

LOS PROYECTOS EDUCATIVOS MULTILATERALES Y LA INTRODUCCION DE LA DIMENSIÓN EUROPEA EN EL CURRÍCULUM

Eduardo José Fuentes Abeledo
Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

Desde la consideración de la educación para la construcción europea como una de las “interpretaciones” de la educación intercultural y la introducción de la dimensión europea en el currículum, abordamos las condiciones normativas y la problemática del desarrollo en la práctica de proyectos curriculares intercentros de carácter internacional.

Nuestra aportación se basa en los datos de una investigación que estamos realizando sobre el desarrollo de proyectos educativos europeos. Destacamos la importancia de la definición de una política de centro hacia la educación intercultural, la compatibilidad entre los miembros de los distintos países asociados al proyecto, la planificación colaborativa del currículo entre los distintos participantes y el mantenimiento de una comunicación fluida, así como la necesidad de una adecuada infraestructura de apoyo.

1. INTRODUCCIÓN.

La unión europea no puede asentarse únicamente sobre los intereses económicos, aunque suele reconocerse, incluso por quienes se declaran nítidamente defensores de la construcción europea, que Europa no se construirá si no existe una buena base económica. Así se ha manifestado recientemente, por ejemplo, el reputado historiador Jacques Le Goff (1997) en una entrevista concedida al periódico “El País”.

Pero los referentes culturales se constituyen en uno de los pilares fundamentales para dicha construcción, y la educación como uno de los motores básicos de la articulación de la identidad cultural con el proyecto supraestatal de organización social de la unión. Sin embargo, hay que rechazar la posible tentación que pudiese suscitarse desde esferas políticas de imponer una idea de Europa, y el sistema educativo como correa de inculcación de una supuesta identidad europea o de un nacionalismo europeo. Estas cuestiones son motivo de una amplia polémica en la que no podemos detenernos aquí (véase por ejemplo McLaughlin, 1997).

Desde la asunción del principio de que lo que ha sido Europa, lo que es y lo que quiere ser, es interesante motivo de investigación en diferentes campos disciplinares, y también puede ser objeto de indagación y discusión en la escuela. Y desde la perspectiva de que la idea de Europa ha de plantearse como un proceso de construcción conjunta en el que aprendamos a dialogar, a compartir, a intercambiar nuestros puntos de vista y a analizar y comprender los referentes propios y ajenos, pensamos que algunos programas comunitarios de educación abren un apasionante campo para explorar desde múltiples ángulos cómo se va desarrollando la “idea de Europa” desde la base y si las experiencias suponen algún tipo de cambio y en qué dirección a nivel institucional, personal y profesional.

Por ello nos hemos comprometido en un proyecto europeo dentro del capítulo “Comenius” del programa “Sócrates” (Acción 3.1.) en colaboración con otros profesores universitarios y asesores de centros de formación en ejercicio del profesorado de varios países europeos. Entre nuestros objetivos fundamentales está apoyar, a través de procesos de formación-acción, el desarrollo de algunos “Proyectos Educativos Europeos” en el que se encuentren comprometidos centros gallegos que participan en alguna de las múltiples “Asociaciones Escolares Europeas” creadas en el marco de la Acción 1 de Comenius.

La Acción 1 de Comenius se desarrolla a partir de la constitución de “Asociaciones de centros escolares” de por lo menos tres países, que permitan desarrollar un “Proyecto Educativo Europeo” (PEE de ahora en adelante). El fin de estas asociaciones será “promover la cooperación entre centros escolares; fomentar los contactos entre alumnos de diferentes países y promover la dimensión europea de su educación; fomentar la movilidad de profesores de centros escolares y promover una mejora en el conocimiento de las culturas e idiomas de los países europeos” (Comisión Europea, 1997, p. 44).

Los Proyectos Educativos Europeos, según la “Guía del Candidato Sócrates 1997” (Comisión Europea, 1997), han de tener como objetivo general:

“contribuir a una intensificación de la conciencia sobre la dimensión europea en los centros escolares, especialmente entre los alumnos, a través de la participación en proyectos que, gracias a su contenido y metodología, permitan tomar conciencia de los elementos comunes del pensamiento, la cultura, la experiencia social y económica de Europa y promuevan el entendimiento mutuo entre los participantes” (Comisión Europea, 1997, p. 46).

La Guía oficial citada, señala además que “el PEE ha de ser concebido de tal manera que contribuya a una mayor comprensión de las lenguas y culturas de los demás países participantes” (p. 46).

Nuestro trabajo durante los primeros meses de participación en el proyecto internacional ha consistido en contactar con todos los centros gallegos que participaban en el desarrollo de un PEE, realizar el diseño de instrumentos (cuestionario y entrevistas) y llevar a cabo la recogida de datos y el análisis de los mismos para obtener una panorámica general sobre la situación de estos PEE (características, condiciones, estrategias, necesidades, avances, y dificultades); contrastar las primeras conclusiones con los resultados de la misma indagación realizada en otras regiones de Italia, Francia, Holanda y Reino Unido a través del intercambio de informes y de diversa documentación, y de una primera sesión de debate en Estrasburgo; conocer las características de la infraestructura de apoyo que se ofrece desde la Administración Educativa Gallega a través de entrevistas con miembros de la “Unidad de Programas Europeos” de la Administración Gallega” y de asesores de los CEFOCOP y elaborar los primeros informes de investigación (Fuentes y González Sanmamed, 1997), y dos documentos de apoyo a los centros (Fuentes, 1997 a y b), además de llevar a cabo diversas acciones que permitan establecer una “red de colaboración” entre los centros gallegos implicados.

Estas experiencias y actividades, así como nuestra experiencia previa en intercambios internacionales, y la investigación a la que hemos hecho referencia, constituyen la base para las reflexiones que ofrecemos a continuación en torno a las oportunidades para la innovación y la formación, los retos que plantea un PEE y las condiciones que estimamos pueden potenciar un buen desarrollo de los Proyectos Educativos Europeos en nuestro contexto. Nuestra atención se fijará fundamentalmente en las tareas a realizar por el profesorado de los centros implicados y las innovaciones y aprendizajes que puedan comportar. Pero antes haremos una breve referencia al sentido general que adjudicamos a la introducción de la “dimensión europea” en el curriculum.

2. LA DIMENSIÓN EUROPEA EN EL CURRÍCULUM.

La primera referencia a la noción de “dimensión europea” en la educación aparece en el punto 5 de la Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación comunitarios reunidos en el 9 de febrero de 1976. Desde aquel momento, bien con esta expresión o bajo otras denominaciones, ha aparecido en múltiples documentos oficiales de los órganos comunitarios, mayoritariamente haciendo referencia a que la escuela ha de contribuir a que las nuevas generaciones tomen conciencia de que la comunidad europea existe, se desarrolla y que las decisiones adoptadas por los órganos comunitarios influyen sobre su presente y lo harán aún más en su futuro. En la misma orientación, la introducción de la dimensión europea tendería a hacer partícipes a los jóvenes de la construcción de una comunidad humana, yendo más allá de la configuración de un espacio económico, político e institucional. La declaración de Copenhague de 1978, alude a algunas de las finalidades oficiales de la introducción de la dimensión europea en la Enseñanza Primaria y Secundaria: “fortalecer en los jóvenes el sentido de la identidad europea y aclararles el valor de la civilización europea, de las bases sobre las cuales los pueblos europeos pretenden hoy en día fundar su desarrollo, concretamente la salvaguarda de los principios de la democracia, la justicia social y el respeto de los derechos humanos” (Consejo de las Comunidades Europeas, 1989, p. 19).

Es importante recordar que los intentos de europeizar el curriculum, no proceden sólo de la comunidad europea, sino también, por ejemplo, del Consejo de Europa compuesto por un grupo más amplio de estados.

El nuevo contexto económico, social y político que se ha creado en Europa, ha afectado a múltiples dimensiones de los sistemas educativos, pero, como ha señalado Ryba (1993), ha sido en el ámbito del curriculum donde los innovadores han encontrado mayores resistencias para la introducción de la dimensión europea: aumentar contenidos sería saturar aún más los programas existentes y la materialización de propuestas más innovadoras encuentran grandes problemas en la

práctica. Los planteamientos y opciones concretas muestran una importante diversidad y los avances han sido más bien escasos. En los países comunitarios el principio de subsidiariedad supone que estas cuestiones son responsabilidad de cada país, aunque la Comisión Europea lleve a cabo medidas de apoyo.

Se ha planteado, por ejemplo, la introducción de cuestiones de historia y geografía de Europa en los programas de Secundaria o la simple incorporación de información sobre las instituciones europeas y el proceso de integración en alguna de las materias que configuran el curriculum de los diferentes países.

Otras propuestas se orientan hacia la valoración de una herencia cultural común y los valores humanistas comunes a las democracias occidentales. En esta última línea, en una interesante propuesta, Leclerq (1995) destaca que los elementos concurrentes en la formación de un futuro ciudadano europeo concuerdan perfectamente con las exigencias intrínsecas de los sistemas de formación en su evolución.

Basándose en esta última orientación, Salvadori (1995) concreta una definición que compartimos y que orienta nuestro trabajo en los proyectos en que participamos: “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).

Los trabajos en esta línea se orientan hacia la búsqueda de lo común y la aceptación de las otras culturas, respetando siempre lo que haya de diferente. En este sentido, los Proyectos Educativos Europeos en el marco de la constitución de asociaciones multilaterales entre centros de varios países, desarrollan acciones cooperativas y entendemos que han de participar de los presupuestos de la educación intercultural (Fuentes, 1997a), desde una aproximación pedagógica de la dimensión europea y un enfoque de “educación por Europa”, más que de “enseñanza sobre Europa”, como ha señalado Salvadori (1995). La opción de trabajar sobre temas transversales, no ligados a disciplinas concretas, tal y como defendemos (Fuentes, 1997b), enlaza con la orientación en el marco prescriptivo del curriculum a nivel nacional de resaltar la dimensión europea transversalmente a lo largo de todo el curriculum, no estableciendo ninguna materia concreta para su tratamiento independiente.

3. LOS PROYECTOS EDUCATIVOS EUROPEOS: SENTIDO INSTITUCIONAL Y CUESTIONES CURRICULARES Y ORGANIZATIVAS.

Los centros escolares gallegos que hasta Mayo de 1997 -fecha de la recogida de los datos de la investigación citada (Fuentes y González Sanmamed, 1997)-, han participado en asociaciones multilaterales y desarrollado Proyectos Educativos Europeos del programa Sócrates, han manifestado que los objetivos de su participación se orientan más hacia aprovechar el proyecto como un espacio para la innovación educativa, la dinamización de la organización, la formación, la internacionalización del curriculum, la apertura al exterior, y la investigación de aspectos locales y su comparación con los de otros países, que razones ligadas a un compromiso político e ideológico explícito con la construcción europea y, en concreto, con todo lo que supone la Unión Europea.

En el caso de los centros de Secundaria -mayoritarios-, cuentan con experiencias de intercambios internacionales bilaterales liderados por profesores de idiomas modernos, y en general, tanto los centros de Primaria como los de Secundaria han participado o participan en otras actividades de innovación institucionales (proyectos de formación en centros, seminarios permanentes, grupos de trabajo, etc), y, cuando menos una parte importante del profesorado, asiste con regularidad a

actividades de formación en ejercicio del profesorado, o incluso ha actuado como ponente en las mismas.

Un profesor y subdirector de un centro de secundaria ha sintetizado una de las razones más esgrimidas para comprometerse con un PEE:

“un Proyecto Educativo Europeo puede ser un recurso válido para dinamizar la vida de un centro” (et1).

Las hipótesis para destacar la posibilidad de que la participación en un PEE pueda ser útil en la línea de lo destacado por este directivo de un centro son varias.

- * El trabajo que implica para el profesorado y otros miembros del centro no procede de ninguna imposición desde el exterior. No es la respuesta que da la institución al cumplimiento de una legislación. En este sentido podemos destacar que la decisión de participar se basa en la autonomía que el centro tiene, y el uso de esa autonomía conlleva una reflexión interna, un debate sobre los pros y contras, sobre las consecuencias y responsabilidades que implica embarcarse en una aventura internacional.
- * En el ámbito de la planificación y desarrollo del curriculum el punto anterior provoca una situación que seguramente en muchos casos suponga romper con las rutinas y la “cultura” habitual de los docentes. En este sentido, la labor del profesorado no consiste en completar y desarrollar contenidos curriculares ya especificados de antemano, sino que posibilita una labor mucho más creativa, una labor de selección y organización del conocimiento más abierta, convirtiéndose en un espacio para la reflexión crítica. En este sentido, y dadas las características del marco en que se inscribe el proyecto, resulta ineludible una reflexión sobre las implicaciones políticas del curriculum.

La inexistencia de un “texto escolar” como sucede para la inmensa mayoría de los contenidos que obligatoriamente el centro ha de desarrollar, facilita aún más la toma de conciencia de problemas curriculares y sus múltiples implicaciones.

Las cuestiones curriculares a definir en el marco del proyecto, incitan al debate pedagógico, a la reflexión conjunta, a las decisiones colegiadas.

La opción por un tema transversal, tal y como hemos defendido con antelación, supone el trabajo colaborativo de profesores de varias materias. Justamente la interdisciplinariedad ha sido destacada como uno de los problemas importantes para el desarrollo de los proyectos en Galicia (Fuentes y González Sanmamed, 1997). Sin duda, porque este tipo de enfoque no es habitual, quizás en mayor medida entre el profesorado de Secundaria.

- * La opción por la transversalidad, conlleva además alteraciones en el ámbito organizativo. Los tiempos, los espacios, y otros elementos del entramado organizativo pueden verse alterados.

Si como sucede también en muchos casos, el PEE se plantea para el trabajo en el aula a través de un proceso de investigación con utilización de múltiples fuentes de recogida de datos y diferentes maneras de organizar y analizar la información y comunicar los resultados, se favorece, entre otros muchos aspectos: el aprendizaje procedimental, la apertura al entorno del centro, y se desarrolla la capacidad de comunicar (a través de textos, medios audiovisuales, oralmente...), al presentar a los demás compañeros del centro y a los integrantes de la asociación internacional los resultados del proceso de indagación y también de debatir sobre hallazgos encontrados y problemáticas abordadas.

- * En general la flexibilidad, la capacidad para adaptarse a situaciones imprevistas ha de desarrollarse en gran medida en el proceso de desarrollo de un PEE. La exigencia de un compromiso institucional, implica a todo el centro, aunque en el desarrollo efectivo de las actividades pueda ser un núcleo reducido de personas quienes se comprometan con el proyecto.

Es preciso hacerse conscientes de que los centros implicados en una asociación multilateral carecen de un marco de referencia común en el plano institucional y esto supone un reto de envergadura. Los acuerdos sobre el curriculum y en otros ámbitos con centros de otros países han de superar barreras burocráticas y culturales. La asociación se configura como un dispositivo interinstitucional que pretende potenciar la colaboración entre organizaciones escolares integradas en sistemas educativos diferentes con sus particulares tradiciones pedagógicas, formas organizativas, normas de referencia, estructuras y culturas profesionales. La falta de flexibilidad y la cerrazón en sí mismos son algunas de las características de los sistemas educativos que se ponen de manifiesto en el desarrollo de iniciativas de cooperación interescolar multinacional. Los problemas que suelen surgir retan a la institución a buscar vías de solución para que el proyecto no se paralice.

En definitiva, pues, un centro que se implique en un PEE en el marco de una asociación multilateral, ha de hacer frente a la incertidumbre que provocan retos como los comentados en el plano curricular y organizativo. El PEE es un buen estímulo para iniciar cambios. Dichos cambios se vehiculan en buena parte a través de un proceso de aprendizaje intercultural al generar contactos y necesidad de un proyecto común. Por ejemplo, con respecto al profesorado: distintas culturas disciplinares, procedente de distintas culturas nacionales, con sistemas formativos peculiares en cada país, etc.

4. EL PROFESORADO Y EL APRENDIZAJE INTERCULTURAL.

Un Proyecto Educativo Europeo avanza por caminos escasamente explorados y es necesario aceptar riesgos mayores que los habituales al tener que conjugar las necesidades de centros y sistemas educativos de varios países. Pero este reto, es uno de los catalizadores de mayor envergadura para provocar múltiples aprendizajes en todos los implicados a través del conocimiento de otros sistemas educativos, otras culturas profesionales, otras tradiciones, de otra realidad que hace que nos interroguemos sobre nuestro propio sistema, nuestra propia identidad cultural, nuestra propia realidad institucional, profesional y personal.

En el desarrollo de un PEE en las aulas, los docentes implicados directamente han de actuar como mediadores para poder establecer comparaciones, encontrar similitudes y diferencias en los valores, comportamientos y prácticas, en el patrimonio, y en todo aquello que sea objeto de investigación con el alumnado.

Tanto en el trabajo con los alumnos en torno al tema seleccionado, como en la comunicación a distancia con miembros de la asociación, y en los contactos directos en el marco de las reuniones internacionales, y en las sesiones con los colegas del centro, los implicados han de mostrarse permeables para confrontar diferentes puntos de vista, distintas creencias y formas de pensar y ser capaces de hacer visibles también los aspectos comunes que unen más allá de las diferencias.

El proceso de colaboración entre profesores de varias disciplinas y países es uno de los aspectos más destacables. El trabajo colaborativo en una asociación multilateral permite desarrollar competencias no sólo lingüísticas, sino también relacionales e interculturales (es preciso gestionar contactos, regular reacciones en los contactos internacionales, estimular la apertura al otro, relativizar las propias convicciones pedagógicas, reconocer y aceptar referentes culturales diversos, superar los estereotipos culturales y los obstáculos a la comunicación, ...)

Como hemos visto reflejado en la investigación sobre los PEE en Galicia (Fuentes y González Sanmamed, 1997), el profesorado participante en una iniciativa de estas características ve intensificadas sus tareas. Los más directamente implicados -especialmente el coordinador- han de ocuparse no sólo de cuestiones en relación con el desarrollo curricular, sino también con otras de tipo organizativo, de gestión y financiero. Quizás por todo ello, como ha subrayado Eleonora Salvadori (1995), con una larga experiencia en proyectos internacionales de las características de los que estamos describiendo: “El factor subjetivo es central. Esta actividad es diferente de las demás; compromete al profesor más allá de sus horas de clase y le demanda una implicación personal importante. Si la actitud dominante en el equipo es más bien reivindicativa, es difícil que el proyecto pueda desarrollarse. Encontrar los medios para reconocer en el plan institucional y económico, una dosis añadida de energía y tiempo que el profesor va a comprometer, es un imperativo primario. Es preciso señalar al mismo tiempo la dificultad de conocer la medida exacta de este esfuerzo, pues una de las compensaciones principales será la riqueza de las adquisiciones y el interés de las experiencias realizadas” (p. 35).

5. LOS PEE Y EL RETO PARA LOS SISTEMAS DE APOYO EXTERNO.

La puesta en marcha de PEE requiere de suficiente información por parte de los centros con bastante antelación a la toma de decisión final de participación en los mismos. En la investigación citada (Fuentes y González Sanmamed, 1997), los centros han manifestado sus quejas en relación con la ausencia de información sobre centros extranjeros con los que establecer contactos y, en general, sobre el procedimiento a seguir para participar en programas como el aquí comentado, así como de información precisa sobre cuestiones administrativas y financieras.

Sin embargo, lo que queremos resaltar aquí es el reto que para los asesores de formación, ubicados básicamente en los centros de formación en ejercicio, supone apoyar el desarrollo de iniciativas de los centros como la que estamos a analizar. También para ellos, el apoyo a este tipo de proyectos ofrece dificultades especiales.

La ausencia de información básica sobre cuestiones como la didáctica de lo internacional, la educación intercultural, la introducción de la dimensión europea en el curriculum, y la ausencia de experiencia directa en proyectos multilaterales e internacionales, así como las novedades que suele conllevar en el ámbito del desarrollo del curriculum por los centros una propuesta como la que potencia la Acción 1 de Comenius, tal y como hemos descrito en el apartado segundo, son algunas de las claves que pueden explicar las dificultades de ofrecer un apoyo adecuado.

En Galicia para el curso 1997-98, por primera vez, varias de las acciones del Programa Sócrates se han incluido en el plan anual de formación del profesorado. Esperemos que también se tomen las medidas adecuadas para un mejor desarrollo de los mismos. La participación gallega hasta este mismo curso, tal y como hemos analizado en otro trabajo (Fuentes, 1997b), puede calificarse de muy escasa en comparación con otras zonas de Europa.

Las oportunidades que ofrece para la innovación curricular, el desarrollo organizativo de centros y el desarrollo profesional y personal de los profesores, y para la formación del alumnado en el actual escenario político, social y económico deben, cuando menos, ser conocidas y discutidas en el seno de los centros. El planteamiento de la propuesta comunitaria, nos parece lo suficientemente abierto para que permita explorar vías para la solidaridad entre europeos y, como consecuencia de los aprendizajes interculturales a los que nos hemos referido, despertar actitudes solidarias y abiertas a la cooperación en marcos más amplios que el europeo, en definitiva, a potenciar una mirada positiva sobre el otro, a compartir, a trabajar por la paz mundial.

BIBLIOGRAFÍA

- COMISION EUROPEA (1997): *Sócrates. Guía del candidado 1997*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas.
- CONSEJO DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: **Textos relativos a la política europea de educación**. Luxemburgo, Oficina de las Publicaciones de las Comunidades Europeas.
- FUENTES, E. (1997a): “Los Proyectos Educativos Europeos: implicaciones curriculares, organizativas y de formación docente”, Comunicación presentada al *II Congreso de Innovación Educativa*, Departamento de Didáctica 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. (1997b): “La constitución de asociaciones escolares multinacionales y el desarrollo de proyectos educativos europeos”. **Revista Galega do Ensino**, 16.
- 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 de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 11, 12 y 13 de Septiembre.
- LECLERQ, M. (1995): “La dimension européenne dans la formation des enseignants: des enjeux universels”. **Recherche et formation**, 18, pp. 23-32.
- LE GOFF, J. (1997): Entrevista en **Babelia** (Suplemento Cultural del periódico “El País” del 30 de Agosto), 304, pp. 12-13.
- MCLAUGHLIN, T.H. (1997): “La identidad nacional y la educación”. En SANTOS REGO, M.A. (Coord.): **Política educativa en la Unión Europea después de Maastricht**. Santiago, Escola Galega de Administración Pública.
- RYBA, R. (1993): “La incorporación de la dimensión europea al curriculum escolar”. **Revista de Educación**, 301, pp. 47-60.
- SALVADORI, E.: “Asociación y dimensión europea”. En “SALVADORI, E. (Coord.) (1995a): *Le plaisir de partager*, Pavia, Ibis.