza, y la menos representada es la Universidad de Illes Balears.

Tabla 7.25.

“ACTIVIDADES MUSICALES EN LAS QUE PARTICIPAN”

- En los últimos cinco años, la mayoría de los encuestados ha participado en una cantidad de actividades comprendida entre una y cinco.
- El 37,6% de los que participan no tiene estudios musicales.
- Un 62,4% tiene estudios musicales, y de este porcentaje, 2/3 partes tienen estudios oficiales, sobre todo de grado elemental.
- Los hombres tienen más formación musical que las mujeres (un 67,9% frente a un 60,2%), aunque la muestra está formada solamente por un 28,6% de hombres y un 71,4% de mujeres.
- La formación musical es mayor en la población más joven y menor en la población de más edad.
- El 82,9% opina que la oferta musical de su universidad es muy escasa, escasa o regular, y el 81,4% cree que esa oferta es, además, muy poco variada, poco variada o regular.
- No obstante, la valoración de las actividades musicales ha sido muy positiva en todas las universidades del G-9, y los encuestados valorado aspectos como los contenidos, el profesorado y la gestión y organización, principalmente.
- De todas las actividades propuestas, las cuatro en las que mayor participación ha habido son los conciertos, los cursos y, en menor grado, las asignaturas de libre elección y los talleres.
- Las actividades musicales en las que menos han participado han sido los concursos y la orquesta universitaria.
- Los hombres asisten a más conciertos que las mujeres.
- La población que menos asiste a conciertos es la comprendida entre los 25 y los 40 años.
- Los motivos de participación en estas actividades están relacionados tanto con la educación formal (obtención de créditos) como con la educación no formal (satisfacción personal, inquietud educativa o cultural).
- Los dos motivos más votados son: “la obtención de créditos” y “la satisfacción personal”.
- La variable “obtención de créditos” ha sido el motivo de participación más elegido por las mujeres: un 70,5% frente a un 58,9% de hombres. Además, el interés es mayor en la población más joven, y va disminuyendo con el aumento de edad.
- En la variable “participación por satisfacción personal”, son los hombres quienes manifiestan tener mayor interés: un 76,8% frente a un 60,7% de mujeres.
- La variable “participación por inquietud cultural” ha dado como resultados porcentajes exactos entre ambos sexos: un 64,3%.
- Entre las variables “satisfacción personal” y “formación académica”, los alumnos valoran más la primera, lo cual demuestra que estas personas realizan las actividades por aspectos más vinculados a un tipo de educación no formal.

Tabla 7.26.

“ACTIVIDADES MUSICALES EN EL G-9”
<ul style="list-style-type: none">▪ El 60,2% afirma conocer el G-9.▪ De las 3/5 partes de los encuestados que dijeron conocerlo, tan solo el 11,5% lo conoce mucho o bastante y el 72,7% lo conoce poco o muy poco.▪ La vía por la que los encuestados se informan de las actividades musicales es básicamente la <i>web</i> de su universidad. Otras vías son la publicidad (carteles, folletos, etc.) o la comunicación directa mediante profesores o compañeros. La vía por la que menos se informan es el correo electrónico y las revistas o periódicos universitarios.▪ El 85,4% tendrían interés en participar en actividades musicales organizadas por otras universidades españolas.▪ Las actividades en las que les gustaría participar son principalmente cursos, seminarios, talleres y conciertos.

Tabla 7.27.

“GUSTOS MUSICALES Y PREFERENCIAS”
<ul style="list-style-type: none">▪ El tipo de música que más gusta es la Música de Cine.▪ El tipo de música menos puntuado ha sido el Punk.▪ Se observan diferencias de puntuación significativas entre el <i>Pop/Rock</i> y el <i>Heavy Metal/Rock</i> duro, a favor del primero.▪ A pesar de que géneros como la ópera y el <i>jazz</i> son tan distintos, éstos han recibido puntuaciones muy similares (una media de 3,45 y 3,42 respectivamente).▪ Un 20 % de los encuestados afirmó no conocer la música <i>New Age</i>.▪ Un 25 % tampoco conocía la <i>World Music</i>. Sin embargo, el 75% que sí la conocía ha ofrecido puntuaciones bastante altas a este tipo de música.▪ Hay una fuerte demanda en formación musical.▪ Los intereses de formación son variados y muy heterogéneos, aunque la mayoría demanda una mayor formación rítmica, de danza y movimiento, así como en audiciones musicales.▪ Los intereses más bajos en formación son los relacionados con la música electrónica.

Tabla 7.28.

CAPÍTULO 8

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

8.1. Discusión general

Como ya se explicó en el capítulo 4, esta tesis ha partido de un enfoque mixto como metodología de investigación; es decir, se han utilizado metodologías cualitativas y cuantitativas, aunque la cualitativa haya sido la predominante. A su vez, se ha empleado la triangulación como estrategia de validación que nos ha permitido abordar desde varios puntos de referencia el objeto de estudio. Con todo ello, en este apartado se tratan de exponer las ideas generales extraídas de los resultados de esta investigación, así como su discusión desde diferentes perspectivas.

Como idea inicial, hay que constatar que el Grupo de universidades G-9, a pesar de su larga trayectoria como tal, es aún bastante desconocido dentro de la comunidad universitaria. En este sentido, observamos que ese conocimiento resulta ser un tanto superficial incluso entre los responsables de actividades culturales, que apenas conocen los proyectos llevados a cabo por el Grupo, más allá del Campus Virtual, ni están familiarizados con las actividades culturales y musicales organizadas por el resto de las universidades del G-9. Esta situación es la misma en el caso del alumnado, pues una gran parte de éste apenas sabe lo que es el G-9. Por último, constatamos que el Personal de Administración y Servicios (PAS) también sabe poco de su existencia.

Resulta sorprendente la falta de colaboración que existe entre las nueve universidades en lo que respecta a los proyectos de tipo cultural, a pesar de que éste es uno de los objetivos que aparecen en el Convenio Marco de Colaboración que firmaron los Rectores de las universidades en 1997. Sencillamente, no existen proyectos culturales ni musicales comunes. Podemos señalar, en este sentido, que no existe ningún tipo de gestión que se lleve a cabo como Grupo G-9; es decir, se carece de una gestión interuniversitaria. En la práctica, ninguna universidad colabora con el resto. Incluso, en ocasiones, dentro de una misma universidad con más de un campus, tampoco existe colaboración intercampus.

Todo esto nos hace pensar que resulta muy complejo establecer líneas de cooperación interuniversitaria si no se cuenta, en principio, con infraestructuras

organizativas y con los recursos necesarios. Un hecho que dificulta el poder iniciar políticas en este sentido es la heterogeneidad en la estructura interna de cada universidad. Prácticamente, las nueve universidades tienen una estructura diferente, tanto por la denominación de los vicerrectorados o de los cargos de responsabilidad de las actividades culturales, como por las infraestructuras con las que se cuenta para llevar a cabo dichas actividades, las partidas presupuestarias o los recursos humanos de los que disponen. Todo ello hace que la gestión tenga un carácter muy autónomo que, en consecuencia, no responde a los fines del Convenio Marco de Colaboración del G-9.

En cualquier caso, hay que señalar que todas y cada una de las universidades del Grupo gestionan y desarrollan actividades musicales dentro de su programación cultural en mayor o menor grado. Aún siendo así, mientras la mayoría de responsables de la gestión afirma que la música tiene una importancia considerable dentro de su propuesta cultural, el alumnado participante en las actividades musicales opina que la presencia de las actividades musicales es aún insuficiente y demanda un mayor número de actividades de este tipo.

Por otro lado, sin embargo, este mismo alumnado valora positivamente la gestión de las actividades en las que ha participado, así como la calidad de las mismas. Dichas valoraciones han sido similares en todas las universidades. Esto pone de manifiesto que hay un verdadero interés por parte de los responsables en llevar a cabo una buena gestión, pese a la falta de medios para ello.

Uno de los puntos que más nos ha sorprendido es la ausencia de la figura del Gestor Cultural en la mayoría de las universidades estudiadas (77,7%). Resulta poco alentador que el Personal Docente e Investigador (PDI), además de las funciones propias de su perfil profesional, asuma también las funciones relacionadas con el cargo de Dirección de Actividades Culturales más otras funciones propias de un Gestor Cultural. Sería conveniente que los Directores de Actividades tuvieran siempre la ayuda de una persona perfectamente cualificada en labores de gestión para poder realizar toda la labor requerida. No hay que olvidar que, normalmente, la figura de Director de Actividades Culturales es un cargo político vinculado a los equipos de gobierno de cada legislatura y, por lo

tanto, susceptible de variaciones. No es así en el caso del Técnico Cultural, figura perteneciente al colectivo de Personal de Administración y Servicios (PAS) y, en consecuencia, no sujeta a variaciones políticas. Se ha observado que la existencia de esta figura en dos de las universidades del Grupo ofrece claros beneficios en cuanto a los resultados que ofrecen: programaciones equilibradas, óptimo reparto en las tareas de gestión y buena organización. En general, los directores encuestados demandan un Técnico o Gestor Cultural que les ayude en sus tareas y les facilite el trabajo.

Una de las consecuencias de la ausencia de esta figura es el desequilibrio en la programación. En algunas universidades, la música prácticamente no está presente o lo está de una forma escasa e irregular, en favor de otro tipo de actividades, como el teatro o la danza. En otras, en cambio, ocurre lo contrario. Se manifiesta, así, que los gustos personales de los Directores de Actividades Culturales influyen a la hora de programar, lo cual no se corresponde con lo que debería ser una buena gestión. Tampoco se llevan a cabo estudios acerca del perfil, procedencia, género o gustos y preferencias del público participante en las actividades, antes de realizar la programación.

Otro de los puntos de reflexión por parte de los Directores y Vicerrectores ha sido la valoración acerca de la escasa participación del alumnado universitario en algunas de las actividades musicales y culturales. Éstos muestran su descontento y se cuestionan si las estrategias publicitarias que utilizan para la difusión de la actividad cultural son las adecuadas, pues parecen no tener demasiado éxito entre el sector más joven. Por otra parte, los jóvenes afirman que las vías de información cultural son insuficientes y poco efectivas, pues en numerosas ocasiones el conocimiento de las actividades les llega a través de compañeros o profesores, y no por las vías informativas señaladas por los responsables.

Con todo, hay un gran interés por parte de los responsables en intentar llevar a cabo una programación cultural óptima. De hecho, la mayoría tiene en cuenta otras actividades que se están realizando en la ciudad y busca que no se solapen ni se repitan. Además, estas personas intentan ofrecer a la comunidad universitaria una programación variada que marque una diferencia con respecto a otros círculos

culturales. En este sentido, todos los Directores y Vicerrectores entrevistados han afirmado que la universidad tiene total libertad y autonomía a la hora de programar, pues en ningún momento persigue fines lucrativos, sino formativos y culturales.

Es necesario, también, señalar las aportaciones que han supuesto las actividades musicales para el alumnado participante. En todas las universidades del Grupo, estas actividades, en mayor o menor grado, revierten positivamente en las personas que las realizan. Todos los alumnos y alumnas, así como los responsables, opinan que las actividades musicales benefician a los jóvenes universitarios, al proporcionarles una formación que amplía la recibida en su trayectoria profesional y como ayuda para completar su expediente académico mediante la obtención de créditos de libre configuración.

En este último punto, sin embargo, señalamos que no todos los Directores de Actividades están a favor de que las actividades culturales oferten estos créditos. Contrariamente, hay quienes abogan por otro tipo de mecanismos o políticas educativas que logren que el alumnado universitario se interese por las actividades por motivos diferentes a la obtención de créditos. Ésta, quizás, es una de las cuestiones más discutidas entre los responsables. No obstante, el alumnado participante, tanto los jóvenes universitarios como los alumnos de fuera de la comunidad universitaria, tiene un gran interés en las actividades musicales y la participación global, en general, es bastante alta.

Asimismo, todos los sujetos entrevistados y encuestados coinciden en la idea de que estas actividades deben dirigirse tanto al sector universitario como a otro sector más amplio de la sociedad civil de manera que ofrezcan una formación permanente y flexible a cualquier persona. En suma, se puede afirmar que las actividades musicales que organizan los vicerrectorados de extensión universitaria no sólo constituyen un modo de crear interconexiones entre la educación formal y no formal, sino que, además, son precursoras (junto con otras modalidades como la educación de adultos), del establecimiento de vínculos entre universidad y sociedad.

8.2. La triangulación: convergencias y divergencias de los resultados

En este apartado vamos a realizar una síntesis de las respuestas convergentes y divergentes obtenidas en la investigación, tanto desde el enfoque cualitativo como desde el cuantitativo.

La siguiente tabla describe las convergencias encontradas en cada una de las categorías establecidas en la investigación:

CATEGORÍA	CONVERGENCIAS
Valoración de las actividades musicales organizadas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Todos los informantes (gestores, profesores y alumnos) valoran muy positivamente los resultados de las actividades musicales organizadas. Este hecho coincide con la alta participación del alumnado en las actividades ofertadas y con la valoración que este grupo realiza, concretamente, acerca de la última actividad en la que ha participado.
Valoración de la aceptación de actividades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Todos los informantes confirman que las actividades de mayor aceptación han sido los conciertos, además de los cursos y talleres. De hecho los intereses y gustos del alumnado muestran una demanda aún mayor de conciertos y de actividades formativas. Los responsables de la gestión de actividades, por su parte, afirman que en un futuro podrían realizarse estudios para conocer datos relacionados con las necesidades demandadas por los alumnos.
Formas de captación del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las vías de información utilizadas por la totalidad de los gestores para la difusión de actividades musicales son la página <i>web</i> de la universidad, los carteles y los folletos. Todos los informantes opinan que tanto la publicidad impresa como la utilización de las tecnologías son buenas vías informativas.

<p>Contribución de las actividades musicales a la formación de las personas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hay una opinión unánime acerca de que las actividades musicales contribuyen a la formación integral de las personas. Los informantes coinciden con los objetivos o fines que han de perseguir las políticas culturales en la universidad actual. ▪ Los gestores piensan que la contribución que realizan estas actividades en la formación de las personas influye de dos formas: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Fomentando las relaciones personales. ✓ Completando la formación académica y profesional. ▪ En este mismo orden de cosas, el alumnado justifica la valoración sobre la contribución de estas actividades a través de: <ul style="list-style-type: none"> ✓ La inquietud cultural. ✓ La satisfacción personal. ✓ La formación integral. ✓ La formación académica. ▪ Observamos una concordancia importante entre las valoraciones de los responsables de actividades musicales y los alumnos participantes en dichas actividades.
<p>Implicación entre las actividades musicales y la educación no formal</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No hay duda, por parte de ninguno de los informantes, de que la educación no formal está presente de forma creciente a través de las actividades musicales de extensión universitaria. ▪ Cabe destacar el hecho de que una tercera parte de los alumnos encuestados que participa en las actividades musicales tiene más de veinticinco años; es decir, que la mayoría de alumnado de esta edad no pertenece al colectivo de estudiantes universitarios. Por tanto, se observa un acercamiento de la población civil a la universidad o viceversa. ▪ Los responsables de la gestión constatan este hecho y afirman que a través de la actividad cultural universitaria, se pretende una mayor y una progresiva implicación entre universidad y sociedad.

<p>Conocimiento sobre el G-9</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existe un gran desconocimiento del G-9 por parte de los informantes; de hecho, tanto gestores y profesores como alumnos vinculan el G-9 con el Campus Virtual, biunívocamente, aunque éste sea tan sólo uno de los proyectos llevados a cabo por el Grupo. La mayoría de los alumnos no sabe explicar con exactitud qué es el G-9.
<p>Conocimiento sobre la colaboración en el G-9</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tanto los alumnos como los responsables de la gestión musical y cultural ignoran si el G-9 lleva a cabo proyectos culturales conjuntos. ▪ Además, la gran mayoría de estos últimos afirman no conocer las actividades musicales que organiza el resto de universidades a través de los vicerrectorados correspondientes. ▪ Tampoco los alumnos conocen la oferta cultural y musical de las universidades que forman parte del Grupo G-9.
<p>Interés en la colaboración interuniversitaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se ha confirmado que hay un gran interés en la realización de nuevos proyectos de colaboración interuniversitaria e intercambios, tanto por parte de los organizadores como de los participantes. De hecho, todos son favorables y tienen interés en participar en iniciativas de este tipo. ▪ Existe la opinión general de que dicha colaboración puede contribuir a beneficios tales como la optimización de recursos, el aumento de oferta de actividades para la universidad o el enriquecimiento mutuo.

Tabla 8.1.

Veamos ahora las divergencias encontradas:

<p>CATEGORÍA</p>	<p>DIVERGENCIAS</p>
<p>Valoración de la importancia de las actividades musicales</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se observa una falta de acuerdo por parte de los gestores y profesores entrevistados en cuanto a la importancia que le conceden a las actividades musicales programadas: para unos, la mayor o menor presencia de la música va a depender de factores diversos como son los intereses personales del programador o la demanda del público; para otros, en cambio, la música tiene un valor en sí misma y está al mismo nivel de importancia que otras actividades culturales.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por otra parte, y aún siendo así, en general, este grupo cree que la programación musical tiene una importancia considerable. Y en cambio, el alumnado plantea necesidad de que se oferte un número de actividades musicales superior y de mayor variedad.
Motivos de participación en las actividades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los alumnos señalan como principales motivos de participación la obtención de créditos y la satisfacción personal. ▪ Entre los responsables de la gestión de actividades, solamente una minoría piensa que los motivos de participación del alumnado tengan que ver con la obtención de créditos. La gran mayoría opina que los alumnos participan en las actividades por afición, gusto o interés hacia la música.
Formas de captación del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Una de las estrategias publicitarias utilizada por los responsables para la difusión de la información es el envío de correos electrónicos a los alumnos. Sin embargo, éstos opinan que el correo electrónico es una vía poco efectiva, ya que les llega muy escasa información de las actividades organizadas.

Tabla 8.2.

8.3. Constatación de los objetivos generales y específicos

En el capítulo 4 (véase apartado 4.2), se especificaba el objetivo general de esta tesis:

Describir la gestión de las actividades musicales del Grupo 9 de universidades y analizar su implicación en contextos de educación formal y no formal.

Se ha comprobado que hay varias formas de gestionar la actividad cultural en estas universidades. Esto puede tener relación con las diferentes infraestructuras organizativas en cada caso y la dotación de recursos.

Tampoco existe la figura del Gestor Cultural o Técnico en Gestión Cultural en la mayoría de las universidades del Grupo, lo que implica el doble de trabajo

para las personas responsables de estas labores, que normalmente forman parte de la plantilla del Personal Docente e Investigador de las universidades.

Las actividades musicales organizadas por las universidades pueden vincularse tanto a contextos de educación formal como a contextos de educación no formal: por una parte, algunas de estas actividades ofertan créditos de libre configuración y, por otra parte, todas ellas contribuyen a la formación integral de las personas.

Sin embargo, el grado de implicación de las actividades de extensión universitaria con las modalidades formales varía entre universidades. Tanto es así que existen opiniones antagónicas entre los responsables de actividades de las distintas universidades sobre el mismo. Mientras un grupo sostiene que hay una fuerte relación de tipo académico y que, además, hay una connivencia o una relación orgánica entre las actividades de extensión universitaria y la modalidad educativa formal; al contrario, otro grupo opina que esta relación no se da.

De hecho, algunos de los gestores están a favor de que se oferten créditos de libre configuración con estas actividades y otros son más desfavorables a esta posibilidad, ya que piensan que las enseñanzas no regladas necesitan otra articulación. No obstante, todos ellos manifiestan que en sus labores de gestión buscan lograr una mayor implicación de la universidad con la sociedad y viceversa, con lo cual intentan ofrecer una programación formativa variada. En este sentido, las actividades en las que más participación existe son aquellas que están más vinculadas al tipo de educación no formal, tales como los conciertos (83,1 %), seguidas de actividades más vinculadas a la educación formal, como cursos o talleres (67,9 %). Los alumnos también confirman la idea de los gestores, no sólo mediante la demanda de un mayor número de actividades y de mayor variedad, sino también con su participación, ya que hay un alto porcentaje de alumnado mayor de veinticinco años (prácticamente un 30 %), es decir, un público más vinculado a la sociedad civil.

Verificamos, así, que la educación no formal está cada vez más presente en la vida cultural universitaria.

También se han constatado los siguientes objetivos específicos:

1. *Conocer el grado de importancia que la música tiene dentro de las actividades culturales en las universidades del G-9.*

Se observan irregularidades en el grado de importancia que se le concede en cada universidad a las actividades musicales. En este sentido, la presencia de la música dentro de las programaciones culturales varía bastante, lo que produce diferencias significativas entre universidades. Este resultado se deriva de las ya señaladas irregularidades dentro de las labores de gestión.

Algunos gestores consideran que a las actividades culturales no se les da suficiente importancia en la universidad; de hecho, queremos destacar un caso de dimisión de un director de actividades culturales por defender que no había habido una apuesta clara por parte del equipo rectoral de su universidad hacia la actividad cultural y que, durante el tiempo que estuvo al cargo, no se habían cubierto las necesidades que implicaba realizar una gestión de calidad. Otros opinan lo contrario.

El alumnado participante, en cambio, tiene una opinión generalizada y homogénea sobre la poca importancia que se le concede a las actividades musicales en la universidad, de manera que, valora como escasa y poco variada la actividad musical organizada. Por otra parte, en los últimos cinco años, la mayoría de los encuestados ha participado en un mínimo de una y en un máximo de cinco actividades; lo cual, en su opinión, es achacable a la escasa oferta de las mismas.

2. *Comprobar el impacto de dichas actividades en la comunidad universitaria.*

La valoración de actividades musicales ha sido muy positiva por parte de quienes han participado en las mismas. Esta valoración se ha hecho atendiendo a aspectos como los contenidos, el profesorado y la organización, principalmente. Las actividades de mayor aceptación han sido los conciertos y los cursos de extensión universitaria y aquéllas en las que menos han participado han sido los concursos y la orquesta universitaria.

También hay una idea común acerca de los beneficios que aportan las actividades musicales. Podemos afirmar que la existencia de estas actividades ofrece un impacto bastante significativo en las personas que participan en las mismas. La opinión de los informantes (gestores, profesores y alumnado) ha sido muy positiva en este sentido.

3. Determinar si las actividades musicales organizadas por los vicerrectorados de extensión universitaria tienen relación con la educación formal.

Hemos comprobado que algunas de las actividades musicales adscritas a los vicerrectorados de extensión universitaria o similares se relacionan con la modalidad educativa formal. Así pues, algunas ofertan créditos de libre configuración de manera que los alumnos puedan completar su formación académica.

Se realizan, también, otras actividades no vinculadas a estos créditos que se enmarcan fuera de las aulas universitarias. Éstas permiten mejorar las relaciones interpersonales, aumentar la formación cultural, la inquietud educativa, la satisfacción personal, etc. Además, son actividades abiertas a la comunidad universitaria y al resto de la sociedad.

4. Ver el grado de colaboración entre estas nueve universidades españolas.

Se ha observado claramente que hay diferencias de información y criterio: muchos desconocen si existe colaboración entre estas universidades en el ámbito cultural y otros confirman que esta colaboración se da a través de la realización de actividades conjuntas, pero ninguna relacionada con la música. Además, la gran mayoría desconoce las actividades musicales que se llevan a cabo en el resto de universidades del G-9 y el único proyecto en común que conocen es el Campus Virtual. Por otro lado, la opinión de los entrevistados sobre si el resto de universidades conoce las actividades y los proyectos musicales llevados a cabo en su universidad es unánime: o no se conocen o su conocimiento es muy escaso.

En cuanto al resto de informantes (alumnos participantes en las actividades), el conocimiento del G-9 es mínimo. Se ha comprobado que apenas reciben información sobre el Grupo, que muchos de ellos no lo conocían hasta el momento de realizar la encuesta y que, al igual que las personas entrevistadas, éstos conocen solamente el Campus Virtual.

Por otra parte, existe un alto grado de colaboración entre las universidades del G-9 a través de la oferta de asignaturas de libre elección mediante el Campus Virtual. Sin embargo, esta colaboración es prácticamente inexistente cuando hablamos de proyectos musicales o, incluso, de proyectos culturales comunes dentro de la red G-9. Podemos afirmar que no hay colaboración desde el punto de vista de la extensión universitaria.

Partiendo de esta premisa, una gran parte de los entrevistados valora muy positivamente la creación de una red de colaboración entre universidades. No podemos desechar, sin embargo, las opiniones de quienes afirman que, aunque estos proyectos son positivos e interesantes, no son fáciles de llevar a cabo, bien sea porque se quedan en meras intenciones, bien por falta de coordinación, bien por dificultades de tipo estratégico, bien por exceso de trabajo o bien por las diferentes infraestructuras que cada universidad tiene.

5. Conocer las políticas de gestión musical y cultural que se realizan en las universidades del G-9.

Hemos podido comprobar que no existe unanimidad en cuanto a los intereses que cada una de las universidades del G-9 tiene a la hora de gestionar su política cultural. Ha quedado en evidencia que factores como los recursos materiales y de infraestructuras, el conocimiento del público a quien va dirigida la programación, la claridad en las competencias a desarrollar por los directores de actividades o la existencia de personal cualificado en labores de gestión son elementos necesarios para realizar un plan de calidad.

No obstante, los resultados nos muestran que las universidades del G-9 no han realizado estudios de investigación para conocer el perfil, la procedencia o las

diferencias de género del alumnado, los gustos y preferencias de quienes participan en las actividades musicales, etc. A pesar de ello, los directores y vicerrectores son favorables a que se realicen estudios de este tipo en un futuro.

También es un hecho contrastado que existen muy pocos recursos materiales: hay poco presupuesto destinado a las actividades culturales (con grandes diferencias entre las diferentes universidades) y aún menos para las musicales (salvo dos excepciones: la Universidad de Cantabria y la Universidad de Zaragoza, donde existe un presupuesto específico para éstas); por otro lado, hay una carencia generalizada de infraestructuras (no existen lugares en la universidad destinados específicamente a la realización de estas actividades).

En cuanto a las respuestas que los responsables ofrecen sobre su forma de gestionar, destacamos las siguientes: tienen en cuenta la programación de la ciudad, el público al que se dirigen y los periodos no lectivos; buscan un acercamiento entre universidad y sociedad a través del ocio cultural y formativo e intentan que la programación sea variada y equilibrada. Para ello, cuentan con el apoyo de colaboraciones con entidades públicas y privadas que ayudan a sufragar los gastos, utilizando espacios, tanto de la propia universidad como otros cedidos por entidades tales como teatros, iglesias, etc.

Los directores de actividades culturales y musicales, también, reclaman la existencia de una persona especializada en labores de gestión que les ayude. De hecho, casi todos ellos pertenecen al colectivo de Personal Docente e Investigador de la universidad y deben seguir dedicando buena parte de su tiempo a estas labores. Es decir, cuando aceptan y asumen su cargo en labores organizativas y de gestión, tienen que realizar estas tareas además de todas las anteriores. Por tanto, la necesidad de personal especializado y cualificado en gestión cultural es patente.

Hay unanimidad por parte de los responsables de actividades entrevistados en cuanto a la gran importancia que se le concede a la gestión cultural en la universidad, pero también existe la opinión de que esta figura aún está minusvalorada. De hecho, la figura del Técnico en Gestión Cultural apenas está implementada en las universidades del Grupo. Hay que señalar que solamente dos

universidades del G-9 cuentan con técnicos en gestión cultural: la Universidad de Zaragoza y la Universidad Pública de Navarra. Estas dos universidades tienen organizadas sus actividades culturales en Aulas -entre las que está el Aula de Música- y, además, presentan todas las memorias de actividades culturales de los últimos años en su página *web*.

En general, debido a esta falta de personal cualificado, los responsables de gestionar las actividades llegan al cargo sin tener claras las competencias del mismo, ya que no están descritas ni detalladas. En ocasiones, dentro de una misma universidad, algunas de las funciones se ven solapadas por diferentes cargos. Este aspecto está relacionado, también, con las diferentes infraestructuras organizativas que se dan. Cada universidad del G-9 se articula siguiendo parámetros que son completa o parcialmente distintos a los de las otras universidades. Ni los vicerrectorados de extensión universitaria tienen las mismas competencias entre las universidades del Grupo, ni se llaman de la misma forma. Lo mismo ocurre con las denominaciones de los responsables de gestión. Como consecuencia de esta falta de homogeneidad, diferentes puestos pueden llegar a asumir idénticas funciones.

El alumnado también nos confirma que la gestión de actividades musicales en las universidades es mejorable. De acuerdo con los resultados de las encuestas, la gran mayoría piensa que la oferta musical de su universidad es escasa y poco variada. Además, las vías de comunicación entre la universidad y los alumnos son mejorables pues, según el parecer de estos últimos, la información que reciben acerca de las actividades que se organizan en su universidad es insuficiente.

6. Sugerir propuestas de mejora en la gestión interuniversitaria.

La información que apunta a este objetivo nos la han proporcionado los propios sujetos entrevistados (vicerrectores y directores de actividades), puesto que han sido ellos quienes han propuesto una serie de posibles planes de gestión interuniversitaria entre las universidades del G-9 en materia de actividades musicales. Todos ellos han respondido de forma clara y sincera, subrayando la necesidad de mejorar y unificar la gestión cultural y musical entre las

universidades del Grupo. Consideran, en este sentido, que a las actividades culturales todavía no se les da la suficiente importancia. Resulta muy significativo que exista –como se ha dicho anteriormente- un caso de dimisión de un director por defender que, en su universidad, no había una apuesta clara por parte del vicerrectorado correspondiente hacia la actividad cultural que esta persona gestionaba y que no se cubrieron las necesidades que implicaba una gestión de calidad. La mayoría de directores opina que la figura del Gestor Cultural está aún minusvalorada y hay unanimidad entre ellos en cuanto a la gran importancia que le conceden a esta figura.

Las propuestas concretas de mejora de la gestión interuniversitaria son las siguientes: crear una red con una buena estructura que permita y fomente la fluidez de comunicación entre las universidades; establecer un circuito base de actividades de acuerdo con unos criterios comunes; desarrollar estructuras organizativas y de dirección dentro del G-9, empezando por formar una comisión de extensión universitaria delegada de la CRUE que prepare un plan estratégico de acuerdo con unas líneas de trabajo, antes de comenzar a funcionar en red; instituir personal específico para ejercer labores de coordinación en dicha red y aumentar los recursos humanos y materiales o establecer grupos transversales y transdisciplinarios de investigación.

Estas propuestas requieren planes de gestión tales como la utilización de economías de escala para rentabilizar los gastos, la institucionalización de reuniones periódicas o circuitos entre las personas responsables de la organización de actividades de cada universidad o la creación de comisiones.

Queremos destacar, en este sentido, que estas opiniones han sido corroboradas por uno de los Rectores de las universidades del G-9: el Rector de la Universidad de Cantabria, D. Federico Gutiérrez-Solana Salcedo. Exponemos a continuación algunas de sus afirmaciones:

- *Hay una necesidad de dotar al G-9 de una nueva estructura capaz de abordar proyectos culturales y en red, donde se optimicen recursos.*
- *Actualmente ya existe una comisión de seguimiento de todas las acciones del G-9.*

- *Se va a crear la figura de un Gestor Cultural dentro del Grupo de universidades.*
- *Un buen plan de gestión comienza por conocer lo que se hace en otras universidades para, después, poder crear una comisión de planificación coordinada que proponga proyectos itinerantes entre las universidades del G-9.*

8.4. Respuesta a los interrogantes de partida

Consideramos que los interrogantes planteados inicialmente en esta tesis se han respondido en el proceso de constatación de cada uno de los objetivos específicos. De manera que se puede establecer una relación de correspondencia entre unos y otros, tal y como se muestra a continuación en la tabla 8.3.:

INTERROGANTES DE PARTIDA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
¿Qué relevancia tiene la música dentro de las actividades culturales en cada una de las universidades del G-9?	Conocer el grado de importancia que la música tiene dentro de las actividades culturales en las universidades del G-9.
¿Cuál es el grado de implicación de la comunidad universitaria, en particular, y, de la sociedad, en general, en las actividades musicales? ¿De qué manera contribuyen a la formación integral del alumnado?	Comprobar el impacto de dichas actividades en la comunidad universitaria y en la sociedad.
¿Qué relación existe entre estas actividades y las modalidades educativas formal y no formal?	Determinar si las actividades musicales organizadas por los vicerrectorados de extensión universitaria tienen relación con la educación formal.
¿Existe colaboración entre las universidades del G-9 de acuerdo con los objetivos planteados en el Convenio Marco de Colaboración?	Ver el grado de colaboración que existe entre estas nueve universidades españolas.
¿Cómo se gestionan las actividades musicales en cada una de las universidades del G-9?	Conocer las políticas de gestión musical y cultural que se realizan en las universidades del G-9.
¿En qué grado los responsables de las políticas de gestión organizativa consideran necesario crear redes de colaboración entre las universidades del G-9?	Sugerir posibles propuestas de mejora en la gestión interuniversitaria.

Tabla 8.3.

CAPÍTULO 9

CONCLUSIONES

9.1. Principales conclusiones

Las principales aportaciones de este trabajo de tesis doctoral se resumen en los puntos que consignamos a continuación:

9.1.1. Bases teóricas y metodológicas de la investigación

Aunque la educación formal ha sido durante mucho tiempo, y sigue siendo, la modalidad educativa de referencia, en las últimas décadas la educación no formal está cada vez más presente en las instituciones vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje. Esto se debe, entre otras cosas, a que el aprendizaje permanente y continuo a lo largo de la vida es un objetivo hoy en día más perseguido. De hecho, en el ámbito universitario, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) marca como uno de sus objetivos preferentes esa educación a lo largo de la vida: *Life Long Learning*.

En la universidad, la modalidad no formal se desarrolla, principalmente, a través de la actividad cultural que generan los vicerrectorados correspondientes. Y la proyección cultural que se realiza desde la universidad se va imbricando paulatinamente en mayor medida en la sociedad a la que pertenece. De ahí que los nuevos modelos de universidad que se barajan para el siglo XXI se planteen retos de índole social, cultural y pedagógica, conjugando las modalidades educativas formal y no formal con el fin de lograr una educación integral de las personas.

En concordancia con el planteamiento inicial de esta tesis, la metodología, los métodos y las herramientas de investigación empleados han tomado como referencia la investigación de tipo social y educativo. En este orden de cosas y dentro del paradigma interpretativo, la aplicación de la etnografía educativa como perspectiva de trabajo nos ha permitido conocer mejor los diferentes contextos culturales y educativos, dentro de cada una de las universidades del G-9.

Por otra parte, el método etnográfico, también nos ha permitido comprender las narrativas particulares, esto es: el punto de vista de las personas involucradas en la gestión de las actividades musicales y la opinión de quienes han participado en dichas actividades. En concreto, se ha tratado de un tipo de etnografía guiada

por unos interrogantes iniciales, y elaborada a través de entrevistas semi-estructuradas (con un guión previo), además de un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas; todo lo cual nos ha servido para dar respuesta a los objetivos planteados al comienzo de la investigación.

Por último, la triangulación ha sido la estrategia metodológica empleada a la hora de cruzar los datos, interpretar y valorar toda la información recogida (diferentes perspectivas, puntos en común y aspectos contrastantes), así como una herramienta de control de calidad de la propia investigación.

9.1.2. Recopilación de memorias de actividades musicales

Todas las universidades del G-9 ofertan y llevan a cabo una programación cultural y también musical; sin embargo, no todas las actividades quedan siempre recogidas en las memorias. En algunos casos, ni siquiera existen dichas memorias y, cuando existen, en ocasiones no se publican o no son fácilmente accesibles al público.

En algunas universidades, por el contrario, se dan todo tipo de facilidades para poder llevar a cabo la recopilación de información. En dos de ellas (Universidad Pública de Navarra y Universidad de Zaragoza), cualquier persona tiene la posibilidad de acceder a las memorias de las actividades culturales realizadas en los últimos años, a través de la página *web* de la universidad. Esto es debido a que tienen personal cualificado para realizar estas labores técnicas. Todo ello nos lleva a la conclusión de que la gestión en este nivel requiere una mejora considerable dentro de de las universidades del G-9.

Por otra parte, la presencia de las actividades musicales dentro de la programación cultural de cada universidad varía en función de la casuística particular. Estas variaciones se producen por diferentes razones. Una de ellas se relaciona con las políticas de actuación ejercidas por las personas que en cada momento estén al cargo de la gestión; las cuales pueden realizar una labor musical mayor o menor según sus preferencias e inclinaciones. Otro motivo es la falta de

recursos materiales: dotaciones presupuestarias, falta de espacios, etc., así como la necesidad de recursos humanos que faciliten estas labores de gestión.

En cuanto al tipo de actividades musicales que se puede constatar en la documentación recogida, destaca el hecho de que, en todas las universidades del G-9, se programan conciertos y cursos o talleres. De la misma forma, todas ellas tienen un coro universitario. Cabe señalar, sin embargo, que muy pocas universidades disponen de orquesta y que prácticamente no se realizan salidas o visitas culturales.

Concluimos, asimismo, que las actividades musicales ofertadas por los vicerrectorados de extensión universitaria son de dos tipos: por una parte, las que están vinculadas a contextos de educación formal, que son, normalmente, los cursos de formación o talleres que convalidan créditos de libre configuración y complementan el expediente académico de los alumnos universitarios que participan en este tipo de actividades; por otra parte, existen otras actividades que se relacionan con contextos educativos no formales, las cuales complementan la vida cultural universitaria pero no ofrecen créditos. En este sentido, las memorias recogen una importante presencia de actividades musicales, tales como los conciertos, las conferencias, los encuentros, etc., que contribuyen a una formación más abierta y flexible, cuya perspectiva se enfoca hacia el aprendizaje continuo y permanente.

9.1.3. Entrevistas realizadas a gestores y profesores

Hay que reseñar que el criterio de los responsables del G-9 es, en general, heterogéneo a la hora de afrontar la labor de la gestión cultural en las universidades que conforman dicho grupo. De hecho, las funciones de los cargos no están definidas claramente y, por lo tanto, los responsables de la gestión carecen de las pautas precisas para que puedan llevar a cabo su labor. Una de las consecuencias de todo esto es que se da el caso de que, incluso dentro de una misma universidad, diferentes puestos pueden llegar a asumir idénticas funciones.

Incluso, casi siempre, estas personas asumen las funciones de gestión y organización derivadas de su cargo, además de otras labores relacionadas con la docencia y la investigación, como Personal Docente e Investigador de la universidad (colectivo al que pertenecen). Todo ello les supone un trabajo excesivo.

Por otro lado, la gran mayoría de estos cargos de responsabilidad, denominados normalmente Directores de Actividades Culturales, no dispone de la ayuda necesaria para abordar todas sus tareas. La labor de gestión cultural es compleja y requiere personal cualificado y especializado. Por lo tanto, ellos mismos sugieren la necesidad de que se creen nuevos puestos de trabajo, específicamente, para labores de gestión cultural universitaria. Así, reivindican la figura del Gestor o Técnico Cultural, especialista en la materia, figura que puede contribuir a apoyarles y facilitarles el trabajo. Con todo, se puede concluir diciendo que, actualmente, esta figura aún está infravalorada en la universidad.

En cuanto a la cuestión financiera, en general, se cuenta con pocos recursos económicos. Además, existen grandes diferencias en los presupuestos destinados a la realización de actividades culturales entre las nueve universidades. Hay unanimidad, por parte de los Directores, en demandar mayor dotación económica para gestionar la cultura en la universidad. Cabe destacar que en muy pocas universidades hay un presupuesto específico para las actividades musicales. En las universidades donde sí lo hay, la estructura del vicerrectorado de extensión universitaria está organizada por Aulas o Áreas, con lo que se facilita la gestión económica. Las universidades que no tienen esta estructura reciben un presupuesto global para toda la actividad cultural que se ha de distribuir intentando buscar un equilibrio tanto en el reparto económico como en la programación entre las diferentes áreas culturales. No resulta fácil programar, pues han de tenerse en cuenta los recursos de los que se dispone y, en ocasiones, no hay suficientes espacios destinados a la realización de actividades musicales, como pueden ser salas de conciertos, con los medios técnicos adecuados.

Hay que decir, también, que todas las universidades del Grupo firman convenios de colaboración con entidades públicas y privadas para poder realizar

las actividades culturales, bien sea mediante la cesión de espacios, bien a través de la concesión de subvenciones. Estas colaboraciones aumentan cada año y permiten mejorar las relaciones entre dichas instituciones, con lo que esto supone para el acercamiento entre universidad y sociedad. De hecho, por parte de los órganos de gobierno, existe un clima favorable a proponer una mayor conexión entre universidad y sociedad, en la convicción de que el grado de implicación de la comunidad universitaria y de la sociedad en las actividades que gestionan tiene un impacto elevado y muy positivo.

Por otra parte, hay un interés general acerca de la idea de crear una red de colaboración entre universidades para llevar a cabo una gestión cultural común dentro del G-9. Paradójicamente, se ha observado un escaso conocimiento del Convenio Marco de Colaboración del G-9. Sin duda, una gestión común del Grupo pasa por conocer en profundidad dicho convenio, firmado por los Rectores en 1997, así como las posteriores adendas relacionadas con colaboraciones puntuales. Y todo ello con el objeto de evitar que se lleve a cabo una gestión aislada en cada universidad (tal y como viene sucediendo). Asimismo, actualmente, hay un escaso índice de colaboración cultural entre las universidades del G-9 y muchos de los responsables afirman desconocer en buena medida la actividad cultural que se realiza en otras universidades, incluyendo los proyectos culturales que se llevan a cabo. La única referencia abiertamente compartida es la plataforma del Campus Virtual.

No obstante, hay un clima favorable a que se establezcan iniciativas de este calado dentro del G-9. Existe la opinión general de que la colaboración interuniversitaria puede favorecer el aumento de la oferta de actividades para la universidad, posibilitar los intercambios, enriquecer recíprocamente a las universidades y compartir experiencias, al tiempo que se optimizan los recursos. A esto hay que añadir que los Directores de Actividades y responsables de todas las universidades del Grupo consideran que la música, como tantas otras artes, es parte integradora del desarrollo cultural de una sociedad. Así, en su opinión, la música contribuye a lograr una mayor formación en las personas. En este sentido, sus respuestas confirman que existe una implicación, en grado creciente, entre las

actividades musicales y las modalidades educativas formal y no formal. Destacamos, finalmente, que en estas actividades el peso del enfoque no formal es mayor que el formal y, en general, los aspectos formales tienen más bien un valor subsidiario. En esta cuestión sería también conveniente estrechar más los lazos entre ambas modalidades educativas.

9.1.4. Encuestas realizadas a los alumnos participantes

La participación de los estudiantes universitarios en las actividades musicales es aún escasa; en cambio, la de otros colectivos como el profesorado universitario o el personal de administración y servicios, además del sector de fuera de la comunidad universitaria, esto es, de la sociedad civil, es bastante aceptable.

Sin embargo, hay un gran interés de participación por parte de todas las personas que asisten a estas actividades. De hecho, en todas las universidades del Grupo, la valoración de las actividades por parte de la mayoría de participantes es positiva en relación con los contenidos, el profesorado o la organización y gestión. También existe una fuerte demanda de actividades musicales, ya que se considera que es escasa y poco variada. Se constata que quienes han participado en alguna de ellas no dudarían en volver a realizar otras actividades semejantes.

Se reclama una mayor información de la actividad cultural a través de mejores y más amplias vías de comunicación que las actuales. En cuanto a los gustos y necesidades de formación, los intereses son muy variados y heterogéneos, aunque destaca el deseo de participar en más cursos, seminarios y talleres, así como asistir a un mayor número de conciertos.

El grado y los motivos de participación de los alumnos en las actividades musicales están relacionados tanto con las exigencias como con las apetencias que se vinculan a los contextos formales y no formales. Sin embargo, hay que señalar que cada vez hay más presencia en la universidad de público que no pertenece a la comunidad universitaria, lo que supone una implicación importante de estas actividades con el contexto educativo no formal. Por otra parte, aunque la

obtención de créditos es un motivo a tener en cuenta, la satisfacción personal o las inquietudes educativas y culturales juegan un papel importante y están más cerca del deseo de una educación no formal. De hecho, una tercera parte de estos alumnos no tenía conocimientos musicales y, en cambio, participaba en actividades musicales. Todos estos datos corroboran la tesis de que hay una relación entre ambas modalidades educativas y la cultura musical universitaria, aunque todavía se puede trabajar mucho en este sentido.

Por último, llegamos a la conclusión de que, en general, hay un desconocimiento bastante importante del G-9. Quienes dicen conocer el Grupo, lo vinculan únicamente a la oferta de asignaturas de libre elección del Campus Virtual. Siendo esto así, estas personas afirman tener un gran interés por futuras iniciativas: estarían dispuestas a participar en nuevas ideas propuestas por otras universidades, a compartir experiencias con otros alumnos, a realizar intercambios y a participar en proyectos interuniversitarios tanto musicales como culturales en general.

9.1.5. Conclusiones finales

Terminamos con una síntesis a modo de conclusiones finales:

- El G-9 se conoce muy poco, tanto sus fines y objetivos como las acciones y proyectos llevados a cabo.
- Hay grandes diferencias en la programación de las actividades musicales en las universidades del G-9.
- No existen memorias de actividades musicales en todas las universidades del Grupo.
- La gestión de las actividades musicales se lleva a cabo de formas muy distintas por diferentes motivos (estructura organizativa de cada universidad, políticas de gestión, infraestructuras, escasas dotaciones presupuestarias, falta de recursos y personal cualificado, etc.).
- No se realizan estudios para conocer los gustos musicales e intereses de formación del alumnado universitario.

- El alumnado participante demanda más actividades musicales en las universidades y mejores vías de información de las actividades que se ofertan.
- Tanto los responsables de la gestión como el alumnado demandan más recursos humanos y materiales que mejoren la infraestructura necesaria para llevar a cabo una mejor gestión cultural y musical.
- Existe una clara vinculación entre las actividades musicales y las dos modalidades educativas: formal y no formal.
- El impacto de las actividades musicales en los participantes ha sido muy positivo, tanto en aspectos formativos o profesionales como personales.
- La modalidad educativa no formal tiene un peso importante en la actividad cultural universitaria, es decir, podemos hablar de que existe un contexto de educación no formal.
- Los responsables de la gestión de las actividades de extensión universitaria conceden una gran importancia a que se oferten actividades culturales y musicales en la universidad.
- Existe una opinión unánime en cuanto a que las actividades culturales contribuyen a la formación integral de las personas.
- Hay un clima favorable y un interés acerca de la idea de llevar a cabo políticas culturales comunes y de calidad entre las universidades del G-9.
- Existe la opinión de que la perspectiva de incluir todas las formas de aprendizaje -formal y no formal- en la Universidad del EEES supone un avance importante dentro del proceso de formación permanente de las personas.

De acuerdo con todo esto, concluimos que es necesario continuar en la línea de desarrollo y ampliación de las actividades musicales en todo el G-9, así como la mejora en su gestión. Hay que continuar en la labor de incluir programas culturales más cercanos al tipo de educación no formal pero, a su vez, más ligados a la oferta formal.

Creemos que, tal y como se brinda la nueva universidad según el Espacio Europeo de Educación Superior y, como consecuencia, la universidad del siglo XXI, la capacidad que tengan los equipos rectorales de fomentar las actividades culturales dirigidas hacia la comunidad universitaria y hacia la sociedad generará un desarrollo integral y permanente en las personas.

9.2. Limitaciones y dificultades de la investigación

Al término de esta tesis y llegados a este punto, consideramos necesario realizar una reflexión final sobre todo el trabajo, pues no ha estado exento de ciertas limitaciones. Queremos señalar aquí algunas de éstas, así como apuntar las dificultades que hemos encontrado durante todo el proceso, con el fin de realizar una autocrítica y, asimismo, facilitar el trabajo a otras personas que realicen en el futuro investigaciones afines.

La primera dificultad con la que nos encontramos fue la escasez de publicaciones teóricas sobre la extensión universitaria y la cultura universitaria en general que pudiesen servirnos como referencia en la fundamentación teórica de esta tesis.

En cuanto a las referencias sobre educación no formal que nos ayudaron a enmarcar este trabajo, hemos visto, sin embargo, que la relación entre la gestión cultural universitaria y la modalidad educativa no formal es aún un tema por investigar. En este sentido, esta tesis ha pretendido únicamente dar los primeros pasos.

Con respecto al estudio empírico, la combinación de fuentes de información utilizadas ha sido fundamental para la validación del trabajo. No obstante, debemos puntualizar que la muestra obtenida por parte de los alumnos universitarios encuestados ha resultado ser menor de lo que hubiésemos querido. Para la muestra, habría sido recomendable haber seleccionado más de una actividad musical por universidad. Esto nos habría dado un perfil más amplio del tipo de alumnos participantes en cada actividad, así como una mayor variedad en las opiniones.

Una de las cuestiones que nos ofreció mayores problemas para esta investigación fue la inexistencia de memorias de actividades culturales en algunas de las universidades estudiadas. Ello provocó un pequeño retraso en la fase relacionada con la recopilación de actividades musicales, pues tuvimos que invertir más tiempo de lo que teníamos pensado.

En la parte metodológica, la elección del enfoque mixto nos ofreció bastantes dificultades: además de tratarse de un enfoque relativamente nuevo, éste ha sido debatido por numerosos autores, lo que ha implicado que la propia terminología haya sido una cuestión complicada, ya que estos mismos autores proponen diversas denominaciones con respecto a dicho enfoque. Al tratarse de una perspectiva integradora de métodos, en nuestro caso hemos utilizado las metodologías cualitativa y cuantitativa en sentido estricto: una, con valores de comprensión y significación y la otra, con valor estadístico. La unión de ambas y la estrategia metodológica utilizada -la triangulación de datos- nos ha permitido contrastar la información recabada y encontrar convergencias y divergencias, todo lo cual ha supuesto una labor compleja y difícil.

9.3. Sugerencias y propuestas de mejora

Tras las conclusiones de este trabajo y en función de las necesidades encontradas, sugerimos a continuación algunas propuestas de mejora que den respuestas y soluciones a estas necesidades:

1. Fomentar el conocimiento del Convenio Marco de Colaboración entre las universidades del G-9.
2. Mejorar los canales de información sobre el G-9 en la comunidad universitaria.
3. Arbitrar una forma sistemática a partir de la que se puedan registrar todas las actividades culturales realizadas (memorias de actividades).
4. Utilizar las tecnologías existentes para facilitar el acceso a las actividades a cualquier persona interesada (se sugiere colgar en la página *web* de cada universidad las memorias de actividades culturales realizadas).

5. Realizar estudios de investigación que proporcionen un mayor conocimiento del público participante en las actividades organizadas (perfil, procedencia, gustos, etc.).
6. Incorporar la figura contractual de Gestor Cultural o Técnico en Gestión Cultural en todas las universidades del Grupo.
7. Ampliar las actividades musicales en todo el G-9.
8. Rearticular la estructura organizativa de los vicerrectorados de extensión universitaria de todas las universidades del Grupo, mediante Aulas o Áreas Culturales con el fin de llevar a cabo un reparto equitativo de los presupuestos, así como un mayor equilibrio en la programación.
9. Revisar las vías de comunicación con el alumnado universitario, así como las estrategias publicitarias (con el fin de lograr una mayor captación para las actividades musicales y culturales, en general).
10. Llevar a cabo nuevos programas culturales a través de extensión universitaria, de manera que no solamente se fomenten y desarrollen las actividades de carácter no formal, sino que éstas reviertan de modo significativo en el ámbito formal universitario.
11. Iniciar políticas culturales encaminadas hacia una gestión común o en una misma línea de actuación por parte de todas las universidades del G-9.
12. Establecer redes de colaboración con una estructura sólida y un buen plan de acción.
13. Crear una comisión encargada de valorar las posibilidades reales de poder llevar a término dicha gestión.

Cada una de estas propuestas puede servir a otras personas como punto de partida para iniciar nuevos estudios. Podríamos sugerir, para concluir, como ejemplo, una futura investigación que abordase el diseño, desarrollo e implantación de un plan de gestión musical interuniversitario G-9.

ANEXOS



ESTATUTOS DEL GRUPO 9 DE UNIVERSIDADES

El Grupo 9 de Universidades, en el marco de los principios emanados de la Constitución Española y de los contenidos en la Carta Magna de la Universidad, manifiesta que el ejercicio de la autonomía universitaria, es la expresión de un derecho fundamental y de un principio de organización inherente a cada una de las Universidades.

Esta autonomía se consigue de modo más pleno y eficaz si, al mismo tiempo, se articula intensificando todas las formas posibles de cooperación interuniversitaria en los diversos aspectos de la vida académica.

Dicha colaboración se promoverá tanto en lo que respecta a las actividades docentes e investigadoras, como a las de gestión y a los servicios, de tal modo que puedan optimizarse los recursos disponibles y enriquecerse mutuamente los actuales niveles de calidad institucional en el servicio público que las Universidades firmantes deben prestar a la sociedad.

Dada la nueva realidad político-administrativa, generada tras el traspaso a las Comunidades Autónomas de las funciones y de los servicios del Estado en materia de Enseñanza Superior, las partes son conscientes de ser las únicas Universidades públicas existentes en sus respectivas Comunidades Autónomas, originándose de ese modo un específico marco de relaciones con la Administración Autónoma correspondiente.



UNIVERSIDAD DE
CASTILLA- LA
MANCHA



UNIVERSIDAD DE
LA RIOJA



UNIVERSITAT
ILLES
BALEARS



UNIVERSIDAD
DEL PAÍS VASCO



UNIVERSIDAD
PÚBLICA DE
NAVARRA



UNIVERSIDAD DE
ZARAGOZA



UNIVERSIDAD
DE OVIEDO



UNIVERSIDAD DE
EXTREMADURA



UNIVERSIDAD DE
CANTABRIA



Tales relaciones con los respectivos Gobiernos Autónomos han de plantearse siempre en términos de colaboración positiva, actuando bajo el convencimiento de que la acción conjuntada de Gobiernos y de Universidades permitirá definir y ejecutar de modo más riguroso políticas adecuadas de desarrollo económico y social, así como participar en el reto de una completa integración europea.

De ahí, que las nueve Universidades, conscientes de las diversas cuestiones hoy pendientes que afectan al sistema universitario español, aspiren a participar articuladamente en los correspondientes foros universitarios.

Artículo 1 - Naturaleza y denominación

El Grupo 9 de Universidades (G-9) es una Asociación sin ánimo de lucro con plena capacidad jurídica que se rige por los presentes Estatutos y por la legislación vigente en materia de Asociaciones. Con ese título se inscribirá en los Registros Oficiales.

Artículo 2 - Miembros

2.1- Son miembros actuales de pleno derecho las siguientes Universidades:



UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA



UNIVERSIDAD DE LA RIOJA



UNIVERSITAT ILLES BALEARS



UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO



UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA



UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA



UNIVERSIDAD DE OVIEDO



UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA



UNIVERSIDAD DE CANTABRIA



- Universidad de Cantabria
- Universidad de Islas Baleares
- Universidad de La Rioja
- Universidad de Oviedo
- Universidad del País Vasco
- Universidad Pública de Navarra
- Universidad de Zaragoza
- Universidad de Extremadura
- Universidad de Castilla- La Mancha

2.2 - Las Universidades del Grupo estarán representadas por quienes ostenten la condición de Rectores.

2.3 - La decisión sobre la admisión de una Universidad como miembro de la Asociación es competencia de la Asamblea General, previo informe razonado del Comité Permanente y por mayoría absoluta (de dos tercios de los componentes de aquélla).

2.4 - Los miembros de la Asociación tienen derecho a participar en las actividades de la misma, a asistir a las sesiones de la Asamblea General en los términos previstos en los presentes Estatutos, a ocupar los cargos directivos de la Asociación para los que sean elegidos o designados en la forma que prevén estos Estatutos, y los demás derechos que les correspondan como tales en virtud de las normas en vigor, y de lo establecido en estos Estatutos.

2.5 - Los miembros de la Asociación tienen el deber de ajustar su actuación a las normas estatutarias y a la normativa vigente, de cumplir los acuerdos de la



UNIVERSIDAD DE
CASTILLA- LA
MANCHA



UNIVERSIDAD DE
LA RIOJA



UNIVERSITAT
ILLES
BALEARS



UNIVERSIDAD
DEL PAÍS VASCO



UNIVERSIDAD
PÚBLICA DE
NAVARRA



UNIVERSIDAD DE
ZARAGOZA



UNIVERSIDAD
DE OVIEDO



UNIVERSIDAD DE
EXTREMADURA



UNIVERSIDAD DE
CANTABRIA



Asamblea General, mientras no sean contrarios a los intereses de la propia Universidad, y las normas que señale el Comité Permanente para llevar a cabo dichos acuerdos, de satisfacer las aportaciones que se establezcan y mantener la colaboración necesaria para el buen funcionamiento de la Asociación.

2.6 - La condición de miembro de la Asociación se pierde por voluntad propia, debidamente comunicada al Comité Permanente, o por no cumplir las obligaciones estatutarias. En este último caso será necesario el acuerdo de la Asamblea General con el voto de las dos terceras partes de los miembros de pleno derecho.

Artículo 3 - Fines y funciones

3.1- La finalidad de la Asociación es potenciar las relaciones entre las instituciones universitarias pertenecientes al Grupo, a fin de promover la colaboración tanto en lo que respecta a las actividades docentes e investigadoras, como a las de gestión y a los servicios, de tal modo que puedan optimizarse los recursos disponibles y enriquecerse mutuamente los actuales niveles de calidad institucional en el servicio público de las Universidades del Grupo.

3.2- En concreto son fines y funciones de la Asociación, un conjunto de actuaciones en materia universitaria agrupadas en los siguientes campos y actividades:



UNIVERSIDAD DE
CASTILLA-LA
MANCHA



UNIVERSIDAD DE
LA RIOJA



UNIVERSITAT
ILLES
BALEARNS



UNIVERSIDAD
DEL PAÍS VASCO



UNIVERSIDAD
PÚBLICA DE
NAVARRA



UNIVERSIDAD DE
ZARAGOZA



UNIVERSIDAD
DE OVIEDO



UNIVERSIDAD DE
EXTREMADURA



UNIVERSIDAD DE
CANTABRIA



a) Colaboración en el ámbito académico y docente

Primero.- Favorecer el intercambio del personal docente de las nueve

Universidades con el fin de hacer frente, en su caso, a necesidades manifestadas por cualesquiera de ellas, mediante la participación de los Departamentos y

Centros y con la autorización de los distintos Rectorados, utilizando, a tal fin, las distintas figuras legales que permita la legislación vigente y con la duración que se estime oportuno por las distintas Universidades.

Segundo.- Estimular la movilidad de los estudiantes de las nueve Universidades para un aprovechamiento mutuo en el ámbito académico.

Tercero.- Facilitar la realización de prácticas que integran las distintas actividades de los Planes de Estudio de acuerdo con las disponibilidades de cada una de las Universidades.

Cuarto.- Reconocer los distintos créditos de asignaturas optativas y de libre configuración en supuestos de traslado de expediente.

Quinto.- Desarrollar cursos de formación de post-grado que conduzcan a la especialización y actualización de conocimientos de titulados y profesionales.



UNIVERSIDAD DE
CASTILLA- LA
MANCHA



UNIVERSIDAD DE
LA RIOJA



UNIVERSITAT
ILLES
BALEARNS



UNIVERSIDAD
DEL PAÍS VASCO



UNIVERSIDAD
PÚBLICA DE
NAVARRA



UNIVERSIDAD DE
ZARAGOZA



UNIVERSIDAD
DE OVIEDO



UNIVERSIDAD DE
EXTREMADURA



UNIVERSIDAD DE
CANTABRIA



Sexto.- La creación de Cátedras conjuntas.

Séptimo.- Suministrar información en materia de Planes de Estudios y de Títulos Propios.

Octavo.- Asesorarse mutuamente sobre la puesta en marcha de Institutos de carácter educativo, así como la colaboración y participación de sus distintos profesionales en tareas y actividades conjuntas.

Noveno.- Intercambiar información en materia académica y docente, y especialmente en la implantación de distintas titulaciones.

Décimo.- Promover la participación de alumnos de doctorado en programas de realización y responsabilidad conjuntas.

Undécimo.- Otros que determine la Asamblea General.

b) Colaboración en el ámbito científico e investigador

Primero.- Presentar, para su elaboración conjunta, proyectos de investigación tanto a nivel personal como de grupo, en las distintas materias y ámbitos que se estime oportuno, favoreciendo el intercambio de información entre los distintos Departamentos de las Universidades.



UNIVERSIDAD DE
CASTILLA-LA
MANCHA



UNIVERSIDAD DE
LA RIOJA



UNIVERSITAT
ILLES
BALEARIS



UNIVERSIDAD
DEL PAÍS VASCO



UNIVERSIDAD
PÚBLICA DE
NAVARRA



UNIVERSIDAD DE
ZARAGOZA



UNIVERSIDAD
DE OVIEDO



UNIVERSIDAD DE
EXTREMADURA



UNIVERSIDAD DE
CANTABRIA



Segundo.- Reservar, en su caso, fondos en cada una de las Universidades para actividades investigadoras conjuntas.

Tercero.- Facilitar la incorporación del personal en formación a grupos de investigación consolidados, favoreciendo, a su vez, una colaboración mutua en esta materia.

Cuarto.- Presentar y concurrir conjuntamente a convocatorias de investigación en programas nacionales y europeos con el objeto de obtener fondos de los distintos organismos convocantes.

Quinto.- Abordar trabajos de investigación de interés singular para las distintas Universidades, poniendo a disposición de sus investigadores los medios personales y materiales que contribuyan a dicho objetivo.

Sexto.- Trasladar a los distintos Gobiernos Regionales proyectos, trabajos y actuaciones conjuntas para la investigación en materias de interés común para las Comunidades Autónomas, solicitando a sus distintos órganos la cobertura económica y financiera necesaria para su realización.

Séptimo.- Colaborar con los distintos agentes económicos y sociales de las respectivas Comunidades Autónomas para la realización de proyectos y trabajos



UNIVERSIDAD DE
CASTILLA- LA
MANCHA



UNIVERSIDAD DE
LA RIOJA



UNIVERSITAT
ILLES
BALEARS



UNIVERSIDAD
DEL PAÍS VASCO



UNIVERSIDAD
PÚBLICA DE
NAVARRA



UNIVERSIDAD DE
ZARAGOZA



UNIVERSIDAD
DE OVIEDO



UNIVERSIDAD DE
EXTREMADURA



UNIVERSIDAD DE
CANTABRIA



de investigación en materias de interés en ese ámbito, especialmente con las organizaciones empresariales, sindicales y aquellas otras Instituciones que demanda la asistencia y colaboración de la Universidad.

Octavo.- Asesorarse mutuamente, a través de la correspondiente información, en materia científica e investigadora.

Noveno.- Facilitar la utilización de medios materiales para la realización de tesis doctorales.

Décimo.- Abordar programas de doctorado conjuntos mediante la participación de profesores de las nueve Universidades, financiados conjuntamente.

c) Colaboración en otros ámbitos

Primero.- Colaborar y realizar conjuntamente actividades culturales y sociales de interés para las Universidades miembros, así como para las respectivas Comunidades Autónomas en las que se asientan.

Segundo.- Organizar conjuntamente congresos, seminarios, coloquios, jornadas, etc. sobre distintas materias de interés universitario, contribuyendo a su financiación y realización.



UNIVERSIDAD DE
CASTILLA-LA
MANCHA



UNIVERSIDAD DE
LA RIOJA



UNIVERSITAT
ILLES
BALEARIS



UNIVERSIDAD
DEL PAÍS VASCO



UNIVERSIDAD
PÚBLICA DE
NAVARRA



UNIVERSIDAD DE
ZARAGOZA



UNIVERSIDAD
DE OVIEDO



UNIVERSIDAD DE
EXTREMADURA



UNIVERSIDAD DE
CANTABRIA



Tercero.- Realizar cursos y actividades de formación del Personal de Administración y Servicios de las distintas Universidades, estimulando su participación y creando órganos de colaboración conjunta permanente.

Cuarto.- Favorecer el intercambio y movilidad del Personal de Administración y Servicios en aquellos ámbitos que requieran dicha actuación, con la participación de los distintos órganos de representación de este sector de la comunidad universitaria.

Quinto.- Acometer fórmulas y poner en marcha mecanismos para mejorar la administración y gestión de las propias Universidades, reforzando las tareas y funciones gerenciales con aprovechamiento mutuo de las experiencias ya desarrolladas.

Artículo 4 - Domicilio y ámbito territorial

4.1 - La Sede Permanente del Grupo 9 de Universidades, se encontrará en Navarra, fijándose su domicilio en la Universidad Publica de Navarra, Campus Arrosadia, 31006 Pamplona.

4.2 - El ámbito de actuación de la Asociación es, fundamentalmente, el territorio de las nueve Comunidades Autónomas a las que pertenecen las Universidades miembros, a pesar de ello y dado su carácter, podrá también desarrollar actividades en cualquier otro ámbito territorial.



UNIVERSIDAD DE
CASTILLA- LA
MANCHA



UNIVERSIDAD DE
LA RIOJA



UNIVERSITAT
ILLES
BALEARIS



UNIVERSIDAD
DEL PAÍS VASCO



UNIVERSIDAD
PÚBLICA DE
NAVARRA



UNIVERSIDAD DE
ZARAGOZA



UNIVERSIDAD
DE OVIEDO



UNIVERSIDAD DE
EXTREMADURA



UNIVERSIDAD DE
CANTABRIA



Artículo 5 - Dotación administrativa

El Comité Permanente dispondrá todo lo necesario para la constitución y funcionamiento en la Sede Social de una unidad administrativa, que apoye la actividad de la Asociación.

Artículo 6 - Organización

El Grupo 9 de Universidades actuará a través de los siguientes órganos:

- a) La Asamblea General
- b) El Comité Permanente
- c) El Presidente
- d) El Vicepresidente
- e) El Secretario General

Artículo 7 - La Asamblea General

7.1 - Composición

La Asamblea General estará compuesta por los Rectores de las Universidades, o quienes hicieran sus veces en situaciones transitorias.



UNIVERSIDAD DE
CASTILLA-LA
MANCHA



UNIVERSIDAD DE
LA RIOJA



UNIVERSITAT
ILLES
BALEARIS



UNIVERSIDAD
DEL PAÍS VASCO



UNIVERSIDAD
PÚBLICA DE
NAVARRA



UNIVERSIDAD DE
ZARAGOZA



UNIVERSIDAD
DE OVIEDO



UNIVERSIDAD DE
EXTREMADURA



UNIVERSIDAD DE
CANTABRIA



7.2 - Atribuciones.

Corresponde a la Asamblea General:

- a) Planificar la organización, funcionamiento y actividades del Grupo.
- b) Establecer el régimen de funcionamiento de la propia Asamblea General y demás órganos de la entidad.
- c) Supervisar la actividad y la gestión del Comité Permanente.
- d) Crear las comisiones o grupos de trabajo que se consideren oportunas para un mejor desarrollo de las actividades de la Asociación.
- e) Establecer el calendario de la rotación de la Presidencia.
- f) Designar los representantes del Grupo en otras Asociaciones y organizaciones de ámbito estatal o internacional.
- g) Aprobar los presupuestos anuales, sus bases de ejecución, el balance y cuenta de pérdidas y ganancias y la memoria económica y el informe de gestión.
- h) Fijar las aportaciones que los miembros de la Asociación habrán de satisfacer.
- i) Efectuar el seguimiento y control de los objetivos de la Asociación.
- j) Aprobar la admisión de nuevos miembros de la Asociación.
- k) Determinar los criterios por los que decaiga el derecho de pertenencia al Grupo de alguno de sus miembros.
- l) Modificar los Estatutos de la Asociación, para lo cual se tendrá que convocar una sesión extraordinaria con esa finalidad.
- m) Disolver y liquidar la Asociación.



UNIVERSIDAD DE
CASTILLA- LA
MANCHA



UNIVERSIDAD DE
LA RIOJA



UNIVERSITAT
ILLES
BALEARIS



UNIVERSIDAD
DEL PAÍS VASCO



UNIVERSIDAD
PÚBLICA DE
NAVARRA



UNIVERSIDAD DE
ZARAGOZA



UNIVERSIDAD
DE OVIEDO



UNIVERSIDAD DE
EXTREMADURA



UNIVERSIDAD DE
CANTABRIA



7.3 - Funcionamiento.

La Asamblea General se reunirá en sesión ordinaria al menos dos veces al año, y en sesión extraordinaria siempre que la convoque el Comité Permanente, o cuando la soliciten, al menos, un tercio de sus miembros.

La convocatoria en sesión ordinaria se realizará con un mínimo de 7 días de antelación, mediante comunicación individual dirigida a cada uno de sus miembros. La convocatoria incluirá la fecha, el lugar y la hora de celebración de la sesión, así como el orden del día correspondiente.

La Asamblea General está presidida por el Presidente de la Asociación y quedará constituida válidamente con la asistencia de la mitad más uno de sus miembros.

El quórum necesario para la válida constitución de la Asamblea General exigirá la presencia de la mayoría de sus miembros, y los acuerdos serán tomados por mayoría de miembros presentes, salvo los casos de modificación de los Estatutos, aceptación de nuevos miembros, pérdida de la condición de miembro de la Asociación y disolución de la Asociación, en los que será necesaria la mayoría de las dos terceras partes de los miembros de pleno derecho.



UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA



UNIVERSIDAD DE LA RIOJA



UNIVERSITAT ILLES BALEARS



UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO



UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA



UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA



UNIVERSIDAD DE OVIEDO



UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA



UNIVERSIDAD DE CANTABRIA



Artículo 8 - El Comité Permanente

8.1 - Composición.

Estará compuesto por el Presidente, el Vicepresidente y el Secretario General. La condición de miembro del Comité Permanente no puede ser delegada.

8.2 - Atribuciones.

- a) Organizar y desarrollar las actividades del Grupo, de acuerdo con el programa general de actuación aprobado por la Asamblea General.
- b) Aplicar los Estatutos de la Asociación y velar por su observancia y por el cumplimiento de los acuerdos adoptados por sus órganos.
- c) Ejercer las funciones propias de la Asamblea General, en los casos de extraordinaria y urgente necesidad, dando cuenta de lo decidido en la primera sesión que celebre éste órgano.
- d) Elaborar los presupuestos anuales de la Asociación, sus bases de ejecución, los balances, así como elaborar la memoria de las actividades de la Asociación.
- e) Proponer a la Asamblea General modificaciones en las aportaciones económicas ordinarias y en su caso la aprobación de aportaciones
- f) extraordinarias.
- g) Ejercer todas aquellas funciones que la Asamblea General le atribuya.



UNIVERSIDAD DE
CASTILLA- LA
MANCHA



UNIVERSIDAD DE
LA RIOJA



UNIVERSITAT
ILLES
BALEARNS



UNIVERSIDAD
DEL PAÍS VASCO



UNIVERSIDAD
PÚBLICA DE
NAVARRA



UNIVERSIDAD DE
ZARAGOZA



UNIVERSIDAD
DE OVIEDO



UNIVERSIDAD DE
EXTREMADURA



UNIVERSIDAD DE
CANTABRIA



Artículo 9 - El Presidente

9.1 - Se establece una presidencia rotatoria de seis meses, a partir de enero de 2001, con el siguiente orden:

- Rector de la Universidad de Cantabria
- Rector de la Universidad Pública de Navarra
- Rector de la Universidad de Islas Baleares
- Rector de la Universidad de la Rioja
- Rector de la Universidad del País Vasco
- Rector de la Universidad de Oviedo
- Rector de la Universidad de Zaragoza
- Rector de la Universidad de Extremadura
- Rector de la Universidad de Castilla La Mancha



UNIVERSIDAD DE
CASTILLA-LA
MANCHA



UNIVERSIDAD DE
LA RIOJA



UNIVERSITAT
ILLES
BALEARIS



UNIVERSIDAD
DEL PAÍS VASCO



UNIVERSIDAD
PÚBLICA DE
NAVARRA



UNIVERSIDAD DE
ZARAGOZA



UNIVERSIDAD
DE OVIEDO



UNIVERSIDAD DE
EXTREMADURA



UNIVERSIDAD DE
CANTABRIA



9.2 - Le competen al Presidente las siguientes funciones:

- a) Convocar, presidir y fijar el orden del día de las sesiones de la Asamblea
- b) General y del Comité Permanente.
- c) Ejecución y seguimiento de los acuerdos de la Asamblea General y del Comité Permanente, así como formular propuestas a dichos órganos.
- d) Cualquier otra función no reservada específicamente a la Asamblea General o al Comité Permanente.

Artículo 10 - El Vicepresidente

10.1 - El Vicepresidente será el Rector de la Universidad del Grupo, en la cual se encuentre la Sede Permanente de la Asociación. En el caso de que a éste le corresponda asumir la presidencia, será Vicepresidente el rector de la Universidad del Grupo que deba ostentar la presidencia en el próximo período.

10.2 - El Vicepresidente formará parte del Comité Permanente, ejercerá las funciones que le delegue el Presidente y le sustituirá en el caso de vacante, ausencia o enfermedad.

10.3 - El Vicepresidente supervisará la ejecución de las tareas encargadas al Secretario General, así como de dar el visto bueno a los pagos que se realicen desde la Sede Permanente.



UNIVERSIDAD DE
CASTILLA- LA
MANCHA



UNIVERSIDAD DE
LA RIOJA



UNIVERSITAT
ILLES
BALEARIS



UNIVERSIDAD
DEL PAÍS VASCO



UNIVERSIDAD
PÚBLICA DE
NAVARRA



UNIVERSIDAD DE
ZARAGOZA



UNIVERSIDAD
DE OVIEDO



UNIVERSIDAD DE
EXTREMADURA



UNIVERSIDAD DE
CANTABRIA



Artículo 11 - El Secretario General

11.1 - El Secretario General será nombrado y cesado por el Presidente a propuesta de la Asamblea General.

El puesto de Secretario General tendrá carácter técnico.

11.2 - Corresponderá al Secretario General:

- a) Desempeñar las tareas de Secretaría tanto de la Asamblea General como del Comité Permanente, con voz y sin voto, levantando Acta de las Reuniones.
- b) Colaborar con el Presidente en las tareas de ejecución y seguimiento de los acuerdos de la Asamblea General y del Comité Permanente
- c) Asumir la gestión administrativa, patrimonial y financiera del Grupo 9 de Universidades, de acuerdo con las instrucciones de sus órganos.
- d) Dirigir la oficina de la Secretaría del Grupo 9 de Universidades.
- e) Ordenar los pagos que le correspondan según las bases de ejecución del presupuesto, con el visto bueno del Vicepresidente.
- f) Solicitar, tramitar, gestionar y cobrar subvenciones y donaciones en nombre de la Asociación.



UNIVERSIDAD DE
CASTILLA-LA
MANCHA



UNIVERSIDAD DE
LA RIOJA



UNIVERSITAT
ILLES
BALEARIS



UNIVERSIDAD
DEL PAÍS VASCO



UNIVERSIDAD
PÚBLICA DE
NAVARRA



UNIVERSIDAD DE
ZARAGOZA



UNIVERSIDAD
DE OVIEDO



UNIVERSIDAD DE
EXTREMADURA



UNIVERSIDAD DE
CANTABRIA



- g) Ejercer la dirección del personal al servicio de la Asociación.
- h) Preparar las reuniones del Grupo 9 de Universidades.
- i) Elaborar, remitir y archivar la documentación relativa a las reuniones que celebren las instituciones integrantes del Grupo 9 de Universidades.
- j) Impulsar, coordinar, organizar y apoyar administrativamente las actividades conjuntas realizadas por el Grupo 9 de Universidades.
- k) Fomentar y coordinar la participación conjunta del Grupo 9 de Universidades en foros y reuniones nacionales e internacionales.
- l) Promocionar, establecer vías de comunicación y coordinar las relaciones nacionales e internacionales del Grupo 9 de Universidades con otras Universidades, instituciones académicas y organismos.
- m) Cualquier otra función no especificada que le encarguen los órganos de la Asociación.

Artículo 12 - Órganos auxiliares

12.1 - La Asamblea General podrá crear Comisiones Sectoriales y Grupos de Trabajo, cuyo funcionamiento será establecido por la misma.



UNIVERSIDAD DE
CASTILLA- LA
MANCHA



UNIVERSIDAD DE
LA RIOJA



UNIVERSITAT
ILLES
BALEARS



UNIVERSIDAD
DEL PAÍS VASCO



UNIVERSIDAD
PÚBLICA DE
NAVARRA



UNIVERSIDAD DE
ZARAGOZA



UNIVERSIDAD
DE OVIEDO



UNIVERSIDAD DE
EXTREMADURA



UNIVERSIDAD DE
CANTABRIA



12.2 - A iniciativa de la Asamblea General o del Comité Permanente podrán incorporarse a sus deliberaciones o colaborar temporalmente en sus tareas, representantes de las Administraciones Públicas, de organizaciones académicas, así como expertos que se consideren necesarios.

Artículo 13 - Relaciones Institucionales

13.1 - La representación del Grupo ante entidades públicas o privadas, la ostentará el Presidente. En caso de ausencia, enfermedad, vacante o delegación, esta representación recaerá sobre el Vicepresidente.

13.2 - El Grupo podrá celebrar Convenios o relacionarse con otras entidades, asociaciones y organizaciones nacionales e internacionales.

13.3 - El Grupo 9 de Universidades mantendrá las relaciones de coordinación, colaboración y cooperación que sean precisas con la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas y el Consejo de Universidades, así como con las diferentes administraciones públicas españolas y otras instituciones con competencias en enseñanza superior o investigación.



UNIVERSIDAD DE
CASTILLA-LA
MANCHA



UNIVERSIDAD DE
LA RIOJA



UNIVERSITAT
ILLES
BALEARIS



UNIVERSIDAD
DEL PAÍS VASCO



UNIVERSIDAD
PÚBLICA DE
NAVARRA



UNIVERSIDAD DE
ZARAGOZA



UNIVERSIDAD
DE OVIEDO



UNIVERSIDAD DE
EXTREMADURA



UNIVERSIDAD DE
CANTABRIA



Artículo 14 - Patrimonio, recursos económicos y presupuesto anual

14.1 - El Grupo 9 de Universidades carece de Patrimonio propio en el momento de constituirse. Los bienes que pueda adquirir serán inventariados anualmente con la aprobación de la Asamblea General.

14.2 - La financiación del Grupo se llevará a cabo fundamentalmente con cargo a:

- a) Las aportaciones económicas de sus respectivos miembros, acordadas por la Asamblea General.
- b) Las subvenciones y otras aportaciones que pudiera recibir.
- c) Cualesquiera otros ingresos que pudieran originarse como resultado económico de las actividades que la Asociación pueda emprender por sí misma o en colaboración con otras entidades u organismos.

14.3 - El presupuesto anual de la Asociación será elaborado por el Comité Permanente y habrá de ser aprobado en Asamblea General ordinaria.



UNIVERSIDAD DE
CASTILLA- LA
MANCHA



UNIVERSIDAD DE
LA RIOJA



UNIVERSITAT
ILLES
BALEARIS



UNIVERSIDAD
DEL PAÍS VASCO



UNIVERSIDAD
PÚBLICA DE
NAVARRA



UNIVERSIDAD DE
ZARAGOZA



UNIVERSIDAD
DE OVIEDO



UNIVERSIDAD DE
EXTREMADURA



UNIVERSIDAD DE
CANTABRIA



Artículo 15 - Reforma de los Estatutos

La reforma de los Estatutos se realizará por mayoría absoluta a propuesta motivada del Comité Permanente o del veinte por ciento de los miembros de la Asamblea.

Artículo 16 - Disolución

16.1 - La Asociación podrá ser disuelta si lo acuerda así la Asamblea General convocada expresamente para este fin con carácter extraordinario o por las demás causas previstas en el ordenamiento jurídico.

16.2 - En caso de disolución de la Asociación, el Comité Permanente propondrá a la Asamblea General las medidas de liquidación de su patrimonio. Dicho Comité, una vez satisfechas las obligaciones adquiridas por la Asociación, distribuirá su haber social entre universidades miembros de la Asociación.



UNIVERSIDAD DE
CASTILLA-LA
MANCHA



UNIVERSIDAD DE
LA RIOJA



UNIVERSITAT
ILLES
BALEARIS



UNIVERSIDAD
DEL PAÍS VASCO



UNIVERSIDAD
PÚBLICA DE
NAVARRA



UNIVERSIDAD DE
ZARAGOZA



UNIVERSIDAD
DE OVIEDO



UNIVERSIDAD DE
EXTREMADURA



UNIVERSIDAD DE
CANTABRIA



Santander, 16 de noviembre de 2006

Excelentísima Sra. Vicerrectora:

Mi nombre es M^a Elena Riaño Galán y soy profesora Ayudante en el Área de Didáctica de la Expresión Musical del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria. Por otra parte, y como alumna de Tercer Ciclo de la UPV/EHU (Universidad del País Vasco), estoy llevando a cabo el trabajo de Tesis Doctoral titulado: **“La Gestión de las actividades musicales en el G-9 y su implicación en la educación formal y no-formal”**.

Le escribo para rogarle tenga a bien colaborar en esta investigación de acuerdo con el conocimiento que usted tiene de su Universidad como representante de los Órganos de Gobierno.

Uno de los objetivos de esta tesis es descubrir el grado de importancia que la música ha tenido en los últimos años y tiene, hoy en día, dentro de las actividades culturales de las universidades del G-9 a través de los vicerrectorados de extensión y comprobar el impacto de dichas actividades en la comunidad universitaria.

Cada universidad programa anualmente una serie de actividades relacionadas con la música: conciertos, cursos, seminarios, etc. La descripción de estas actividades puede dar una visión, no sólo de la importancia que cada universidad concede a la música, sino también de la forma de gestionarlas y organizarlas. Además, me interesa determinar el grado de colaboración entre las universidades del grupo tal y como se manifiesta en los objetivos del Convenio Marco: proyectos comunes realizados, planes de gestión desarrollados, estrategias de actuación....

Como Vicerrectora de Extensión Universitaria, su aportación es fundamental en esta investigación. En un futuro próximo desearía poder contactar con usted personalmente en la esperanza de que pueda dedicarme unos minutos de su valioso tiempo.

Agradeciéndole la atención prestada reciba un cordial saludo,

María Elena Riaño Galán
Universidad de Cantabria
Departamento de Educación
rianoma@unican.es
Tel. 942201166



Santander, 16 de noviembre de 2006

Excelentísimo Sr. Vicerrector:

Mi nombre es M^a Elena Riaño Galán y soy profesora Ayudante en el Área de Didáctica de la Expresión Musical del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria. Por otra parte, y como alumna de Tercer Ciclo de la UPV/EHU (Universidad del País Vasco), estoy llevando a cabo el trabajo de Tesis Doctoral titulado: **“La Gestión de las actividades musicales en el G-9 y su implicación en la educación formal y no-formal”**.

Le escribo para rogarle tenga a bien colaborar en esta investigación de acuerdo con el conocimiento que usted tiene de su Universidad como representante de los Órganos de Gobierno.

Uno de los objetivos de esta tesis es descubrir el grado de importancia que la música ha tenido en los últimos años y tiene, hoy en día, dentro de las actividades culturales de las universidades del G-9 a través de los vicerrectorados de extensión y comprobar el impacto de dichas actividades en la comunidad universitaria.

Cada universidad programa anualmente una serie de actividades relacionadas con la música: conciertos, cursos, seminarios, etc. La descripción de estas actividades puede dar una visión, no sólo de la importancia que cada universidad concede a la música, sino también de la forma de gestionarlas y organizarlas. Además, me interesa determinar el grado de colaboración entre las universidades del grupo tal y como se manifiesta en los objetivos del Convenio Marco: proyectos comunes realizados, planes de gestión desarrollados, estrategias de actuación....

Como Vicerrector de Extensión Universitaria, su aportación es fundamental en esta investigación. En un futuro próximo desearía poder contactar con usted personalmente en la esperanza de que pueda dedicarme unos minutos de su valioso tiempo.

Agradeciéndole la atención prestada reciba un cordial saludo,

María Elena Riaño Galán
Universidad de Cantabria
Departamento de Educación
rianoma@unican.es
Tel. 942201166



Santander, 2 de diciembre de 2006

Estimado/a D./ Dña (nombre Director/a de Actividades Culturales):

Mi nombre es M^a Elena Riaño Galán y soy profesora Ayudante en el Área de Didáctica de la Expresión Musical del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria. Ya hemos tenido oportunidad de contactar a través del correo electrónico y telefónicamente hace unos días. Le agradezco la atención que me ha prestado tan amablemente así como su desinteresada colaboración en la difícil tarea de recopilar la información que le solicitaba.

Como ya sabe, soy alumna de Tercer Ciclo de la UPV/EHU (Universidad del País Vasco), y estoy llevando a cabo el trabajo de Tesis Doctoral titulado: **“La Gestión de las actividades musicales en el G-9 y su implicación en la educación formal y no-formal”**.

Como Directora del Área de Cultura de la Universidad de _____, me gustaría poder realizarle una entrevista personal en un futuro próximo. Su aportación, de acuerdo con el conocimiento que tiene de las actividades musicales, es fundamental para mi trabajo de investigación.

Asimismo, es mi deseo realizar una entrevista al/a la Vicerrector/a de Extensión Universitaria, D/Dña. _____, a quien ya me he dirigido por escrito en este sentido.

Por tal motivo, y debido a que debo viajar desde Santander, me gustaría, si es posible, realizar ambas entrevistas el mismo día. Comprendo la dificultad que esto conlleva por lo que le quedaría muy agradecida si me informara de posibles fechas en las que poder realizar ambas entrevistas.

Quiero disculparme por solicitarles parte de su valioso tiempo, pero no dudo, que sabrán comprender lo importante que es para mi investigación el poder entrevistarles personalmente.

Agradeciéndole la atención prestada y esperando sus noticias, reciba un cordial saludo,

María Elena Riaño Galán
Universidad de Cantabria
Departamento de Educación
rianoma@unican.es
Tel. 942201166



Actividades musicales en las universidades del G-9

Presentación:

M^a Elena Riaño Galán, profesora ayudante de la Universidad de Cantabria y alumna de doctorado de la Universidad del País Vasco, está realizando un estudio sobre el impacto que las actividades musicales organizadas por los vicerrectorados de extensión universitaria de cada una de las universidades que forman el grupo G-9, tienen en los estudiantes que participan en ellas.

Pertencen al G-9 las universidades de: Cantabria, Castilla La Mancha, Extremadura, Illes Balears, La Rioja, Oviedo País vasco, Pública de Navarra y Zaragoza

Toda la información que nos proporcione será tratada de forma confidencial y en conjunto o colectivamente. La encuesta es absolutamente anónima.

Para realizar correctamente este cuestionario anote el número correspondiente, según la opción elegida, en el cuadro que aparece en el margen derecho.

Muchas gracias por su ayuda

A. DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS

A1. Sexo

[1] Hombre

[2] Mujer

A2. Edad

[1] De 18 a 24 años

[2] De 25 a 40 años

[3] Más de 40

A3. ¿Estudia usted en la universidad?

[1] Sí

[2] No

Conteste ÚNICAMENTE si ha respondido afirmativamente a la pregunta anterior

A4. ¿En qué universidad estudia?

[1] Universidad de Cantabria

[2] Universidad de Castilla la Mancha

[3] Universidad de Extremadura

[4] Universidad de las Illes Balears

[5] Universidad de La Rioja

[6] Universidad de Oviedo

[7] Universidad del País Vasco

[8] Universidad Pública de Navarra

[9] Universidad de Zaragoza

A5. ¿Qué estudios universitarios está cursando actualmente?

[1] Primer ciclo

[3] Segundo ciclo

[2] Tercer ciclo

A6. Especifique la titulación que cursa actualmente

.....

A7. ¿Posee alguna otra titulación académica universitaria?

- [1] Sí
- [2] No

Conteste ÚNICAMENTE si ha respondido afirmativamente a la pregunta anterior

A8. Especifique cuál

.....

A9. ¿Tiene formación musical?

- [1] Sí
- [2] No

Conteste ÚNICAMENTE si ha respondido afirmativamente a la pregunta anterior

A10. Indique el tipo de estudios musicales que tiene

- [1] Estudios oficiales
- [2] Estudios no oficiales

A11. ¿Cuál es la titulación oficial de estudios musicales que posee?

- [1] Diploma Grado Elemental
- [2] Diploma Grado Profesional
- [3] Diploma Grado Superior

B. ACTIVIDADES MUSICALES

B1. En los últimos cinco años ¿En cuál o cuales de estas actividades ha participado o asistido?

Conteste ÚNICAMENTE si ha participado *(Puede señalar una o varias con una x)*

- B101.** Conciertos []
- B102.** Cursos []
- B103.** Seminarios o talleres []
- B104.** Asignaturas optativas o de libre elección []
- B105.** Concursos []
- B106.** Coro universitario []
- B107.** Orquesta universitaria []
- B108.** Otras (especificar cuáles) []

Conteste ÚNICAMENTE si ha contestado a la pregunta anterior

B2. En los últimos cinco años ¿Cuál es la cantidad aproximada de actividades musicales organizadas en su universidad en las que ha participado?

- [1] De 1 a 5
- [2] De 6 a 10
- [3] De 11 a 15
- [4] Más de 15

B3. ¿Qué otras actividades musicales no citadas anteriormente le gustaría que ofertase su universidad?

.....

.....

B4. ¿Cuáles son los motivos de su participación en las actividades musicales? Puede señalar una o varias con una x

- B41.** Obtención de créditos []
- B42.** Satisfacción personal []
- B43.** Inquietud educativa/cultural []
- B44.** Completar su formación académica..... []
- B45.** Otros motivos (especificar cuáles)..... []

B5. Indique la última actividad musical que ha realizado o está realizando actualmente en su universidad

.....

B51. Valore la calidad de dicha actividad

- [1] Muy mala
- [2] Mala
- [3] Regular
- [4] Buena
- [5] Muy buena

B52. Especifique los criterios en los que fundamenta su valoración (*Gestión y organización de la actividad, profesorado, horarios, contenidos, etc.*):

.....

.....

B53. Valore la aportación de dicha actividad en su formación académica

- [1] Muy poco
- [2] Poco
- [3] Regular
- [4] Bastante
- [5] Mucho

B54. Justifique su valoración:

.....

B55. Valore la aportación de dicha actividad en cuanto a satisfacción personal

- | | |
|--------------|--------------|
| [1] Muy poco | [4] Bastante |
| [2] Poco | [5] Mucho |
| [3] Regular | |

B56. Justifique su valoración:

.....

B6. ¿Cree que la oferta musical (cursos, conferencias, conciertos...) de su universidad es amplia?

- | | |
|----------------|----------------|
| [1] Muy escasa | [4] Amplia |
| [2] Escasa | [5] Muy amplia |
| [3] Regular | |

B7. ¿Cree que la oferta musical (cursos, conferencias, conciertos...) de su universidad es variada?

- | | |
|-----------------------|-----------------|
| [1] Muy poca variedad | [4] Variada |
| [2] Poca variedad | [5] Muy variada |
| [3] Regular | |

C. ACTIVIDADES MUSICALES EN EL G-9

C1. ¿Cuál es la vía más usual por la que le llega la información de las actividades musicales? (Elija una)

- [1] Página web de la universidad
 [2] Correo electrónico
 [3] Revista o periódico universitario
 [4] Otra vía: (Indique cuál)

C2. ¿Conoce el G-9? **Conteste ÚNICAMENTE si lo conoce**

- | | |
|--------------|--------------|
| [1] Muy poco | [4] Bastante |
| [2] Poco | [5] Mucho |
| [3] Regular | |

C21. Indique el medio a través del cuál se informó sobre el G-9

.....

C22. Explique brevemente lo que sabe del G-9

.....

C3. Si se dispusiese de los medios técnicos adecuados ¿le interesaría participar en actividades musicales (videoconferencias, cursos virtuales, etc.) organizadas por otras universidades españolas?

- [1] Sí
- [2] No

C31. Describa en qué tipo de actividades le gustaría participar

.....

D. GUSTOS MUSICALES Y PREFERENCIAS

D1. Según sus gustos musicales, puntúe cada uno de estos apartados de 1 a 5 teniendo en cuenta que: (1= me gusta muy poco, en escala hasta 5= me gusta mucho) o bien (6= no conozco este tipo de música)

- D101. Ópera []
- D102. Música Clásica Sinfónica []
- D103. Música de Cámara (vocal o instrumental) []
- D104. Música Coral []
- D105. Música Pop/Rock..... []
- D106. Heavy Metal/Hard Rock []
- D107. Punk..... []
- D108. Techno []
- D109. Jazz []
- D110. Blues []
- D111. New Age..... []
- D112. Folk..... []
- D113. World Music []
- D114. Rap/Hip Hop..... []
- D115. Salsa..... []
- D116. Música Electrónica []
- D117. Música de Cine (Bandas sonoras)..... []

**D2. De acuerdo con sus intereses de formación musical, puntúe cada uno de estos apartados de 1 a 5 teniendo en cuenta que:
(1= no me interesa nada, en escala hasta 5= me parece muy interesante)**

- D201. Lenguaje Musical []
- D202. Historia de la Música []
- D203. Musicología []
- D204. Etnomusicología []
- D205. Audición musical []
- D206. Formación rítmica, danza y movimiento []
- D207. Expresión vocal y canto []
- D208. Expresión y coordinación instrumental []
- D209. Dirección coral []
- D210. Dirección orquestal []
- D211. Improvisación []
- D212. Interpretación []
- D213. Composición []
- D214. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación Musical []
- D215. Otros (indicar cuáles) []

D216. Indique cualquier comentario, sugerencia u observación que desee exponer

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

MUCHAS GRACIAS POR SU COOPERACIÓN

GUIÓN DE LA ENTREVISTA

Datos personales:

- ✓ Nombre y apellidos:
- ✓ Teléfono:
- ✓ Formación académica:
- ✓ Actividad profesional en la universidad:
- ✓ Cargo en la entidad:
- ✓ Duración en el cargo:

BLOQUE 1:

1. ¿Podría describir cuál es su papel en el desarrollo de las actividades musicales dentro de su universidad?
2. ¿Qué me puede contar acerca de la estructura organizativa de su universidad: cargos de dirección y administración para el desarrollo de dichas actividades musicales?
3. ¿De qué infraestructuras disponen para llevar a cabo esas actividades musicales: espacios (locales) y recursos materiales (nuevas tecnologías, recursos multimedia)?
4. ¿Quiénes son los responsables de la gestión y planificación? ¿Cuáles son sus cargos?
5. ¿Reciben algún tipo de subvención para alguna actividad específica?
6. ¿Cuáles son las actividades musicales concretas que se desarrollan en su universidad? ¿Qué periodicidad tienen? ¿Cuáles tienen mayor aceptación? ¿A qué es debido esto?
7. ¿Colaboran con otras entidades locales y comunitarias a la hora de organizar las actividades musicales?
8. Se tienen en cuenta las demandas sociales y culturales de otras instituciones no universitarias?
9. ¿Cuál es el presupuesto destinado para las actividades musicales anualmente?
10. ¿Cuántos alumnos tiene su universidad aproximadamente?

BLOQUE 2:

11. ¿Qué grado de importancia se le concede a las actividades musicales dentro de las actividades culturales en general?
12. ¿Existe alguna relación entre ciertas materias que se imparten en las diferentes carreras y las actividades musicales que se organizan en su universidad?
13. ¿Cuál es el valor académico que se otorga a las actividades musicales: se constituyen como asignaturas de libre elección, se convalidan como créditos de libre elección, etc.?
14. ¿De qué modo contribuyen a la formación integral del alumnado las actividades musicales programadas?

BLOQUE 3:

15. ¿Se ha hecho algún estudio para conocer la procedencia de los alumnos y profesores que toman parte en las actividades musicales?
16. ¿Cuál es el perfil del alumnado y profesorado que toma parte en dichas actividades?
17. -¿Cómo se lleva a cabo la captación de alumnos y profesores?
18. -¿Cuál cree que es el motivo por el que éstos se inscriben, acuden o participan?
19. -¿Existe por parte de los hombres y las mujeres alguna diferencia en la elección de las diversas actividades musicales programadas?

BLOQUE 4:

20. -¿Conoce las actividades musicales que se desarrollan en las universidades del G-9? ¿Y los proyectos llevados a cabo por el G-9, en general?
21. ¿En qué medida cree que los alumnos y los profesores de otras universidades conocen esas actividades y esos proyectos?
22. -Su universidad, como parte del G-9, ¿realiza actividades conjuntamente con otras universidades del Grupo? ¿Qué tipo de actividades? ¿Se realizan intercambios entre el personal docente e investigador, así como entre los estudiantes universitarios?
23. -¿Cree que la colaboración interuniversitaria puede contribuir a la mejora de la calidad docente e investigadora? ¿Cree necesario establecer una red de colaboración conjunta entre las universidades del G-9? ¿Considera interesante potenciar la organización conjunta de actividades musicales entre las universidades del G-9?

ANEXO 5
Valoración de expertos sobre el
CUESTIONARIO DEL ALUMNADO QUE PARTICIPA EN LAS ACTIVIDADES MUSICALES EN LAS UNIVERSIDADES DEL G-9

Datos personales y profesionales del experto colaborador:

NOMBRE Y APELLIDOS _____ **UNIVERSIDAD A LA QUE PERTENECE** _____

ACTIVIDAD PROFESIONAL EN LA UNIVERSIDAD _____

TELÉFONO DE TRABAJO _____ **CORREO ELECTRÓNICO** _____

A través de esta escala, solicitamos que valore los conjuntos de variables que conforman las dimensiones que se pretenden explorar con el cuestionario, marcando la opción que considere más ajustada según su grado de acuerdo con los criterios indicados (1=inadecuado / 5 = muy adecuado)

DIMENSIONES		VARIABLES	Pertinencia	Suficiencia	Claridad	Formato
Datos sociodemográficos		A1, A2	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Perfil académico/profesional		A3, A4, A5, A6, A7, A8	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Formación musical		A9, A10, A11	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Actividades musicales	Participación	B1 (B101 a B108), B2, B4 (B41 a B45), B5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	Valoración	B51 a B56, B6, B7	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	Demanda	B3, C3 (C31)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	Gustos y preferencias	D1 (D101 a D117), D2 (D201 a D216)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	Información	C1	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
G-9	Conocimiento	C2 (C21, C22)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Extensión del cuestionario en su conjunto	1	2	3	4	5
Presentación del cuestionario en su conjunto	1	2	3	4	5
Orden de las preguntas	1	2	3	4	5

Tabla A5.1.

**Valoración de expertos sobre el
CUESTIONARIO DEL ALUMNADO QUE PARTICIPA EN LAS ACTIVIDADES MUSICALES EN LAS UNIVERSIDADES DEL G-9**

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS:

Contenidos que se solapan o se repiten (indique el nº de la variable)	Sugerencia:
Bloques planteados	Sugerencia:
Orden de las preguntas	Sugerencia:
Redacción de las variables de lectura, comprensión...)	Sugerencia:
Contenidos que añadiría o suprimiría (redacte la variable)	Sugerencia:
Otros	Sugerencia:

Tabla A5.2.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS

- AA.VV. (1991). *La educación no formal, una prioridad de futuro* Madrid: Fundación Santillana.
- AA.VV. (2002). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association* (2ª ed.), adaptado al español por Editorial El Manual Moderno. Biblioteca Nacional de México.
- AA.VV. (2002). *Escuelas municipales de música. Criterios para el desarrollo del modelo educativo y cultural en los municipios*. Barcelona: Diputación.
- Alonso Iglesias, L. y García-Prendes, A. (1974). La extensión universitaria de Oviedo (1898-1910). En el *Boletín del Instituto de Estudios Asturianos*, 81, 119-169.
- Álvarez Castillo, J. L. (2004). Los escenarios de la Educación: espacios formales, no formales, informales. En Del Pozo, M. M. (Ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 109-130). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Arnaus, A. (2007). Maurice Martenot. En Díaz, M. y Giráldez, A. (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 55-61). Barcelona: Graó.
- Arroyo, M. (2000). Educação musical como cultura: um estudo comparativo entre o Congado e o conservatório de música. *Quaderni Della SIEM*, 16, 30-36.
- Barnett, R. (1994). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Bautista, J. M., Mora, B. y Gata, M. (2005). Los temas fundamentales del debate en torno al EEES. Extraído el 21 Enero, 2008 de <http://www.educaweb.com>
- Beltrán, F. (2000). Una democracia vital. En AA.VV. *Cuadernos de pedagogía. Especial 25 años. Pedagogías del siglo XX* (pp. 47-57). Barcelona: Cisspraxis.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bernabeu, J. L. (1997a). Las teorías marxistas. En Colom, A. J. (Ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. (pp.105-117). Barcelona: Ariel.
- Bernabeu, J. L. (1997b). Las teorías personalistas. En Colom, A. J. (Ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (pp.119-128). Barcelona: Ariel.
- Bernabeu, J. L. y Colom, A. J. (1997). Las teorías antiautoritarias. En Colom, A. J. (Ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (pp.79-92). Barcelona: Ariel.
- Berruelo, R. (2004). Extensión Universitaria y Formación Curricular Complementaria. En Rubio, E. y Valero, E. M. (Ed.), *Rafael Altamira: historia, literatura y derecho*. Actas del Congreso Internacional celebrado en la Universidad de Alicante, del 10 al 13 de diciembre de 2002 (pp. 247-252). Alicante: Universidad.
- Bisquerra, R. (2004) (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Brembeck, C. S. & Thompson, T. J. (1973) (Eds). *New Strategies for Educational Development. The Cross Cultural Search for Nonformal Alternatives*, Lexington, Mass., Health and Company, trad. castellana de París, E. (1976). *Nuevas estrategias para el desarrollo educativo. Investigación intercultural de alternativas no formales*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Bricall, J. M. et alt. (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).
- Boas, F. (1990). *Cuestiones fundamentales de antropología cultural*. Barcelona: Circulo de lectores.
- Bosselmann, M. (2006). Las redes culturales en el ámbito internacional. Extraído el 29 Mayo, 2008 de <http://www.gestioncultural.org/gc/boletin/2006/bgc14-MBosselmann.pdf>
- Bossuat, C. (2007). Shinichi Suzuki. En Díaz Gómez, M. y Giráldez, A. (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 79-85). Barcelona: Graó.
- Buendía, L. Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Campbell, D T & Fiske, D W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Campbell, D. T. (1974). Qualitative knowing in action research. Comunicación presentada en la Reunión anual de la American Psychological Association, Los Angeles, California.
- Campbell, P. S. (1998). *Songs in Their Heads. Music and It's Meaning in Children's Lives*. New York: Oxford University Press.
- Caramés, J. L. (2004). La convergencia europea en la educación universitaria o ahora viene lo bueno [Versión electrónica]. *Educaweb*, 85, Monográfico Calidad en la Educación Superior.
- Carreño, M. (2000) (Ed.). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Síntesis.
- Carreño, M. (2000). Pensamiento y nuevas realizaciones innovadoras en la primera mitad del siglo XX. En Carreño, M. (Ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 77-100). Madrid: Síntesis.
- Castillejo, J. L., Vázquez, G., Colom A. y Sarramona, J. (1994). *Teoría de la Educación*. Madrid: Taurus Universitaria.
- Cea D' Ancona, M^a A. (1998) *Metodología Cuantitativa. Estrategias y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.
- Cirigliano, G. (1982). *La educación abierta*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Coffman, D. (2002). Adult Education. In Colwell, R. & Richardson, C. (Ed.), *The handbook of research on music teaching and learning*, (pp. 199-209). Oxford: New York.
- Cook, T. D. y Reichardt, CH.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Coombs, P. H. (1968). *The World Educational Crisis*, Nueva York: Oxford University Press, trad. castellana de Solanas, M. (1971), *La crisis mundial de la Educación*. Barcelona: Península.
- Coombs, P. H. (1985). *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.

- Coombs, P. H. (1991). El futuro de la educación no formal en un mundo cambiante. En AA.VV., *La educación no formal, una prioridad de futuro. Documentos de un debate* (pp. 43-52). Madrid: Fundación Santillana.
- Coombs, P. H. & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: how Non-Formal Education can Help*. Baltimore: J. Hopkins University Press, trad. castellana de Rodríguez, L. (1975). *La lucha contra la pobreza rural. Aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos.
- Coleman, J. S. & Husen, T. (1989). *Inserción de los jóvenes en una sociedad de cambio*. Madrid: Narcea.
- Colmenar, C. (2000). La crítica del autoritarismo escolar. En Carreño, M. (Ed.), *Teorías educativas contemporáneas* (pp.101-129). Madrid: Síntesis.
- Colom, A. J. (1997). Las teorías de la postmodernidad y la educación. En Colom, A. J., Bernabeu, J. L., Domínguez, E. y Sarramona, J., *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (pp.129-139). Barcelona: Ariel Educación.
- Colom, A. J. (1997). Las instituciones educativas no formales. En Colom, A. J., Bernabeu, J. L., Domínguez, E. y Sarramona, J., *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (pp.315-338). Barcelona: Ariel Educación.
- Colom, A. J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, 338, 9-22.
- Colwell, R. & Richardson, C. (2002) (Eds.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, (pp.707-729). New York: Oxford University Press.
- Comisión Europea (2001). Hacer realidad un Espacio Europeo del Aprendizaje Permanente. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura, Dirección General de Empleo y Asuntos Sociales.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2003). El papel de las universidades en la Europa del conocimiento. Bruselas. Extraído el 26 marzo, 2008 de http://www.crue.org/espaeuro/lastdocs/com2003_0058es01E1%20papel%20de%20las%20univ%20en%20la%20Europa%20del%20conoc.pdf
- Comunicado de la conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior de Praga (2001). Extraído el 2 Diciembre, 2007 de http://www.uc3m.es/portal/page/portal/conocenos/nuevos_estudios/enlaces_interes/berlin_2003.pdf
- Comunicado de la conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior de Berlín (2003). Extraído el 2 Diciembre, 2007 de http://www.unizar.es/eees/doc/Comunicado_Berlin_2003_esp.pdf
- Comunicado de la conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior de Bergen (2005). Extraído el 2 Diciembre, 2007 de <http://qualitas.usal.es/PDF/Bergen.pdf>
- Comunicado de la conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior de Bruselas (2006). Extraído el 2 Diciembre, 2007 de http://ec.europa.eu/education/ecvt/work_es.pdf
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Extraído el 22 Julio, 2006 de <http://www.crue.org/>
- Consejo Europeo de Lisboa (2000). Extraído el 28 Noviembre, 2007 de <http://documentacion.meh.es/doc/C12/C11/SGPEDC/Estrategia%20de%20Lisboa.pdf>

- Consejo de la Juventud de España (2005). Bases para una política de juventud. Extraído el 10 Agosto, 2007 de <http://www.cje.org/>. Extraído el 15 de diciembre, 2007.
- Convenio Marco de Colaboración entre universidades españolas G-9 (1997). Extraído el 23 Abril, 2007 del Vicerrectorado de Extensión Universitaria de la Universidad de Cantabria.
- Cowman, S. (1993). Triangulation: a mean of reconciliation in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 788-792.
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative Research* (2ª ed.). Upper Saddle River: Pearson Education Inc.
- Declaración de la Sorbona (1998). Extraído el 7 Enero, 2008 de <http://www.crue.org/noticias/htdocs/Doc1998121107.html>
- Declaración de Bolonia (1999). Extraído el 22 Enero, 2008 de http://www.uta.cl/centrounioneuropea/docs/declaracion_bolonia.pdf
- De la Plaza, S. (2003). Tendencias de cara al proceso actual de reforma de la educación universitaria. En Saz Díaz, J. M y Gómez Pulido J. M (Coords.), *Universidad... ¿Para qué?* (pp. 73-83). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Del Bianco, S. (2007). Jacques Dalcroze. En Díaz, M. y Giráldez, A. (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp.23-32). Barcelona: Graó.
- Del Pozo, M. M. (Ed.) (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Aldine Publishing Company. Chicago.
- Denzin, N. K. (1975). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw Hill.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds) (2000). *Handbook of Qualitative Research* (2ª ed.). Londres: Sage Publications.
- Dewey, (1899). *La escuela y la sociedad*, trad. castellana de Barnés, D., Madrid: Francisco Beltrán [19--].
- Díaz, M. (2000). Música y Universidad. En *Educación musical: perspectivas para un nuevo milenio*. Actas del I encuentro sobre educación de ISME-España.
- Díaz, M. (2005a). La Educación Musical en la Escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 23-37.
- Díaz, M. (2005b). *La música en la educación primaria y en las escuelas de música: la necesaria coordinación. Análisis para futuros Planes de Intervención Educativa en la Comunidad Autónoma Vasca*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Díaz, M. (2006) (Coord.). *Introducción a la investigación en educación musical*. Madrid: Enclave Creativa.
- Díaz, M. y Riaño, M. E. (2007) (Eds.). *Creatividad en Educación Musical*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- Díaz, M. y Giráldez, A. (2007) (Coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Graó.

- Díaz, M. y Llorente, J. (2007). ¿Contribuye la Escuela de Música al desarrollo de competencias clave? *Eufonía: Didáctica de la música*, 41, 58-70.
- Domínguez Rodríguez, E. (2004). Las primeras teorías de la modernidad pedagógica. En Colom, A. J., Bernabeu, J. L., Domínguez, E. y Sarramona, J., *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (3ª ed.) (pp.42-59). Barcelona: Ariel Educación.
- Doddoli de la Machorra, C. (2007). *Las conferencias de divulgación como un vehículo de la educación no formal*. Ponencia presentada en la X Reunión de la Red de Popularización de la Ciencia y la Tecnología en América Latina y el Caribe (RED POP UNESCO) y IV Taller “Ciencia, Comunicación y Sociedad”, San José, Costa Rica.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Erickson, F. & Gutiérrez, J.K. (2002). Culture, rigor and science in educational research. *Educational Researcher*, 31 (8), 21-24.
- Escobar de Morel, M. (2005). *Extensión universitaria y servicios en la Universidad Nacional de Asunción*. Estudio realizado en el marco del Convenio de Cooperación Académica y Científica suscrito por el ISEALC/UNESCO con la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay.
- Espinosa, S. (2007). Creación y pedagogía: los compositores van al aula. En Díaz Gómez, M. y Giráldez, A. (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 95-112). Barcelona: Graó.
- Fernández García, C. M. y Rodríguez Menéndez, M. C. (2005). Educación formal, no formal e informal en el Espacio Europeo: nuevas exigencias para los procesos de formación en educación. *Aula Abierta*, 85, 45-56.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs. formal and informal ways of learning. *B.J. Music*. 23:2, 135-145.
- Fontela, E. (2001). La globalización, tendencias económicas e implicaciones sociales. En Sáenz de Miera, A. (Coord.), *En torno al trabajo universitario* (pp. 43-57). Madrid: Consejo de universidades.
- Freinet, C. (1986). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Icaria.
- Froebel, F. (1823). *La educación del hombre*, trad. castellana de Núñez, J.; nueva edición anotada por Hailmann, W. (1999). Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Gamonal, A. (2003). Concepción del aprendizaje. En Lamata, R. y Rodríguez, R. (Coord.), *La construcción de procesos formativos en la educación no formal*. (pp. 57-94). Madrid: Narcea.
- García Carrasco, J. (1991). *La educación básica de adultos*. Barcelona: CEAC.
- García Garrido, J. L. (1991a). Diez tesis sobre la educación abierta (también llamada no formal). En AA.VV. (1991), *La educación no formal, una prioridad de futuro* (pp. 159-160). Madrid: Fundación Santillana.
- García Garrido, J. L. (1991b). Educación para todos y educación no formal en el marco de una Europa Unida. En AA.VV. (1991), *La educación no formal, una prioridad de futuro* (pp. 53-60). Madrid: Fundación Santillana.
- García Guatas, M (2004). Sobre los orígenes de la Extensión Universitaria en España. Historia, Literatura y Derecho. En Rubio, E. y Valero, E. M. (Eds.), *Rafael Altamira: historia, literatura y derecho*. Actas del Congreso Internacional celebrado en la Universidad de Alicante, del 10 al 13 de

- diciembre de 2002 (pp.225-236). Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- García Morilla, A. y González Rueda, A. J. (1999). La extensión universitaria: Cien años de formación integral. Ponencia presentada en las *Jornadas de Gestión Cultural*, celebradas en la Universidad de Alicante.
- García Ramos, J. M. (1991). La formación integral: objetivo de la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 2 (2), 323-335.
- Garrido Arroyo, C. (2003). *Participación de los alumnos de la universidad de Extremadura en las manifestaciones culturales de su entorno*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Extremadura, (Cáceres), España.
- Gento, S. (1995). *Instituciones Educativas para la Calidad Total*. Madrid: La Muralla.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa. Trad. de Alberto L: Bixio de la obra *The Interpretation of Cultures*, 1973.
- Giménez Martínez, J.J. (2000). La extensión universitaria en España. En *Sociedad, Educación Superior y Extensión: Balance y Perspectivas, V Congreso Iberoamericano de Extensión Morelia, Michoacán, México*. Extraído el 22 Julio, 2006 de <http://www.oei.es/superiordoc.htm>
- Giner de los Ríos, F. (1990). *Escritos sobre la Universidad Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Goetz y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, I. (2002). Criterios de pedagogía. En AA.VV., *Escuelas municipales de música. Criterios para el desarrollo del modelo educativo y cultural en los municipios* (pp. 81-100). Barcelona: Diputación.
- Gómez Hernández, J. A. (2003). La propuesta cultural de la Universidad de Murcia. En *Práctica artística y políticas culturales: algunas propuestas desde la universidad*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- González Gil, R. (1996). *Un modelo de extensión universitaria para la educación superior cubana. Su aplicación en la cultura física y el deporte*. Tesis doctoral no publicada, Instituto Superior de Cultura Física “Manuel Fajardo”, Ciudad de La Habana, Cuba.
- Gutiérrez Tamayo, A. L. (2006). Importancia de la cultura en la educación formal y su impacto en la sociedad. En *Cátedra abierta: Universidad, Cultura y Sociedad* (pp. 36-42). Colombia: División de extensión Cultural de la Universidad de Antioquia. Extraído el 5 Febrero, 2008 de <http://extensioncultural.udea.edu.co/Publicaciones/Memorias%20Catedra%20Abierta.pdf>
- Harris, M. (1982). *El materialismo cultural*. Madrid: Alianza.
- Hemsey de Gainza, V. (2003). La educación musical entre dos siglos: Del modelo metodológico a los nuevos paradigmas. *Serie Documentos de trabajo. Escuela de Educación*. Doc. N° 10. Buenos Aires: Universidad de San Andrés. (1-23).
- Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista musical chilena*, 201, 74-81.
- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, trad. castellana de Luzuriaga, L. con prólogo de Ortega y Gasset, J. (1910). Madrid: Ediciones de La Lectura.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003): *Metodología de la investigación*. (3ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ª ed.). Méjico: McGraw Hill.
- Herrera, M.M. (2006). La educación no formal en España. *Revista de Estudios de la Juventud*, 74 (1), 11-26.
- Herrero, J. (2002). ¿Qué es cultura? Extraído el 4 Octubre, 2007 de <http://www.sil.org/capacitar/antro/cultura.pdf>
- Herrera y Lorenzo (2000). Escuela y educación musical no formal a través de medios de comunicación: televisión y radio. En González, D., Gutiérrez, J. L. e Hidalgo, E. (2000) (Coords.), *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa: IX Jornadas LOGSE*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Huber, G. L., Fernández Smith, G., Lorenzo O. y Herrera Torres, L. (2001). *Análisis de datos cualitativos con Aquad Cinco para Windows*. Grupo Editorial Universitario, Colección Didáctica.
- Ibarretxe, G. (2003). Aproximaciones etnográficas en educación musical. En Rodríguez, A. (Coord.), *II Jornadas de investigación en educación musical* (pp. 89-298). Ceuta: Grupo Editorial Universitario.
- Ibarretxe, G. (2006). El conocimiento científico en investigación musical. En Díaz, M. (Coord.), *Introducción a la investigación en educación musical* (pp. 8-30). Madrid: Enclave Creativa.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Competencias del nuevo rol del profesor. Extraído el 20 de octubre, 2007 de http://www.cca.org.mx/dds/cursos/cep21tec/modulo_1/actividades1/solotexto_1.htm
- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24, 602-611.
- Jorquera, M. C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista electrónica europea de música en la educación*, 14, 2-30.
- Kuhn, T. S. (1971/1975). *La estructura de las revoluciones científicas* (1ª Reimpresión). Madrid: FCE.
- La Belle, T. J. (1980). *Educación no formal y cambio social en América Latina*. Méjico: Nueva imagen.
- Lamata, R. (2003). Fuentes educativas. En Lamata, R. y Rodríguez, R. (Coords.), *La construcción de procesos formativos en la educación no formal* (pp. 27-32). Madrid: Narcea.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J., (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Jordi Hurtado Mompeó.
- Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo 1/1990 de 3 de Octubre (B.O.E. de 4 de Octubre de 1.990).
- Ley Orgánica 4/2007 de Universidades, de 12 de Abril, por la que se modifica la Ley Orgánica de 21 de Diciembre de 2001 de Universidades (BOE de 13 de abril de 2007).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (BOE de 4 de mayo de 2006).

- Lincoln, Y. S. & Guba, E. (2000). Paradigmatic controversias, contradicciones, and emerging confluences. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2ª. ed.) (pp. 163-188). Thousand Oaks: Sage.
- López Blasco, A., Palacios, J. L. y García Egea, L. F. (2005). El Reto de Una Nueva Política Municipal de Juventud, *I Jornadas sobre buenas prácticas en la gestión de las políticas municipales de juventud*. La Hospitalet de Llobregat, Barcelona.
- López Ibor (2007). Carl Orff. En Díaz Gómez, M. y Giráldez, A (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 71-76). Barcelona: Graó.
- Luzuriaga, L. (1948). *La Escuela Nueva Pública*. Buenos Aires: Losada.
- Luzuriaga, L. (1968) (Ed.). *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires: Losada.
- Macías, R. (1899). *El problema nacional. Hechos, causas, remedios*. Madrid.
- Magna Charta Universitatum (1988). Universidad de Bolonia. Extraído el 10 Octubre, 2007 de http://www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_spanish.pdf
- Malbrán, S. (2007). Teorías, modelos y métodos en investigación musical. Hacia la recuperación de sus figuras prominentes. En Díaz Gómez, M. y Giráldez, A. (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp.115-118) Barcelona: Graó.
- Malinowski, B. (1970). *Una teoría científica de la cultura*. Barcelona: Edhasa.
- Martinell Sempere, A. (2003). La gestión cultural en la Universidad. En Gómez Hernández, J. A. y Sánchez Martínez, J. A. (Coord.), *Práctica artística y políticas culturales: algunas propuestas desde la universidad* (pp. 103-112). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Martínez, M. (2005). Desarrollo de las Metodologías Activas en Educación Musical. *Investigación y Educación*, 20, 1-9.
- Matthey Correa, G. (1999). La gestión y administración cultural: Un arma de doble filo. *En Revista musical chilena*, 53, 191, 66-81 [Versión electrónica]. Extraído el 1 de Agosto, 2007 de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-27901999019100004&lng=es&nrm=iso
- Melón Fernández, S. (1988). Un capítulo en la historia de la Universidad de Oviedo y La Extensión universitaria. Antecedentes y características. En *Estudios sobre la Universidad de Oviedo*, (pp. 61-73 y 89-114). Gijón: Universidad de Oviedo.
- Mertes, D. M. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (2ª ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Moreno Sáez. F. (2004). Rafael Altamira y la Extensión Universitaria. En Rubio, E. y Valero, E. M. (Ed.), *Rafael Altamira: historia, literatura y derecho*. Actas del Congreso Internacional celebrado en la Universidad de Alicante, del 10 al 13 de diciembre de 2002 (pp.237-245). Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

- Mors, J. M., & Cheng, S. E. (2003). Toward holism: The significance of methodological pluralism. *International Journal of Qualitative Methods*, 2, 3. Extraído el 11 Octubre, 2007 de http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_3final/html/morsechung.html
- Negrín, O. y Vergara, J. (2005). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
- Neill, A. S. (1974). *Sumerhill*. México, FCE.
- Normas APA (2007). Resumen de normas APA-UPEL. Universidad Nacional Abierta. Comisión Académica e Investigación. Venezuela. Extraído el 13 enero, 2008 de <http://golfredoe.files.wordpress.com/2007/12/apa-upel.pdf>
- Núñez Cubero, L. (1993). *Metodologías de Investigación en la Educación No Formal*. Sevilla: Pru-Espínola.
- Núñez Tenorio, J. R. (1982). Política, Cultura y Sociedad. *Nueva Sociedad*, 58, 15-23.
- Oliveira, A. (2000). Street Kids en Brazil and the concept of teaching structures. *Internacional Journal of Music Education*, 35, 29-34.
- Oliveira, A. (2003). Articulações de processos pedagógicos e musicais em contextos escolares e não escolares: estudo de caso na Bahia, Brasil. *Música, Psicologia e Educação do CIPEM*, 4, 39-46.
- Oliveira, A. y Cazajeira, R. (2003). Educación musical y cultura: “Bumba meu Boi”. [Abstract]. *Eufonía. Didáctica de la música*, 27, 7-14.
- Oliveira, A. (2004). Contextos de formación musical: educación musical entre lo formal y lo informal; maestros de la música de Bahía (Brasil). En *Mundos Sonoros por descubrir*. Actas de la XXVI Conferencia Internacional ISME.
- Orden de 30 de julio de 1992 (B.O.E.del 22 de agosto de 1992), por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza.
- Oriol, N. (2007). Enseñanza musical en España. En Díaz Gómez, M. y Giráldez, A. (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp.87-93). Barcelona: Graó.
- Ortega, J. y García del Dujo, A. (1993). Marco social de la educación no formal: condicionamientos políticos y culturales. En Núñez Cubero, L., *Metodologías de investigación en la educación no formal* (pp.11-36). Sevilla: Preu Spínola.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad*. Madrid: Revista de Occidente en Alianza Editorial.
- Ortega, V. (2002) El nuevo espacio europeo en educación superior. En A. Sáenz de Miera (Coord.), *La universidad en la nueva economía* (pp. 113-138). Madrid: Consejo de Universidades.
- Ortiz, H. J. (2006). *La educación musical y artística en la formación del profesorado: estudio comparativo entre la Universidad Pública de Navarra (España) y la Universidad de Pamplona (Colombia)*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Pública de Navarra, Pamplona (España).
- Otero, E. (2004). La escuela del futuro. Nuevos planteamientos educativos formales. En Del Pozo, M. M. (Ed), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp.357-372). Madrid: Biblioteca Nueva.

- Pacheco Muñoz, M. F. (2007). Educación No Formal. Concepto básico en educación ambiental. [Versión electrónica].
Extraído el 27 Septiembre, 2007 de http://www.imacmexico.org/ev_es.php
- Palacios, L. (1908). *Las universidades populares*. Valencia.
- Palacios, J. (1982). *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.
- Pastor, I. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista española de pedagogía*, 220, 525-544
- Petrus, A. (1994). Educador social y perfil del educador/a social. En Sáez Carreras, J., *El educador social* (pp.165-214). Murcia: Universidad de Murcia.
- Pérez Tapias, J. A. (1995). *Filosofía y crítica de la cultura*. España: Trotta.
- Pérez Serrano, G. (2004). Investigación cualitativa. Retos Interrogantes. Vol I. Métodos. Madrid: La Muralla.
- Pérez Zaballa, L. (2001). *La extensión universitaria, función que cualifica la pertinencia social de la Universidad*. Ponencia presentada en la Convención de la Universidad Agraria de la Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”, La Habana, Cuba.
- Petri, F. (2005). Informe de gestión del Rector. Universidad de Zaragoza (pp. 1-91). Extraído el 14 Mayo, 2008 de http://www.unizar.es/plan_estrategico/pdf/informe-gestion2005.pdf
- Pestalozzi, J. H. (1819). *Cartas sobre la educación infantil*. Edición de (1988). Madrid: Tecnos.
- Real Decreto 1044/2003 de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título (BOE del 11 de septiembre de 2003).
- Real Decreto 1125/2003 de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (BOE del 18 de septiembre de 2003).
- Real Decreto 55/2005 de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado (BOE del 25 de enero de 2005).
- Real Decreto 56/2005 de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado (BOE del 25 de enero de 2005).
- 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).
- Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil (BOE del 4 de enero de 2007).
- Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE del 5 de enero de 2007).
- Reichardt, C.S. & Cook, T.D. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Requejo, A., Sarramona, J. y Martínez, B. (1997). Educación permanente y nuevas tecnologías. En Barroso, C. y Gallardo, M. (Coords.), *Tecnologías y formación permanente* (pp.169-229). Tenerife: Universidad de la Laguna.

- Requejo, A. y Freire, M. (2000). Entre la opresión y la esperanza. AA.VV. *Cuadernos de Pedagogía. Especial 25 años. Pedagogías del siglo XX* (pp. 131-143). Barcelona: Cisspraxis.
- Riaño, M. E. (2007). Introducción. En Díaz Gómez, M. y Riaño, M. E. (Eds.), *Creatividad en Educación Musical*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria (pp.15-18).
- Roche, E. (2002). El marco legal: análisis comparativo de las regulaciones autonómicas. En AA.VV., *Escuelas municipales de música. Criterios para el desarrollo del modelo educativo y cultural en los municipios* (pp. 101-117). Barcelona: Diputación.
- Rodríguez de Lecea, M.T. (1990). En Giner de los Ríos, F., *Escritos sobre la Universidad Española* (pp. 9-19). Madrid: Espasa Calpe.
- Rogers, A. (2004). Looking again at non-formal and informal education- towards a new paradigm, *The encyclopaedia of informal education*. Extraído el 14 Julio, 2008 de http://www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm.
- Rojas, M. (2004). La cooperación sobre las bases de las grandes cuestiones que tiene que afrontar la educación superior para el siglo XXI. Extraído el 3 Octubre, 2007 de <http://www.ufmg.br/cela/texto6.html>
- Rousseau, J. J. (1762). *Emile ou De L'éducation / Jean-Jacques Rousseau; chronologie et introduction par Michel Launay* (1966). Paris: Garnier-Flammarion, trad. castellana de Cardona, F. L. (1976) (2ª ed), *Emilio: o la educación*. Barcelona: Bruguera.
- Rué Domingo, J. (2004). La convergencia europea. Entre decir e intentar hacer. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 18 (1), 39-45.
- Ruiz, D. (1988). Rafael Altamira y la Extensión universitaria de Oviedo (1898-1910). En Alberola, A. (Ed.), *Estudios sobre Rafael Altamira*, (pp. 163-174). Alicante: Instituto Gil-Albert y Caja de Ahorros Provincial.
- Ruiz Olabuénaga, J. I., Villa, A. y Álvarez, M. (2003) (Coords.). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Mensajero.
- Sabariago, M. (2004). La investigación educativa: génesis, evaluación y características. En Bisquerra, R. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 52-87). Madrid: La Muralla.
- Sánchez, J. A. y Gómez Hernández, J. A. (2003) (Coords.). *Práctica artística y políticas culturales: algunas propuestas desde la universidad*. Universidad de Murcia: Servicio de Publicaciones.
- Sánchez, F. y Punzón, J. (1999). Análisis y perspectivas de futuro en la universidad española en el nuevo milenio: Nueva normativa y desarrollo de la educación superior. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2 (1). Extraído el 2 Noviembre, 2007 de <http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/ix/42-sanchez.pdf>
- Sandin, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- Sanz Fernández, F. (2000). Las instituciones de educación no formal. En Carreño, M. (Ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 251-283). Madrid: Síntesis.

- Santos, L. (2002). Los modelos de financiación y de gestión de las escuelas municipales de música. En AA.VV., *Escuelas municipales de música. Criterios para el desarrollo del modelo educativo y cultural en los municipios* (pp. 63-80). Barcelona: Diputación.
- Sáenz de Miera, A. (2001) (Coord.). *En torno al trabajo universitario*. Madrid: Consejo de universidades.
- Sarmiento, P. (2002). La organización de la escuela municipal de música. En AA.VV., *Escuelas municipales de música. Criterios para el desarrollo del modelo educativo y cultural en los municipios* (pp. 37-62). Barcelona: Diputación.
- Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de la educación*. Barcelona: Ceac.
- Sarramona, J., Vázquez, G. y Colom, A. J. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel.
- Sempere, N. (2002). La función de la escuela de música. En AA.VV., *Escuelas municipales de música. Criterios para el desarrollo del modelo educativo y cultural en los municipios* (pp. 15-36). Barcelona: Diputación.
- Stenner, P. y Rogers, R. S. (2004). Q methodology and qualiquantology: The example of discriminating between emotions. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown y D. Clarke (Eds.), *Mixing methods in Psychology* (pp. 101-121). Hove: Psychology Press.
- Subirats, M. A. (2005). La Educación Musical en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 52, 39-52.
- Szego, C. K. (2002). Music transmission and Learning. A Conspectus of Ethnographic Research in Ethnomusicology and Music Education. En Colwell, R. & Richardson, C. (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 707-729). New York: Oxford University Press.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture*. Cit. Por Pérez Tapias, J. A. (1995). *Filosofía y crítica de la cultura*. España: Trotta.
- Toffler, A. (1991). *El cambio del poder*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Tomasi, T. (1978). *Ideología libertaria y educación*. Madrid: Campo Abierto.
- Tort, A. (2000). Sumerhill. Corazones, no sólo cabezas. En AA.VV., *Cuadernos de pedagogía. Especial 25 años. Pedagogías del siglo XX*. (pp. 83-93) Barcelona: Cisspraxis.
- Torres, C. y Pareja, J. A. (2007). *La educación no formal y diferenciada*. Madrid: CCS.
- Touriñán, J. M. (1983). Análisis teórico del carácter “formal”, “no formal” e “informal” de la educación, *Papers d' Educació*, 1, 105-127.
- Touriñán, J.M., Rodríguez, A. y Oliveira, M.E. (2005). *El Espacio Europeo de la Educación Superior: Extensión Universitaria, Convergencia y Orientaciones Axiológicas de carácter glocal*. Ponencia presentada en el XXIX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación “El Espacio Europeo de Educación Superior” en la Universidad Politécnica de Valencia (pp. 1-10).
- Trilla, J. (1991) (Coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

- Trilla, J. (1993). *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos.
- Trilla, J. (1998). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social* (3ª ed.). Barcelona: Ariel.
- Trilla, J. (2001) (Coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- UNESCO (1977). *Terminología: Tesaurus de la Educación*. París: UNESCO.
- UNESCO (1979). *Terminología de la educación de adultos*. París: UNESCO.
- UNESCO (1982). *Declaración de México sobre las políticas culturales*.
Extraído el 25 de marzo, 2007 de
http://portal.UNESCO.org/culture/es/files/12762/11295424031mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf
- UNESCO (1998). *Informe mundial sobre la educación. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Extraído el 12 de diciembre, 2007 de
http://www.UNESCO.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Universidad Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) (2005). *Naturaleza y Destino de la Universidad Popular Autónoma, ideario*. Extraído el 4 Octubre, 2007 de
http://www.upaep.edu.mx/descargar.php?id=ideario_upaep_2005.pdf
- Uría, J. (1996). *Una historia social del ocio. Asturias 1898-1914*. Madrid: UGT.
- Vann, K, y Cole, M. (2004). Method and methodology in interpretive studies for cognitive life. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown y D. Clarke (Eds), *Mixing methods in Psychology* (pp. 149-167). Hove: Psychology Press.
- Vázquez, G. (1998). La educación no formal y otros conceptos próximos. En Sarramona, J., Vázquez, G. y Colom, A. J., *Educación no formal* (pp. 11-25). Barcelona: Ariel.
- Veblen, K. & Olsson, B. (2002). Community Music. In Colwell, R. & Richardson, C. (Ed.), *The handbook of research on music teaching and learning*, (pp. 730-753). Oxford: NewYork.
- Villaplana, E. y Gómez Bruguera, J. (2000). Investigar y colaborar. En AA.VV., *Cuadernos de Pedagogía. Especial 25 años. Pedagogías del siglo XX*. (pp. 71-80) Barcelona: Cisspraxis.
- Visauta, B. (1998). *Análisis estadístico con SPSS para Windows*. Madrid: McGrawHill.
- Wenceslao Lobo, P. (2001). *La Universidad del Siglo XXI*. Conferencia ofrecida en San Miguel de Tucumán (Argentina).
- Wilcox, K. (1993). La Etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En Velasco, H. M., García Castaño, F. J. y Díaz de Rada, A. (Eds.), *Lecturas de Antropología para Educadores. El ámbito de la Antropología de la Educación y de la Etnografía escolar* (pp. 95-126). Madrid: Trotta.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M. A. (2004). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas* (2ª ed.) Madrid: Narcea.

PÁGINAS WEB

- Asociación Europea para las Ciencias Cognitivas de la Música (ESCOM)
<http://musicweb.hmt-hannover.de/escom/english/index.htm>
[Consulta el 21 de Junio, 2008]
- Asociación Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCOM)
<http://www.sacom.org.ar/sacom/reuniones.html>
[Consulta el 21 de Junio, 2008]
- Base de Datos “TESEO”.
<http://www.mcu.es/TESEO> [Consulta el 16 de mayo, 2006]
- Carta Magna de las Universidades Europeas (1988)
<http://www.crue.org/cmue.htm> [Consulta el 10 de Octubre, 2007]
- Colección Digital de Tesis de la UCM. Biblioteca universitaria de la Universidad de León
<http://cisne.sim.ucm.es> [Consulta el 20 de Julio, 2006]
- Comité Universitario de Relaciones Internacionales (CEURI)
<http://turan.uc3m.es/uc3m/ceuri/reglamento.htm>
[Consulta el 3 Noviembre, 2007]
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE)
<http://www.crue.org/dfunesco.htm>
<http://www.crue.org/espaeuro/euroindex.htm>
[Consulta el 22 Octubre, 2006]
- Conferencia inaugural del Rector de la Universidad Nacional Santo Tomás de Aquino (UNSTA)
<http://www.fac.org.ar/revista/02v31n1/lobo/lobo.pdf>
[Consulta el 11 Diciembre, 2007]
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/elearning/enterprising/>
[Consulta el 3 Mayo, 2007]
- Consejo de la Juventud de España (CJE):
<http://www.cje.org/C18/Inicio/default.aspx?lang=es-ES/>
[Consulta el 11 Febrero, 2007]
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
http://www.ecultura.gob.mx/cultura_universal/europa/?lan=
[Consulta el 30 Abril, 2006]
- Declaración de La Sorbona
<http://www.usal.es/web-usal/Novedades/noticias/bolonia/sorbona.pdf>
[Consulta el 2 Febrero, 2006]
- Declaración de Bolonia
http://www.uta.cl/centrounioneuropea/docs/declaracion_bolonia.pdf
[Consulta el 2 Febrero, 2008]
- Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM)
<http://www.fladem.org.ar/news.php> [Consulta el 21 Abril, 2008]
- Fundación Príncipe de Asturias
<http://www.fundacionprincipedeasturias.org/esp/01/noticia1115.html>
[Consulta el 2 Junio, 2008]

- Gobierno de Argentina
http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/no_formal/
 [Consulta el 3 Diciembre, 2007]
- Gobierno de Cantabria
http://www.plandegobernanza.com/entrevistas/index.php?Id_contenido=817
 [Consulta el 14 de mayo, 2008]
- Gobierno de Colombia
<http://www.sinic.gov.co/SINIC/Publicaciones/archivos/1251-2-1-17-2007122111245.pdf> [Consulta el 2 Enero, 2008]
- Instituto Complutense de Ciencias Musicales (ICCMU)
<http://www.iccmu.es/> [Consulta el 24 julio, 2006]
- International Society for Music Education (ISME)
<http://www.isme.org/> [Consulta el 2 Febrero, 2008]
- Ministerio de Educación de España:
<http://www.mec.es/>
 [Consulta el 21 Mayo, 2006]
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <http://www.oei.es/ivcampusa.htm> [Consulta el 27 marzo, 2007]
- Plan de Gobernanza del Gobierno de Cantabria. Entrevista al Rector de la UC
http://www.plandegobernanza.com/entrevistas/index.php?Id_contenido=817
 [Consulta el 4 Mayo, 2008]
- Portal Bioceánico:
http://www.portalbioceanico.com/er_educacion_especialnoformal.htm/
 [Consulta el 23 marzo, 2007]
- Portal Conocimientos web. La divisa de un nuevo milenio:
<http://www.conocimientosweb.net/portal/>
 [Consulta el 2 septiembre, 2007]
- Portal Europeo de la Cultura
http://ec.europa.eu/culture/portal/index_en.htm
 [Consulta el 23 Mayo, 2008]
- Portal Europeo de Juventud:
http://europa.eu/youth/studying/non-formal_learning/index_eu_es.html/
 [Consulta el 4 abril, 2008]
- Portal del G-9
<https://www.uni-g9.net/portal/archivosPublicacion/IndicePresentacion.pdf>
<http://www.uni-G9.net/portal/archivosPublicacion/MapaEstructura.pdf>
 [Consulta el 5 mayo, 2006]
- Portal Universia
<http://universidades.universia.es/unis-espanyolas/index.htm>
<http://www.universia.net/>
<http://universidades.universia.es/info-general/sistema-universitario/index.htm>
 [Consulta el 30 de octubre, 2006]
- Proyecto digital “Ópera Oberta”
<http://opera-oberta.liceubarcelona.com> [Consulta el 15 Junio, 2006]
- Real Academia de la Lengua
<http://www.rae.es/>

Referencias

- Sociedad para la Educación Musical del Estado Español (SEM-EE)
<http://www.creando.net/sem-ee/> [Consulta el 1 Diciembre, 2007]
- Unión Europea de Escuelas de Música
<http://www.musicschoolunion.eu/index.php?id=31>
[Consulta el 17 Marzo, 2008]
- Universidad de Alicante
<http://www.ua.es/es/novedades/jornadas/1999/gestioncultural>
[Consulta el 3 Julio, 2006]
- Universidad de Cádiz
<http://www.uca.es/>[Consulta el 11 Octubre, 2006]
- Universidad de Cantabria
<http://www.unican.es/webuc/internet/>[Consulta el 2 Septiembre, 2006]
- Universidad Carlos III, (Madrid)
<http://www.uc3m.es/uc3m/gral/TC/ESMA/ESMA07/>
[Consulta el 11 Junio, 2006]
- Universidad de Castilla la Mancha
<http://www.uclm.es/>[Consulta el 3 Junio, 2006]
- Universidad Complutense, (Madrid)
<http://www.ucm.es/>[Consulta el 2 Junio, 2006]
- Universidad de Extremadura
<http://www.unex.es/>[Consulta el 2 Julio, 2006]
- Universidad de Illes Balears
<http://www.uib.es/ca/>[Consulta el 5 Julio, 2006]
- Universidad de La Rioja
<http://www.unirioja.es/>[Consulta el 10 Junio 2006]
- Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
<http://www.ulpgc.es/>[Consulta el 28 Junio, 2006]
- Universitat de Lleida
<http://www.udl.es/>[Consulta el 17 Julio, 2006]
- Universidad Pública de Navarra
<http://www.unavarra.es/>[Consulta el 24 Julio, 2006]
- Universitat Oberta de Catalunya
http://www.uoc.edu/portal/castellano/la_universitat/sala_de_prensa/reportatges/2008/eua.html [Consulta el 24 Julio, 2006]
- Universidad de Oviedo
<http://www.uniovi.es/>[Consulta el 6 Agosto, 2006]
- Universitat Pompeu Fabra
<http://www.upf.edu/>
- Universidad del País Vasco
<http://www.ehu.es/>[Consulta el 14 Julio, 2006]
- Universidad de Sevilla
<http://www.forpas.us.es> [Consulta el 28 Julio, 2006]
- Universidad de Valladolid
<http://www.psc.uva.es/>[Consulta el 2 Junio, 2006]
- Universidad de Zaragoza
<http://www.unizar.es/>[Consulta el 5 Julio, 2006]

Wikipedia

http://es.wikipedia.org/wiki/Reforma_universitaria#Extensi.C3.B3n_universitaria

http://www.wikilearning.com/monografia/john_dewey-obras_de_dewey/5778-10

[Consulta el 27 Junio, 2006]

