

Educar para convivir con justicia ecosocial¹

La importancia de incorporar los contenidos ecosociales

Este artículo continúa donde lo dejó la [aportación de Yayo Herrero](#) a este Libro Blanco: parte de su análisis de la crisis múltiple actual y de las líneas de salidas macro que se señalaron. Sin volver sobre todo ello, simplemente constatar que vivimos en una crisis múltiple que desborda a la económica (ambiental, social, de cuidados, de la democracia, alimentaria, etc.). Es una crisis que va a cambiar, necesariamente, nuestra forma de organización social y económica, así como nuestra relación con el medio. De hecho, estos cambios ya han empezado y van tomando cada vez más velocidad.

Todo esto, más allá de ser un marco general de obligado abordaje en las aulas si queremos educar considerando los grandes retos y oportunidades que tiene la humanidad en el presente y el futuro cercano, también es un contexto concreto en los centros educativos. Así, la petición de más participación, la desestructuración social, la centralidad de los temas ambientales, la crisis económica, la escapada virtual (televisión, Internet, videojuegos, etc.), el incremento de la diversidad o las desigualdades de género forman parte del día a día de las aulas, los patios y los espacios de encuentro entre el profesorado y las familias.

Uno de los objetivos fundamentales de la escuela es ayudar al alumnado a comprender el mundo en el que viven y desenvolverse satisfactoriamente por él. Si afrontamos esta gran competencia como si nada estuviese cambiando, como si el futuro fuese a ser similar al pasado, no estaríamos cumpliendo esa gran función de la educación.

Pero deberíamos aspirar a más. No solo a dotar de herramientas al alumnado para comprender y estar en el mundo, sino también para convertirse en un agente de cambio activo en él. Un agente que fuese capaz de ayudar a que la sociedad se articule de forma democrática para satisfacer universalmente sus necesidades sin depredar el entorno. Es decir, una sociedad que fuese capaz de dar un gran salto adelante en este contexto de crisis del viejo modelo hacia modelos más justos, solidarios, democráticos y sostenibles. En esto consiste el objetivo de dotar a los centros FUHEM de una identidad ecosocial.

¿Cuáles serían los principales contenidos ecosociales a trabajar? Sin entrar en una larga enumeración, probablemente se podrían resumir en la capacidad para concebirnos como socio-dependientes y eco-dependientes. De este modo, las personas seríamos responsables de cuidarnos, cuidar al resto y al planeta. Esta concepción viene preñada del concepto de

¹ Este Documento ha sido elaborado por Luis González Reyes, responsable de la coordinación de las Áreas Educativa y Ecosocial, por encargo de la Dirección de FUHEM, para contribuir a promover el debate en torno a los distintos aspectos englobados en el Libro Blanco de la Educación.



límite: Entender que hay límites a nuestra actividad pero que, a la vez, la acción coordinada nos permite hacer muchas más cosas de las que podemos hacer en solitario. Que la comunidad con la que convivimos (y cuanto más diversa mejor) es la base de tener una vida digna. A esto habría que añadir las habilidades necesarias para nadar contra corriente en el contexto social, político y económico actual: desobediencia a la autoridad impuesta, resistencia frente a la injusticia, tejido de redes de apoyo mutuo, resistencia a la frustración, paciencia, etc.

Por supuesto, los contenidos ecosociales no son los únicos a abordar en los centros educativos. Hace falta el desarrollo de toda una serie de competencias instrumentales fundamentales, como la capacidad de comunicación oral y escrita o el manejo de las herramientas científicas. Pero es el tratamiento o no de los contenidos ecosociales lo que marca que estas habilidades sean usadas para la construcción de una sociedad más justa o para preservar los parámetros actuales. Ese es el valor añadido que pueden llegar a tener los centros FUHEM frente a la gran mayoría de colegios e institutos.

En definitiva, si los contenidos ecosociales son centrales, tan centrales como las matemáticas o la lengua, esto implica que los centros escolares se deben transformar, pues estas temáticas están muy lejos de tener actualmente este espacio.

De esta forma, la identidad ecosocial de los centros educativos, como cualquier otra opción docente, proyecta una forma de entender el mundo y de plantear cómo debe ser. Sin embargo, esto no implica adoctrinar, sino que se pueden abordar estos aspectos desde una perspectiva de diálogo con las distintas visiones presentes entre el alumnado, las familias, el profesorado, el PAS y, en general, la sociedad. La opción dialógica, democrática, implica que caben muchas opiniones y planteamientos, pero no todas. No serían válidas las posturas que persiguen la exclusión de otras personas (presentes y futuras) de la posibilidad de tener una existencia digna y con todos los derechos. En definitiva, las posiciones que impiden a otras personas participar del diálogo social. Dentro de ese marco, todo debe estar sujeto a la discusión bajo los parámetros de los mejores argumentos.

Los avances y los límites de lo realizado en el pasado

La educación para la paz, con perspectiva de género, para la sostenibilidad, solidaria, en valores, para la transformación personal y social, etc. no son precisamente nuevas, sino que tienen un recorrido de décadas. En este tiempo se han producido importantes avances, el principal de todos ha sido la comprensión de la importancia de la inclusión de estos temas en el currículo escolar. En estos avances unos espacios han empujado más que otros y FUHEM probablemente ha estado entre los pioneros. Este recorrido ha dejado algunos aprendizajes que merecen ser tenidos en cuenta.



El primero de ellos es que se ha realizado un importante esfuerzo por trabajar estos temas dentro del ámbito no formal. Ahí es donde se han desarrollado la mayoría de las metodologías y materiales para abordar estos contenidos. Los resultados no han sido pequeños y de estos espacios no formales han salido varias hornadas de activistas. Sin embargo, resulta obvio que este esfuerzo se ha quedado muy corto. Hace falta ampliar el marco a todas las personas incluyendo estas temáticas en los espacios educativos formales. Además, es imprescindible que, si estos temas son centrales para la vida, también tengan un espacio central en la formación.

Es cierto que estas temáticas han encontrado también lugares en los espacios formales: el Día de la Paz o de la Mujer, un taller de reciclaje o la presencia de un/a migrante que nos cuenta su experiencia un día en clase. Sin embargo, hace mucho tiempo que sabemos, tanto desde nuestra experiencia práctica como desde la teoría pedagógica, que el proceso de aprendizaje requiere un abordaje continuado y repetido de los problemas profundizando de forma continuada en ellos. Lo que no quita la importancia de los actos puntuales.

En muchas ocasiones, los problemas socioambientales se han ido introduciendo en el currículo formal, apareciendo referencias a ellos hasta en los libros de texto. Sin embargo, aunque en las escuelas se estudian problemas como el cambio climático o el agotamiento de los recursos no renovables, es difícil conectar éstos con el modelo de producción, distribución y consumo. Es frecuente que en un tema de una asignatura, por ejemplo, de ciencias naturales, se incluya una magnífica enumeración de problemas ambientales, entre los que destaque el cambio climático. Sin embargo, cuando en ciencias sociales se estudie la ciudad, o el desarrollo histórico del modelo de transporte, nos encontraremos con adjetivos que exaltarán de forma positiva lo que para la humanidad ha supuesto el coche, el AVE o el avión, sin que en ese momento, se relacione su exceso con el calentamiento global, el sellado del suelo o la fragmentación de los ecosistemas. Sin un enfoque transversal e interdisciplinar es difícil trabajar la interconexión de los múltiples factores ecosociales.

Pero el enfoque transversal e interdisciplinar también responde a que las implicaciones sociales, económicas, políticas y ambientales de nuestros actos se entrelazan. No es posible entender la geografía sin el conocimiento del medio, ni la historia sin la tecnología. En la fragmentación y la especialización reside otro de los límites de los enfoques habituales de la educación transformadora.

Otra de las carencias históricas ha sido considerar que quienes deben aprender sobre estos temas son únicamente los/as niños/as y adolescentes. Pero, ¿quién va a educar a las nuevas generaciones sino las adultas? No habrá proceso de transformación si quien tiene que guiarlo, el profesorado, no se ha transformado previamente o, mejor dicho, no tiene una

actitud de transformarse por el camino aprendiendo al tiempo que enseña. Y la cuestión no es solo del profesorado, sino también el PAS, las familias y del resto de agentes educativos.

Finalmente, el abordaje de estos temas, cuando se ha hecho, en muchas ocasiones se ha limitado a un enfoque racional, a una exposición de los datos que explican tal o cual proceso. Es indudable que esto es necesario, pero no es suficiente. Para cambiar los valores, en definitiva la forma de ver y de estar en el mundo, hace falta sentirlo. Para ello, el enfoque socioafectivo ofrece herramientas muy útiles.

La necesaria búsqueda de alianzas

La escuela no es el único agente educativo. Es más, no es ni siquiera el principal. Esta es una limitación que se torna más importante cuando quien más nos educa (los medios de comunicación de masas y, más en concreto, la publicidad) trabaja justo en la dirección contraria de lo perseguido con el enfoque ecosocial. Por eso se hace imprescindible conseguir la alianza del profesorado con las familias y los grupos de iguales para, todos juntos, tener más posibilidades de alcanzar esta transformación ecosocial. Además, son las prácticas didácticas que más éxito educativo muestran, como señalan estudios como el Inclu-ed de la UE².

Pero conseguir esta alianza no es gratis ni inmediato. En primer lugar, y sobre todo, pasa por cambiar el concepto de centro educativo: tirar los muros para hacer que los patios y las aulas también sean lugar para las familias. Es decir, abrir los centros a la participación de las familias. Esto implica ir más allá del comedor, las extraescolares y las fiestas de fin de curso. Supone que puedan entrar en las aulas para ayudar a la tarea docente y participar en la elaboración de cómo llevar a cabo el currículo ecosocial³, entre otras cosas. Y lo mismo se puede decir del alumnado, que pasaría de ser objeto educativo a sujeto educativo tomando decisiones sobre el proceso. Este cambio no es ni nimio, ni sencillo, ni inmediato, pero es un cambio que ya han iniciado numerosos centros con éxito.

En segundo lugar implica dedicarle tiempo. Los procesos participativos siempre requieren de atención y mimos. Cuando están en marcha sus frutos son mucho mayores que las inversiones que hay que hacer de tiempo y esfuerzo, pero al principio no es así.

Este cambio requiere una transformación de la concepción del papel de profesorado. No porque vaya a ser menos importante, que en absoluto pierde centralidad, sino porque va a ser distinto. Su autoridad pasaría a estar regida por su profesionalidad, su buen hacer docente, más que por la jerarquía. Para que esto sea posible la primera transformación

2 Los resultados se pueden consultar [aquí](#).

3 Esto no quiere decir que el profesorado pierda su papel de profesional de la didáctica, sino que lo pueda enriquecer con los conocimientos de las familias; no en vano son estas quienes mejor conocen a sus hijas/os.

necesaria es la de los claustros y, para eso, hace falta formación y discusión. Formación en la importancia de los temas ecosociales y en la potencia de las metodologías participativas. Discusión para buscar consensos de mínimos y encontrar los mejores cauces para llevarlos a cabo.

Es decir, que para transformar al alumnado en agente de cambio ecosocial, en realidad se tiene que transformar todo el centro: profesorado, familias y PAS. Esto, por supuesto, no restringe la búsqueda de alianzas en más ámbitos, como las organizaciones sociales, otros centros educativos o la universidad.

Necesidades, emociones y valores

En general, las personas nos movilizamos (o dejamos de hacerlo) por dos tipos de impulsos: nuestras emociones y nuestras necesidades. Es decir, que más que la razón nos impulsan estos otros dos motores. Obviamente no es así en todos los casos⁴, pero sí en los más permanentes y fundamentales en nuestra vida.

Cuando hablamos de emociones nos referimos al miedo, la ira, la pereza, el dolor o la esperanza. Al referirnos a las necesidades no solo está la de subsistencia, sino, como dice Manfred Max-Neef⁵, también a las de protección, afecto, identidad, participación, ocio, creación, entendimiento y libertad. Estas necesidades no tendrían una relación jerárquica entre sí, de forma que la búsqueda de identidad (por ejemplo a través de la forma de vestirnos), o de afecto (ligando) son igual de motivadoras que la de subsistencia (a través de la ingesta de alimentos). Las necesidades así entendidas son universales y no cambian a lo largo de la historia. Lo que sí varía según la cultura son los satisfactores utilizados para cubrirlos. Es decir, que todo el mundo tenemos la necesidad de entendimiento, pero hay distintos satisfactores para cubrirlo, como la universidad, la televisión, las bibliotecas o las tertulias de café. Obviamente no todos los satisfactores cubren las necesidades, de hecho los que hay que solo las afrontan supuestamente.

Las distintas formas de dar salida a nuestros sentimientos y necesidades dependen del sistema de valores que tengamos, de nuestra forma de ver el mundo. Ahí es donde entra la razón en juego. Normalmente no actuamos primero con nuestros valores, sino con nuestras emociones y necesidades. Es más, solemos cambiar nuestros actos antes que nuestros valores.

Podríamos hablar de dos sistemas básicos de valores: los que se centran en lo individual y los que lo hacen en lo colectivo. Si mis valores son individualistas, tenderé a buscar

4 A veces son nuestros pensamientos los que producen emociones que nos ponen en marcha. O son nuestros actos los que generan emociones y se transforman en pensamientos.

5 Max-Neef, Manfred: "Desarrollo a escala humana". Icaria. Barcelona, 2006 (primera edición: 1994).



satisfactores de mis necesidades y salidas a mis emociones enfocados hacia mí sin mucha consideración hacia el resto. En cambio, las personas y sociedades que se centran más en lo colectivo buscarán soluciones integradoras.

Es bajo esta triada sobre la que podemos trabajar los temas ecosociales. Es decir, partiendo de las emociones y las necesidades de las personas y trabajando los parámetros de valores. Esto entraría dentro de la lógica del enfoque socioafectivo. Por ejemplo, podemos partir de la base de que todos los seres humanos queremos conocer nuestro entorno (aprender) en los aspectos que consideramos relevantes, que conseguirlo nos produce emociones potentes (satisfacción) y que esto configura nuestro sistema de valores. Si conseguimos ligar las necesidades del alumnado y sus emociones con una visión ecosocial, los valores que impregnarán los centros tendrán más que ver con la cooperación que con la dominación.

La imprescindible incorporación transversal de lo ecosocial al currículo: el contenido y el método

Hay tres razones por las que un abordaje transversal de los contenidos ecosociales es probablemente el más adecuado: i) no existe una asignatura 'ecosocial', ii) estos contenidos atraviesan todo el currículo y iii) para darles una importancia central, deberán estar insertos en él, no ser una actividad 'extraescolar'. Hacer este abordaje transversal implica trabajar lo ecosocial a lo largo de todo curso y, además, de forma conectada con el resto de contenidos. Si no se dan ambas condiciones realmente no estaríamos trabajando de forma transversal.

Una de las actuaciones que se pueden llevar a cabo es transformar el entorno para que sea coherente con el mensaje que se está lanzando. En este paquete entra la instalación de paneles solares, la adaptación del centro a personas con diversidad funcional, la colocación de trabajos hechos por el alumnado que muestren como también tienen capacidad de decisión sobre el espacio, o la inclusión de comida ecológica gestionada por cooperativas en el comedor escolar. Pero el entorno no es solo el centro, sino también sus alrededores. Si planteamos la entrada de la comunidad al centro, también debe ocurrir lo mismo hacia fuera. En este sentido podría encajar la participación del alumnado en huertos comunitarios o programas de voluntariado, por ejemplo.

Otra de las líneas de trabajo sería la incorporación de actividades extraescolares continuadas durante todo el curso. Esta perspectiva es especialmente adecuada para la participación de toda la comunidad educativa, como la apertura del centro por la tarde para eventos organizados por el AFA y las asociaciones de alumnos/as. Pero también para encontrar espacios de enganche afectivo que sirvan para abordar los contenidos ecosociales: salidas periódicas al campo, clases de castellano para migrantes, bibliotecas tutorizadas para ayudar a alumnos/as más pequeños o con más dificultades de aprendizaje, etc.

Como señalamos, las actividades más comunes para abordar este tipo de contenidos han sido las puntuales (semanas de la solidaridad, fiestas temáticas, ciclos de cine, salidas). Su principal virtud es que sirven como elemento motivador por su excepcionalidad y para mostrar y reforzar la apuesta colectiva, interniveles, por los temas ecosociales. Pueden encajar bien al principio o como culminación de procesos más amplios. Además, permiten espacios lúdicos y afectivos comunes que ayudan a dotar de sentido al proyecto (y al centro).

Sin embargo, estos tres aspectos, aun siendo importantes y sumando, no son los que realizan los cambios cualitativos. Para ello tenemos que entrar en el corazón de la práctica docente: los contenidos trabajados en las aulas y el método. Si no se abordan estos aspectos el mensaje que se estará transmitiendo es que, en realidad, estos temas no son los centrales. Y, por mucho que se haya subrayado esta importancia verbalmente, los actos estarán diciendo lo contrario⁶. Además, no se podrán abordar en la profundidad que requieren. Un tercer argumento que hace necesaria la incorporación de estos temas en el currículo es que dota de mayor significatividad al resto de contenidos: si el problema de matemáticas versa sobre asuntos importantes para el alumnado, el interés en resolver dicho problema ganará enteros.

El hecho de que los contenidos ecosociales se trabajen de forma transversal en el aula tiene un paso previo, que es dejar de trabajar los contenidos anti-ecosociales. De hecho, un análisis de los libros de texto, como el llevado a cabo por Ecologistas en Acción⁷, muestra como estos últimos son mayoritarios: desde un lenguaje excluyente con las mujeres, hasta la desaparición de los impactos socioambientales del consumismo, pasando por la desvalorización de las culturas no-modernas.

La inclusión de estos aspectos de forma cotidiana en el aula va a requerir momentos en los que se trabajen de forma explícita. Estos momentos pueden ser esas actividades comunes puntuales para el conjunto del centro nombradas anteriormente o su abordaje en momentos específicos dentro de las clases. Estos momentos son los que pondrán las bases que permitirán ese trabajo transversal posterior (o darán sentido al anterior).

Pero la inclusión transversal es un trabajo costoso que implica un importante esfuerzo de reprogramación. Para llevarlo a cabo con éxito habrá que recurrir a la comunidad: familiares que nos puedan brindar su experiencia docente, compañeros/as con los que compartamos recursos, personal externo que nos haga parte de la selección y adaptación de actividades, etc. Un objetivo clave en este horizonte sería la elaboración de materiales para todas las

6 Eso mismo ha percibido la Iglesia Católica respecto al cómputo de la nota de religión en la calificación media y por eso ha luchado, con éxito, por cambiar esta situación.

7 Cembranos, Fernando; Herrero, Yayo; Pascual, Marta (coord.): "Educación y ecología. El currículum oculto antiecológico de los libros de texto". Editorial Popular. Madrid, 2007.

asignaturas y niveles que tengan incorporados los contenidos ecosociales ya de forma transversal, es decir, que los integren con el resto de contenidos a trabajar. Sobre todo entendiendo que una parte sustancial del profesorado no va a poder o querer hacer este trabajo, pero sí lo va a usar si está disponible. Entre estos materiales estarán los libros de texto, pues la mayoría del profesorado guía su práctica educativa en base a ellos (aunque no solo).

La forma en la que se realizaría esta inclusión transversal de contenidos es múltiple, con una casuística muy variada. Comprendería las imágenes gráficas que se usen (con los mensajes que transmitan), el tipo de textos y planteamientos que sirvan para realizar los ejercicios de cada asignatura, la conexión de los contenidos 'normales' con los ecosociales (historia, conocimiento del medio), etc.

Tan importante como los contenidos a trabajar, es la forma de llevarlos a cabo: no solo educamos con los contenidos trabajados, sino en gran parte con la forma de abordarlos. Si lo que queremos trabajar es, entre otras cosas, la profundización democrática, la solidaridad, la cooperación, la igualdad en las diferencias o la responsabilidad sobre nuestros actos, necesitamos un método acorde. Un método que no se base únicamente en la transmisión de conocimientos por parte del profesorado, sino que parta de su elaboración conjunta por el alumnado, de los saberes de las familias y de otros agentes sociales (lo que no quiere decir que el profesorado no siga cumpliendo un papel central en este aspecto, sobre todo a la hora de ayudar a la organización y jerarquización de la información). Pero un método que también contemple una gestión democrática del aula y del centro. En este sentido, apuestas como las recogidas por el aprendizaje dialógico o el cooperativo son fundamentales, como se insiste desde hace tiempo por parte de muchos/as pedagogos/as como Freire⁸, Vygotsky⁹, Brunner¹⁰, Flecha¹¹, Rogoff¹² o Wells¹³, algo que también ha quedado reflejado en la discusión del Libro Blanco, por ejemplo por [Elena Martín](#). Además, lo que es fundamental en esa elección, es que estas prácticas permiten acelerar los aprendizajes y hacerlo de forma inclusiva, partiendo de las diferencias entre el alumnado.

Algunas opciones estratégicas

-
- 8 Freire, Paulo: PAULO FREIRE (1985): "Pedagogía del oprimido". Siglo XXI. Madrid, 1985 (primera edición en portugués: 1970).
 - 9 Vygotski, Lev S.: "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". Crítica. Barcelona, 2003 (primera edición en ruso: 1925-1934).
 - 10 Brunner, Jerome: "La educación, puerta de la cultura". Visor. Madrid, 1999.
 - 11 Aubert, Adriana; Flecha, Ahinoa; García, Carme; Flecha, Ramón; Racionero, Sandra: "Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información". Hipatia. Barcelona, 2009.
 - 12 Rogoff, Barbara: "Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social". Paidós. Barcelona, 1993 (primera edición en inglés: 1990).
 - 13 Wells, Gordon (2001): "Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación". Paidós. Barcelona (2001).

Para la transformación de un centro educativo del calado propuesto hace falta tiempo y medios pero, sobre todo, hace falta voluntad y una jerarquización de prioridades de forma que lo urgente no se coma lo importante ni las inercias condicionen la actividad a realizar. Esta inclusión no debe entenderse como el objetivo a conseguir una vez que todo lo demás esté consolidado, sino que debe desarrollarse a la vez y con la prioridad adecuada. En ocasiones esto no implicará hacer borrón y cuenta nueva y empezar de cero, sino más bien continuar el camino, pero por otra senda. Si se ha apostado por el bilingüismo se podría reconducir esa apuesta desde una perspectiva ecosocial elaborando materiales para tal fin. Pero en otras ocasiones sí que habrá que eliminar progresivamente apuestas del pasado o reducirlas. En cualquier caso todo esto implica recursos, atención y esfuerzos.

Priorizar también significa construir sinergias en las actividades llevadas a cabo en FUHEM. Por ejemplo, que toda la formación del profesorado incluya transversalmente los contenidos ecosociales y se adecúe a un método que contemple la construcción colectiva del conocimiento. O que la política de compras y contratación contemple los criterios sociales y ambientales como básicos.

El proceso es necesariamente de largo aliento y progresivo. Pero que sea así no implica que tenga que ser lento. Si el cambio en el centro se hace demasiado despacio, será más difícil percibir los éxitos y, además, faltará la motivación que generan los momentos de empuje fuerte. En cambio, si es demasiado rápido puede no consolidar cambios reales, dejar descolgada a parte de la comunidad y generar ansiedad.

Tan importante como escoger un buen ritmo de cruce es elegir los pasos. Tradicionalmente los contenidos ecosociales se han trabajado mediante actividades puntuales y/o extraescolares. No se ha transmitido su importancia en el lugar que se les ha reservado en el despliegue de actividades de los centros. Si hubiese que escoger, por la limitación de fuerzas, qué es más estratégico trabajar en la transformación del centro, creo que la elección debería recaer en lo que se hace de aulas adentro más que de aulas afuera, sin menospreciar la importancia y potencialidad de lo segundo. Además, la inclusión de estos contenidos dentro de las aulas es la actividad más transformadora del alumnado (y del profesorado). Sin la transformación del currículo no habrá transformación del centro, así que lancemos ese mensaje claramente empezando por ahí desde el principio.

En todo caso, el que estos aspectos ocupen un espacio central en la organización escolar, no implica que tengan que tratarse dedicando el mismo tiempo que a otros aspectos capitales, sino que habrá que proyectar (con actos más que con palabras) la idea de que su importancia está al mismo nivel.

Dificultades

Hay dos dificultades, por lo menos, al abordar un proyecto de estas características. La primera tiene que ver con la posible falta de motivación de parte del profesorado, con el hecho de que no compartan la importancia del proyecto.

Ante eso es fundamental que el plan que se vaya a llevar a cabo sea un acuerdo real, que se pueda discutir e influir en él por parte del profesorado y el resto de la comunidad educativa. Eso no solo requiere tiempo, sino que, sobre todo, implica una actitud y unas prácticas democráticas por parte de los centros que, si no existen, tienen que construirse.

Frente a la falta de motivación también es importante un proceso de sensibilización en el que se puedan discutir las razones que llevan a poner en marcha este proyecto. Es un proceso de formación que deberá incluir también los aspectos emocionales, pues estos son claves en nuestra acción. Por ejemplo, reflexionar a la vez que hacemos será más exitoso probablemente que primero reflexionar y luego poner en marcha el plan acordado. No solo se tiene que transformar el alumnado, sino también el profesorado para que haya posibilidades reales de que lo primero ocurra. Una vez más, esto requiere tiempo y esfuerzo.

La segunda gran dificultad estriba en la saturación del profesorado. Esta saturación proviene de la carga de trabajo, del estrés que suponen las clases y de una cantidad posiblemente excesiva de prioridades urgentes de difícil jerarquización en el tiempo.

Para superar esta segunda dificultad es básico que el profesorado pueda contar con ayudas externas que le faciliten en trabajo. Estas ayudas se plasmarán en trabajo que se asume desde otros ámbitos y en una buena dinámica de producción colaborativa de materiales. Pero, sobre todo, unos agentes imprescindibles en la distribución del trabajo serán las familias. Sin su participación activa el proyecto será mucho más complicado.

La motivación y la voluntad del profesorado son ingredientes fundamentales de todo el proyecto, sin ellas no va a salir. Pero, la voluntad no va a ser suficiente. En primer lugar porque es imprescindible la colaboración activa del profesorado no tan motivado o con menos disponibilidad temporal, que es la mayoría. En segundo lugar porque hay que poner medios para sostener la voluntad en el tiempo. De este modo es necesario que una parte del horario laboral de parte del profesorado se pueda dedicar a la puesta en marcha de este plan.

Además, para compartir y discutir la importancia de estos temas, así como para dotar de herramientas de cómo abordarlos teniendo en cuenta las limitaciones temporales el profesorado, será necesario que los elementos centrales de la formación sean en horario laboral. Solo se garantizará la participación de todo el profesorado.

Para despejar la saturación del profesorado, otra línea de actuación tendrá que ver con dotar



a los contenidos ecosociales de una prioridad que relegue otros temas (lo que no quiere decir que sean los únicos temas que la tengan). En otros casos no será necesario relegarlos, sino que será suficiente con impregnarles de un enfoque ecosocial. Solo así podrán tener hueco pues no tenemos capacidad para abordarlo todo. Por poner un ejemplo, nos tendremos que preguntar si es más importante el bilingüismo o las nuevas tecnologías que los contenidos ecosociales (pues ahora mismo lo primero tiene más recursos y atención que lo segundo).

Finalmente, en la discusión sobre el Libro Blanco que estamos llevando, una de las propuestas es que la identidad de FUHEM tenga como uno de sus ejes principales lo ecosocial. Si esto se convierte en un acuerdo, lo que sería lógico pues es la única opción que persigue que todas las generaciones actuales y futuras puedan vivir dignamente, quienes trabajamos aquí tendremos que hacerlo nuestro. A partir de este momento el debate será cómo llevar a cabo la transformación.

Sí se puede

Todo lo dicho hasta aquí puede sonar irrealizable. Sin embargo, la transformación de los centros educativos es posible, incluso en entornos con muchas más dificultades a las que se dan actualmente en FUHEM. Un ejemplo son las decenas de comunidades de aprendizaje existentes (sobre todo en Cataluña, Euskadi y Andalucía). Otros más cercanos son las experiencias de centros como el Palomeras Bajas o el Trabenco. Sus transformaciones no han buscado convertir los centros alrededor del trabajo de los temas ecosociales, sino que han ido en otros sentidos, pero no por ello dejan de ser ejemplos de la posible transformación profunda de los espacios educativos.

Los centros de FUHEM han sido referencia en muchos aspectos. Esto ha quedado plasmado, en primer lugar, en la formación y valoración de la mejora docente de su plantilla. Este es el principal activo con el que contamos y que nos sitúa en muy buen punto de partida. Una segunda ventaja es que ya se están realizando experiencias que inician esta transformación (Agendas 21 escolares, asociaciones de alumnos/as, bici-bus escolares, huertos escolares, trabajo de un tema relacionado con lo ecosocial durante todo el curso por todo el centro, etc.). Por último, FUHEM cuenta con un área ecosocial que dota de recursos a todo este cambio. Sin lugar a dudas, sí se puede.