

Claves para la construcción de un proyecto educativo transformador

*Víctor M. Rodríguez Muñoz
y Yayo Herrero López*

La educación es uno de los ejes centrales de todo sistema sociopolítico y, por ello, es un espacio en permanente disputa y conflicto. La escuela contribuye a la construcción de una cultura común que facilita el gobierno de la ciudadanía y prepara para poder intervenir en el metabolismo social. En estos tiempos inciertos, el desafío de la educación es enorme y es importante preguntarnos si lo que se aprende en la escuela contribuye a afrontar los problemas o más bien a ahondarlos y a apuntalar el sistema que los ha causado.¹

Apuntes sobre el contexto educativo

En la mayor parte de este mundo que mira el futuro con una mezcla de perplejidad y desconfianza son muchos los países que están revisando de manera profunda sus prácticas educativas y tratando de asegurar, con mayor o menor fortuna, la adecuación de sus sistemas educativos a los retos que habrán de encarar las nuevas generaciones. Desgraciadamente, muchas de las transformaciones siguen cimentadas en una lógica social y económica perversa que persigue, a través de la educación, la perpetuación y consolidación de las desigualdades y la injusticia.² De modo que es muy poco esperable que las reformas educativas que se ponen en marcha incorporen una mirada más crítica o comprometida con sus gentes, sus entornos de convivencia o con el mundo que habitamos. Sin embargo, algunos países, al menos, están aprovechando esta necesidad de transformación de unos sistemas obsoletos desde cualquier punto de

vista para repensar de manera radical las prácticas, las formas de enseñar o el papel de los distintos agentes educativos.

No es este el caso del nuestro. La educación formal en España, que experimentó un impulso renovador y para muchas y muchos ilusionante a comienzos de los años noventa, con la aprobación de la LOGSE,³ ha sufrido en los últimos años un proceso de involución encabezado, sobre todo, por una concepción muy regresiva por parte de la administración educativa estatal, a la que le siguen pesando enormemente las inercias de un pasado aún demasiado cercano y por demás anticuado, rígido y poco proclive al avance y la modernización.

La ley educativa actual⁴ fue aprobada por el partido del Gobierno en 2013 sin ningún tipo de consenso parlamentario ni social, en medio de grandes protestas ciudadanas y con la esperanza de una derogación más o menos inmediata prometida por las fuerzas de oposición. Si bien una importante contestación social, aglutinada en torno a las llamadas *mareas ciudadanas* y acompañada de diversas iniciativas parlamentarias, ha permitido frenar algunas de sus medidas más disparatadas -como las pruebas de evaluación que condicionaban la continuidad del alumnado más vulnerable- aún no se ha construido una alternativa sólida y más o menos consensuada a las políticas que la Ley consagra.

Por encima de todo, en la LOMCE subyace, de la manera más descarnada, la pretensión de poner la educación al servicio de los postulados de un pensamiento ultraliberal en lo económico y conservador en lo social. El preámbulo de la Ley, el establecimiento de metas y fines pero, sobre todo, el desarrollo del currículo en cada una de las áreas o materias no hace sino tratar de consagrar los aspectos más regresivos del pensamiento que pretende ser dominante en este inicio de siglo. La ley reorienta los objetivos educativos para ponerlos al servicio de un mercado laboral caracterizado por la desigualdad y la precariedad; legitima las diferencias sociales y las injusticias y aborda los aspectos más controvertidos de las relaciones entre las personas, y de estas con el planeta, de una forma determinista y sin atisbo de crítica. Defiende la libertad de elección de centros por quienes puedan permitírselo por sus rentas y, para completar o tal vez santificar el círculo, eleva el estatus de la asignatura de religión, mayoritariamente católica, en detrimento de la formación ciudadana.

La LOMCE supone también una regresión en relación con la participación de la comunidad educativa en la gestión y el control de los centros, despoja a los consejos escolares de buena parte de sus funciones; apunta a unos procesos de selección de las direcciones de las escuelas e institutos en los que prima la afinidad o el sometimiento

a la Administración; establece mecanismos más o menos sutiles para deshacerse del alumnado más vulnerable, a base de obstáculos y barreras —a veces disfrazadas de forma maquiavélica de programas de apoyo o refuerzo, por lo común segregadores— o de itinerarios que suponen una reducción de la comprensividad en las etapas obligatorias; legítimas prácticas de discriminación en función del género, la clase social o las competencias personales, y apuesta por una mayor recentralización de las políticas educativas, recortando autonomía a las Comunidades Autónomas y a los propios centros educativos.⁵

Sin embargo, las agresiones al sistema educativo no empiezan ni terminan ahí. Antes de la implantación de la Ley, y de forma progresiva hasta nuestros días, se ha producido una detracción de recursos del sistema educativo que llega a alcanzar la cifra de 9.000 millones de euros, lo que sitúa a nuestro país muy por debajo de las medias de nuestro entorno más inmediato, con un gasto inferior al 4% del PIB y un descenso del 20% en gasto por escolar desde 2006.

Los recortes educativos han precarizado de manera muy notable las condiciones en las que los centros llevan a cabo su labor. Han empeorado las condiciones salariales y laborales de los trabajadores de la enseñanza; se han incrementado los ratios de alumnado y se han eliminado o reducido de forma drástica recursos y apoyos para quienes son más vulnerables. Se contraen las inversiones para la creación o mantenimiento de los centros y, a pesar de las proclamas sobre la importancia de la formación profesional y la preparación para la vida laboral, la escasa oferta de enseñanzas profesionales deja fuera del sistema a miles de alumnos y alumnas demandantes. La reducción y el endurecimiento de las condiciones para obtener una beca, unidos al incremento de las tasas en algunos niveles de la enseñanza, especialmente en el universitario, expulsan del sistema a los más desfavorecidos y dificultan el acceso de muchos otros a servicios tan básicos como el comedor escolar, el transporte o la realización de actividades extracurriculares.

En paralelo a estos recortes, el sistema educativo experimenta un progresivo proceso de mercantilización. En algunos niveles de la enseñanza se han abierto las puertas a empresas que nada o poco tienen que ver con la educación, a través de mecanismos de licitación pública en los que priman las ofertas económicas a la baja, asociadas por lo general a salarios precarios; se fomenta la incorporación a los centros educativos de supuestos asesores o personal de apoyo vinculados a fundaciones promovidas por distintos sectores empresariales o financieros; se alienta la creación de centros en régimen de concierto educativo, aun cuando exista una oferta suficiente de plazas de titularidad pública, legitimando

la reducción del gasto por alumno/a que ello comporta y las situaciones de copago familiar que de ella se derivan. Se realizan inversiones importantes en equipamiento tecnológico, a menudo sin planes eficaces para su utilización y sin demasiada evidencia de su necesidad o pertinencia y, por supuesto, sin tener en cuenta en modo alguno el impacto que producen en los entornos más inmediatos y en la generación de millones de toneladas de basura altamente contaminante.

La penetración de las empresas en el mundo educativo, atraídas por el suculento negocio que ya es y que se espera que sea, supera con mucho el papel jugado por las editoriales que tradicionalmente han ofrecido los currículos cocinados en libros de texto. Además de ellas, hoy son las empresas financieras, las tecnológicas o las de servicios las que ofrecen a la escuela un amplio abanico de posibilidades y soluciones a sus supuestas dificultades: soluciones tan efímeras como innecesarias, por lo general, y encaminadas siempre a la generación de mayores cotas de inversión y consumo material, sea tecnológico, alimentario, de seguridad, de marketing o de cualquier otra índole. Esta penetración cada día adopta formas más sutiles. A menudo se arroja en una nueva liturgia de la innovación y la renovación pedagógica, en la que las propias empresas se denominan a sí mismas innovadoras —ya sin tapujos presentan como el paradigma de la innovación escuelas fundadas por Microsoft o Google—, ofrecen catálogos de buenas prácticas o conceden premios a las instituciones o personas que *emprenden* pedagógicamente en la dirección que ellas mismas apuntan.

Este oscuro panorama se va consolidando poco a poco sin una contestación ciudadana bien articulada o, al menos, no de forma suficiente. Las luchas sociales en torno a esta cuestión han estado centradas en los recortes y en algunos casos en las medidas de carácter más regresivo y discriminatorio, pero no han conseguido generar un frente común con objetivos y estrategias claras y en ocasiones han provocado divisiones profundas entre personas y colectivos que teóricamente defienden principios similares. El panorama político tampoco ayuda a canalizar la contestación. Una de las razones por las que, a nuestro juicio, el debate educativo de fondo —y seguramente un verdadero y satisfactorio pacto social en torno a la educación— se torna casi imposible es que la concepción social, política y económica que subyace a los actuales postulados educativos resulta un adecuado reflejo de un pensamiento neoliberal en el que se encuentran instalados con comodidad no solo los partidos situados en la derecha parlamentaria, sino la socialdemocracia clásica muy perdida ideológicamente en esta deriva mundial globalizada en torno a las finanzas, la especulación y

el control social por parte de las grandes corporaciones económicas y las clases a las que privilegian.

En este contexto, no cabe esperar una transformación a corto plazo del sistema educativo en la dirección de mayor equidad y justicia social que a muchas y muchos nos gustaría. En un entorno mundial de crisis civilizatoria, los sistemas educativos podrían jugar un importante papel emancipador, pero están inmersos en un círculo vicioso en el que las sociedades que los sustentan no son conscientes aún de las urgencias de cambio —o en el que los colectivos que sí lo son resultan con frecuencia sojuzgados— y en el que los sistemas se pliegan con demasiada facilidad al pensamiento dominante.

¿Qué hacer, entonces? Aunque todavía insuficientemente articuladas, muchas voces —movimientos de renovación pedagógica, sindicatos, colectivos de profesionales de la educación, asociaciones de familias o de estudiantes— apuntan a la necesidad de una resistencia activa frente a esta deriva. En consecuencia, muchas escuelas y muchos profesionales han decidido no solo resistir, sino procurar una transformación en la dirección opuesta. Algunas han apostado por democratizar las estructuras de participación, gestión y control; otras han optado por convertirse en Comunidades de Aprendizaje o en abrir sus puertas al entorno de manera comprometida a través de experiencias de aprendizaje/servicio; otras se han replanteado qué se considera importante aprender; algunas han rediseñado sus prácticas educativas tratando de situar de nuevo en el centro al alumnado y muchas otras han tratado de eliminar las barreras que contribuyen a excluir al alumnado vulnerable de la oportunidad de aprender en igualdad de condiciones que el resto. Esta es la senda emprendida también por los colegios de FUHEM.

Educar para un mundo incierto y en crisis

En el año 2015, FUHEM procedió a revisar y reformular su proyecto educativo desde una posición crítica y beligerante con el actual estado de cosas que permitiese identificar los grandes problemas de nuestro tiempo para abordarlos educativamente. Esta reformulación tuvo como eje central una particular visión del contexto histórico, económico, sociopolítico y ecológico, y el convencimiento de que un nuevo Proyecto Educativo solo tiene sentido si afirma su compromiso con la búsqueda de nuevas respuestas al servicio de una sociedad más justa, solidaria y sostenible y si propone una renovación de las prácticas educativas en función de las necesidades del alumnado.

En consecuencia, la formulación del proyecto partió de un análisis inicial de la actual crisis civilizatoria que a nuestro entender debía marcar las prioridades, los fines y las metas educativas. De una manera muy sucinta podemos señalar las principales conclusiones de ese análisis.

Los seres humanos contemporáneos vivimos un momento de crisis profunda y sistémica que afecta a las relaciones de las personas con la naturaleza y entre sí. Lo que se encuentra en crisis son las propias bases materiales que sostienen la vida humana y que se ven amenazadas por la forma de organización económica, social y política que se ha desarrollado en contra de lo que paradójicamente la sostiene.

Las diversas manifestaciones de esta crisis civilizatoria —riesgo ecológico, dificultades para la reproducción social y profundización de las desigualdades— están interconectadas y apuntan a un conflicto sistémico entre nuestra civilización y aquello que nos conforma como humanidad.

Los seres humanos somos radicalmente ecodependientes. Somos naturaleza y no podemos vivir al margen de ella. La asunción del planeta Tierra como un lugar con límites físicos conduce de forma inevitable a concluir que es imposible el crecimiento infinito de un metabolismo económico que requiera energía, materiales o productos y servicios de los ciclos de la naturaleza y que genere cantidades crecientes de residuos.

Pero, además, los seres humanos somos también seres interdependientes. Durante toda la vida, pero sobre todo en algunos momentos del ciclo vital (infancia, vejez, diversidad funcional o enfermedad) las personas no podríamos sobrevivir si no fuese porque otras dedican tiempo de trabajo a cuidar de que la vida cotidiana sea posible para quienes no pueden autocuidarse.

El sistema económico dominante ha crecido sin tener en cuenta las insoslayables relaciones de ecodependencia e interdependencia, sin visibilizar ni contemplar dos rasgos consustanciales para la supervivencia de los seres humanos: la consideración de los límites y la vulnerabilidad de cada vida humana. La economía convencional se basa en una creencia tan ilusa como peligrosa: la de que los individuos somos autónomos respecto a la naturaleza y al resto de personas. Apenas un par de siglos funcionando bajo esta lógica ha generado un profundo declive de la energía fósil y de muchos materiales sin los cuales no se sostiene el metabolismo económico global, un cambio climático que amenaza con expulsar a una buena parte del mundo vivo, incluida la especie humana, un deterioro generalizado de los ciclos y servicios de los ecosistemas⁶ y una creciente crisis de reproducción cotidiana de la vida.

La consciencia de los límites del planeta emerge con cierta fuerza en los años setenta del siglo XX, particularmente a partir de la publicación

en 1972 del informe al Club de Roma sobre *Los límites del crecimiento*, donde se advertía de la inviabilidad del crecimiento continuado de una población y sus consumos en un mundo físicamente limitado. Sin embargo, casi cuarenta años después, en un nuevo informe, los mismos autores constatan que desde los años ochenta, se vive por encima de la biocapacidad de la Tierra.⁷

Esta crisis ecológica se interconecta con la crisis económica agravando la situación de las poblaciones más empobrecidas que llevan ya décadas sufriendo guerras encubiertas o formales por el acaparamiento de recursos y haciendo llegar la precariedad vital a lugares de privilegio que consideraban ilusamente que jamás la sufrirían.

Por otra parte, la presión de los mercados, ante su necesidad de recuperar rápidamente las tasas de ganancia, ha traído como consecuencia la puesta en marcha de políticas que suponen un deterioro de las condiciones de vida de los sectores sociales más vulnerables. La crisis financiera ha golpeado de manera muy violenta a la mayoría de la población. Y la prioridad por atender los problemas financieros ha restado recursos disponibles para hacer frente a las consecuencias sociales de la crisis. La sequía crediticia ha contribuido a agravar la recesión y a disparar las tasas de desempleo. Además, el aumento de los niveles de endeudamiento y la reducción de la capacidad recaudatoria de los Estados han extendido los efectos de la crisis y han acrecentado las tendencias a la concentración de la riqueza. La respuesta de las autoridades económicas ha consistido en imponer un férreo control sobre el gasto público, lo que ha dado lugar a drásticos recortes en los servicios y políticas públicas (sanidad, educación...) y en los sistemas de protección social, además de servir de justificación para privatizar actividades y sectores estratégicos.

Despojados de derechos y protección social, a muchos seres humanos solo les queda el colchón familiar para tratar de eludir la exclusión. Y dentro de los hogares, en los que predominan las relaciones desiguales en términos de género, son las mujeres las que en mayor medida cargan con el incremento de trabajos de reproducción social que se suman a los que ya se venían realizando dentro de los hogares.

Pero la crisis económica está profundizando también las contradicciones entre capitalismo y gobierno democrático. De hecho, una de las manifestaciones del deterioro social actual es la erosión de la democracia, que parece haber quedado reducida a un mero procedimiento formal, vinculado a las elecciones como única fuente de legitimación. El incumplimiento sistemático de los programas electorales; la proliferación de redes de corrupción política; la confusión entre interés público y privado; la connivencia de la corrupción estructural con parte del po-

der judicial; la inexistencia de transparencia en la rendición de cuentas o una ausencia radical de procesos de participación significativos en asuntos fundamentales son manifestaciones de esta dinámica. En esta situación, la ciudadanía sufre una merma progresiva de sus derechos y de su capacidad de influencia y participación en las decisiones colectivas y en la gestión de lo común.

Tal vez convenga, como aconseja Josep Fontana, «revisar nuestra visión de la historia como un relato de progreso continuado para percartarnos de que estamos en un período de regresión».⁸ En esta línea, desde diversos sectores políticos, intelectuales y sociales se viene realizando un análisis crítico y se proponen alternativas, pero no parece existir, por el momento, una respuesta colectiva bien estructurada y con capacidad de ser asumida por el conjunto de la sociedad. No obstante existen, cada vez con más fuerza, movimientos ciudadanos que plantean, desde perspectivas menos convencionales, la búsqueda de soluciones conjuntas a los problemas de sostenibilidad, democracia y ciudadanía en nuestras sociedades o que directamente ponen en marcha iniciativas autoorganizadas, a veces coordinadas con instituciones públicas que tratan de construir caminos alternativos que pongan la justicia, la sostenibilidad y la corresponsabilidad en el cuidado de la vida humana como prioridades.

Los cambios acelerados que en las últimas décadas se han producido en el entorno social tienen también importantes consecuencias en el ámbito educativo. Además de asistir a una involución en las concepciones y en las prácticas educativas, como se apuntaba en el primer apartado, los centros educativos han de afrontar en la actualidad algunos retos relacionados con las nuevas formas de organización social y económica y con la evolución de la tecnología y en muchos casos, la educación permanece ajena al abordaje de las grandes tensiones y fracturas sociales que hemos descrito.

El desfase entre los conocimientos escolares y las formas de organizar y gestionar socialmente el conocimiento nunca ha sido tan amplio. La escuela tiene dificultades para incorporar con rapidez y flexibilidad nuevos contenidos y formas de saber que son cada vez más relevantes para entender el mundo en que el estamos y participar en él (tecnología, democracia, sostenibilidad, economía, etc.). La forma de gestionar y participar del conocimiento en las aulas se está alejando cada vez más de las formas de gestionar y participar del conocimiento en la sociedad.

La existencia de más instituciones y contextos educativos y la mayor facilidad y rapidez en el acceso a cualquier información, innovación o descubrimiento suponen también que la escuela ha de pasar de ser la fuente primordial de información a convertirse en un medio imprescindible para seleccionarla adecuadamente, analizarla de forma crítica

y transformarla en conocimiento a través de una construcción colectiva bien organizada y articulada.

La mayor incertidumbre existente sobre las demandas a corto y medio plazo del entorno social y laboral convierte de forma muy rápida en obsoletos muchos aprendizajes y obliga a reorientar la acción educativa hacia el desarrollo de competencias más generales y destrezas para aprender a aprender, que habrán de ser eficaces no solo en el ámbito escolar, sino a lo largo de toda la vida. Y habrán de serlo no solo ni principalmente para incorporarse en mejores condiciones al «mercado», como sostiene el pensamiento más liberal y preconizan buena parte de los teóricos de la educación, sino para contribuir, en la medida de lo posible, a su transformación hacia mayores cotas de igualdad y justicia social.

La irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación condiciona también las prioridades educativas, entre las que es obligado incluir una alfabetización digital que vaya más allá de las competencias técnicas en el uso de las tecnologías, pero sobre todo influye —a veces de manera excesiva— en la forma de enfocar los procesos y estrategias metodológicas por parte de la institución escolar. Resulta perentorio revisar el papel real que pueden y deben jugar las tecnologías en la escuela, el impacto social y ambiental de su proliferación y también el que producen de forma individual en cada alumno o alumna y la manera de actuar sin someterse a los dictados de las transnacionales tecnológicas con intereses comerciales en el ámbito educativo.

Con estas premisas hemos tratado de reorientar nuestro proyecto, de reformular todos sus elementos y de poner en práctica las decisiones tomadas. Apostamos por una educación con un fuerte componente ético y de cuestionamiento y debate desarrollado a través de la acción colectiva de los distintos agentes educativos: profesionales, alumnado y familias.

Un Proyecto Educativo al servicio de los valores ecosociales

El Proyecto Educativo de FUHEM deja sentado desde el principio cuáles van a ser sus ejes organizadores, finalidades y metas:

FUHEM se propone educar a personas críticas y autónomas, capaces de desarrollar una vida buena y conscientes de los tiempos cambiantes y complejos que estamos viviendo; personas con conocimientos y capacidades que les permitan optar y tomar decisiones ante los dilemas que surgen a lo largo de la vida; personas libres y capaces de articularse con otras para transformar la realidad que les

preocupa, participar en la construcción colectiva del mundo en el que desean vivir y, desde estos fundamentos, aspirar a la felicidad. La opción por una educación profundamente comprometida con los valores ecosociales conlleva asimismo un modelo de desarrollo personal. Aprender a sentirse responsable de quienes nos rodean y de la sostenibilidad del tipo de vida en que estamos inmersos requiere personas capaces de poner en cuestión lo que a menudo se da por sentado, de argumentar su propio punto de vista, de coordinar sus necesidades con las de los demás, de valorar los proyectos colectivos y participar activamente en ellos, de sopesar los esfuerzos y aceptar las dificultades que cualquier meta relevante implica. La ética del cuidado que subyace a la perspectiva ecosocial tiene en su seno un modelo de sociedad pero también, como no puede ser de otra manera, un modelo de persona.⁹

Los valores ecosociales y el desarrollo educativo y personal del alumnado —sin exclusiones y en igualdad de oportunidades— en torno a esos valores son, por tanto, las premisas de las que partimos a la hora de definir, concretar y poner en marcha los procesos de transformación que nos parecen necesarios y en los que aún estamos dando los primeros pasos. A la hora de implantar el Proyecto Educativo, pronto tuvimos claro que resultaba necesario trabajar en distintos ámbitos para hacerlos converger hacia las metas apuntadas. Aunque son muchas las dimensiones que han de ser tocadas cuando una institución educativa pone en marcha iniciativas innovadoras, vamos a centrarnos en estas páginas en las que tienen que ver con la reformulación del Currículo, principalmente de los objetivos, contenidos y metodologías y con algunos aspectos de la organización y gestión de los centros que entendemos que tienen que ponerse al servicio de las intenciones y decisiones educativas.

La revisión de los objetivos y los contenidos curriculares —o, lo que es lo mismo, el ámbito relacionado con el *qué enseñar* según la expresión acuñada por César Coll—¹⁰ es, probablemente, el elemento esencial de la transformación. Se desarrolla en cuatro fases principales, cuya pretensión es disponer de un planteamiento curricular alternativo al oficial, que integre la dimensión ecosocial y a partir del cual se estructuren las situaciones de enseñanza y aprendizaje. La necesidad de este marco es para nosotros y nosotras evidente: aunque muchos centros educativos puedan haber incorporado experiencias y prácticas relacionadas con estos temas o incluso instituido días, actividades o efemérides para trabajar uno u otro aspecto, pensamos que si no se transforma de manera radical la concepción que sustenta el currículo, se integran nuevos objetivos y

contenidos y se modifican los existentes, difícilmente podremos cambiar la perspectiva. Como señala Luis González:¹¹

En muchas ocasiones, los problemas socioambientales se han ido introduciendo en el currículo formal. Sin embargo, aunque en las escuelas se estudian problemas como el cambio climático, es difícil conectar estos con el modelo de producción, distribución y consumo. Es frecuente que en una asignatura de naturales se incluya el calentamiento global. Sin embargo, cuando en sociales se estudie la ciudad nos encontraremos adjetivos que exaltarán el coche o el avión, sin relacionarlos con el cambio climático. Sin un enfoque transversal e interdisciplinar es difícil trabajar la interconexión de los múltiples factores ecosociales.

La primera fase ha consistido en tratar de establecer qué entendemos por esta dimensión ecosocial y cómo darle forma. Hemos llevado a cabo un análisis colectivo —en el que ha participado el profesorado y el personal técnico de las áreas Educativa y Ecosocial de FUHEM— que nos ha permitido concretar un esbozo de *Currículo Ecosocial* en el que se ha dado cabida a las grandes cuestiones que constituyen a su vez los ejes transversales que deben atravesar la actividad educativa en todas las áreas y materias.¹² El primer nivel de concreción de este currículo —que se desarrolla posteriormente en niveles sucesivos, relacionados entre sí— ha dado como resultado la formulación de los siguientes objetivos de carácter general.

Ser capaz de realizar un análisis complejo y crítico de la realidad presente e histórica.

- Tener una visión biocéntrica.
- Tener conciencia de la interdependencia de los seres humanos.
- Poder realizar análisis desde una perspectiva de justicia, equidad, democracia y solidaridad. superando el androcentrismo, el etnocentrismo y el eurocentrismo.
- Ser conscientes de la inevitabilidad de los cambios civilizatorios actuales.
- Tener capacidad de elaborar discursos complejos.

Tener herramientas para gozar de una vida buena.

- Ser capaz de cubrir las necesidades propias sin comprometer las del resto de seres vivos presentes y futuros.
- Relacionar la calidad de vida con un equilibrio armónico con el entorno y en sociedad.
- Ser capaz de tener un desarrollo integral y equilibrado.
- Tener herramientas para poder tomar el máximo de decisiones.

Poder transformar la realidad.

- Tomar conciencia de la capacidad de influir en la transformación.
- Tener recursos y herramientas para distintas situaciones y cambios.

Desarrollar actitudes y valores para la transformación ecosocial.

- Desarrollar valores en clave ecosocial.
- Concebir empáticamente la alteridad y el entorno.

Una vez desarrollado el *Currículo Ecosocial* y establecido el marco de acción, hemos realizado una profunda revisión del Currículo Oficial con el fin de incorporar progresivamente los elementos derivados de nuestro análisis en las distintas áreas y materias y a lo largo de todas las etapas educativas, desde la Educación Infantil hasta el Bachillerato o la Formación Profesional. Esta reformulación del Currículo Oficial es, de hecho, una exigencia emanada de los procesos de concreción y desarrollo del Currículo previstos en la propia legislación, aunque en un sentido acorde con las intenciones expresadas en nuestro Proyecto. Se trata, por tanto, de construir colectivamente una herramienta que, sin eludir los planteamientos oficiales, sirva de base real a las programaciones que se realizan en cada una de las áreas y materias a lo largo de toda la escolaridad. No renunciamos a que los objetivos ecosociales se trabajen en asignaturas específicas, como la de valores cívicos —es más, nos parece importante—; sin embargo, creemos que no es suficiente. Consideramos que el abordaje transversal en el aula de las competencias ecosociales es necesario ya que: i) es el único capaz de llegar a todo el alumnado, ii) permite colocar estas competencias en un lugar central del proceso de aprendizaje y darles con ello la importancia que tienen, iii) las dota de más sentido, iv) posibilita trabajarlas en profundidad y con continuidad entre asignaturas y cursos, v) en el momento actual, más que nunca, son necesarios aprendizajes que sean capaces de enlazar múltiples perspectivas, y vi) de esta forma, los objetivos ecosociales se pueden abordar sin menoscabo de los reglados.

Hacer este abordaje transversal implica dos condiciones necesarias: trabajar lo ecosocial a lo largo de todo curso y, además, de forma conectada con el resto de contenidos.

El tercer paso de esta secuencia debe ser el de la *formación del profesorado* en torno a estos procesos de transformación. Muchas de las concepciones que sustentan la propuesta curricular no son tan intuitivas para buena parte de los y las docentes. Muchos conceptos, ideas y propuestas deben ser analizados, aclarados y compartidos antes de convertirse en los contenidos de la enseñanza que integrarán las programaciones. Una formación del profesorado en la que prime el debate y la construcción colectiva nos ha parecido la mejor estrategia para que se produzca la imprescindible toma de conciencia y asunción de los postulados del Proyecto. Algunas de las acciones que se llevan a cabo se articulan en las sesiones denominadas «Al salir del cole» en la que en los debates se combina la presencia de personas expertas con la presentación de experiencias didácticas por parte del profesorado y con la perspectiva del alumnado. La Escuela de verano de FUHEM

o las diversas jornadas de trabajo con profesorado se orientan muy a menudo hacia la incorporación de la dimensión ecosocial, con frecuencia de la mano de otros colectivos implicados también en estos procesos de resistencia y transformación y muy especialmente de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Articular esta oferta no resulta sencillo: a la escasez de referentes teóricos y prácticos de los que partir o con los que contar se suman con frecuencia esperables resistencias por parte de un profesorado que, aunque por lo general concienciado con la mayor parte de los problemas o cuestiones que abordamos, puede no tener incorporadas sus dimensiones e implicaciones con la complejidad que pretendemos.

Como último paso, esta oferta de formación se complementa con la elaboración específica de *recursos y materiales didácticos*, en distintos formatos y con distintos niveles de profundidad, que entendemos que pueden ayudar al profesorado a programar y organizar su actividad docente y que a su vez constituyen el nexo y pueden servir de acicate para la renovación de las metodologías. La inclusión transversal de competencias y contenidos ecosociales es un trabajo costoso que implica un importante esfuerzo de reprogramación y tenemos claro que para llevarlo a cabo con éxito es necesaria la elaboración de materiales para todas las asignaturas y niveles. Partimos de la base de que una parte sustancial del profesorado no va a poder hacer este trabajo, pero sí lo va a usar si está disponible. La construcción de estos materiales es, por ello, colectiva: cuenta con la participación del profesorado y de personas expertas de dentro y fuera de la Fundación.

Pero si la definición de nuevos objetivos y contenidos es importante, no lo es menos la transformación metodológica. Sabemos también que los métodos educan y resultan indisociables de los objetivos y contenidos: no se enseña cooperación sin cooperar ni participación sin participar, como no se fomenta la crítica y la discrepancia sin diseñar actividades en las que se discrepe y se argumente de forma crítica. Los métodos, las estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje deben ponerse al servicio de las intenciones educativas. Sin el adecuado soporte metodológico, el intento de impregnar el Currículo de una dimensión ecosocial está condenado al fracaso.

Además, entendemos que la renovación metodológica es un imperativo en las instituciones educativas. No es preciso insistir en esta idea que hoy repiten hasta la saciedad los profesionales de la educación y también los que podríamos llamar profesionales del cambio metodológico. Somos conscientes de esta necesidad pero también de la de estar alerta ante los continuos llamamientos para transformar nuestras prácticas en una

suerte de campo de experimentación de todo tipo de propuestas, a veces un tanto peregrinas y a menudo movidas por intereses que tienen más que ver con la perspectiva de negocio que con la pedagogía.

A partir de las anteriores premisas, en nuestro Proyecto hemos optado por establecer una serie de criterios metodológicos que deben orientar los procesos de aprendizaje, entendido como un proceso de construcción individual por parte de cada alumno o alumna a partir de la interacción con los otros.

Los criterios que deben orientar las decisiones metodológicas son:

- Que posibiliten el ajuste de la ayuda pedagógica a las características de cada alumno/a y a la forma en que se desarrollan sus procesos de aprendizaje.
- Que propicien un alto grado de actividad por parte de los alumnos, alternando distintos tipos de tareas y situaciones y tratando de convertir el aprendizaje en una experiencia motivadora y gratificante.
- Que promuevan aprendizajes significativos, mediante el diseño de situaciones y la utilización de estrategias que permitan al alumnado relacionar los nuevos aprendizajes con los que ya posee.
- Que contribuyan a la autorregulación progresiva del alumnado, dotándole de herramientas y estrategias que lo hagan más autónomo y capaz de planificar, controlar y evaluar sus propios procesos.
- Que tengan en cuenta la necesidad de integrar los aprendizajes de las distintas materias, dotándolos de una perspectiva global e interdisciplinar.
- Que incorporen la colaboración y la cooperación entre los alumnos y alumnas.
- Que sean coherentes con las decisiones relativas a la evaluación.

En el Proyecto Educativo de FUHEM se entiende que existen diferentes alternativas metodológicas que pueden ser coherentes con los principios y criterios establecidos y que, por el contrario, hay prácticas educativas incompatibles con ellos. No se establecen métodos unificados o estrategias de trabajo comunes para todo el profesorado y todas las áreas o materias. Sí se alientan, sin embargo, aquellas alternativas metodológicas que creemos que mejor contribuyen al cambio y la renovación sirviendo a la vez de soporte a la transformación del currículo: en las primeras etapas, el *juego libre* y la existencia de espacios y tiempos menos regulados satisfacen algunas necesidades básicas de los niños y niñas; fomentan la creatividad y estimulan la autonomía y la autorregulación; el *trabajo por proyectos* promueve la integración y la significatividad de

los aprendizajes, la globalización y la interdisciplinariedad y fomenta la creatividad, la exploración y la investigación a la vez que impulsa la cooperación y el trabajo conjunto del profesorado; la organización del aula en *rincones o zonas* permite trabajar de manera más eficaz con la diversidad y facilita el ajuste de la ayuda pedagógica, favorece la variedad y la mayor adecuación de las tareas y una utilización más flexible de los recursos en un entorno de cooperación; la adopción de modelos estructurados de *aprendizaje cooperativo* contribuye a mejorar la autonomía y la responsabilidad del alumnado, fomenta las competencias relacionales y contribuye a dotar de mayor coherencia a las prácticas educativas en las distintas etapas y ámbitos de aprendizaje; las experiencias desarrolladas en el marco de las comunidades de aprendizaje, como los grupos interactivos o las tertulias dialógicas, contribuyen a la construcción colectiva del conocimiento, dotan al alumnado de herramientas para el debate, el diálogo y la visión crítica; mejoran la convivencia y posibilitan la incorporación y participación de todas las personas que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta combinación de objetivos, contenidos y criterios metodológicos que constituye el núcleo de un currículo con compromiso ecosocial resultaría, sin embargo, insuficiente si no se apoya también en la toma de decisiones sobre aspectos relacionados con la organización y la gestión de los centros y de las personas que integran sus comunidades educativas.

El proyecto Educativo de FUHEM mantiene y amplía las funciones de los Consejos Escolares suprimidas con la Ley educativa actual; fomenta la participación de alumnado y familias a través de estructuras ordinarias —asociaciones, cámaras de delegados/as— y de estructuras nuevas como las familias delegadas de cada grupo clase o las comisiones de profesorado y alumnado para temas de carácter ecosocial —comisiones de género; justicia y paz; convivencia y resolución de conflictos, etc.—; promueve la tutoría entre docentes dirigida sobre todo al profesorado nuevo y designa en cada centro responsables para el desarrollo de la dimensión ecosocial en sus diversas manifestaciones.

Pero, además, estamos convencidos/as de que, más allá del currículo ordinario y más allá de los ámbitos de organización y gestión más reglados en los que se desarrolla el aprendizaje, es posible encontrar muchos espacios en los que la dimensión ecosocial se refuerza y cobra más sentido. En el capítulo 5 de este volumen, Luis González se ha referido de forma profusa a la importancia de los aspectos alimentarios en la construcción de una conciencia ciudadana ecológica y social. Los centros de FUHEM han desarrollado un proyecto pionero, aunque cada vez más extendido, de introducción de alimentación agroecológica en

nuestros comedores y creación de grupos de consumo, por lo general promovidos por las familias, que está cambiando la mirada de nuestro alumnado sobre la alimentación y el consumo, pero también sobre la energía, el transporte o la justicia en las relaciones de producción. La puesta en marcha de iniciativas como esta —o como el diseño de experiencias de bicibus para familias y alumnado o el desarrollo de actividades complementarias de teatro con un fuerte componente social— nos sirve también para sacar del aula algunos aprendizajes que consideramos básicos: nos posibilita una permanente interacción entre el *aprender* y el *hacer* que nos parece básica para consolidar los conocimientos, convertirlos realmente en significativos y lograr que perduren.

Las relaciones con el entorno cercano y la intervención en él también otorgan un sentido más comunitario al quehacer educativo de los centros. Tratamos de construir ciudadanía poniendo los centros al servicio de distintos colectivos de barrio o de los miembros de la comunidad educativa organizados en asociaciones y grupos de trabajo o de intereses comunes. Y tratamos de buscar relaciones y alianzas que nos permitan sentirnos acompañados en este empeño y en esta tarea que nunca resultan fáciles pero que son, a nuestro modo de ver, irrenunciables.

16. Joan Martínez Alier, *El ecologismo de los pobres* (Barcelona: Icaria, 2011, 5ª ed.). Página web de Global Witness: <http://www.globalwitness.org> [24/04/2017]. Página web de Acción Ecológica (Ecuador): <http://www.accionecologica.org>[24/04/2017].

17. Para la autoformación de educadores en estos ámbitos es muy interesante el libro de Yayo Herrero, Fernando Cembranos y Marta Pascual (coord.), *Cambiar las gafas para mirar el mundo* (Madrid: Libros en Acción, 2016, 3ª ed.).

Apéndice. Claves para la construcción de un proyecto educativo transformador

1. Y. Herrero y V. M. Rodríguez «Un nuevo Currículo para afrontar la crisis civilizatoria», *Cuadernos de pedagogía*, 477, abril 2017, pp. 62-65

2. Quizá podríamos hablar más bien del controvertido término de reproducción, en el sentido que le dan Baudelot y Establet, menos omnímodo en su capacidad de dominación y más centrado en la confrontación de las distintas fuerzas que se ponen en juego en una situación de interacción educativa. Véase Baudelot, C. y Establet, R (1987) *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.

3. Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. «BOE» núm. 238, de 4 de octubre de 1990.

4. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. «BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.

5. De las muchas referencias críticas con la LOMCE que se hicieron y hacen públicas, destacamos por su concisión la Segunda Declaración del Foro de Sevilla (febrero de 2014): *La LOMCE, una amenaza contra la escuela pública*. <https://porotrapoliticaeducativa.org/segunda-declaracion-del-foro-de-sevilla/> [consultado 8 de mayo de 2017].

6. Millennium Ecosystem Assessment, *Ecosystems and Human Well-Being: Synthesis*, Washington, Island Press, 2005.

7. D. Meadows *et al.*, *Los límites del crecimiento 30 años después*, Galaxia Gutemberg, Madrid, 2006.

8. J. Fontana, *El futuro es un país extraño*, Pasado&Presente, Barcelona, 2013, p. 19.

9. FUHEM (2016): *Proyecto Educativo*. Madrid, FUHEM

10. Coll, C. (1991) *Psicología y Currículum*. Barcelona: Grupo Planeta. Es interesante el texto de Cecile Andrews y Wanda Urbanska, «Mostrar a la gente que menos es más», en Worldwatch Institute, *El estado del mundo 2010*, o.c., pp. 333-43.

11. González, L. «Educar para convivir con justicia ecosocial» En *El diario de la educación* <http://eldiariodelaeducacion.com/blog/2017/01/12/educar-para-convivir-con-justicia-ecosocial/> [consultado 8 de mayo de 2017].

12. Es obligado referirse aquí a las aportaciones que nos han ayudado a perfilar esta tarea, como las que se realizan en: Booth, T. y Ainscow, M. (2015): *Guía para la Educación Inclusiva*. Madrid: FUHEM-OEI; o a algunos trabajos desarrollados por los MRP y Ecologistas en Acción entre los que destaca: *99 preguntas y 99 experiencias para aprender a vivir en un mundo justo y sostenible* (Documento publicado en PDF).