

POLITICA EDUCATIVA EUROPEA Y DESARROLLO CURRICULAR EN CENTROS ESCOLARES GALLEGOS

Eduardo J. Fuentes Abeledo
Universidad de Santiago de Compostela

La Unión Europea, respetando el principio de subsidiariedad, ha puesto en marcha una serie de programas educativos con el fin de promover la cooperación y fomentar la dimensión europea en la educación. La Acción 1 del capítulo Comenius (programa Sócrates), ha introducido importantes novedades con respecto a iniciativas anteriores. En este artículo comentamos brevemente estas cuestiones y a partir de los datos recogidos en un proceso de investigación-formación-acción, nos centramos en analizar las características de la participación de centros escolares gallegos en los "Proyectos Educativos Europeos" y, en simultáneo, plantear algunas condiciones para un desarrollo curricular que potencie la introducción de cambios en diversos niveles y cuestionar determinadas orientaciones del discurso europeísta y de las funciones de la escuela y del curriculum..

1. COOPERACIÓN EDUCATIVA Y POLÍTICA EDUCATIVA DE LA UNIÓN EUROPEA

La cooperación entre diferentes actores de sistemas educativos de varios países se ha vehiculado en gran parte a través de intercambios de diversa índole. En concreto, los intercambios escolares entre países europeos no constituyen una novedad, aunque con los programas de la Unión Europea hayan recibido un fuerte impulso.

El desastre de la II Guerra Mundial en la que más de 35 millones de europeos perdieron la vida, estimuló en Europa la creación de asociaciones y organismos gubernativos o intergubernativos encargados de potenciar las relaciones amistosas entre el alumnado y profesorado de centros escolares de diferentes nacionalidades. Por ejemplo, la Oficina Franco-Alemana de la Juventud, creada en 1963, ha realizado un gran esfuerzo en el campo de los intercambios bilaterales y en general en el ámbito de la problemática intercultural.

Con antelación ya se creara en Londres (1949) una Oficina para las visitas e intercambios entre jóvenes ingleses y de otros países. Por otra parte, las "escuelas asociadas" de la UNESCO han desarrollado desde 1953 diversos tipos de intercambios y varias asociaciones se han ocupado específicamente de los intercambios de alumnos de cultura y lenguas diferentes.

Es preciso señalar que el protagonismo de una gran parte de las iniciativas ha correspondido a los profesores de lenguas extranjeras. Estos docentes han desarrollado una intensa labor con un entusiasmo y dedicación encomiables a pesar del escaso reconocimiento oficial de su labor o incluso, en ocasiones, en un ambiente de incomprensión u oposición al desarrollo de actividades de intercambio que, en todo caso, se han venido desarrollando en un espacio escasamente definido desde el punto de vista institucional.

En los últimos veinte años se han intensificado las acciones, se han creado algunas estructuras de apoyo y se ha iniciado un proceso de análisis y reflexión en torno a cuestiones didácticas, pedagógicas, organizativas y culturales de las actividades de cooperación, de los intercambios y encuentros plurinacionales, en el amplio marco del desarrollo de competencias interculturales en proyectos de cooperación educativa.

Se ha ido evolucionando desde una visión de los intercambios bilaterales centrados en potenciar la comprensión mutua y el aprendizaje de una lengua extranjera, hacia un enfoque de intercambios multilaterales en el marco de un proyecto pluridisciplinar de educación intercultural en torno a intereses o problemas comunes.

¿Qué influencia ha tenido y tiene en estas iniciativas el proceso de construcción europea? Intentaremos identificar algunos hechos y declaraciones, propuestas o resoluciones oficiales que han ejercido su influencia o pueden hacerlo en un futuro próximo.

En primer lugar, es preciso subrayar que en la historia de dicho proceso la educación no ha ocupado un lugar relevante y, por lo tanto, los discursos y acciones no han proliferado en comparación con otros ámbitos de la política comunitaria, aunque en los últimos años las cosas han comenzado a cambiar.

Suele apuntarse como fecha del comienzo de la política educativa comunitaria, el 16 de noviembre de 1971, cuando los ministros de los seis países que formaban parte de la Comunidad en aquel momento, decidieron crear un grupo de trabajo para llevar a la práctica dicha política. El primer programa de acción data del 9 de febrero de 1976.

La Resolución del Consejo de Ministros de la Educación reunidos en el seno del Consejo del 24 de mayo de 1988 supuso un nuevo impulso para que sea tenida en cuenta la Dimensión Europea en la Educación (DEE de ahora en adelante).

La DEE se ha concebido de diversas formas en los diferentes Estados Miembros. Ha prevalecido la pretensión de incorporarla al currículo de manera global, interdisciplinar, transversal, aunque parece existir coincidencia en considerar la importancia de algunas materias como las lenguas extranjeras y la historia, y en algunos casos incorporarla en disciplinas que se ocupan de la formación del ciudadano o en otros en aquéllas que favorecen una aproximación cultural (por ejemplo en la literatura).

Las acciones concretas llevadas a cabo fueron diversas. Por ejemplo: creación de materiales didácticos en el Reino Unido, la creación de clubs europeos en Portugal, la organización de cursos de formación europeísta para el profesorado, etc. La política comunitaria incidió, como sintetiza Reguzzoni (1995), en tres grandes ámbitos: la enseñanza universitaria, el ámbito que abarca acciones para la mejora de la calidad de la enseñanza y la igualdad de oportunidades, y un tercero que se centra más específicamente en el desarrollo de la ciudadanía europea y los ideales democráticos.

El Tratado de Maastricht ha abierto una nueva fase en la cooperación educativa sobre bases institucionales más sólidas que las precedentes. En él se define a grandes rasgos la acción educativa de la Unión Europea y se le atribuyen nuevas competencias o se amplían las anteriores. El artículo 126 alude a su contribución al desarrollo de "una educación de calidad" y de "la dimensión europea en la educación". En esta línea, los órganos comunitarios llevan a cabo un amplio conjunto de

acciones que pretenden apoyar y completar las iniciativas de los Estados miembros de la Unión y estimular la cooperación entre los diferentes sistemas educativos.

En la historia reciente, una parte de las iniciativas se han centrado en apoyar el desarrollo de intercambios bilaterales prestando especial atención en los aprendizajes lingüísticos. En los últimos años, en parte como consecuencia de los análisis y reflexiones en el ámbito de la pedagogía de los intercambios y la didáctica intercultural y de la consideración de las organizaciones escolares como unidades estratégicas para la introducción de cambios en la educación, algunos programas, como comentaremos más adelante, se han orientado hacia el desarrollo de proyectos multilaterales pluridisciplinares.

Diferentes documentos directamente dedicados al tema de la DEE u otros de carácter general y de mayor calado político han ejercido o están llamados a ejercer notable influencia sobre el ámbito educativo. Así, por ejemplo, el Libro Blanco "Crecimiento, competitividad y empleo", adoptado el 10 de diciembre de 1993 en la cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno, incluye un capítulo sobre la educación subrayando la importancia de la inversión inmaterial, fundamentalmente en educación e investigación. En él se revela la voluntad política de inscribir la educación entre las prioridades en la búsqueda de un nuevo modelo de desarrollo diferente al de la revolución industrial, con la intención de conjugar racionalidad económica y solidaridad social. Conceptos como educación permanente, interdependencia, flexibilidad y creatividad son nucleares en este Libro Blanco.

Diversos informes y el denominado "Libro Verde" (1993), que ha sido objeto de estudio en los Consejos Escolares de varias Comunidades Autónomas en nuestro país -entre ellos el Consejo Escolar de Galicia (AAVV, 1994)-, han impulsado el análisis y la reflexión y mostrado propuestas de desarrollo de la DEE a través de diversos agentes, estrategias e instrumentos.

Otro documento de gran importancia y más reciente es el denominado Libro Blanco de la Comisión Europea sobre la educación y la formación: "Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva" (1995). Este trabajo, con una orientación básicamente analítica y propositiva, parte de la identificación y comentario de los tres factores de cambio fundamentales en el contexto actual (el nacimiento de la sociedad de la información, la mundialización de los intercambios y la civilización científico-técnica) y ofrece respuestas concretas para hacer frente a los posibles efectos negativos de los tres factores señalados y propuestas para la construcción de una "sociedad cognitiva" en torno a cinco objetivos generales.

Además, hemos de citar los trabajos del "Consejo de la Cooperación Cultural", órgano de gestión y de impulso de los trabajos del Consejo de Europa en materia de educación y cultura, que ha promovido el desarrollo de experiencias prácticas de inserción de la dimensión europea en la vida escolar o extraescolar y publicado una serie de monografías con el objetivo de suscitar el debate sobre estas cuestiones en el marco de los objetivos globales del Consejo para los años 90: proteger, reforzar y promover los derechos del hombre y las libertades fundamentales, así como la democracia pluralista; promover la conciencia de la identidad europea; buscar las soluciones comunes a los grandes problemas y desafíos de la sociedad europea.

En definitiva, en la actualidad contamos en el contexto europeo con un conjunto de experiencias, estructuras y organizaciones en torno a la potenciación de la DEE, y también un conjunto amplio de reflexiones, propuestas y programas concretos.

Los documentos emanados desde instancias de poder deben ser motivo de amplio debate a las puertas ya del siglo XXI, así como todas aquellas experiencias y discursos surgidos desde la base por los diferentes agentes educativos y, en general, por toda la ciudadanía. Es imprescindible la potenciación de debates sobre las múltiples cuestiones implicadas. No podemos olvidarnos, por ejemplo, de la polémica en torno a la configuración de la "identidad europea", de la "ciudadanía europea", de la función de la educación, de los peligros de "eurocentrismo", de los riesgos de homogeneización cultural, o del olvido de valores como la formación humana y la justicia redistributiva en propuestas de reformas en el ámbito educativo muy marcadas por la "mentalidad económica" y que priorizan el principio de funcionalidad económica por encima de cualquier otro postulado.

Galicia no puede quedar al margen del debate sobre cuestiones tan importantes. Hemos de problematizar los discursos sobre la construcción europea, sobre el papel de la educación en dicha construcción y en general sobre el deber ser de la escolarización, sobre la configuración de las diferentes "identidades" (personal, local, nacional, europea, universal...) sin dejar aparcados los aspectos polémicos. De esta forma se puede participar en la construcción democrática y deliberativa de una nueva comunidad supraestatal. Y la escuela no puede permanecer ajena a los pros y contras en torno a la misma construcción europea, a los problemas reales y a las respuestas ante los mismos, a los intereses que impulsan las iniciativas, a las diferentes alternativas en torno a la configuración y estructuración de Europa, al rol de la misma escuela en dicho proceso, a pesar de que el debate en nuestra sociedad haya brillado por su ausencia.

En el contexto gallego han surgido algunos intentos desde la propia Administración de tratar diversas cuestiones en torno a la DEE (véase por ejemplo, el volumen del Consejo Escolar de Galicia sobre el tema -González Fernández y Requejo, 1995-; o el más reciente coordinado por Santos Rego (1997a): *Política educativa en la Unión Europea después de Maastricht*). Sin embargo, los datos con que contamos referidos a centros de educación infantil, primaria y secundaria de Galicia (Fuentes y González Sanmamed, 1997 y Fuentes, 1997a), revelan un escaso conocimiento de los programas educativos europeos que pretenden potenciar la cooperación educativa y la DEE y una escasa reflexión sobre la función de la educación en el proceso de construcción europea y, en relación con ello, una reducida participación en proyectos internacionales, si bien la situación parece que ha comenzado a cambiar en los últimos meses. La Consellería de Educación ha creado una "Unidad de Programas Europeos", los Centros de Formación Continua del Profesorado han comenzado a ocuparse de estas cuestiones en su trabajo con el profesorado de las diferentes etapas, y los programas europeos se han incorporado en los planes de formación en ejercicio para el curso 1997-98. Me centraré a continuación en comentar una de las acciones más prometedoras del programa "Sócrates".

2. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA ACCIÓN 1 DE COMENIUS (PROGRAMA SÓCRATES)

El macroproyecto "Sócrates" pensado para el quinquenio 1995-1999, articulado en varios subproyectos, ha supuesto algunos cambios importantes con respecto a iniciativas anteriores (como los programas Erasmus y Lingua), sobre todo en aquéllos orientados a la participación de miembros de las comunidades de centros escolares de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Equipos de dirección, profesorado y estudiantes de todos los niveles de la enseñanza no

universitaria, pueden jugar un papel más importante en el debate y en el desarrollo de experiencias en torno al proceso de construcción europea y la DEE.

Efectivamente, el programa Sócrates ha abierto la participación a todos los niveles y a diversidad de actores del escenario escolar. Además, en las acciones cooperativas prima la dimensión multilateral y la realización de proyectos educativos en el que participen profesores de diversas disciplinas.

En esta nueva orientación, el Capítulo Comenius presenta innovaciones particularmente interesantes. Refiriéndonos únicamente a la Acción 1, las actividades hacen hincapié en la promoción de la DEE a través del diseño y desarrollo de un "Proyecto Educativo Europeo" (PEE de ahora en adelante) en el que participen como mínimo tres centros (además de Islandia, Liechtenstein y Noruega). Se entiende que la intensificación de la conciencia sobre la dimensión europea se puede lograr a través de los contenidos y la metodología desarrollados en un proyecto compartido que permita destacar los elementos comunes de los temas que se aborden.

Las finalidades de la Acción 1 hacen referencia a cuatro conceptos fundamentales: "cooperación" entre organizaciones escolares, "contacto" entre estudiantes (aunque sin subvención para la movilidad), "movilidad" del profesorado y de la dirección de los centros, y "conocimiento" de las diversas culturas y lenguas de la Unión Europea.

El concepto de PEE, permite superar la idea del intercambio tradicional referido básicamente a encuentros entre alumnos de dos grupos de diferentes países muy centrado en el aprendizaje de idiomas modernos. El PEE pretende implicar a profesores de varias materias desde un planteamiento institucional y lo situamos en la corriente surgida en varios países hacia los "proyectos de centro". La escuela en su conjunto se considera el núcleo fundamental para el desarrollo curricular y la formación de los docentes. Todo ello en el marco de un amplio movimiento de descentralización y refuerzo de las autonomías de los actores y de las organizaciones, que sin embargo, como se ha denunciado, presenta contradicciones importantes (Bolívar, 1994; Contreras, 1997, Escudero, 1994), que tienen su reflejo en el contexto gallego (Fuentes, 1997b, González Sanmamed y Fuentes, 1997).

En todo caso, hay que señalar que los PEE encajan bien con el marco normativo actual español que demanda la concreción de planteamientos institucionales para cada centro (los Proyectos Educativos de Centro, Proyectos Curriculares, etc.). Contamos con un margen de libertad en el establecimiento de las señas de identidad del centro, en la concreción del currículo y en otros ámbitos, con una cierta autonomía para definir la política del centro. Además, y para el caso gallego, teniendo en cuenta que la política oficial de formación en ejercicio de la Consellería de Educación se orienta hacia una determinada concepción de la "formación en centros" (Fuentes y González, 1997), el contexto puede propiciar el surgimiento de PEE, dado el apoyo que las instituciones formativas como los "Centros de Formación Continuada del Profesorado" han de ofrecer a aquellas iniciativas que surjan de las propias escuelas.

El Ministerio de Educación español, también destaca en su plan de formación del profesorado para el curso 1997-98 las actividades en relación con la introducción de la DEE. En declaraciones publicadas en una revista del propio Ministerio (Comunidad Escolar, n° 594), Isabel Couso, subdirectora general de Formación del Profesorado, afirma que "la ayuda económica que brinda Europa a los educadores debe ser rentabilizada al máximo. A veces se desaprovechan

oportunidades por la sola razón de falta de información. Además, los profesores participan en interesantes programas de formación que no siempre en nuestro país podrían disfrutar” (p. 5).

El PEE supone una apuesta por la integración de esta acción para la construcción europea en la programación de los centros implicados. El PEE implica el desarrollo de una acción compartida y de intensa colaboración entre instituciones integradas en diferentes sistemas y tradiciones, en función de unos objetivos generales definidos de común acuerdo. Conlleva para su puesta en marcha y su realización, un proceso de construcción de consensos, tanto en cada centro implicado como en el marco amplio de la asociación escolar multilateral. Proceso que para todos los participantes supone un reto importante de cooperación, de comunicación y aprendizaje intercultural. Proceso que implica la comprensión y la reinterpretación de la realidad propia de cada centro y sistema educativo en su conjunto y la atención a las condiciones de los demás centros y sistemas.

Es necesaria la construcción conjunta de un marco de trabajo para poder desarrollar las actividades concretas en cada centro particular. Y como ya hemos señalado, no debemos olvidar que los centros se sitúan en sistemas educativos diferentes, con una historia, tradiciones, rutinas, marcos políticos e ideológicos de actuación peculiares que será preciso conocer para poder comprenderse y actuar de forma cooperativa.

Una de las escuelas de la asociación multilateral ha de desempeñar el rol de centro coordinador, asumiendo importantes funciones: la gestión general del PEE, la organización de las reuniones con los demás centros de la asociación, la elaboración de los informes financieros y de actividades, la dirección general del proyecto y el respeto de los plazos acordados para las diferentes actividades e informes por parte de todos los integrantes de la asociación.

En definitiva, pues, la Acción 1 de Comenius, nucleado en torno a nociones como “proyecto”, “cooperación” y “comunicación” en el marco de una “asociación multilateral”, presenta retos y dificultades para quienes se comprometan en la misma, pero también abre vías de gran interés para el cambio en ámbitos como los curriculares, organizativos y de formación docente.

En las líneas que siguen expondremos algunos datos y reflexiones, fundamentalmente a partir de la indagación sobre el desarrollo de PEE en Galicia, trabajo de investigación-formación-acción en el que estamos involucrados desde hace varios meses en el marco de un Proyecto de “formación continua para el personal docente” (Acción 3.1. de Comenius) en colaboración con otros profesores universitarios y asesores de formación en ejercicio de Italia, Holanda, Reino Unido, Francia y España. En el proyecto citado hemos llevado a cabo una primera indagación panorámica sobre la situación de los PEE con participación gallega. Los datos se recogieron a través de cuestionarios y entrevistas con los coordinadores, y en tres casos con otros participantes del proyecto y directivos. Nos hemos interesado sobre todo por los siguientes aspectos: el origen, objetivos, contenidos y gestión del Proyecto; organización del centro; organización financiera; comunicación lingüística e intercultural en el seno de la asociación multilateral y en el marco del propio centro, y todos aquellos problemas y necesidades formativas que se han detectado en los diferentes ámbitos.

Una primera lectura de los datos recogidos hasta el mes de Junio de 1997 a partir básicamente de los cuestionarios puede revisarse en Fuentes Abeledo y González Sanmamed (1997). Además, hemos llevado a cabo también entrevistas con diferentes agentes que intervienen en el desarrollo de dichos Proyectos: responsables de la Unidad de Programas Europeos y asesores

de formación. En la actualidad y a través de un acuerdo de colaboración con tres proyectos, estamos desarrollando un proceso de investigación-formación-acción con los mismos y mantenemos contactos con otros proyectos. También hemos elaborado algunos materiales que han sido distribuidos en algunos de los centros interesados en los proyectos y entre los asesores de los CEFOCOP, uno de dichos trabajos ha sido publicado recientemente para su mayor difusión y debate (Fuentes, 1997c). En simultáneo seguimos recogiendo información sobre los diversos procesos que se desarrollan, colaborando con varios centros o impulsando nuevas iniciativas. Entre ellas la celebración en Roma de un Seminario Internacional en Marzo de 1998, en donde tendremos oportunidad de compartir y discutir sobre estas cuestiones junto con el profesorado y los asesores implicados en los procesos de investigación-formación-acción de los países citados.

3. LA PARTICIPACIÓN DE GALICIA EN EL DESARROLLO DE PROYECTOS EDUCATIVOS EUROPEOS

3.1. Características de los centros

Como hemos apuntado ya, la Acción 1 de Comenius está programada para el quinquenio 1995-1999, estableciéndose un máximo de tres años para el desarrollo de cada PEE por la asociación de centros.

Con antelación, la Unión Europea en colaboración con los diferentes gobiernos y con el objetivo de comenzar a traducir en términos pedagógicos operacionales los artículos 126 y 127 del Tratado de Maastricht, promovió una acción piloto de cuarenta proyectos para el período 1992-1995, que a su vez se apoyaba en las experiencias de siete asociaciones multilaterales impulsadas por la "Task Force Ressources Humaines" de Bruselas y que habían comenzado sus trabajos en 1991. La valoración positiva de estas experiencias impulsó propuestas novedosas como las recogidas en la Acción 1 de Comenius.

El número de PEE con participación gallega y otros datos sobre los centros se recogen en el cuadro que he elaborado a partir de la información aportada por la recientemente creada "Unidad de Programas Europeos" de la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia.

• Curso 95-96:			
	3 Secundaria	Públicos	Urbanos
• Marzo 96:			
	1 Primaria	Privado	Urbano
• Noviembre 96:			
	2 Primaria	Públicos	1 Urbano/1 Rural
	3 Secundaria	Públicos	Urbanos
• Marzo 97:			
	10 Primaria	9 Públicos/1 Privados	1 Urbano/9 Rurales
	14 Secundaria	13 Públicos/1 Privado	12 Urbanos/2 Rurales

Los datos muestran que la participación gallega comenzará a hacerse notar con más fuerza en el curso 1997-98, cuando inicien sus actividades los nuevos proyectos aprobados en Marzo de 1997 y los que se incorporen con posterioridad a esta fecha, además de la implicación de los denominados "centros aprendices", que se asocian a centros con cierta experiencia que desarrollan ya sus PEE. Destaca la mayor participación de los centros de Secundaria aunque la incorporación de los centros de Primaria ha experimentado un crecimiento considerable. La participación de profesorado y alumnado de la Etapa de Educación Infantil es todavía muy escasa.

Los análisis que presentamos a continuación se refieren únicamente a los centros participantes con anterioridad a marzo de 1997, puesto que los demás, en el momento de redactar este trabajo aún no habían iniciado su andadura o están comenzando sus trabajos. También hemos de señalar que de los nueve centros que formalmente aparecen inscritos en el programa, únicamente siete funcionaban realmente.

Tal y como se recomienda en la "Guía del Candidato Sócrates" el profesorado de estos centros que está involucrado en el PEE pertenece a diversas áreas y materias: aunque en general predominan los profesores del área lingüística (tanto de idiomas extranjeros -Inglés y Francés-, como de Lengua Española y Gallega), también participa profesorado de Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia-Ciencias Sociales, Filosofía, Dibujo, Educación Física, Ética y Teatro. En uno de los centros está prevista la participación del profesorado de Educación Infantil. Sólo uno de los centros gallegos -de Secundaria- coordina la asociación multilateral.

En cuanto al alumnado, su procedencia es muy variada. En los centros de Primaria suelen ser de 4º, 5º y 6º de Primaria y 1º de ESO si cuentan con este nivel. En los centros de Secundaria, están representados los tres cursos de BUP y COU, y en uno de los centros también alumnado de 2º de FP.

La mayor parte de los centros participantes desarrollan y/o han desarrollado otros proyectos de innovación como Proyectos de Formación en Centros o Seminarios Permanentes y, concretamente los de Secundaria, tienen cierta tradición en intercambios escolares bilaterales de carácter internacional.

Los centros extranjeros implicados en los PEE pertenecen mayoritariamente a Francia, Alemania e Italia, aunque también colaboran con Portugal, Grecia, Holanda y Rusia.

3.2. Motivaciones y argumentos en torno a los Proyectos Educativos Europeos

Los motivos más citados por los participantes gallegos hacen referencia fundamentalmente a la oportunidad que supone implicarse en una acción de las características de Comenius para la formación del profesorado y del alumnado a través del establecimiento de contactos e intercambios con otras realidades externas a la propia escuela. De los ocho centros que contestaron a nuestras cuestiones, para cuatro de ellos los motivos iniciales se derivaron de las características del tema de trabajo concreto seleccionado por el centro coordinador, y que se estimaba tenía relación con experiencias previas en el propio centro o por la consideración de su interés con respecto al medio en que se desenvuelve el alumnado. Por ejemplo, en esta última línea un centro trabaja sobre "la cultura del vino" con el fin de revalorizar la cultura rural autóctona a los ojos del propio alumnado.

Son escasas las referencias explícitas a la potenciación entre el alumnado de la idea de "ciudadanía europea", de la "dimensión europea en la educación", o al desarrollo de una conciencia europea, a la promoción de la educación intercultural, a la solidaridad internacional, o al fomento de la tolerancia y de los valores democráticos. Una de las concepciones fundamentales que reflejan las distintas respuestas es que la participación en estos proyectos serviría fundamentalmente para desvelar y reflexionar sobre las relaciones entre la escuela, el contexto local, el propio país, Europa y el mundo. En todo caso, pienso que la ausencia de reflexión sobre los porqués y paraqués de la participación en un PEE, de la función y sentido global del mismo en cada contexto, en cada institución y con los grupos de alumnos específicos, impide orientar adecuadamente las actividades concretas, propicia la desmovilización y en algunos casos ha provocado la "muerte" del proyecto.

Si bien es verdad que hasta el momento no se han producido cambios relevantes en los contenidos de los currículos españoles en función de introducir una DEE, ni se haya abierto un debate sobre estas cuestiones, es muy probable que las implicaciones del proceso de integración europea provoquen reformas de entidad en un futuro próximo, tanto en este ámbito como en otros muchos. En este sentido resulta curioso que en la polémica reciente en torno al "Decreto de Humanidades" y en concreto al currículo de Historia, se haya discutido acerca de la introducción de nuevos contenidos que hacen hincapié en la "historia común" de los pueblos españoles y, sin embargo, no se haya llamado la atención ni hayan surgido comentarios sobre la permanente referencia a "Europa" en el borrador del nuevo currículo que se ha difundido y la novedad, con respecto al decreto de mínimos de 1991, de la continua inserción de la Historia de España en la perspectiva general europea.

Entendemos que los PEE constituyen una excelente oportunidad para profundizar en el debate desde la base sobre las complejas cuestiones en torno a la función de la educación en el proceso de integración europea.

No creo que la cuestión fundamental sea aumentar la participación de Galicia en los programas europeos para aprovechar mejor los fondos europeos y buscar desesperadamente argumentos para una mayor motivación e implicación del profesorado -aunque los beneficios múltiples que se pueden derivar de la misma sean muy dignos de consideración-, sino en que dicha participación y en general las cuestiones en relación con la DEE en el currículo, se deriven de un debate crítico sobre las implicaciones múltiples y desde qué principios, modelo de escuela y sociedad, función social del conocimiento y concepción del currículo la fundamentamos.

Entiendo que la comunidad educativa no puede permanecer ajena a los cambios vertiginosos de la sociedad actual, a dilemas como el universalismo / particularismo, diferenciación / homogeneización, centralización / descentralización, a las distintas alternativas posibles en torno a la construcción de una unidad supraestatal llamada "Unión Europea" y a la DEE.

Sobre las dos últimas cuestiones Pereyra (1994) ha planteado algunas consideraciones que pueden servir para la reflexión:

"Europa no sólo será en el futuro un gran mercado de productos y tecnologías, sino un nuevo mercado creativo de conocimiento, ciencia y tecnología, que puede optar entre sobreponer todo ello a la noción del ciudadano u otorgar al hombre y sus problemas (la dimensión social, igualitaria y humanista), el protagonismo real en la construcción de la UE" (p. 110).

La opción por esta segunda alternativa, como destaca el mismo autor, otorga a la educación “un rol protagonista en la configuración de una nueva ciudadanía europea asentada sobre una praxis democrática renovada” (p. 110), y no ser concebida como “una simple pieza de ensamblaje” (p. 110). La DEE, pues, “privilegiaría los procesos de democratización, descentralización y participación activa y permanente de los actores sociales, en el contexto de una nueva educación europea y supranacional. Todo ello traducible en la revalorización del espacio regional-autonómico y de los ámbitos locales” (Pereyra, 1994, p. 111).

Ciertamente vivimos en una época de cambios rápidos en muchos órdenes de la vida. El choque que supone la “civilización científico técnica”, la mundialización de la economía, y el crecimiento de las redes de información, a los que presta tanta atención el Libro Blanco sobre la Educación y la Formación de las Comunidades Europeas (1995) al que ya hemos hecho referencia, no puede hacernos olvidar, como recuerdan Busquets y Fernández (1997), que vivimos, trabajamos y nos socializamos en lugares concretos y que “esta circunstancia es especialmente relevante en la vida y particularmente en el proceso educativo. De hecho, no hay ninguna contradicción entre el carácter local y el carácter global de los fenómenos económicos, sociales y culturales, sino una relación dialéctica de dependencia” (p. 5).

Coincido con Leclerq (1995) en que la DEE debe ir ligada a la democracia, a un corpus de valores humanistas y a la innovación pedagógica. Los derechos del hombre como proyecto social y político, la democracia, la lucha contra la desigualdad, el respeto por las diferencias, el rechazo de la guerra, la exclusión y dualización de la sociedad son valores que pueden inspirar la DEE. No me identifico con quienes pretenden una especie de nuevo patriotismo europeo, con la creación de nuevas fronteras y la DEE como estrategia de adoctrinamiento. La identidad europea, ha dicho Victoria Camps (1992), puede ser sólo una “identidad moral”, fundada sobre los valores de la democracia y los derechos del hombre y sobre el proyecto de conservar estos valores universales, mejorando su aplicación, frente a prácticas que los violan constantemente.

La reflexión sobre estas cuestiones me parece de gran importancia para fundamentar las decisiones. En esta misma línea me parece pertinente una reflexión profunda en el marco del desarrollo de PEE en torno a lo que algunos denominan “eurocentrismo”, a los peligros de la defensa de Europa, de lo europeo, sobre el supuesto de la superioridad cultural “occidental” frente a otras culturas no occidentales. Amin (1989) y Bernal (1993) por ejemplo, nos alertan ante los peligros de caer en la parcialidad al analizar los orígenes de la cultura y pueblos occidentales y apoyar lo que este último autor denomina la “arrogancia cultural de Europa” (p. 90). Una cultura europea que, como ha señalado el historiador Vives Azancot (1997) al abordar la cuestión de Europa y el racismo, “quizá por su expansión desde el siglo XV al resto del planeta, cuenta con el catálogo más tristemente denso en ese panorama de odios, prejuicios y miedo a la diferencia que ha jalonado su historia y aún la condiciona” (p. 50). Los rebotes de racismo y comportamientos xenófobos en Europa han hecho que las instituciones europeas reaccionen promoviendo acciones en la línea de la educación intercultural (justamente este año 1997 ha sido declarado “Año Europeo contra el racismo”, según la resolución adoptada por el Consejo de la Unión Europea y los representantes de los Estados Miembros).

Por su parte, el antropólogo gallego Marcial Gondar (1993), en su intento de indagar sobre la problemática de la “identidad gallega” y al referirse a los peligros de la imitación acrítica de lo foráneo y al desprecio de la cultura rural por una parte de los gallegos, argumenta acerca de la arrogancia cultural europea con un discurso complementario al anterior: “Pocas culturas estuvieron tan pagadas de si como a sociedade occidental moderna. Confundindo superioridade técnica con

superioridade sen máis, é incapaz de mirar aos outros se non é con ollos de conmisericordia e de desprezo; a única proposta de diálogo de que é capaz resúmese en que traten de imitala” (p. 40).

Estas últimas cuestións podemos relacionarlas con a selección cultural, aspecto nuclear en torno ao desenvolvemento curricular de los PEE al que, junto con la metodología didáctica, me refiero brevemente a continuación.

3.3. Selección cultural y metodología didáctica

Como ya hemos apuntado el objetivo de Comenius 1 no es exclusivamente lingüístico, sino que los propósitos giran en torno a la necesidad de favorecer el trabajo sobre una determinada temática desde diversas situaciones y contextos educativos. Esta temática ha de facilitar la introducción de la DEE en los diversos dominios científicos, tecnológicos, literarios y/o históricos.

En la Guía Oficial del programa se recomienda que el tema elegido conecte con el conocimiento del medio en el que viven los alumnos y que el PEE sea una ocasión para compartir ese conocimiento, propiciando la apertura a la diversidad, la sensibilidad por las diferencias y la toma de conciencia de los elementos comunes que promuevan el entendimiento mutuo. Así pues, la elección del tema y la aproximación didáctica que se diseñe, resultarán fundamentales para el intercambio y la cooperación.

En los proyectos analizados la elección del tema de trabajo ha surgido a propuesta del centro coordinador que, como hemos apuntado ya, sólo en uno de los casos es gallego. Quizás esta razón pueda explicar que no aparezcan temas o contenidos en relación, por ejemplo, con la emigración, de gran entidad en las relaciones de Galicia con muchos países europeos y desde algunos análisis antropológicos una clave fundamental en la configuración de la “identidad gallega” desde la perspectiva del propio pueblo gallego -que no de sus intelectuales- (Gondar, 1993) y en la percepción sobre múltiples cuestiones en torno a las relaciones entre los miembros de la Unión y del conjunto de Europa (algunos datos y reflexiones interesantes de la percepción de los gallegos emigrantes en Europa y desde un enfoque pedagógico pueden consultarse en Santos Rego, 1997b).

Los títulos de los proyectos que sintetizan los temas de trabajo seleccionados reflejan diversidad, si bien la mayoría ha seguido las “sugerencias” de la Comisión Europea que aparecen en la Guía del candidato, quizás porque se pensase que ello propiciaría una mejor aceptación de las solicitudes presentadas.

Para el desarrollo de estos temas en los proyectos analizados, generalmente se diseñan diversas actividades como elaboración de pósters, informes, artículos periodísticos y materiales, sobre todo audiovisuales, en los que se plasman los trabajos realizados por el alumnado y que se intercambian entre los diversos centros.

Las primeras actividades suelen ir dirigidas a la presentación personal, del grupo clase y del centro y contexto, para a continuación centrarse en actividades curriculares sobre el mismo objeto de estudio -analizar los mismos problemas, investigar sobre las mismas cuestiones en todos los centros- o bien un reparto de las cuestiones a abordar entre cada uno de los centros en torno a un mismo tema general de trabajo. Lo más habitual es proceder a la comparación de resultados

obtenidos en los diferentes contextos tras las indagaciones realizadas o las experiencias llevadas a cabo.

Un aspecto que se ha revelado importante en el desarrollo de estas experiencias, es la distinción entre “tema” y “proyecto” que los equipos de profesores implicados han de tener presente. La confusión ha provocado problemas en algún caso, y ha puesto en peligro la continuidad del funcionamiento de la asociación multilateral y el desarrollo del proyecto.

Es importante que los centros hayan analizado su propia situación y los recursos con que cuentan antes de implicarse en un PEE, que hayan realizado pues un diagnóstico institucional y definido algunos de sus planteamientos institucionales. El consenso sobre los valores fundamentales, las señas de identidad, la orientación pedagógica, la propia concepción inicial de un PEE y de sus funciones y objetivos (para el alumnado, el profesorado y el centro en su conjunto), la priorización de algunas finalidades y la previsión de una serie de acciones programadas para avanzar en la línea deseada, facilita enormemente el análisis de la compatibilidad con los posibles socios, el establecimiento de un contrato y la definición de objetivos comunes, el reparto de tareas, y una mayor flexibilidad en torno a la negociación inicial o, en su caso, la redefinición del tema y la forma de abordarlo en cada contexto.

La experiencia acumulada, los propios objetivos de Comenius, así como la concepción que defendemos en nuestro proyecto de formación-investigación-acción sobre la DEE nos llevan a establecer algunas consideraciones generales en torno a la selección del tema y de la metodología.

Eleona Salvadori (1995), con quien compartimos el trabajo citado, ha expresado la idea fundamental en torno a la DEE que sustenta nuestras actuaciones:

“la dimensión europea sería todo elemento que, en una enseñanza tradicionalmente concebida como el dominio de la segregación y de la separación permitiría rebasar la noción de frontera: frontera entre disciplinas, barreras entre los sistemas educativos, separación de la escuela y la sociedad, impermeabilidad de las lenguas, de las culturas, de las tradiciones pedagógicas” (p. 29).

Defiendo pues la conveniencia de seleccionar el tema, los contenidos más concretos y la metodología en torno a criterios que permitan suavizar las fronteras entre disciplinas, que posibiliten la implicación del profesorado de diversas áreas o disciplinas, que permitan conectar con problemáticas actuales, que inviten a la reflexión, al diálogo, a la investigación, a mirar las cosas desde distintos puntos de vista, que posibiliten contextualizar las tareas de aprendizaje dentro de la cultura de la comunidad y faciliten la comunicación intercultural. Como ha señalado Zabalza (1992), el currículo escolar ha de ser “capaz de combinar el trabajo sobre lo propio con la apertura a los movimientos culturales internacionales y a los conocimientos que están a la base del desarrollo tecnológico y científico internacional” (p. 348).

Teniendo en cuenta que el currículo oficial se organiza casi siempre en torno a las disciplinas y que la cultura del profesorado -en mayor medida en Secundaria- está marcada en buena medida por la formación inicial y la adscripción a determinadas disciplinas, cualquier propuesta alternativa supone a menudo un reto importante y una posible herramienta de transformación del trabajo docente y de las relaciones sociales en el centro. No es extraño que una de las dificultades más destacadas por los profesores gallegos implicados en los PEE sea lo que algunos de ellos han definido como “programación interdisciplinar”, y el “trabajo en equipo” entre docentes de varias

disciplinas o áreas que ello implica (Fuentes y González Sanmamed, 1997). Sin embargo, a la vez se considera una fuente importante para el cambio y el aprendizaje profesional y no olvidemos que el desarrollo de un PEE exige un abordaje cuando menos pluridisciplinar, es decir, una aproximación al tema y contenidos seleccionados desde las diferentes disciplinas implicadas.

El debate en torno al tema, los contenidos y la metodología en el marco de un PEE, suele provocar reflexiones de gran interés acerca de la función de la escolaridad, a las relaciones entre escuela y sociedad y conocimiento y sociedad, a las implicaciones políticas de la selección cultural que se haga. La negociación en el marco de la asociación multilateral abre vías para reinterpretar las propias asunciones y presupuestos muchas veces poco explícitos, y los principios subyacentes al funcionamiento de cada sistema educativo, a la selección del conocimiento y a las tradiciones educativas diversas que se ponen en contacto.

Las decisiones sobre los ámbitos citados en el PEE, suponen en algunos casos una alternativa a las disciplinas que suelen actuar como marco prioritario, cuando no exclusivo, para la selección de la cultura a trabajar en la escuela primando lo "culto" sobre lo "popular", lo "abstracto" sobre lo "concreto", lo "general" sobre lo "particular", como ha señalado Gimeno (1992).

En definitiva, pues, la selección del tema y los contenidos es de gran importancia por razones pedagógicas, didácticas, sociológicas y políticas. En otra ocasión (Fuentes, 1997c), hemos avanzado algunos criterios que ahora matizamos y completamos:

- a) Un tema de trabajo y reflexión transversal, no circunscrito a una determinada disciplina académica, que posibilite una aproximación global a los contenidos, a las problemáticas que se pretendan abordar.
- b) Capaz de motivar tanto al alumnado como al profesorado de los centros participantes. Desde un punto de vista pedagógico, como ha afirmado Pérez Gómez (1992), el problema "no se refiere tanto al logro de la motivación para aprender, como a la necesidad de contextualizar las tareas de aprendizaje dentro de la cultura de la comunidad donde tales herramientas y contenidos adquieran su significado compartido y negociado, al utilizarlos en la práctica cotidiana" (p. 111).
- c) Que tenga algún tipo de relación con problemáticas o cuestiones de interés en la comunidad, que posibilite relaciones con los contextos extraescolares, que permita "pensar globalmente para actuar localmente". La cultura que se trabaje en la escuela, como afirma también Pérez Gómez (1992): "puede y debe configurarse como una concreción de la cultura social de la comunidad donde se experimenten abierta y conscientemente los problemas, los conflictos, los intereses, las alternativas y las propuestas de intervención de la misma comunidad" (p. 111). En un PEE no se trataría, pues, de adoctrinar al alumnado, de inculcar determinada idea de Europa, de apoyar el proceso de integración europea tal y como se está produciendo sin analizarlo críticamente, de buscar a cualquier precio los "elementos comunes" del patrimonio cultural, de imponer determinadas concepciones, sino que, sobre la porción de cultura que se pretende trabajar, las tareas han de implicar un análisis abierto de todas las cuestiones y un intercambio, una problematización de las mismas, una negociación de concepciones y representaciones de la realidad. La potencialidad que encierra el hecho de que ese intercambio no sólo se produzca entre el alumnado de una sola aula o de un solo centro, sino entre todos los implicados en la asociación multilateral de diversos países, ofrece un espacio para el debate más amplio y más enriquecedor. Pongamos un ejemplo. En el PEE "Integración y

multiculturalismo en Europa”, con participación de ocho centros de secundaria -con presencia española de un centro madrileño-, que formó parte de los 40 “proyectos piloto” a los que ya nos hemos referido, se partió de la constatación de una presencia multicultural cada vez más importante en los centros participantes y en la sociedad; como sintetizó la coordinadora del mismo: “la voluntad común fue problematizar esta presencia, de contextualizarla desde el punto de vista histórico y económico, de analizar las reacciones de los “nativos” en la cohabitación con las normas y modelos culturales diferentes” (p. 9). En este proyecto, los contenidos y tareas diseñadas propiciaron encuentros y colaboraciones con múltiples instituciones: administración local, Universidad, sindicatos, ONG y asociaciones diversas.

- d) Favorecedor de la comparación y la comunicación entre culturas y la cooperación y el trabajo en equipo en cada aula, en cada centro y entre los diferentes agentes implicados en la asociación multilateral de varios centros.
- e) Susceptible de ser abordado desde una metodología de investigación, para realizar actividades como la selección y búsqueda de fuentes de información, el establecimiento de criterios de ordenación e interpretación de la información, la explicitación de dudas, preguntas e hipótesis, la comunicación y debate de los resultados, etc.

La concepción del conocimiento que subyace a esta propuesta podría sintetizarse con las siguientes palabras: un conocimiento debatible, abierto, en construcción, controvertido, facilitador de la recreación de la cultura y cercano al estudiante. Y una concepción de la enseñanza en donde se tenga muy en cuenta la participación del alumnado, la construcción cooperadora del conocimiento y que posibilite compartir significados.

En esta línea, un PEE puede estimular la generación de un modelo de escuela como el descrito por Pérez Gómez (1992), un modelo donde “la organización del espacio, del tiempo, de las alumnas y alumnos así como del modo de concebir el currículum, los contenidos, métodos y formas de evaluación, faciliten el proceso de recreación activa de la cultura, en evidente contraposición a las tendencias bien extendidas en la actualidad a convertir los centros en meras academias” (p. 113).

Los PEE así concebidos, formarían parte de una tradición que apuesta por la actividad del alumnado y la investigación de la realidad y que entiendo responde a los retos a los que se refieren los informes sobre la educación a los que he hecho referencia. Una tradición que, como ha señalado Hernández (1997, p. 58) presenta diversas modalidades (proyectos de trabajo, centros de interés, unidades didácticas, estudios ambientales...) pero comparten una serie de características comunes: superan los límites curriculares (tanto de áreas como de contenidos), suponen la selección de temas apropiados a los intereses y estadio de desarrollo del alumnado, implican la realización de actividades prácticas, visitas, presencia de convidados en clase, investigaciones, uso de procedimientos diversos (búsqueda, clasificación, interpretación de informaciones...), con diferentes modalidades de agrupamiento.

La elección de la modalidad concreta será decisión de los agentes implicados en función del tema de reflexión elegido, experiencias previas, recursos, edad del alumnado...

Un PEE de las características apuntadas puede concebirse como una estrategia de renovación pedagógica tal y como comentaremos a continuación.

3.4. Innovación y Proyectos Educativos Europeos

La creación de una asociación multilateral para el desarrollo de PEE, constituye en sí mismo una novedad en el funcionamiento de los centros y estructuras implicadas. Si además el centro no tiene experiencias previas en intercambios bilaterales, la novedad es aún mayor. Como declaraba la responsable de un PEE de un centro de Primaria de Galicia: “es costoso llevar todo esto adelante por la novedad y la falta de estructuras adecuadas en todos los niveles” (c1-cañ).

Efectivamente, la puesta en marcha de un PEE conlleva la creación de un marco nuevo que no encaja bien con las estructuras existentes y ciertas tradiciones organizativas, pedagógicas, curriculares y didácticas, y tampoco con la propia estructura del puesto de trabajo del profesorado. Por ejemplo: exige tomar decisiones en torno al currículo, cuando en muchos casos una parte importante de las decisiones se orienta básicamente en torno a los proyectos cerrados de los libros de texto. Decisiones en torno a la organización (horarios, espacios, sustituciones de profesores...), cuando ésta suele presentar rasgos de gran rigidez para la introducción de cambios. Implica una mínima coordinación entre profesores de varios departamentos y tiempos para el trabajo colectivo, cuando se suele trabajar de forma aislada o, como mucho, en colaboración con profesores que se ocupan de la misma área y son muy escasos los momentos para compartir experiencias, debatir sobre el currículo, construir materiales... Supone realizar actividades de intercambio y de contacto (por correo, a través del fax, del correo electrónico, a través de desplazamientos, etc.), cuando las actividades escolares suelen recluírse al espacio-mundo aular. Exige tanto a alumnos como profesores trabajar un tema común con otros colegas de varios países, cuando el currículo, las culturas pedagógicas y las lógicas institucionales pueden ser bastante diferentes, etc.

“El PEE es una ocasión para no continuar en la rutina, para dialogar, ¿cómo lo hacen los otros?, para salir del aula” (rie1-ep), declara una profesora de Instituto gallega. Efectivamente para el profesorado, si bien conlleva un aumento de la carga de trabajo habitual, al mismo tiempo, como afirma Boitier (1995) que ha participado en el proyecto internacional “Integración y multiculturalismo en Europa”: “Es verdad que hay que consagrar tiempo a la reflexión, a la organización, a la realización, hay que informarse, comunicar, en ocasiones desplazarse lejos, pero el tiempo “invertido” es una fuente de mejora y de placer en el plano profesional y personal” (p. 74).

La colaboración en las distintas fases del proyecto entre el profesorado de varias disciplinas o áreas del propio centro y de los centros de la asociación encuadrados en diferentes sistemas educativos, tanto para la elección del tema de trabajo, la definición de objetivos, el diseño y la realización de actividades, la circulación de información y otras tareas, conlleva un intercambio de ideas, de experiencias, de propuestas, de materiales, un intercambio lingüístico, cultural, pedagógico que marca notablemente a quienes se implican en un PEE, tanto en el plano personal como profesional.

En definitiva, la participación en un PEE posibilita vivir la alteridad pedagógica e institucional, trabajar en equipo para encontrar soluciones compartidas y adaptadas a los diferentes contextos, y desarrollar competencias no sólo lingüísticas y curriculares, sino también relacionales, interculturales y organizativas.

La exigencia de que sean las instituciones quienes asuman el proyecto, redundando en que los cambios puedan producirse no sólo en las dimensiones curriculares, metodológicas y pedagógicas, sino también organizativas, de funcionamiento general a nivel de centro y de aprovechamiento de

todos los recursos disponibles tanto internos como aquéllos que se encuentren en el contexto inmediato.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AAVV (1994):** *La política educativa europea y la dimensión europea de la educación. La participación como factor de calidad educativa.* Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- AMIN, S. (1989):** *El eurocentrismo. Crítica de una ideología.* México, Siglo XXI.
- BERNAL, M. (1993):** *Atenea Negra. Las raíces afroasiáticas de la civilización clásica.* Barcelona, Crítica.
- BOITIER, M. F. (1995):** “Les avantages qu’offre à l’enseignant et a ses élèves le cadre du partenariat multilatéral”. En **SALVADORI, E. (Coord.) (1995)** *Le plaisir de partager*, Pavia, Ibis, pp. 74-78.
- BUSQUETS, J. y FERNANDEZ, M. (1997):** “Dimensió europea i intercanvis amb Europa”. *Guix*, 239, pp. 5-7.
- CAMPS, V. (1992):** “L’identité européenne, une identité moral”. En **LENOBLE, J. y DEWANDRE, H. (Coord.):** *L’Europe au soir du siècle. Identité et démocratie.* Paris, Esprit.
- COMISION DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1993):** *Libro Verde sobre la dimensión europea de la educación.* Bruselas, COM (93) 457.
- COMISION DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1993):** *Libro Blanco. Crecimiento, competitividad, ocupación.* Boletín de las Comunidades Europeas, suplemento 6/93.
- COMISION DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1995):** *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva.* Bruselas, COM (95) 590.
- COMISION EUROPEA (1997):** *Sócrates. Guía del candidato 1997.* Luxemburgo, Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas.
- ESCODERO, J.M. (1994):** “El desarrollo del curriculum por los centros en España: un balance todavía provisional pero ya necesario”. *Revista de Educación*, 304, pp. 113-145.
- FUENTES, E. (1997a):** “La problemática del desarrollo de Proyectos Educativos Europeos”. Comunicación presentada al *Congreso Internacional sobre la formación de los maestros en los países de la Unión Europea*, Escuela Universitaria de Formación del Profesorado “Santa María” de la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 17-20 de Diciembre.
- FUENTES, E. (1997b):** “Consideraciones críticas en torno al desarrollo curricular, la formación en centros y el asesoramiento en Galicia”. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e educación*, 1, pp. 191-199.
- FUENTES, E. (1997c):** “Las asociaciones escolares multinacionales y los Proyectos Educativos Europeos”. *Revista Galega do Ensino*, 17, pp. 247-265.
- FUENTES, E. (1997d):** “Los Proyectos Educativos Europeos: implicaciones curriculares, organizativas y de formación docente”. Comunicación presentada al *II Congreso de Innovación Educativa*, Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 11, 12 y 13 de Septiembre.
- FUENTES, E. y GONZALEZ SANMAMED, M. (1997):** “Diseño y desarrollo de Proyectos Educativos en Galicia: un balance provisional”. Comunicación presentada al *II*

Congreso de Innovación Educativa, Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 11, 12 y 13 de Septiembre.

- GONZALEZ SANMAMED, M. y FUENTES, E. (1997):** "La formación centrada en la escuela: análisis de las propuestas institucionales en Galicia". Comunicación presentada al *II Congreso de Formación del Profesorado*. Granada, Grupo de Investigación Force del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.
- GIMENO, J. (1992):** "Curriculum y diversidad cultural". *Educación y sociedad*, 11, 127-153.
- GONDAR, M. (1993):** *Crítica da razón galega. Entre o nós-mesmos e o nós-outros*. Vigo, Promocións Culturais galegas.
- GONZALEZ FERNANDEZ, A. y REQUEJO OSORIO, A. (1995):** *A dimensión europea da educación*. Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia.
- HERNANDEZ, F. (1997):** "La necesidad de repensar el saber escolar (y la función de la escuela) en tiempos de mudanza". *Aula de Innovación Educativa*, 59, pp. 75-80.
- LECLERCQ, J.M. (1995):** "La dimension européenne dans la formation des enseignants: des enjeux universels". *Recherche et formation*, 18, pp. 23-32.
- PEREYRA, M.A. (1994):** "La cuestión de la participación social en la construcción de la dimensión europea de la educación". En AAVV: *La política educativa europea y la dimensión europea de la educación. La participación como factor de calidad educativa*. Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, pp. 105-126.
- PEREZ GOMEZ, A. (1992):** "Enseñanza para la comprensión". En GIMENO, J. y PEREZ GOMEZ, A.: *Enseñanza para la comprensión*. Madrid, Morata, pp. 78-114.
- REGUZZONI, M. (1995):** "Politique de l'éducation et Union Européenne". *Recherche et formation*, 18, pp. 9-22.
- SALVADORI, E. (1995):** "Asociación y dimensión europea". En SALVADORI, E. (Coord.): *Le plaisir de partager*, Pavia, Ibis, pp. 28-29.
- SALVADORI, E. (1997):** "Integration et multiculturalisme en Europe". *Context*, 16, pp. 9-10.
- SANTOS REGO, M.A. (Coord.) (1997a):** *Política educativa en la Unión Europea después de Maastricht*. Santiago de Compostela, Escola Galega de Administración Pública de la Xunta de Galicia.
- SANTOS REGO, M.A. (1997b):** *Análise pedagóxica da emigración galega a Europa. Perspectivas no marco da Unión*. Santiago, Teófilo Piñeiro Edicións.
- VIVES AZANCOT, P.A. (1997):** "Europa y el racismo". *Historia* 16, 260, pp. 50-51.
- ZABALZA, M.A. (1992):** "Implicaciones curriculares de la educación intercultural". En *Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía: Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Tomo I, Salamanca, Sociedad Española de Pedagogía, pp. 329-349.