

Trabajo Fin de Grado

El Huerto Escolar en la “Educación Especial”.

The school garden as resource for students with
Special Educational Needs.

Autor/es

Irene Granados Madrid

Director/es

Pedro Lucha López

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2016 - 2017

ÍNDICE

RESUMEN	4
PALABRAS CLAVE	4
INTRODUCCIÓN.....	5
Motivaciones personales y aclaración de algunos aspectos.....	5
HUERTOS ESCOLARES	6
¿Qué es el huerto escolar?.....	6
Etapas en las que se trabaja.....	12
Historia de los huertos escolares en Aragón.....	14
¿Cómo utilizar educativamente el huerto escolar? Filosofías y métodos de enseñanza-aprendizaje.....	16
LA EDUCACIÓN ESPECIAL.....	19
Marco legislativo de la Educación Especial.....	19
Evolución histórica de la legislación sobre Educación Especial en España.....	19
Retrospectiva temporal de las leyes de la Educación Especial.....	28
Etapas en las que se divide el sistema educativo y oferta de los Centros de Educación Especial.....	29
Herramientas disponibles para garantizar que el alumnado alcance los objetivos de etapa recogidos en el currículo.....	30
Espectro temporal que acogen los Centros de Educación Especial.....	33
¿Qué alumnos se incorporan a los centros de Educación Especial? ¿Quién lo propone o decide? ¿En base a qué?	34
¿Y después qué?.....	35
Educación Especial en Aragón.....	36
HUERTOS ESCOLARES EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL	36
Contexto de las entrevistas realizadas.....	39
Entrevistas.....	40
Metodología.....	40
Análisis de las respuestas.....	41
Virtudes e inconvenientes del uso del recurso en la Educación Especial frente a la Educación Ordinaria.....	52
CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN FINAL	55
BIBLIOGRAFÍA	58

ANEXOS	62
Anexo I.....	62
Anexo II	64
Anexo III.....	65
Anexo IV	68
Anexo V	122

El Huerto Escolar en la “Educación Especial”

The school garden as resource for students with Special Educational Needs.

- Elaborado por Irene Granados Madrid.
- Dirigido por Pedro Lucha López.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Febrero del año 2017.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 19633.

RESUMEN

Este trabajo aborda el recurso del huerto escolar y sus características, para valorar su puesta en marcha y expansión en la Educación Obligatoria de nuestro sistema educativo actual. Con ánimo reivindicativo, nos centramos principalmente en los Centros de Educación Especial, en los cuales también se utiliza dicho recurso, queriendo descubrir, entre otros, las virtudes y dificultades que tiene para sus alumnos. Para ello, primero se presentará el marco histórico y legislativo por el que ha ido evolucionando el concepto de “educación especial”, hoy en día marcado por el principio de inclusión y designado como “atención a la diversidad”. Después se mostrará el marco legislativo vigente por el que se regulan los Centros de Educación Especial. Por la escasa literatura sobre la implementación del huerto escolar en la “Educación Especial”, hemos realizado entrevistas a varios docentes que hacen uso de este con los alumnos con necesidades educativas especiales. Por último compararemos el análisis de las entrevistas con las aportaciones de las lecturas sobre huertos escolares en la educación obligatoria “ordinaria”, obteniendo así unos resultados y conclusiones.

PALABRAS CLAVE

Huerto Escolar, Educación Especial, Atención a la Diversidad.

INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado tiene por objeto realizar un estudio acerca del uso del recurso del huerto escolar en la práctica educativa de hoy en día, en los centros de educación obligatoria y conocer sus virtudes e inconvenientes en los centros de Educación Especial en comparación con la “Educación Ordinaria”.

Para ello en el primer apartado se recoge el resultado de la revisión de literatura sobre el huerto escolar, sus características para su implementación, además de sus usos en las etapas de la educación obligatoria.

En un segundo capítulo hemos realizado una recopilación de la Educación Especial, cuál ha sido su evolución histórica, dónde se encuentra ahora, cuál es su marco legal, qué ocurre después de esta con sus alumnos y los centros de este tipo que hay en Aragón.

Para finalizar, como hay muy poca literatura disponible sobre huertos para los alumnos con necesidades educativas especiales, hemos realizado entrevistas a diferentes docentes en centros de Educación Especial, los cuales utilizaban este recurso con sus alumnos, buscando las virtudes e inconvenientes de su uso. Tras el análisis de sus respuestas, comparamos estas con las características y beneficios en los centros de “Educación Ordinaria”.

Motivaciones personales y aclaración de algunos aspectos.

El huerto escolar es un recurso en auge y con el que no estaba demasiado familiarizada. Esto hizo que llamara mi atención. También me gusta la naturaleza y valoro a modo personal que hoy en día hay muchos niños que no tienen apenas contacto con ella y que no saben de dónde proceden los alimentos que se comen cada día.

Por otra parte el tema de la Educación Especial siempre me ha acompañado, por lo que tengo especial interés en este tipo de centros. Mi intención era relacionar algún aprendizaje de la carrera con este tema ya que durante esta no se habla demasiado de estos centros, incluso en las menciones estudiadas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje. Así me podía introducir en este ámbito y conocer un poco más, tanto a

nivel legislativo, como de una manera directa, hablando con personas que la viven en primera persona.

Por último, solo quiero aclarar el término de “Educación Especial”, ya que hoy en día se encuentra “en vías de extinción”. Sigue utilizándose únicamente para denominar a los centros que atienden a los alumnos con necesidades educativas especiales. El término que se utiliza hoy en día es “Atención a la diversidad”. Por consiguiente, en nuestro trabajo se usa con dos motivos: de una manera reivindicativa, para resaltar a los alumnos de dichos centros que siguen estando segregados y por otra parte para que quede más claro en el discurso que nos referimos a los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en los centros de Educación Especial y no integrados en las escuelas “ordinarias”.

HUERTOS ESCOLARES

¿Qué es el huerto escolar?

De una manera morfosintáctica “huerto escolar” contiene dos palabras. Por una parte “huerto” es un sustantivo, que según la Real Academia de la Lengua Española (2016), su definición es:

Terreno de corta extensión, generalmente cercado, en que se plantan verduras, legumbres y a veces árboles frutales.

Por otra parte, a este nombre le acompaña “escolar”, que junto a él adquiere la función de adjetivo, determinándole una característica o cualidad, la cual, en este caso es:

Dicho de un instrumento educativo: pensado, en su contenido y en su metodología, para facilitar su comprensión a los alumnos.

Analizando estas definiciones, entendemos que un huerto escolar resulta ser una herramienta educativa, tal y como dice Carlos Romón (1997): “el huerto escolar es un recurso más de los que disponemos para realizar nuestra labor”. Por ello, el huerto escolar no es una mera extensión de terreno donde se pueden plantar verduras y

legumbres, sino que “el huerto escolar ecológico es un modelo práctico a escala reducida, de organización biológica y ecológica, donde se pueden descubrir y aprender las trascendentes y estrechas relaciones entre el ser humano y la naturaleza” (Bueno, 2009).

Por lo tanto, no nos debemos de olvidar, que como recurso educativo “han de prevalecer en él los criterios pedagógicos sobre los agrícolas” y “su planteamiento y tareas han de tener sentido en aras a ayudarnos en nuestra actividad docente” (Romón, 1997).

Como se expresa en “El huerto en la escuela” (Coronas, 1994), la puesta en marcha del huerto y sus actividades dan lugar a diferentes tareas, que el autor agrupa en dos bloques: “los trabajos prácticos agrícolas” y “las actividades escolares propiamente dichas”. De esta manera, además del trabajo práctico, “el huerto escolar permite la realización de múltiples actividades escolares derivadas o complementarias”.

El huerto escolar conlleva las dos vertientes expuestas anteriormente, y por tanto debe funcionar en ambos sentidos, es decir, “que produzca hortalizas y que se utilice como entorno de aprendizaje educativo” (Escutia, 2009). Resulta obvio que son necesarios ambos tipos de tareas, y que el aprendizaje buscado se consigue del trabajo de ambas.

Muchas veces se diseña el huerto y después los docentes eligen qué hacer con él, en cambio, Escutia (2009), critica esta práctica y dice que el proceso debe ser al revés, “una vez definidos cuáles son los objetivos y las actividades que se quieren llevar a cabo en el huerto hay que diseñarlo de modo que se adapte a nuestras necesidades”. Por ello es tan importante definir los “objetivos pedagógicos del huerto” y de esta manera podrán prevalecer dichos criterios a los agrícolas.

A la vez, hay que “seleccionar adecuadamente los contenidos a trabajar, organizarlos temporalmente, prever un tiempo necesario, tener dispuestos los materiales, diseñar un instrumento de evaluación, determinar el nivel de conocimientos previos, etc.” (Romón, 1997). Todo el proceso de programación requiere una preparación tan delicada como cualquier otra.

Sin embargo, vuelve a surgir la necesidad de pensar en los aspectos que nos impone el trabajo en un huerto ya que “tiene unas especiales características que determinan nuestra forma de programar” (Romón, 1997). Este autor señala algunos de los aspectos que se deben tener en cuenta, como: el calendario de siembras, trasplantes..., el uso de herramientas y sus precauciones, múltiples imprevistos meteorológicos o de otros ámbitos; la coordinación con otros docentes, si es el caso, ya que pueden trabajar varios el huerto y no deben coincidir en el horario o repartir las tareas según convengan a cada uno (no se pueden repetir). Y por supuesto condicionará que cada tarea repercute en todo el huerto, de esta manera, no son actuaciones reversibles que se puedan repetir o borrar. Hay que ser consecuente con que se trabaja con seres vivos y dependen de cuidados específicos, en el caso de que haya confusiones o errores en las actuaciones, se corre el riesgo de no poder ponerle solución, pudiendo morir.

Con lo cual, entendemos que toda actividad del huerto escolar debe ser flexible y paciente y como dice Escutia (2009), “todo este proceso es muy dinámico puesto que los objetivos pueden cambiar a lo largo de los años y eso hará que el huerto también cambie”. Y muchas veces, como dice Coronas (1994), “todo ello enmarcado en un horario escolar con poca flexibilidad que obligará a quienes nos involucremos en la misma a sacar horas extras de nuestro tiempo libre”.

Por todo ello entendemos que “no podemos proponer un único sistema de organización válido” (Romón, 1997), la organización del trabajo en el huerto escolar es bastante compleja y particular según cuál sea el caso, “ya que dependerá de factores como el número de aulas que inciden en el huerto, sus edades y capacidades, el número de alumnos por grupo”, además de “los cultivos seleccionados, las propias dimensiones del huerto..., y, sobre todo, de los objetivos que nos hayamos marcado con el Huerto Escolar” (Romón, 1997).

Además, no hay que olvidar los intereses y motivaciones de los alumnos, los cuales, son los protagonistas en todo este proceso; ellos y su aprendizaje. Así, muchas de las actividades y propuestas “vienen dadas por la misma dinámica de cada curso, por las inquietudes y el grado de involucración del alumnado, por sucesos imprevistos, por ayudas externas con las que al principio no contábamos, etc.” (Coronas, 1994). En conclusión, “cada situación docente es única y nadie mejor que los educadores implicados en ella para organizar su trabajo en función de esas particularidades”

(Romón, 1997). Por todo lo comentado, podemos concluir, como dice Escutia (2009), “que cada huerto es un elemento único e irrepetible”.

Pero aunque tengan que prevalecer los criterios pedagógicos, el huerto no pretende que los alumnos y alumnas almacenen y reproduzcan información como en una clase tradicional sino que “un huerto escolar supera la barrera de la simple acumulación de conocimientos, para alcanzar la pasión de aprender que despierta en niños y niñas” (Gil, 2015). Esto es gracias a que “las actividades que se realizan y las experiencias que se viven en torno al huerto despiertan facetas y potenciales que difícilmente se pueden activar simplemente recurriendo a los libros o a las nuevas tecnologías de comunicación docentes” (Bueno, 2009).

Por ejemplo, en el currículo de Primaria del Área de Ciencias de la Naturaleza podemos encontrar algunos objetivos que difícilmente pueden llegar a ser alcanzados, si no se sale del aula. El huerto nos confiere un contexto para la consecución de todos los objetivos de etapa de dicha área. Además de ser un recurso idóneo o esencial para alcanzar algunos de los objetivos, como por ejemplo los objetivos 7 y 8:

Obj.CN7. Interpretar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio natural más próximo mediante códigos numéricos, gráficos, cartográficos y otros.

Obj.CN8. Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos del entorno socioambiental, utilizando estrategias de búsqueda y tratamiento de la información, formulación de conjeturas, puesta a prueba de las mismas, exploración de soluciones alternativas, comunicación y exposición a los demás y reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje. (Currículo del Área de Ciencias de la Naturaleza. Normativa Primaria, 2016)

En cuanto al objetivo CN7, en el huerto se pueden hacer numerosas actividades en las que se alcanzan dichos aprendizajes de una manera significativa, ya que se trata de situaciones reales y de interés para el alumnado. Por ejemplo, algunas de las que aparecen en “El Encuentro” de Jiménez Marqués (1987) como representar mediante gráficas la evolución mensual de la temperatura, la evolución de la altura del girasol, maíz, etc. Con ayuda de un pluviómetro, de igual manera, analizar cuánta agua ha regado nuestro huerto e incluso la medición de sombras para saber cuántas horas de luz solar les llega a nuestras hortalizas en las diferentes estaciones y comprender la traslación de la Tierra.

Para el objetivo número 8, el huerto constituye un buen contexto que desafía a los alumnos a elaborar conjeturas y a diseñar experimentos sencillos para tratar de comprobarlas. Representa un laboratorio natural para “estimular el aprendizaje del método científico: formular hipótesis, observar, reflexionar, analizar, contrastar, experimentar y sacar conclusiones finales” (Torner & Ciera, 2014).

Se entiende del análisis de ambos objetivos, que el huerto confiere un carácter especial al aprendizaje, siendo un centro de interés para los alumnos. “Es frecuente escuchar: “mira cómo crece mi girasol”, manifestación de la personificación afectiva que los chicos hacen de las plantas que cuidan” (Jiménez Marqués, 1987). Además como recurso educativo, el huerto es un contexto natural que nos propone múltiples situaciones reales a responder, otorgando un significado a todas las actividades y aprendizajes.

Otros objetivos resultan, muy sencillos también de fomentar y alcanzar.

Obj.CN2. Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, solidaridad, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor. (Currículo del Área de Ciencias de la Naturaleza. Normativa Primaria, 2016)

En el caso del objetivo 2, por las características de proyecto común entre todos los alumnos y más personas que se encuentren involucradas en dicho proyecto, creando una comunidad de aprendizaje. Así como “encontrar un buen número de actividades que ayudan a fomentar la curiosidad y el deseo ya innato en los niños de explorar el mundo que nos rodea. El huerto es un lugar ideal para hacerlo” (Escutia, 2009).

Además, en el sentido medioambiental para alcanzar el objetivo CN4:

“Obj.CN4. Conocer y respetar los seres vivos más próximos al ser humano, y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado” (Currículo del Área de Ciencias de la Naturaleza. Normativa Primaria, 2016).

Qué mejor que vivenciar situaciones de respeto y sensibilizar de manera directa con seres vivos reales (nuestro huerto como ecosistema), que permitirán generalizar los descubrimientos realizados en él. “Ofrece a la escuela un verdadero modelo didáctico en

el que se pueden aprender (y comprender) en la práctica, los conceptos de biodiversidad, ecosistemas, ecología básica, integración en el ambiente o respeto medioambiental” (Bueno, 2009). Al igual que este autor, Gil (2015), hace referencia al “huerto escolar ecológico”, en el que según él “todas las actuaciones llevadas a cabo se realizan desde posturas medioambientales que priman conductas naturales y ecológicas” además de que impulsan “el conocimiento de la interdependencia que hay entre el huerto escolar ecológico (medio natural) y el ser humano (niños, niñas, profesorado, familias...)”.

Una vez tratados algunas de las facetas y potenciales del huerto podemos concluir con una cita textual que aparece en el currículo básico de dicha área y dice así, “en la actualidad, la ciencia es un instrumento indispensable para comprender el mundo que nos rodea y sus cambios, así como para desarrollar actitudes responsables sobre aspectos relacionados con los seres vivos, los recursos y el medioambiente”. Justifica así que los conocimientos científicos estén integrados en dicho currículo. Frente a dicha afirmación, el huerto resulta un contexto perfecto para comprender a pequeña escala el mundo que nos rodea y desarrollar actitudes responsables frente a este, siendo “un medio natural estimulante, tentador, atractivo, provocador, lleno de magia que despierta los sentidos”, el cual, “les posibilita vivenciar la experimentación, el ensayo, la observación, la comprobación, el sentir, percibir, estudiar y explotar propuestas y actuaciones” (Gil, 2015).

Igualmente podemos llevar todas estas posibilidades y características más allá del Área de Ciencias de la Naturaleza, porque “el Huerto Escolar es un magnífico elemento globalizador e interdisciplinar. Aprovechémoslo tratando con frecuencia de que otras actividades de nuestra tarea docente tengan alguna relación con él” (Romón, 1997). Así “en el huerto encontramos centros de interés. Genera actividad Globalizada: escribir la receta de la tortilla en el diario, sumar los gastos, componer un cuento sobre el desarrollo del ajo después de teatralizarlo, etc.” (Jiménez Marqués, 1987). También Coronas (1994), confirma que es “un espacio y un tiempo que permitirá la práctica de la globalización, pues varias áreas y tarea escolares se vivirán interrelacionadas”.

La propuesta es que los alumnos y alumnas que trabajen un huerto escolar se sientan “seguros de poder observar y manipular, de comprobar, discutir, rebatir, alegar, y hasta contradecir argumentando” (Gil, 2015), así como “desarrollar competencias básicas en

el ámbito de las ciencias experimentales, con un seguimiento de fenómenos complejos” (Equipo docente de la Escuela Països Catalans, 2014). Pero sobre todo, el huerto escolar ecológico “fomenta valores tan importantes como el trabajo en equipo o la cooperación mutua, y también descubre a los alumnos la vida y las prácticas de la cultura rural y agrícola, de la que lentamente la sociedad se ha ido desvinculando” (Bueno, 2009).

Así, una escuela en Lleida realiza este comentario:

El huerto escolar es un excelente recurso para convertir nuestro centro educativo en un lugar que ofrezca a todo el alumnado la posibilidad de disfrutar, en un contexto urbano, de experiencias sobre el entorno natural. Asimismo, permite entender las relaciones y las dependencias que tenemos con respecto a éste, y poner en práctica actitudes y hábitos de cuidado y responsabilidad medioambiental. (Equipo docente de la Escuela Països Catalans, 2014)

Como se puede observar no distingo entre huerto escolar y huerto escolar ecológico, aunque sí que puedan presentar diferencias, ya que ecológico determina la prohibición de emplear compuestos químicos para no dañar los productos y el medio ambiente. A pesar de ello, se puede observar que los autores más antiguos no ponen este adjetivo y sin embargo los más actuales sí que lo usan. Por ello cabe suponer que todos ellos tuvieran el mismo carácter ecológico, ya que tenían aspectos medioambientales en sus proyectos, pero que ha sido más reciente la divulgación de los productos ecológicos en nuestra sociedad y hábitos de vida.

En conclusión el huerto escolar ecológico es un recurso educativo, que tiene una gran cantidad de características propias, las cuales ayudan y otorgan cuantiosas tareas y oportunidades de aprendizaje. Directamente relacionados con dichos aprendizajes y tareas, están los objetivos curriculares del Área de Ciencias de la Naturaleza y de muchas otras, englobando casi todo el currículo. Además tiene un claro valor medioambiental, entre otros muchos valores como la diversidad, cooperación, etc.

Etapas en las que se trabaja.

“El huerto escolar es un recurso educativo cada vez más conocido y utilizado entre los profesionales de distintos niveles” (Romón, 1997). Tal y como dice el autor desde hace años dicho recurso se ha ido extendiendo y además hacia todos los tipos de niveles ya que el huerto es un espacio adecuado para trabajar cualquier contenido o

concepto de las diferentes áreas, además de poder poner en práctica diferentes estrategias metodológicas del centro.

También Escutia (2009) dice en su libro que “no es un proyecto para educación infantil, primaria o secundaria”. Mientras los niños de infantil nos describen “La huerta en una barrica” (Diego, Perea, & Calvo, 2007) esta nos puede ayudar para que los niños de primaria estudien las raíces de las hortalizas, finalizando en la secundaria, quienes tras diferentes estudios como por ejemplo la pérdida de especies de huerta, aprovechan unos pocos productos para venderlos en el mercado (Escutia, 2009).

“Por lo tanto, ya sea en una etapa o en otra, en un centro en el que convivan todas las edades juntas o en centros diferenciados, el huerto presenta las mismas oportunidades y estructura de trabajo”, esto es ya que, dicho recurso, debe establecerse “dentro de los intereses del plan educativo de centro y proyecto curricular de centro” (Escutia, 2009).

Un caso en particular es el del Colegio Público de Molina de Segura (Murcia), sobre el que su profesor Gil (2015), afirma: “hemos convertido nuestro huerto escolar en el mayor recurso de base y apoyo para el desarrollo curricular en los distintos cursos de primaria e infantil, propiciando una metodología interdisciplinar y favoreciendo el desarrollo de las diferentes competencias básicas”.

Por otra parte, desde el trabajo vivencial en el huerto escolar “nos permite desarrollar el método científico desde una perspectiva muy rigurosa. La motivación del alumnado y la metodología utilizada son los pilares de este trabajo competencial” (Torner & Ciera, 2014). Su ejemplo es en la escuela L’Era de Dalt de Tona (Barcelona) donde se ubica el proyecto del huerto ecológico en el primer ciclo de educación primaria y por supuesto durante todo el año lectivo, “se trata de un trabajo interdisciplinario cuyo aprendizaje favorece que sea significativo y que se establezcan relaciones múltiples en ámbitos muy diversos” (Torner & Ciera, 2014).

Ambos colegios, por lo tanto, aseguran que en este proceso de enseñanza-aprendizaje se consigue o al menos contribuye a desarrollar las ocho competencias básicas, sin importar qué etapas trabajen en él.

Por otra parte, existen múltiples materiales y sugerencias prácticas “que sirven de apoyo al profesorado en la tarea de planificar programaciones didácticas que, adaptadas

a los intereses y características específicas del centro y aula, ayuden a descubrir las múltiples posibilidades que el huerto escolar ofrece” (Conde, 2001). Dichos materiales son para las diferentes etapas y niveles educativos. De esta manera, el profesor puede seleccionar las actividades que le interesen o le convengan para su trabajo en el aula y adaptarlas según sus objetivos, las edades de sus alumnos o contexto del grupo.

Historia de los huertos escolares en Aragón.

En la actualidad, en las escuelas hay ciertos espacios preestablecidos que son comunes en todas. Nadie pone en duda su valor curricular para el aprendizaje de los alumnos y alumnas, como un laboratorio, el gimnasio o la biblioteca. Escutia (2009), reivindica que de la misma manera, “el huerto debería ser un espacio integrado en el diseño de los centros escolares, con un sistema de confinación entre la administración local y autonómica”.

En el caso de Aragón los primeros huertos escolares nacieron en los años 80. En 1983 nació el primero en Zaragoza, el huerto del colegio de La Paz. Fue un proyecto característico, ya que aunque estuvo impulsado por el profesor José Luis Jiménez, le apoyaron y se unieron multitud de padres, madres, profesores y por supuesto los alumnos, además de contar con el apoyo de la entonces Delegación de Medio Ambiente del Ayuntamiento. Así, tuvo un carácter colectivo desde sus inicios en el que cada uno aportaba un poquito de sí mismo (Jiménez Marqués, 1987).

A su vez, el mismo año, se inició otro huerto escolar en el Colegio Público Miguel Servet de Fraga, Huesca. En este caso el profesor Mariano Coronas Cabrero tuvo un principio completamente diferente al de José Luis, ya que él, al comienzo del proyecto, no contó con tanto apoyo por parte de compañeros y padres del alumnado. Los que sí respondieron positivamente al trabajo en el huerto y sus actividades, fueron los alumnos. Y tras años fue aumentando la participación del resto de integrantes de la comunidad educativa, alcanzando a formar un grupo de trabajo entre profesores con la colaboración de algunos padres y madres (Coronas, 1994).

Según datos del Ayuntamiento de Zaragoza¹, actualmente existen más de 100 centros escolares coordinados por la Agencia de Medio Ambiente y Sostenibilidad del Ayuntamiento de dicha localidad y con la colaboración de la empresa de inserción laboral *Consolida Oliver*². Todos los huertos son muy variados, al igual que los centros, habiendo desde escuelas infantiles a secundaria, escuelas de educación especial, etc. (Ayuntamiento de Zaragoza, 2016).

Fue importante en el proceso la construcción de la Red de Huertos Escolares Agroecológicos en el curso 2010 – 2011. Así, “los responsables de los huertos firmaron con el Ayuntamiento el compromiso de cultivar de una manera respetuosa con la naturaleza y de utilizar el agua para regar de una manera responsable” (Ayuntamiento de Zaragoza, 2016).

De esta manera, el Ayuntamiento del municipio creó una propuesta para que todos los colegios pudieran trabajar el huerto entre sus instalaciones. Acercándonos a la propuesta de Escutia, pero para la cual, aún queda un gran trabajo.

Además, Olga Conde (2001), también identifica a Zaragoza como “una ciudad agrícola con culturas de regadío resultando de siglos de historia”. Aunque a lo largo de los años se ha ido urbanizando y extendiendo el cemento por toda la rivera del río Ebro, todavía podemos pasear entre huertas que penetran en barrios de la ciudad. Así, nuestra manera de vivir ha ido cambiando, y “la mayoría de los habitantes de la ciudad desconocemos la procedencia de los recursos imprescindibles para nuestra alimentación y tampoco valoramos socialmente el trabajo agrícola”. De esta manera identifica la zona de Zaragoza como óptima para esta herramienta y la necesidad de acercarla a los alumnos de dicho municipio, dicese que “a través del huerto podemos acercarnos a conocer un poco más nuestra ciudad y su evolución y a partir de aquí comprender y valorar la vida agrícola y la complejidad de sus problemas”.

Nos centramos en el caso de Zaragoza, ya que es donde se ha creado un mayor apoyo de las instituciones para el desarrollo de dicha Red. Aún así, hay iniciativas personales o colectivas de huertos tanto en la provincia de Huesca, como de Teruel. Queremos

¹“Ayuntamiento de Zaragoza. Consultado el 2 de noviembre de 2016. Recuperado de <http://www.zaragoza.es/ciudad/medioambiente/educacionambiental/huerta.htm>”

² “Empresa de inserción en la que se trabaja con personas en situación de riesgo de exclusión a través de itinerarios individuales de inserción laboral.”

valorar, además, la tradición y concisiones de huerto de cada zona, pudiendo ser un propósito inspirador para otras escuelas con otros contextos agrícolas (secano, aromáticas, ...). Como el colegio de Molina de Segura, el cual, apuesta por generar la historia de la agricultura tradicional de su pueblo, siendo un objetivo legítimo del recurso (Gil, 2015).

Por todo ello, en los últimos años hemos visto como se ha introducido el huerto con fuerza en las escuelas y “ha ido capitalizando este proceso de entusiasmo colectivo en los centros que lo han puesto en marcha” (Escutia, 2009). Y como expresa la misma autora “trabajarlo a través de la metodología por proyectos pasó a ser una de las estrategias más eficaces para entender el mundo y hacer partícipe al alumnado”.

¿Cómo utilizar educativamente el huerto escolar? Filosofías y métodos de enseñanza-aprendizaje.

“Trabajar por proyectos es una opción educativa y una estrategia metodológica que surgió alrededor de la escuela nueva a principios del siglo XX” (Rodríguez, 2010). El mismo autor explica que “se emparenta con las metodologías activas como los centros de interés, la investigación del medio o el método científico, es decir, con aquellas que investigan la realidad a partir del trabajo activo del alumnado”. Dicho trabajo nació y lo aplican diferentes educadores preocupados por las prácticas y metodologías generalizadas en las escuelas, así, “buscan estimular la participación democrática de los niños y las niñas” y por lo tanto, “que se planteen preguntas, que interaccionen en la búsqueda de respuestas y que las encuentren interrelacionando distintos campos de saber, que experimenten y compartan sus ideas, vivencias y emociones entre ellos y con sus familias...” (Samnartí & Tarín, 2010).

Por ello, el trabajo por proyectos requiere el interés y la participación activa del alumnado y por supuesto ser partícipes en la construcción y negociación de los significados y conocimientos adquiridos en el aula o contexto educativo. Como dice Brown A. (1992), “organizar la clase como una comunidad de aprendizaje”, de esta manera, el aprendizaje resulta ser un trabajo de grupo y no una mera cuestión individual. Brown lo denominó “enseñanza recíproca”, y así los alumnos se ayudan unos a otros, enseñándose, resolviendo, discutiendo, buscando información... “No solo aprenden ciencias, sino que también aprenden a cómo aprender” (Jiménez Aleixandre,

2003). Esta es una de las características más importantes de la metodología por proyectos y resulta imprescindible para el aprendizaje.

Así, “el proyecto del huerto puede ayudar al profesorado a buscar ambientes de aprendizaje y ayudar al alumnado a corregir sus errores” (Escutia, 2009). Dichos errores vienen referidos desde un punto de vista positivo y constructivista, siendo necesarios para partir de ellos en el aprendizaje. Como dice Jiménez Aleixandre (2003), “no se trata de ‘erradicar’ unas ideas y sustituirlas por otras”, sino que el aprendizaje de ideas nuevas se entienda como una evolución del concepto y no como un cambio que abandone concepciones previas.

De esta manera, queda obviar que lo importante es el proceso por el que se alcanzan los conocimientos o nuevos significados devaluando el resultado final. Ese es el verdadero camino del aprendizaje, dependiendo de él se conseguirán los objetivos propuestos. Además del proceso de resolución, es importante el contexto de enseñanza ya que, de igual manera, desde perspectivas constructivistas “el conocimiento conceptual no puede abstraerse de las situaciones en las que se aprende y se utiliza” (Jiménez Aleixandre, 2003). La autora reflexiona también sobre el trabajo de Brown, Collins, & Duguid (1989), los cuales proponen el término *enculturación*. Con esta palabra quieren referirse a la inmersión de las actividades diseñadas en la cultura científica. Por lo tanto, toda actividad o tarea pequeña tiene que tener un contexto en el que el alumno entienda su función y que esté directamente relacionada con los usos o relaciones de la ciencia.

Por otra parte Jiménez Aleixandre (2003), subraya que existe también una cultura científica escolar, ya que la ciencia que se enseña en el aula es “la creación de un nuevo modelo que incluye distintos conceptos, lenguajes analogías e incluso experimentos”, es, por tanto, “la reformulación del conocimiento científico en el contexto escolar” cita la autora sobre Chevallard (1985). Entendiendo, que dichas tareas, pueden ser entendidas y llevadas a cabo según la edad y la etapa de desarrollo cognitivo de las alumnas y alumnos, a parte de un sinnúmero de singularidades que tienen, en comparación, ambas culturas.

De esta manera, el proyecto PISA (2000), define la competencia científica con el objetivo de:

Desarrollar la capacidad de los escolares para utilizar el conocimiento científico para identificar preguntas y obtener conclusiones a partir de pruebas, con la finalidad de comprender y ayudar a tomar decisiones sobre el mundo natural y los cambios que la actividad humana produce. (Proyecto PISA, 2000)

También, Samnartí & Tarín (2010), afirman que “un proyecto tiene sentido si favorece la construcción de un conocimiento que promueva la comprensión del mundo y la capacidad para actuar en él de una manera responsable y solidaria”. Así, todo proyecto debe otorgar las habilidades y competencias necesarias a los alumnos para que posteriormente puedan generalizar los procesos con otras situaciones del mundo y la naturaleza.

Así, hoy en día, se presenta la necesidad de partir de problemas o situaciones cercanas a los alumnos y alumnas, los cuales, como dice Conde (2001), “que permitan analizar la realidad, cuestionarla y a partir de su análisis situar sus propias preocupaciones, clarificar sus valores frente a problemas que le conciernen directamente, que afectan a su vida diaria”. El huerto escolar puede ser una herramienta que constituya un centro de interés para alcanzar dichos objetivos.

De esta manera, para resolver problemas (aprender ciencias) hace falta “aprender procedimientos -y actitudes- al mismo tiempo que conceptos” (Jiménez Aleixandre, 2003). Por una parte, hay numerosas clasificaciones de procedimientos, pero como dice la autora “la mejor forma de familiarizarse con unos métodos de trabajo es practicarlos”. Además, hay que contar con el desarrollo afectivo, las actitudes, ya que estas se retroalimentan con los procedimientos y conceptos. Esta forma de trabajo favorece “el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la solución constructiva de los sentimientos” (Samnartí & Tarín, 2010) y así, capacitar a los alumnos y alumnas para “formarse opiniones propias, tomar opciones o adoptar decisiones en relación con cuestiones científicas o técnicas” (Jiménez Aleixandre, 2003). En conclusión temas todos ellos que se pueden dar en las ocho competencias clave (Samnartí & Tarín, 2010).

Así que hay que dejar atrás las preguntas conceptuales y alcanzar la globalización de los conocimientos. “El huerto quiere aproximar el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes a la resolución de problemas con calidad y eficacia” (Escutia, 2009). El equipo docente de la Escuela Països Catalans (2014), indica que la

herramienta del huerto “proporciona situaciones significativas y vivenciales, problemas reales que resolver, situaciones reales de escritura que dan sentido a lo que allí se aprende”.

Todas son propuestas que obligan a un compromiso tanto individual como colectivo y como dice Escutia (2009) “la idea es demostrar que los problemas son una fuente de aprendizaje constante, que se pueden cambiar y que las soluciones se encuentran en nuestro entorno más próximo”.

En conclusión “trabajar por proyectos es la manera perfecta para trabajar las competencias presentes en nuestro currículo”, a pesar de que “los proyectos en sí no trabajan las competencias, pero por su estructura metodológica posibilitan y facilitan su planificación y trabajo” (Rodríguez, 2010). “Cada año el niño pasa dentro de la escuela formal 1200 horas. Resulta una oportunidad inmejorable para plantear el trabajo del huerto escolar con una mirada competencial” (Escutia, 2009).

LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Marco legislativo de la Educación Especial.

Evolución histórica de la legislación sobre Educación Especial en España.

Antes de los años ochenta, la legislación española es muy pobre en cuanto a la preocupación por los alumnos con algún tipo de discapacidad o necesidad educativa específica. Estos alumnos, estaban segregados del sistema educativo ordinario “agrupándolos en clases diferentes en las que convivían con alumnos con los mismos o parecidos problemas” (Bernal Agudo, Cano Escoriaza, & Lorenzo Lacruz, 2014).

La primera vez que se planteó la educación para alumnos con algún tipo de discapacidad dentro del sistema educativo español, fue en la ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). La Educación Especial se configuraba como un sistema paralelo al ordinario. En ella, los alumnos *deficientes e inadaptados* eran quienes acudían a los colegios de Educación Especial (Bernal Agudo et al., 2014). No obstante, la ley ya admitía un gran avance,

puesto que, si la deficiencia era leve, los alumnos podrían asistir a centros ordinarios, aunque en aulas diferenciadas, denominadas “aulas específicas” (Santamaría, 2011).

Así se define el objetivo de la Educación Especial,

Preparar, mediante el tratamiento educativo, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad. (LGE 14/1970, Art.49)

Los artículos relativos a la discapacidad en esta ley vienen promovidos desde 1955 por el Patronato Nacional de Educación Especial, quien asentaría las bases para realizar una muy pequeña reorganización de los centros de Educación Especial (Pérez Galán, 2003).

En 1975 se crea el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE). Es creado por el Ministerio de Educación y Ciencia, otorgándole un carácter autónomo y de esta manera, realizando la ordenación de dicho marco educativo (Bernal Agudo et al., 2014). La institución reconoce el carácter complejo que requiere la atención a esta educación, por lo que integra junto a los equipos docentes la asistencia de otros campos de atención, obligando a crear equipos multiprofesionales (Santamaría, 2011).

Finalmente, en la Constitución Española de 1978 hay dos artículos claves en el aspecto que nos compete. Por una parte el artículo 27 afirma el derecho de todos los ciudadanos a la educación y por otra parte el artículo 49 expresa que los poderes públicos tienen la obligación de desarrollar políticas de integración social y, por tanto, educativa, para las personas con discapacidades físicas, sensoriales y psíquicas (Bernal Agudo et al., 2014). Por consiguiente declara definitivamente la intención de respeto a todas las diferencias y la responsabilidad que conlleva al Estado su atención, determinando que su educación tiene que tener una atención especializada, respetando su derecho a la educación y derechos fundamentales (Constitución Española, 1978, Art. 49).

Más tarde, en el mismo año, se crea un grupo de trabajo para realizar el Plan Nacional para la Educación Especial creado por el INEE. En él se formulan por primera vez los principios de: (1) normalización de los servicios, (2) integración educativa, (3) atención personalizada y (4) sectorización de los servicios y equipos multiprofesionales.

Estos cuatro principios se basaron en el Informe Warnock (1978), publicado en el Reino Unido en ese mismo año (Santamaría, 2011).

Se busca entonces como objetivo la normalización, significa que utilizarán los servicios excepcionales o atenciones “especiales” solo en casos completamente imprescindibles. Así la educación se genera desde el sistema ordinario, recibiendo servicios especiales cuando se requieran. El medio para ello es la integración educativa, teniendo derecho a ser incluidos en los programas escolares e incorporándose a diferentes grupos sociales en los centros ordinarios, siempre que sea posible. Ambos principios están complementados por: el principio de atención personalizada, por el cual tienen derecho a recibir la atención específica que requieran de la manera más personalizada posible y con este, el principio de sectorización, por el cual, esta atención específica y servicios deben procurarse en el medio natural del alumno, otorgando los apoyos dados por los equipos multiprofesionales, especialistas de diferentes disciplinas (Bernal Agudo et al., 2014).

Estos principios van a ser esenciales para el desarrollo posterior de la Educación Especial, tanto, que serán desarrollados en la ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos (LISMI). Esta promulga diferentes medidas que atañen a las medidas sociales dedicadas a personas con minusvalía y en especial nos interesan las líneas que establece en cuanto al marco educativo. De esta manera, asienta las bases de un nuevo modelo de educación especial (Bernal Agudo et al., 2014).

Además esta ley desarrolla los artículos 27 y 49 de la Constitución Española de 1978. Así el minusválido se integrará en el sistema educativo ordinario y recibirá los programas de apoyo y recursos que necesite. En caso contrario, en el que resulte imposible la integración en el sistema ordinario, a los alumnos minusválidos se les impartirá Educación Especial de manera transitoria o definitiva (Pérez Galán, 2003).

También determina que la Educación Especial comprende los diferentes grados del sistema educativo, sobretudo, los obligatorios y gratuitos Y respecto a sus objetivos dispone: A) La superación de las deficiencias y de las consecuencias o secuelas derivadas de aquellas. B) La adquisición de conocimientos y hábitos que la doten de la mayor autonomía posible. C) La promoción de todas las capacidades del minusválido para el desarrollo armónico de su personalidad. D) La incorporación a la vida social y a

un sistema de trabajo que permita a los minusválidos servirse y realizarse por sí mismos (Bernal Agudo et al., 2014).

Concibe la Educación Especial, “como un proceso integrador, flexible y dinámico” (Santamaría, 2011). Incluye así mismo la Formación Profesional dentro del concepto de Educación Especial. Con lo cual, establece apoyos y medidas para que los alumnos superen estas etapas superiores e incluso estudios universitarios. Así, dispone los equipos multiprofesionales, a los que denomina como “personal interdisciplinar técnicamente adecuado”. Este debe garantizar las respuestas y actuaciones convenientes a cada necesidad que requiera el alumno y así garantizar su integración.

Analizando todas sus intenciones, la LISMI aborda la integración de los minusválidos de una forma global, estableciendo directrices que reflejan y determinan como norma los principios de normalización de los servicios, integración educativa, atención personalizada y sectorización de los servicios y equipos multiprofesionales; con anterioridad descritos en el Plan Nacional para la Educación Especial de 1978 (Pérez Galán, 2003). En conclusión, la promulgación de la LISMI, como indica Pérez Galán (2003), “indica la desaparición progresiva de la Educación Especial como subsistema diferenciado o modalidad específica, para construir un servicio de apoyo a la educación general, aún subsistiendo centros específicos para casos extremos”.

Como concreción a esta ley y desarrollo de sus principios educativos, se desarrolla en 1985 el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. Establece las diferentes formas de integración escolar en centros ordinarios (modelos de escolarización), con sus condiciones: A) “integración completa en unidades ordinarias de enseñanza con programas de apoyo individualizados”. B) “Integración combinada entre unidades ordinarias de enseñanza y de la Educación Especial”. C) “Integración parcial mediante escolarización en unidades de Educación Especial en centros de régimen ordinario”. Y D) “Escolarización en centros específicos de Educación Especial” (Pérez Galán, 2003).

Posteriormente, se aprueba la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Se consolidan los principios y esfuerzos realizados en toda la trayectoria anterior a la fecha. Esta ley incorpora el término de “alumnos con necesidades educativas especiales” (ACNEE), sustituyendo al término de

“educación especial”. El nuevo término, parte del Informe Warnock (1978), y de su intento de abolir la segregación de este tipo de alumnado (Bernal Agudo et al., 2014). Se relaciona de una manera más realista a los principios de normalización e integración educativa, aunque el término sigue teniendo múltiples ambigüedades y limitaciones (se seguirá avanzando posteriormente en su concepto y designación) (Pérez Galán, 2003).

Por todo lo cual, el concepto de ACNEE engloba a todos los alumnos con necesidades, ya que todos necesitan de ayudas pedagógicas y/o de servicios de diferente grado de especificidad para acceder y alcanzar los objetivos generales de la educación. Consecuentemente, la educación especial no es para alumnos “diferentes” sino que es “el conjunto de recursos materiales y personales puestos a disposición del sistema educativo para que este pueda responder adecuadamente a las necesidades que, de forma transitoria o permanente, puedan presentar algunos de los alumnos” (Bernal Agudo et al., 2014).

Del Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989), elaborado con anterioridad a la ley, recogió especialmente el modelo educativo que sitúa mayor responsabilidad en los centros educativos (Bernal Agudo et al., 2014). El Libro Blanco expresa textualmente en su Capítulo X dedicado a las necesidades educativas especiales,

El modelo educativo que se deriva de esta concepción de Educación Especial sitúa la mayor responsabilidad en el centro educativo: las necesidades educativas de un alumno han de identificarse en relación con el contexto escolar y solo a partir de este es posible diseñar la respuesta. (Libro blanco para la reforma del sistema educativo, 1989)

Además la LOGSE dedica el capítulo V a la Educación Especial, concretamente en los artículos 36 y 37. En ellos consagra los principios de la LISMI, en especial, de normalización e integración.

Así, en el artículo 36 determina que el sistema educativo ofrecerá los recursos necesarios para que los equipos de profesionales los utilicen según las necesidades de sus alumnos, siempre otorgados desde los principios de normalización e integración educativa. Deberán valorar las necesidades educativas especiales de cada alumno evaluando los resultados, a partir de los objetivos propuestos en la valoración inicial (Pérez Galán, 2003).

En cuanto al artículo 37 indica la importancia de atender a los ACNEE en cuanto se detectan. Como medidas están la organización escolar y las adaptaciones y diversificaciones curriculares que sean necesarias y determinen los profesionales cualificados para ello. Primordialmente, con la participación de los padres y tendiendo siempre hacia el grado de integración mayor posible (Pérez Galán, 2003).

Estos principios fueron desarrollados por el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Normalizó determinados puntos como la ordenación, la planificación de recursos y la organización de la respuesta educativa a estos alumnos (Bernal Agudo et al., 2014).

Este decreto recoge que la Educación Especial es una modalidad educativa obligatoria y gratuita, siendo igual que en los niveles establecidos para el sistema ordinario. En este caso, incluye a la Secundaria Obligatoria. Además establece la dotación de servicios para los centros escolares, facilitando así la integración, contempla la existencia de centros específicos para el alumnado que requiera de ellos y la existencia de un sistema para que los centros de Educación Especial y los centros ordinarios estén coordinados. Por otra parte, define dos tipos de medidas de apoyo para los alumnos de este modelo de educación, siendo una, tres grupos de profesionales: equipos multiprofesionales, profesores de apoyo y grupos de especialistas; y la otra, el planteamiento de las adaptaciones curriculares mediante el principio de integración (Bernal Agudo et al., 2014).

Con la promulgación de la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE) se concreta aún más la atención a la diversidad en el capítulo VII y sus artículos 40-48. En este caso, cambia el concepto de “Alumnos con Necesidades Educativas Especiales”, que designa la LOGSE, a “Alumnos con Necesidades Educativas Específicas” (ACNEE), aunque las siglas coincidan, la LOCE da un paso más en la globalización de este término. Así, se establecen 3 grupos dentro de los ACNEE, siendo: a) alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), b) alumnos extranjeros y c) alumnos superdotados intelectualmente.

Establece que se aportarán los recursos y apoyos necesarios, que permitan compensar los efectos de situaciones de desventaja social para el logro de los objetivos de la

educación, como principio para la atención a la diversidad y para asegurar el derecho individual a una educación de calidad (LOCE 10/2002, Art.40.1)

Así, los alumnos con necesidades educativas especiales son aquellos que requieran, en un periodo o a lo largo de toda su escolarización, apoyos específicos por padecer discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, o por manifestar graves trastornos de la personalidad o de conducta (LOCE 10/2002, Art.44).

La atención a estos alumnos vuelve a estar basada en tres principios fundamentales: la no discriminación, la normalización e integración educativa.

La Ley determina que dichos alumnos serán escolarizados según sus características, “integrándolos en grupos ordinarios, en aulas especializadas en centros ordinarios, en centros de educación especial o en escolarización combinada” (LOCE 10/2002, Artículo 45.1). Dicha escolarización se establecerá con carácter general, correspondiendo la edad al nivel y etapa correspondiente. Aunque, como excepción, se podrá autorizar la flexibilización del periodo de escolarización en la enseñanza obligatoria y establece el límite de edad para poder permanecer escolarizado en un centro de educación especial hasta los veintiún años (LOCE 10/2002, Art.46.1).

Por otra parte establece que,

La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales de estos alumnos se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones. Estos profesionales establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas de cada alumno, contando con el parecer de los padres y con el del equipo directivo y el de los profesores del centro correspondiente. (LOCE 10/2002, Art 45.2)

Además, sobre la “Integración social y laboral” señala que promoverán las ofertas formativas adaptadas a las necesidades específicas de los alumnos, para aquellos que no puedan alcanzar los objetivos de la enseñanza básica y así facilitar su integración social y laboral (LOCE 10/2002, Art 48).

Aunque la LOCE no llegó a ponerse en vigor, muchas de estas propuestas fueron recogidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (Bernal Agudo et al., 2014).

Por consiguiente la LOE acepta muchas propuestas tanto de la LOCE como de la LOGSE, aunque en el ámbito de la atención a la diversidad se pronunció por la inclusión como principio de intervención,

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiéndose que únicamente de este modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos. (LOE 2/2006, Preámbulo)

Más adelante desarrolla “Equidad en educación” en el título II, para establecer la atención a la diversidad y las características del alumnado, sus principios, recursos, escolarización, etc.

La LOE vuelve a cambiar el término de “Alumnos con Necesidades Educativas Específicas” por el de “Alumnos con Necesidad Específica de Apoyo Educativo, ACNEAE”. Dentro de él establece diferentes tipos de alumnos, por presentar: necesidades educativas especiales (NEE), dificultades específicas de aprendizaje (DEA), trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar (LOE 2/2006, Artículo 71.2).

El alumnado con NEE es aquel que requiere en un periodo o a lo largo de su escolarización, apoyos educativos específicos derivados de discapacidad o trastornos graves de conducta (LOE 2/2006, Art.73). Recoge la propuesta de la LOCE en este caso.

La Ley dispone de los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo de su desarrollo personal, intelectual, social y emocional, además de los objetivos establecidos con carácter general (LOE 2/2006, Art.71.1).

Entre los recursos, “los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos” (LOE, 2/2006, Art.72.3). Ambas aparecen ya en la LOGSE, “es un ejemplo más por el que se puede considerar a la LOE

como una ley que parte de los planteamientos de la LOGSE recogiendo algunas propuestas de la LOCE” (Bernal Agudo et al., 2014).

Las adaptaciones curriculares, suponen la modificación de métodos de enseñanza, los contenidos o hasta los objetivos que deben ser alcanzados por los alumnos, habiendo diferentes niveles de adaptación curricular (significativa y no significativa). Todas las modificaciones siempre se tienen en cuenta para la incidencia en el proceso de aprendizaje de los alumnos y así alcanzar o superar las diferentes etapas de la manera más individual posible (Bernal Agudo et al., 2014).

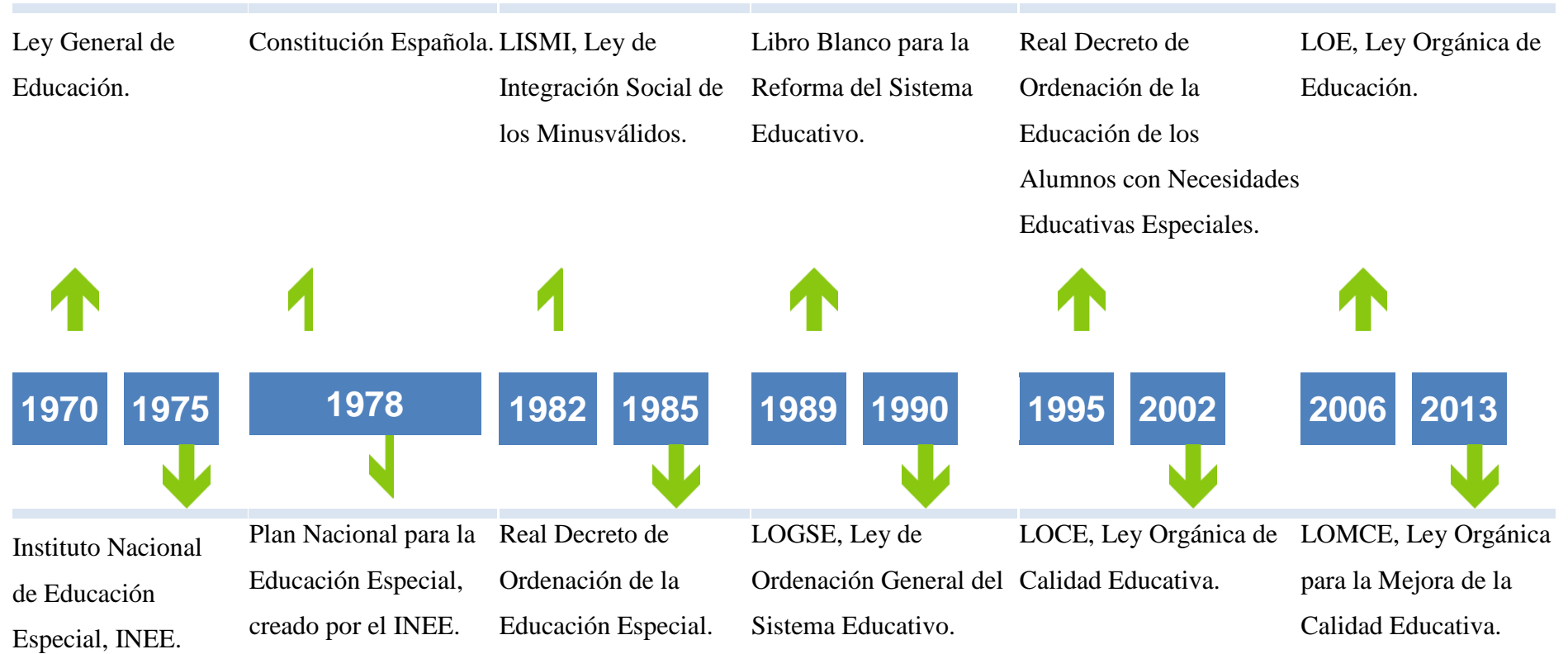
Las diversificaciones curriculares están orientadas a la consecución del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Pueden acceder a ellos los alumnos que no vayan a promocionar al tercer curso y hayan repetido ya una vez en secundaria. En estos se alcanzan los objetivos de la etapa con una metodología diferente a la general (LOE 2/2006, Art.27).

En cuanto a la escolarización de los alumnos con NEE, se regirá por los principios antes nombrados. Como medidas, se podrán flexibilizar las distintas etapas educativas y como recoge la LOCE, podrá extenderse la escolarización en centros o unidades de educación especial, hasta los veintiún años. Esta escolarización solo se llevará a cabo si sus necesidades no pueden ser atendidas en las medidas de los centros ordinarios (LOE 2/2006, Art.74.1).

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), mantiene los artículos del Título II, Equidad en la Educación, tal cual están, exceptuando los Artículos 71 y 76, además de añadir una sección cuarta dentro de este capítulo y un Artículo 79.bis. Así la LOMCE y su propuesta en este ámbito no cambia apenas y sigue planteando las propuestas de la LOE. Analizaremos esta ley en apartados posteriores.

En el Anexo I se encuentra una tabla comparativa de las leyes educativas que nos conciernen.

Retrospectiva temporal de las leyes de la Educación Especial.



Por lo tanto, la evolución legislativa de la “Educación Especial”, aunque tiene un periodo de tiempo muy corto, presenta avances y cambios muy grandes. Actualmente el modelo no es segregador, sino que desde la LOE, se ha introducido el modelo inclusivo, derogando al integrador anterior. Aunque, es un proceso muy lento, para la sociedad y las escuelas, por lo que nos encontramos en un periodo de transición para su puesta en práctica. Las diferencias entre el modelo integrador y el inclusivo quedan recogidas en la tabla del Anexo II, obtenido de Alemañy Martínez (2009), citando a Arnaiz Sánchez (2003) y Moriña Díez (2002).

Gracias a esta evolución hay un solo currículum para todas las personas, el cual, se puede adaptar o flexibilizar a las características individuales de cada uno. A su vez la “Educación Especial” ha desaparecido, pasando a denominarse “Atención a la diversidad” y, la diversidad, son todos los alumnos. Aún así, encontramos centros o unidades de educación especial y categorizaciones de alumnos que se derivan a estos centros. “En la medida que consigamos reducir el número de estructuras segregadoras y el número de estudiantes excluidos del sistema educativo ordinario, estaremos dando pasos en el camino hacia la inclusión” (Moriña Díez, 2002).

Para mi trabajo, vamos a centrarnos en estos centros y sus alumnos, por lo que trabajaré sobre la legislación, tanto estatal como autonómica, la cual pueda influir en dichos alumnos, para formar el marco legislativo actual.

Etapas en las que se divide el sistema educativo y oferta de los Centros de Educación Especial.

Entre las enseñanzas que ofrece el sistema educativo encontramos: “a) Educación infantil. b) Educación primaria. c) Educación secundaria obligatoria. d) Bachillerato. e) Formación profesional. f) Enseñanzas de idiomas. g) Enseñanzas artísticas. h) Enseñanzas deportivas. i) Educación de personas adultas. j) Enseñanza universitaria.” (LOMCE, 8/2013, Art.3.2).

Tal y como se desprende del apartado anterior, todas estas enseñanzas “se adaptarán al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Dicha adaptación garantizará el acceso, la permanencia y la progresión de este alumnado en el sistema educativo” (LOMCE, 8/2013, Art.3.8).

Por otra parte, la educación primaria y la secundaria obligatoria constituyen la educación básica, las cuales se determinan de carácter obligatorio y gratuito. Además,

La enseñanza básica comprende diez años de escolaridad y se desarrolla, de forma regular, entre los seis y los dieciséis años de edad. No obstante, los alumnos tendrán derecho a permanecer en régimen ordinario cursando la enseñanza básica hasta los dieciocho años de edad, cumplidos en el año en que finalice el curso, en las condiciones establecidas en la presente Ley. (LOMCE, 8/2013, Art.4.2)

En el caso del Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo, especifica que,

La escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se ajustará a las edades establecidas con carácter general para las diferentes etapas, con posibilidad de flexibilizaciones respecto al acceso, a la duración y a la permanencia en las mismas, según se regule por el Departamento competente en materia educativa. (Decreto 135/2014, Art.4.3)

También señala la existencia de tres tipos de centro docente: ordinario, de atención preferente y de educación especial (Decreto 135/2014, Art.10.4). Por otra parte determina que,

Los centros y las unidades de educación especial ofrecerán al alumnado las enseñanzas correspondientes a la educación infantil, a la educación primaria y a la educación secundaria obligatoria, con las adaptaciones oportunas. Asimismo, podrán ofrecer programas de transición a la vida adulta a partir de los dieciséis años. (Decreto 135/2014, Art.10.5)

Y así, cito textualmente, “los centros de educación especial y los centros docentes con unidades de educación especial podrán tener ofertas formativas de formación profesional adaptadas a las necesidades de sus alumnos según se establezca por el Departamento competente en materia educativa” (Decreto 135/2014, Art.10.6).

Herramientas disponibles para garantizar que el alumnado alcance los objetivos de etapa recogidos en el currículo.

La educación básica obligatoria queda determinada para todos los alumnos sin distinción. Por lo tanto los objetivos de las dos etapas de la educación básica, son los generales a conseguir por todos los alumnos. La etapa educativa de Educación Primaria

comprende seis cursos académicos, que se cursarían de manera ordinaria entre los seis y los doce años de edad (LOMCE 8/2013, Art.16). Los objetivos de esta etapa aparecen en el artículo 17. La etapa de Educación Secundaria comprende cuatro cursos, que se seguirían ordinariamente entre los doce y los dieciséis años de edad (LOMCE 8/2013, Art.22). Los objetivos de esta etapa aparecen en el artículo 23. Por otra parte, aunque no tenga carácter obligatorio el segundo ciclo de educación infantil es gratuito (LOMCE 8/2013, Art.15.2). Dicha etapa se ordena en dos ciclos. El primero comprende hasta los tres años, y el segundo, desde los tres a los seis años de edad. Sus objetivos de etapa, se encuentran en el artículo 13. Además, “los ciclos de Formación Profesional básica serán de oferta obligatoria y carácter gratuito” (LOMCE, 8/2013, Art.3.10). Este apartado es nuevo en la LOMCE respecto a la LOE. Sus objetivos de etapa se encuentran en el artículo 40.

A nivel autonómico es la Orden ECD/946/2016, de 4 de agosto, la que regula los Programas de Cualificación Inicial (PCI), de Formación Profesional. En especial la modalidad II, solo va dirigido a jóvenes con NEE, que tengan cumplidos los dieciséis años o vayan a cumplirlos en el año de inicio de curso y que no superen los veintiún años. Además “deberán presentar un nivel de funcionamiento personal que les permita conseguir las unidades de competencia profesional del programa y su posterior incorporación al mundo laboral” (Orden ECD/946/2016, Art2.b). A estos programas nos referiremos en otros apartados.

Por otra parte, el principio fundamental de la enseñanza básica es la atención a la diversidad para garantizar una educación común y así “cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas y curriculares pertinentes” (LOMCE 8/2013, Art.4.3).

Por ello los centros docentes, gracias a su autonomía pedagógica, concretarán los elementos curriculares y organizativos para la promoción y el mayor desarrollo personal y académico de todo su alumnado (Decreto 135/2014, Art.10.1). Las propuestas del centro para atender a la diversidad se recogerán en el proyecto educativo de centro y se concretarán en las programaciones didácticas, los planes de orientación y acción tutorial, y los planes de mejora (Decreto 135/2014, Art.11).

Se contemplan dos tipos de medidas de intervención educativa: las generales y las específicas y a su vez, estas se dividen en básicas y extraordinarias.

Las medidas generales son las actuaciones de carácter ordinario para la promoción del aprendizaje (Decreto 135/2014, Art.14). Estas pueden implicar tanto actuaciones preventivas y de detección temprana de necesidades, como actuaciones de intervención dirigidas a parte del alumnado o a todo el mismo.

Cuando el desarrollo de las medidas generales no sean suficientes para garantizar el aprendizaje del alumno, se llevarán a cabo las medidas específicas que se valoren oportunas tras la realización de la evaluación psicopedagógica correspondiente (Decreto 135/2014, Art.15.3).

Por una parte, las medidas específicas básicas son, “aquéllas dirigidas a responder a las necesidades de un alumno en concreto, que no implican cambios significativos en alguno de los aspectos curriculares y organizativos, que constituyen las diferentes enseñanzas del sistema educativo” (Decreto 135/2014, Art.17). Y por otra parte, las medidas específicas extraordinarias son aquellas “que implican cambios significativos en alguno de los aspectos curriculares y organizativos que constituyen las diferentes enseñanzas del sistema educativo” (Decreto 135/2014, Art.18). Estas podrán adoptar modalidades como:

- a) Flexibilización para la incorporación a un nivel inferior al correspondiente por edad.
- b) Cambio de tipo de centro, de los previstos en el artículo 10.4, que permita una respuesta más ajustada a las necesidades.
- c) Fórmula de escolarización combinada.
- d) Adaptación curricular significativa de áreas o materias.
- e) Permanencia extraordinaria en las etapas de educación infantil y educación primaria.
- f) Aceleración parcial del currículo.
- g) Flexibilización del periodo de permanencia en los diversos niveles, etapas y grados.
- h) Fragmentación en bloques de las materias del currículo de bachillerato.
- i) Extensión extraordinaria de la escolarización en centros o unidades de educación especial hasta los veintiún años.
- j) Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento de carácter institucional.

k) Programas de promoción de la permanencia en el sistema educativo.

(Decreto 135/2014, Art.18.2).

Todo este marco de medidas de intervención es el que condiciona los objetivos de etapa. Estos, por lo tanto, pueden ser modificados o reducidos según las necesidades específicas del alumnado y adaptados por todas las medidas que nos proporciona el Decreto 135/2014.

Espectro temporal que acogen los Centros de Educación Especial.

En cuanto a las edades que pueden convivir en un centro especial, queda determinado desde la LOMCE y no señala nada más el Decreto trabajado anteriormente.

Tal y como se ha mostrado en el apartado anterior, en la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, se pueden introducir medidas de flexibilización en las diferentes etapas educativas, cuando se considere necesario. Y así, “La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios” (LOMCE 8/2013, Art.74.1).

Por otra parte “corresponde a las Administraciones educativas promover la escolarización en la educación infantil del alumnado que presente necesidades educativas especiales y desarrollar programas para su adecuada escolarización en los centros de educación primaria y secundaria obligatoria” (LOMCE 8/2013, Art.74.4).

Por lo tanto, aunque la educación obligatoria se establezca de los 6 a los 16 años, en un régimen ordinario se puede extender hasta los 18 años y la escolaridad en unidades o centros de educación especial podrá ser hasta los 21 años.

Además,

Corresponde asimismo a las Administraciones educativas favorecer que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda continuar su escolarización de manera adecuada en las enseñanzas postobligatorias, así como adaptar las condiciones de realización de las pruebas establecidas en esta Ley para aquellas personas con discapacidad que así lo requieran. (LOMCE 8/2013, Art.74.5)

Para la integración social y laboral del alumnado que no puede alcanzar los objetivos de la educación obligatoria, se establece que dichas Administraciones fomentarán ofertas formativas adaptadas a sus necesidades específicas. Además reservarán plazas en las enseñanzas de formación profesional para el alumnado con discapacidad (LOMCE 8/2013, Art.75).

¿Qué alumnos se incorporan a los centros de Educación Especial? ¿Quién lo propone o decide? ¿En base a qué?

A nivel autonómico se establece que la necesidad específica de apoyo educativo de los ACNEAE se determinará cuando “el alumno requiera de medidas específicas de intervención educativa, independientemente del origen de aquélla” (Decreto 135/2014, Art.21.2). Y será el informe psicopedagógico el que concrete el grado de necesidad. Estos grados varían en función de las medidas que el alumno precise (Decreto 135/2014, Art.21.3).

El alumnado de grado 1, será en el que se prevea la necesidad prolongada en el tiempo y requiera exclusivamente de medidas específicas básicas. La escolarización de este alumnado será en centros ordinarios. En el caso de grado 2, cuando la necesidad se prevea prolongada en el tiempo y se requiera de medidas específicas básicas y extraordinarias, la escolarización de estos alumnos podrá darse en centros ordinarios y en centros de atención preferente. Por último, el grado 3, cuando la necesidad se prevea permanente y originada por presentar necesidades educativas especiales y cuando no puedan ser proporcionadas en un entorno ordinario las medidas específicas básicas y extraordinarias que requiera el alumno. Su escolarización se llevará a cabo en un centro de educación especial o en una unidad de educación especial dentro de un centro ordinario (Decreto 135/2014, Art.21.3).

De esta manera, queda determinado que de los ACNEAE, solo pueden acudir a centros de educación especial o unidades de este ámbito los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), de grado 3. Este alumnado, requiere medidas específicas para responder a las necesidades derivadas de estas condiciones de funcionamiento personal: A) Discapacidad auditiva. B) Discapacidad visual. C) Discapacidad física, tanto motora como orgánica. D) Discapacidad intelectual. E) Trastorno grave de

conducta. F) Trastorno de espectro autista. G) Trastorno mental. H) Trastorno específico del lenguaje. I) Retraso del desarrollo. (Decreto 135/2014, Art.22).

Por otra parte, se entiende la evaluación psicopedagógica como “el proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante que incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de identificar la existencia de necesidad específica de apoyo educativo y proporcionar una respuesta adecuada a la misma” (Decreto 135/2014, Art.19). Determina también que,

Es competencia de los servicios de orientación educativa y contará con la participación del tutor, del conjunto del profesorado que atiende al alumno y de la familia. Asimismo, cuando se considere preciso, se podrá contar con la información de otros profesionales y servicios. (Decreto 135/2014, Art.19.2)

Esta evaluación será recogida en el informe psicopedagógico, aportando las conclusiones y las orientaciones convenientes para la mejora de las situaciones educativas donde se lleve a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin olvidar las orientaciones para favorecer el desarrollo personal y académico desde un enfoque familiar y social.

¿Y después qué?

El fin último de la educación es conseguir la autonomía y desarrollo personal y por lo tanto una inserción laboral y social. De esta manera, al finalizar la educación obligatoria o PCI los alumnos pueden seguir escolarizándose en estudios superiores, aunque el número de alumnos que vayan por esta vía es muy reducido. Otra opción puede ser, escolarizarse en entidades privadas de preparación profesional especializadas en este tipo de alumnado.

Por otra parte, los alumnos pueden conseguir directamente, al terminar sus estudios, trabajo en las entidades o empresas convenientes y así haber logrado su inserción laboral. En este caso, la mayoría de los casos, obtienen apoyos de fundaciones o asociaciones.

Sin embargo, hay un gran número de este alumnado que no consigue las destrezas requeridas para el desenvolvimiento laboral y social. De esta manera, acuden a centros de día u organizaciones, pero siempre tienen un carácter asistencial. De esta manera, se

trabaja con dichas personas desde un punto de vista ocupacional y/o lúdico. En este caso, no se espera de estas personas ninguna función para la sociedad, solo su desarrollo personal y bienestar.

Educación Especial en Aragón.

En total en Aragón hay 26 centros o aulas de Educación Especial. Están repartidos por las tres provincias y hay mayoría de centros públicos, siendo 18, frente a 6 concertados. El Anexo III recoge una tabla comparativa de estos centros, (Portal de Centros Educativos, 2016).

HUERTOS ESCOLARES EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Existe poca literatura especializada sobre el uso de los huertos escolares en centros de Educación Especial y de por qué los docentes y profesionales de estos centros, hacen uso de este recurso.

Las fuentes consultadas destacan que el huerto escolar presenta características y valores especiales, que otros recursos no tienen. Entre ellos señalan “el medio ambiente”, siendo un entorno sin amenazas y prejuicios, que solo responde a los cuidados, por lo que es un entorno que desde el inicio aporta la confianza en sí mismo que necesita cada individuo. Por otra parte, favorece los siguientes aprendizajes: diferentes tipos de habilidades y destrezas, coordinación, esfuerzo, mediciones y cálculos, toma de decisiones, trabajo en equipo, estimulación de la conversación, motricidad fina y gruesa..., todas ellas persiguen o ayudan al alcance de la mayor autonomía posible o una “vida independiente” (Peña Fuciños, 2011). Por otra parte, esta autora señala, desde el enfoque educativo, su interdisciplinaridad como recurso para el desarrollo de contenidos curriculares.

Otro valor esencial del huerto es la “capacidad de motivación”, ya que el aprendizaje se realiza con un propósito personal, diferente además del de la terapia o aprendizaje de contenidos. El propósito final es conseguir cultivar tomates, y este proporciona una amplia gama de tareas que ayudan a generar oportunidades de aprendizaje, así, estas tareas están contextualizadas y tienen un significado funcional. También el “disfrute”,

ya que toda actividad pierde su objetivo si no genera satisfacción, diversión o significado para el individuo. Y por último, “biofilia”, la autora utiliza este término que utilizan los científicos para determinar la necesidad que tenemos los seres humanos de interactuar con la naturaleza y relacionarse con esta (Peña Fuciños, 2011).

En conclusión, defiende que este ayuda al bienestar y la salud mental y física de las personas, además de crear hábitos de vida saludables, de impulsar la autonomía personal, aumentando la autoestima, la confianza; generando habilidades sociales, y aprendizajes útiles para el desarrollo integral de las personas, y otorgando oportunidades laborales para la integración en la sociedad. En definitiva mejorar la calidad de vida.

Algunos de los numerables beneficios que avalan diversos estudios científicos, los encontramos categorizados en la siguiente tabla (Tabla 1):

Tabla 1. Beneficios del huerto escolar-terapéutico según diversos estudios científicos (extraída de Peña Fuciños (2011)).

Cognitivos	Estimulación de la memoria.
	Mejora de la concentración y aumento de la capacidad de atención.
	Incremento generalizado del funcionamiento cognitivo.
	Desarrollo de la capacidad creativa y de la inteligencia estética, etc.
Psicológicos	Mejora del estado de ánimo.
	Mitigación de la depresión.
	Disminución de la ansiedad y del estrés, y de comportamientos conflictivos.
	Desarrollo de la autoestima, de la satisfacción, y del sentimiento de logro.
	Mejora en el manejo de la frustración y de la ira, desarrollo de la paciencia y de la responsabilidad.
	Incremento de la sensación de bienestar
Físicos	Incremento de la respuesta inmunitaria.
	Incremento de la motricidad fina y gruesa y de la coordinación ojo-mano.
	Reducción de la presión sanguínea.
	Reducción del ritmo cardíaco.
	Aumento de endorfinas.
	Estimulación sensorial completa (vista, oído, tacto, olfato y gusto).
	Adquisición de hábitos alimenticios saludables y reducción de la obesidad

Sociales	Aumento de la participación e interacción social, así como de autoestima.
	Mejora de la cohesión en grupo.
	Estímulo de patrones saludables de funcionamiento social

Otros autores como Escutia (2009), en su libro sobre huertos escolares ecológicos, también hacen alusión a la Educación Especial. Concretamente destaca que el recurso se puede adaptar fácilmente a personas con diferentes *hándicaps*. Así, para que los alumnos en sillas de ruedas puedan disfrutar del huerto, se pueden crear bancales elevados o mesas de cultivo. Con los niños invidentes, se pueden estimular otros sentidos (como el oído, el olfato o el tacto), además de crear etiquetas en braille, formas rectangulares que ayuden a su orientación, etc. Además señalaba el valor terapéutico que se había demostrado en algunas experiencias con personas con disminuciones psíquicas.

Romón (1997), tampoco había pasado por alto a la educación especial y afirma que “no cultivaremos lo mismo ni de la misma forma, si en nuestro huerto vamos a trabajar con los alumnos de Educación Infantil, Primaria, Educación Especial... etc”. Aunque el autor no explica ni propone nada más, al menos pensamos que puede referirse a intenciones pedagógicas diferentes según las etapas educativas.

Por lo tanto, “ahora el huerto, además de proporcionar alimentos, es terapéutico y es educativo... También hay proyectos exitosos con colectivos de personas con disminuciones físicas o psíquicas que encuentran en el huerto un lugar donde pueden sentirse útiles y necesarios” (Escutia, 2009).

Para obtener más información sobre el uso y las ventajas del huerto para los alumnos con NEE, hemos entrevistado a 3 profesores que trabajan en centros de Educación Especial y usan el huerto como recurso, todos ellos en la ciudad Zaragoza. Estos colegios fueron elegidos, porque mostraron amabilidad y disponibilidad ante la propuesta de entrevistarles. Por otra parte, son tres centros bastante diferentes y con unas características singulares que aportan generalidad a los resultados de este proyecto.

Al final del trabajo, en el Anexo IV, se encuentran las transcripciones de cada entrevista realizada y analizada, a las que a continuación me iré refiriendo para relatar los resultados obtenidos.

Contexto de las entrevistas realizadas.

Los colegios entrevistados son:

- El Colegio de Educación Especial, público, Rincón de Goya. Con 77 alumnos a su cargo, alcanzando y sobrepasado su capacidad total. Tiene una oferta de etapas desde los de 3 años de Infantil, a los 18-21 de Transición a la Vida Adulta. Y entre estos se encuentran todo tipo de educandos con NEE y grados de discapacidad. Además tiene un número elevado de alumnos asignados desde ambientes rurales.

El huerto se creó hace 20 años, con un sentido muy colaborativo con las familias y debido a la gran extensión de terreno que tiene el colegio. Fue el profesor y posterior director ya jubilado, Joaquín Mediavilla, quien da nombre al huerto, quien lo puso en marcha, no siendo el primero en su bagaje profesional. En aquellos años el módulo de transición a la vida adulta era un módulo agrario, lo que sirvió también como motivación para su puesta en marcha. Hoy sigue habiendo huerto, aunque el módulo es de cocina.

- El Centro de Educación Especial, concertado, San Martín de Porres (ATADES). Con 116 alumnos a su cargo. Tiene una oferta de etapas desde los 3 años de Infantil, a los 18-21 de Transición a la Vida Adulta. También se encuentran alumnos de todo tipo de discapacidades o trastornos.

El huerto en este centro tiene una antigüedad que ronda entre los 15 y los 20 años. La idea surgió con la meta de crear un patio como recurso educativo de aprendizaje, tanto para los alumnos del colegio como para el entorno (otros colegios o el barrio). Contiene un planteamiento tanto educativo, como medioambiental, aparte de la búsqueda del principio de normalización. Desde que se creó la Red de Huertos Ecológicos del Ayuntamiento de Zaragoza, el centro participó en el programa y aún sigue hoy en día.

- Y por último el Instituto de Educación Secundaria, público, Ramón y Cajal, el cual cuenta con un Programa de Cualificación Inicial de Formación Profesional de modalidad II, dirigido a jóvenes con necesidades educativas especiales, que tengan cumplidos o vayan a cumplir 16 años y no superen los 21. Se integran al programa, por lo tanto, alumnos que provienen de centros de educación especial, y alumnos que han estado en integración en un instituto de educación secundaria y acaban derivados al programa tras repetir consecutivamente. En el programa de “Agro jardinería y arreglos florales”, hay un solo grupo por curso que tiene establecido el máximo de 10 alumnos. Otra de las características para incorporarse al programa es “presentar un nivel de funcionamiento personal que les permita conseguir las unidades de competencia profesional del programa y su posterior incorporación al mundo laboral” (ORDEN ECD/946/2016, de 4 agosto, Artículo 2). Se creó el programa en el instituto hace unos 20 años. Es un programa estipulado, con un currículo. El huerto aparece en la programación aunque no es un contenido fundamental. El objetivo final es formarse en diferentes labores de jardinería y agricultura para la inserción posterior en el mundo laboral.

Entrevistas.

Metodología.

Las entrevistas tuvieron un carácter cualitativo. Como indican Colás y Buendía (1992),

Las entrevistas cualitativas tienen tres características comunes: las personas entrevistadas expresan sus propias perspectivas personales; el entrevistador nunca predetermina frases o categorías que puedan ser utilizadas en las respuestas; y el objetivo básico es comprender la posición de los participantes, conocer su terminología y captar la complejidad de sus percepciones y experiencias individuales. (Colás y Buendía, 1992)

Las entrevistas han tenido como fin, “ser el instrumento principal de investigación, incluyendo las preguntas en un cuadro de entrevista y considerándolas como datos de un instrumento de medición” (Rosado, 2006).

De esta manera, se establecen diferentes preguntas, pero con un carácter de "entrevista personal semi-estructurada" (Valles, 2002) lo que significa que en las

entrevistas realizadas, aunque hay preguntas marcadas, se buscan respuestas abiertas para conocer el cómo y el por qué de los hechos en cuestión y por consiguiente unas respuestas pueden dar pie a otras, generando preguntas nuevas, las cuales se registran de igual manera. Además no es necesario que deban hacerse en un orden determinado.

La población entrevistada han sido 4 implementadores: uno del PCI del Instituto de Educación Secundaria, Ramón y Cajal; otro del Centro de Educación Especial, San Martín de Porres y dos del Colegio de Educación Especial Rincón de Goya. En este caso, uno era el profesor que puso en marcha el huerto y más adelante pasaría a ser director. Desde hace años está jubilado, pero sigue acudiendo y ayudando para coordinar el huerto. El otro implementador es el secretario, perteneciente al equipo directivo, aunque a su vez es profesor del módulo de cocina.

Las preguntas previstas en las entrevistas fueron:

- ¿Qué actividades realizas en el huerto con los alumnos?
- ¿Cuál ha sido tu motivación para poner en marcha el huerto escolar o participar en él?
- ¿Qué ventajas tiene? ¿Y qué dificultades o inconvenientes?

Tal y como se ha indicado en un apartado anterior, en el Anexo IV se encuentran las transcripciones de cada una de las entrevistas realizadas.

Análisis de las respuestas.

En este apartado analizaremos las respuestas a las entrevistas, describiendo qué hacen en cada colegio y por qué lo hacen. De esta manera, iremos comparando los elementos comunes y recogiendo los elementos distintivos simultáneamente, e intentaremos conjeturar sobre los motivos o las causas de las respuestas obtenidas. El Anexo V recoge una tabla resumen del análisis de las entrevistas

Hemos sintetizado el contenido de las respuestas en cinco familias de categorías, que a su vez se componen, cada una de ellas, de una serie de categorías, para que el análisis sea más ordenado. Las familias de categorías son: características del huerto, actividades realizadas en el huerto, motivaciones de los implementadores y/o miembros de equipo

directivo, virtudes e inconvenientes del huerto escolar como recurso educativo (con alumnos con NEE).

Las características del huerto son las condiciones espaciales, organizativas o de recursos, tanto humanos como materiales, que influyen en el uso que se hace del recurso. Por otra parte “las actividades”, son todas las actuaciones que implican un trabajo antes, durante o después del uso del recurso y relacionadas con este. Para poner el recurso en marcha los implementadores tienen diferentes motivaciones, que son las causas o intereses personales que favorecen la implicación de los entrevistados con el recurso. Y por último, encontramos las virtudes o inconvenientes que conllevan el uso del recurso y afectan a su organización y tipo de actividades. Así, las virtudes, son las cualidades o capacidades positivas, desde el punto de vista de los entrevistados, que tiene el recurso, ya sea para los estudiantes o para los profesores. Con inconvenientes nos referimos a aspectos que son vistos por los entrevistados como negativos, en contraposición a las virtudes.

Ya hemos explicado en uno de los apartados anteriores el contexto de cada centro al ponerse en marcha el proyecto, el carácter de la iniciativa (individual, colectiva por parte del equipo directivo o institucional) y con qué objetivos se crea. Por lo tanto, a continuación vamos a proceder a analizar cada una de las categorías de las entrevistas.

Así, las características han sido divididas en 3 categorías. Por una parte, el tipo de participación y organización del huerto como recurso educativo; por otra, el tipo de apoyo institucional que recibe el colegio dedicado al recurso del huerto y por último, la elección personal de cada implementador, de generar un carácter medioambiental, siendo el huerto ecológico o no.

Respecto al tipo de participación y organización hemos fijado nuestra atención, en un primer momento, en si existe o no ayuda o colaboración de personas o colectivos del propio centro o externos al centro, para el buen funcionamiento del recurso. De esta manera, en el centro Rincón de Goya, el huerto es muy colaborativo. Hay un buen clima y todo el centro se ha ido involucrando con los años, como por ejemplo profesorado o padres de los alumnos. Además, cuentan con la participación de “jubilados”: un grupo de antiguos profesores ya jubilados o abuelos de alumnos, quienes van los fines de semana y realizan tareas más duras o de mantenimiento. En el centro San Martín de

Porres, no ha vuelto ningún profesor jubilado, ni siquiera el antiguo coordinador. Actualmente solo usan el huerto como recurso dos profesores de todo el centro,. Uno los coordina, y su padre, agricultor, les ayuda. Además cuentan con la colaboración del conserje, al cual le gusta la naturaleza, y les ayuda a regar en verano. Sin embargo, en el centro Ramón y Cajal no colabora nadie, solo lo trabajan los dos profesores que llevan el PCI.

En cada centro la colaboración en el mantenimiento y participación, es muy diferente. En comparación del primer centro con el segundo, podemos suponer que es decisión de cada persona seguir trabajando o vincularse con su antiguo trabajo después de la jubilación. Además, esta decisión podría venir empujada según la relación e implicación con el centro o con los compañeros que siguen trabajando, ya que puede ser negativa o positiva. El centro en el que sigue participando el antiguo coordinador (Rincón de Goya), es público, en contraposición del otro (San Martín de Porres), que es concertado y en el cual no participa el antiguo coordinador. Puede ser que la motivación de seguir participando y colaborar por el buen funcionamiento se vea truncada en el caso de ser privado, al no querer participar “gratuitamente” en un centro que se lucra por el servicio de la educación. Por otra parte también podríamos pensar que se necesita más ayuda en el Rincón de Goya, que en San Martín de Porres, puesto que el terreno de huerta y el de los árboles frutales, es mucho más amplio. En el tercer centro (Ramón y Cajal) sabemos que los profesores que utilizan habitualmente el huerto tienen varias horas libres, puesto que los alumnos salen del taller para dar algunas horas fijas con psicoterapeutas. Cabe suponer, que como está regulado y reglamentado por la institución, se espera que ellos se encarguen durante esas horas del mantenimiento necesario. Además, en este centro los alumnos tienen mayor implicación con el huerto, ya que en un futuro trabajarán de esta actividad, por lo que hay soportan una mayor carga de tareas agrícolas, siendo estas, parte de los contenidos y procedimientos a aprender.

Un segundo punto sobre el que hemos fijado la atención, es la participación de los profesionales del centro, refiriéndonos a: quiénes usan el recurso y el tipo de uso que hacen de él. En el centro Rincón de Goya, la participación es opcional de cada profesora, pero todas flexibilizan sus clases para poder bajar al huerto cuando la estación lo favorece, y además, relacionarlo con actividades curriculares

interdisciplinarios. Se organizan por aulas del mismo nivel. Así, si el coordinador les indica, por ejemplo, que hay recolecta, las aulas que presentan educandos con capacidades parecidas y de similar edad “cronológica”, a pesar de su disarmonía curricular, bajan conjuntamente o en turnos, decidiendo entre ellas las horas dedicadas y estimulaciones o contenidos a trabajar. En el centro San Martín de Porres solo usan el recurso dos profesores. El recurso del huerto se contempla en el proyecto curricular de centro, pero los profesores tienen la opción de usarlo o no. Los dos únicos implementadores que trabajan con el huerto, trabajan el Área de Ciencias Naturales en especial, pero además refuerzan contenidos y destrezas de otras áreas o disciplinas. En el Ramón y Cajal, lo usan ambos profesores, esto es porque está dentro de la programación establecida, aunque se suele trabajar con más carga horaria en el primer curso que en el segundo y dependerá de los alumnos y necesidades que tengan. Al ser un módulo de “jardinería y arreglos florales”, el huerto es solo una parte de los contenidos del currículo. Así si los alumnos tienen menor nivel madurativo y necesitan más tiempo para adquirir los aprendizajes de jardinería, se dedicará menor tiempo al trabajo en el huerto, ya que como dijo el entrevistado, “es más difícil que encuentren trabajo en la agricultura, habiendo multitud de viveros y empresas más pequeñas que contratan a los alumnos con estas características”. El profesor tiene una clara preferencia por la jardinería, pero solo por la mayor oferta de trabajo que hay para este alumnado.

Más adelante, relacionaremos las diferencias observadas entre los diferentes centros con respecto a este aspecto con la carga horaria y el uso del recurso.

Por otra parte, el tercer punto en el que nos hemos detenido, es el tipo de agrupaciones de alumnos que se realizan para trabajar en el huerto. De esta manera, los tres centros trabajan el huerto con el grupo – clase, quizás esto sea indicador de que en los centros de Educación Especial el ratio de alumnos es menor. Aunque el centro Rincón de Goya señala que es importante tener a varios profesionales en la actividad de huerto, para atender mejor a los alumnos y que no haya complicaciones. En este punto, los tres señalan que se puede trabajar individualmente con cada alumno y atender a sus necesidades particulares, promoviendo un aprendizaje más individualizado, ya que el huerto genera actividades variadas, en las cuales, cada alumno podrá participar de una manera y con más o menos apoyos. Por último, el implementador del instituto Ramón y

Cajal, señala que el huerto constituye un espacio perfecto para combinar, según necesidades o intereses, diferentes agrupaciones (en parejas, tríos, etc.). Un interés puede ser que trabajen en grupos más homogéneos o heterogéneos, según las tareas o contenidos que vayan a llevar a cabo, o el alumno disruptivo con el alumno más pasivo, para que se complementen, etc.

El cuarto punto analizado es la organización del recurso en el horario lectivo. dónde encontramos diferencias notables de nuevo. En el centro Rincón de Goya las horas de salir al huerto son flexibles. Estas dependerán del calendario agrícola y la coordinación entre las profesoras y el coordinador, que puede comunicar a los niveles cuando hay posibilidad de bajar. Así, no entra dentro de la programación curricular y por lo tanto no tiene una carga horaria establecida. En el centro San Martín de Porres, hay un espacio en el horario semanal de aula dedicado al huerto, que, aunque pueda flexibilizarse en la práctica, se tiene en cuenta en la carga horaria lectiva. Y el centro Ramón y Cajal, también tiene un horario marcado de trabajo en el huerto.

Pensamos que la flexibilidad del horario está relacionada con la carga de horas o uso del recurso. Coincide, que el colegio en el que la participación es opcional y no se recoge en su programación, es en el que menos horas se usa el recurso. Sin embargo, en los centros donde no es tan flexible el horario y está recogido el uso del huerto como actividad dentro de la programación curricular, hay un mayor uso del recurso. En este caso se da esta coincidencia, aunque no creemos que tenga que ser así en otras situaciones.

El quinto punto contemplado es la duración de las clases en las que se usa dicho recurso. El centro Rincón de Goya señala que las actividades en el huerto no deben ser muy largas y que los alumnos se cansan si la actividad dura más de una hora. Los otros dos centros señalan que salen por la tarde, cuando los alumnos están más cansados y la actividad se hace llevadera y si es posible dedicándole la tarde entera, alargándose la actividad más de una hora. Quizá estas discrepancias sean indicadoras de las características del alumnado o del tipo de actividades que se realicen (más educativas en el primer caso o más agrícolas en los otros dos). La segunda categoría de la familia de las características, como ya se ha comentado, es el apoyo institucional, entendido como las ayudas tanto materiales como humanas que contribuyen al buen funcionamiento del recurso y que estén relacionadas con instituciones externas al propio centro.

De esta manera, el centro Rincón de Goya, aunque no está dentro de la Red de Huertos Escolares Ecológicos, recibe la ayuda de la empresa Consolida, que colabora con el Ayuntamiento de Zaragoza. Participan en el huerto cuando al centro se le acumula el trabajo en él y las tareas son cuantiosas. El centro San Martín de Porres, desde su inicio, pertenece a la nombrada Red de Huertos Escolares Ecológicos, promovida por el Ayuntamiento de Zaragoza y disfruta de todas las ventajas de vincularse a esta. Entre ellas, también pueden recibir ayuda de la empresa Consolida, como recibir estiércol, o compost. El centro Ramón y Cajal, está directamente institucionalizado, pero ellos son los que realizan su propio compost, etc.

El primer centro no ha querido relacionarse a la red, ya que, como dijo el entrevistado, había que acudir a reuniones y presentar documentos que te quitaban mucho tiempo. En el caso de San Martín de Porres, además de para beneficiarse de las ayudas, puede ser que se relacione a la red para pertenecer a un proyecto y conseguir el reconocimiento de este y así, poder vender más características de su centro a los clientes y socios.

Respecto a la elección personal de cada implementador, de crear un huerto ecológico o no, vuelve a haber algunas diferencias. Pese a ser un tema en auge, el centro Rincón de Goya no es ecológico y utiliza algún pesticida (como azufre) en la desinfección o exterminación de alguna plaga. Los otros dos son ecológicos. San Martín de Porres está reconocido y se encuentra dentro de la Red del Ayuntamiento. Se encuentra metido dentro del proyecto de centro, su programa medioambiental. Por otro lado, el Ramón y Cajal no está reconocido, ni busca el reconocimiento. El entrevistado se posiciona a favor del ecologismo, y además incide en la inconveniencia de usar productos químicos en centros públicos. En este caso el tema medioambiental se trabaja de manera transversal.

Terminadas las características, analizaremos las actividades. Estas, las hemos categorizado en dos tipos, agrarias y educativas³. Las actividades agrarias, son todas aquellas que implican un esfuerzo físico, exigidas para el mantenimiento del huerto y no son fácilmente relacionables con contenidos curriculares de aprendizaje. Por otra parte,

³ O “trabajos prácticos agrícolas” y “actividades escolares propiamente dichas” como se puede leer en Coronas, (1994).

las actividades educativas, son las relacionadas con el huerto como recurso y que tienen unas intenciones u objetivos puramente curriculares. Estas últimas, las dividimos en otros dos tipos: intra-nivelares en el centro y actividades con otros centros. En la tabla resumen del Anexo IV se recoge un listado de diferentes actividades nombradas por los centros en relación al huerto.

Los tres centros realizan actividades puramente agrarias, aunque en el Rincón de Goya las llevan mayoritariamente a cabo, “los mayores”, de transición a la vida adulta, antiguamente con el módulo de agraria. Actualmente ayudan, aunque no tiene la misma relevancia con el actual módulo de cocina y no quita para que puedan ayudar otras etapas en algunas actividades más agradables, como las de recolecta. En el centro San Martín de Porres, también las realizan los alumnos de las dos clases implicadas. Estas tareas están presentes en el programa, como responsabilidad de los alumnos, en la medida que puedan. También tienen actividades de limpieza, para mantener limpio el huerto y los jardines, como actividad obligatoria que les implica esfuerzo, al no ser tan atractiva para ellos. Por último, en el centro Ramón y Cajal, también suelen tener los alumnos buenas condiciones físicas, y realizan todas las tareas que requiere el huerto, ya que en un futuro pueden trabajar de ello. Como hemos explicado más veces, estos alumnos tienen que adquirir toda la autonomía posible en la realización de todos los procedimientos, para poder aplicarlos en su trabajo.

Quizás esta categoría dependa de discapacidades motorices o tiempo dedicado al recurso. De esta manera, si hay mayor número de alumnos con discapacidades motrices, puede dificultar el trabajo en el huerto, ya que la tierra dificulta la movilidad de las ruedas, aunque el docente del Rincón de Goya señaló que más de una vez habían metido a algún alumno con silla de ruedas en el huerto. Otra opción, entonces, puede ser que al dedicarle menor tiempo al recurso, no realicen este tipo de actividades los alumnos o con menor nivel de participación y responsabilidad.

Por otra parte hemos clasificado las actividades internivelares realizadas en los 3 centros en 3 tipos: las de estimulación sensorial, actividades interdisciplinares y actividades realizadas con los productos que genera el huerto.

Solo el centro Rincón de Goya realiza actividades de estimulación sensorial con los alumnos de niveles más pequeños (desde los tres años). También señala que se estimula

a cualquier alumno, de cualquier edad si lo requiere el grado de discapacidad y esta terapia puede beneficiar al alumno. Son actividades de tocar diferentes texturas, oler, saborear, etc. Las llevan a cabo las profesoras de aula.

Respecto a actividades interdisciplinares, las realizan los centros Rincón de Goya y San Martín de Porres, trabajando desde la numeración, discriminación o colores, hasta las partes de una planta y su funcionamiento. Todas estas actividades también dependen del nivel curricular de los alumnos y sus necesidades. En el centro Ramón y Cajal no se realizan este tipo de actividades, ya que en su programación no se señalan este tipo de contenidos. Esto es debido a que la formación en el huerto es con la finalidad de aprender y desempeñar las diferentes labores que conlleva un huerto para desenvolverse en un posible mundo laboral agrario. Puede ser, que estas tareas impliquen aplicar contenidos variados y de diferentes disciplinas, pero no se encuentran como requisitos u objetivos a alcanzar.

En cuanto a las actividades con los productos que genera el huerto, hay bastantes similitudes. En esencia, todos les dan un provecho final a estos. Cabe destacar que los tres centros están relacionados con la agricultura o la gastronomía (módulo de cocina u hostelería). El colegio Rincón de Goya actualmente tiene un módulo de cocina en la etapa de transición a la vida adulta, por lo que son estos alumnos quienes trabajan más el huerto y los que cocinan una vez a la semana sus productos de temporada, para después comérselos. Además, realizan mermeladas que venden a familiares o gente relacionada con el centro, generando un refuerzo a su trabajo con los productos fuera de temporada. Anteriormente, este centro tenía el módulo agrario, por lo que los productos los compraba la empresa del comedor, los cuales luego se comían. En el colegio San Martín de Porres, se las llevan a casa los alumnos y se las comen con sus familias. Además dan otros productos al módulo de hostelería (al que van alumnos más mayores), dónde se cocinan o son transformados en mermeladas. Por último en el centro Ramón y Cajal, dan los productos también al módulo de cocina y en las ocasiones en que se lo van a comer entre todos, pueden acudir los del módulo de jardinería a colaborar en su preparación

Solo los centros Rincón de Goya y San Martín de Porres, señalaron que entre los propósitos de las actividades se encontraba la sensibilización con respecto a una dieta sana y equilibrada, ya que algunos alumnos tienen trastornos alimenticios. Reiteraron

que era muy importante y que había una evolución positiva en los alumnos, ya que esos alimentos los habían plantado ellos mismos y tenían un mayor valor.

Respecto a las actividades con otros centros, el colegio Rincón de Goya tiene relación con otros centros ordinarios. De esta manera, realizan “programación inversa”, como denominaron los entrevistados. Así, los alumnos “ordinarios” van al colegio Rincón de Goya y son los alumnos de “Educación Especial” quienes les enseñan cosas de su centro o actividades. Entre ellas está el huerto, en el cual, estos alumnos “experimentados” enseñan a otros “no experimentados” y sin discapacidades. Por otra parte el centro San Martín de Porres, no realiza actividades en el huerto con otros centros, aunque al inicio de su puesta en marcha era un objetivo a alcanzar. El instituto Ramón y Cajal, mantiene relación con otros colegios, que les piden ayuda para su propio huerto. Así en este caso los alumnos van al otro centro y enseñan o ayudan a otros alumnos. Esta actividad es más ocasional.

Por último voy a señalar algunas actividades que nombraron los entrevistados, relacionadas con el huerto:

- Día de padres con una comida general con los productos del huerto.
- Crear cartelitos que anuncian la especie en diferentes lenguas o formas de comunicación.
- Participación en el barrio, en proyectos de regeneración del casco poniendo maceteros en esquinas donde se tiraba basura.
- Colaboración con algún profesor de secundaria, para hacer actividades conjuntas en el huerto (dependía de aquellos profesores).

En la familia de categorías de las motivaciones para trabajar el huerto, hemos encontrado dos tipos. Por una parte a dos profesionales les gusta el huerto porque les gusta la vida rural, o trabajar al aire libre. Tiene un enfoque personal. Pero por otra parte, los tres destacan que les gusta por motivos educativos. De esta manera, entre los motivos pedagógicos, todos los entrevistados señalan que a los alumnos les motiva. Además entre los diferentes entrevistados se encuentran los siguientes argumentos: se observa mejoría en los alumnos por salir al aire libre, en especial atención a los alumnos

con Trastorno del Espectro Autista y con Trastorno Grave de Conducta. Además, no quita tiempo a la programación anual, hay mayores aprendizajes y más rápidos y es una actividad normalizada.

De esta manera, descubrimos que no todos los justifican desde una posición personal y que las motivaciones de los profesionales están muy relacionadas con las ventajas que para ellos tiene el recurso del huerto.

Respecto a la familia de categorías, de las ventajas o virtudes del recurso, vamos a ir juntando todas las que han ido determinando los entrevistados.

Por una parte, todos han destacado que tranquiliza a los alumnos a través del contacto con el aire libre y la naturaleza, además del trabajo físico, el cual, les desfoga y con el que se relajan. También, ayuda a la autonomía personal y laboral. Señalan un abanico grande de habilidades que se pueden adquirir, desde hacerse la cena, como un desarrollo de la motricidad, tanto gruesa como fina; según los niveles de desarrollo o necesidades de los alumnos.

La mayoría han destacado la interdisciplinariedad del recurso, pudiendo relacionar todos los aprendizajes con el currículo; el desarrollo de la socialización, obligando a la comunicación tanto con iguales como con adultos. La cooperación, también la señalan y está relacionada, puesto que la interacción se trata cooperativamente con diferentes agrupamientos y colaboraciones entre los alumnos, además de trabajar todos con un mismo fin.

Destacan la normalización, puesto que es un recurso extendido a múltiples grupos sociales y con tradición histórica, del cual, pueden participar; el aumento de autoestima en los alumnos, ya que consiguen un producto final, del cual obtienen alguna recompensa y es valorado por los círculos de alrededor; mejora los hábitos alimentarios, dándole más valor a la comida, porque ha sido fruto de su esfuerzo y cuidado. De esta manera, valoran el trabajo y el esfuerzo que conllevan y valen las cosas. Y por último, destacan la virtud de inclusión de los alumnos de zonas rurales. Ésta me sorprendió, ya que no había leído sobre ello. Los entrevistados señalaron que dichos alumnos se sentían más involucrados, participativos e incluso con iniciativa, participando en una actividad de su entorno cercano.

Y solo algún entrevistado ha destacado que, el recurso del huerto ofrece una experiencia de contacto con la naturaleza, posiblemente única, puesto que los alumnos pueden vivir en la ciudad y presentar una familia con sobreprotección sobre ellos. En estos casos, la sobreprotección de la familia hace que no viajen mucho o que el hijo/hija vaya o haga solo actividades no normalizadas. Este recurso, entonces, es una oportunidad para aquellos alumnos a los que su entorno no es tan estimulante o normalizado. Además, alguno ha destacado la valoración de la estimulación sensorial que puede ofrecer también a todo tipo de alumnado y de todas las edades. Y por último, que aprenden, porque están más atentos y esto, es debido a que les gusta. Este aprendizaje es señalado como más rápido, significativo, automatizado y funcional, determinando así el valor como recurso en la adquisición de contenidos.

En contraposición están los inconvenientes, de los cuales todos han destacado que depende de la meteorología o del tiempo atmosférico y que no hay una alineación del calendario agrícola con el calendario escolar.

Y algún entrevistado ha determinado que conlleva muchas tareas y tiempo, por lo que se necesita ayuda extra para mantener el huerto vivo y que los alumnos puedan disfrutar de él. Además, de que algunas herramientas son peligrosas y solo pueden usarlas algunos mayores y con un buen nivel intelectual o conductual. El entrevistado lo relacionó y reivindicó que sería mejor con un menor ratio que en una actividad de aula, aún siendo menor en estos centros que en un centro ordinario.

Por último, señalar que dos entrevistados señalaron la frustración que puede aparecer, pero tratada de diferente forma.

Por una parte, al no tener concepto de tiempo muchos alumnos, con los productos que no dan cambios rápidos se aburren, por la baja velocidad de cambio y se frustran. La docente explicó que no era una frustración de enfado y que es pasajera. De todas formas condicionaba a la plantación de hortalizas que tuvieran un crecimiento más rápido o no tan lento.

El otro docente señaló que sus alumnos se frustraban después de todo el esfuerzo si el producto salía mal o directamente no salía. Este aprovechaba la situación para trabajar educación en valores o emocional, como por ejemplo hacerles entender que son

seres humanos como nosotros y que no somos todos iguales y por ello y diversas razones nos comportamos cada uno de manera diferente.

Podemos observar diferentes tipos de frustración y de tratarla.

En el Anexo V se encuentra la tabla de análisis de las entrevistas.

Virtudes e inconvenientes del uso del recurso en la Educación Especial frente a la Educación Ordinaria.

En este apartado comparamos las virtudes y los inconvenientes encontrados en el uso del recurso en centros de Educación Especial, con los comentados en la literatura referida a la Educación “Ordinaria”.

Ambos trabajan el huerto a cualquier edad y etapa. Aunque lo trabajen todas las edades, existen diferencias en sus características o actividades dependiendo de estas. Se puede suponer que afecta el desarrollo motriz y cognitivo de cada etapa y los objetivos curriculares a alcanzar. Sin embargo, todos nombran la adquisición de valores y habilidades que genera el huerto (que más adelante desarrollamos), además de su valor medioambiental.

De manera curricular, en ambos casos se ha señalado el carácter interdisciplinar que tiene el recurso del huerto. En ambas educaciones se nombra como estrella el Área de Ciencias Naturales, aunque ambas señalan otras asignaturas tanto troncales como artísticas. Definen al huerto como un recurso global, el cual es el eje de un montón de tareas diversas y de diferentes disciplinas. El huerto es un entorno natural y real, al aire libre, en el que los alumnos trabajan y aprenden conceptos, procedimientos y actitudes, presenta problemas reales a solucionar y por ello el aprendizaje, como caracterizan algunos profesores, es significativo y funcional. Aprenden más rápido y con tareas contextualizadas. Además, en las dos educaciones señalan que es una fuente de interés para los alumnos, les gusta y motiva, por lo que mejora la atención en las clases, que también ayuda al proceso de aprendizaje.

Entre las habilidades y valores que desarrolla el recurso, identifican la socialización y cooperación que genera el trabajar en grupo y por proyectos, construyendo todos juntos los conocimientos y aprendizajes. Todos trabajan, para un resultado común, que les

compromete a ayudarse e interactuar, mientras cada uno puede desarrollar aprendizajes individualizados y a su ritmo personal.

También, señalan la mejora de los hábitos alimentarios. Por una parte, a los que no les gustan algunos productos, tienen la presión de que aquello que se van a comer lo han plantado ellos, con su esfuerzo y cuidado y el del resto de sus compañeros. Por otra parte, en el huerto encontramos muchos productos para una dieta saludable o cocina tradicional de la zona en la que vivamos.

Relacionado, se encuentra otro aspecto que han nombrado ambas educaciones y es la inclusión de alumnos de zonas rurales o la valoración de estas zonas. Así, los alumnos de zonas rurales encuentran un trozo de tierra con características que ellos reconocen y se sienten más partícipes y los alumnos de la ciudad pueden valorar la vida agraria o la agricultura tradicional de su tierra y descubrir de dónde vienen los productos del “supermercado”.

Solo los docentes de los centros de Educación Especial han señalado las siguientes virtudes. Por una parte, determinan que el recurso les genera a los alumnos autonomía personal (tanto motriz como de habilidades). Todos los docentes la destacaron, pero en la Educación “Ordinaria” no es un objetivo primordial. Además, como desarrollo de una autonomía laboral tampoco presenta interés ya que para estos alumnos es un trabajo menor cualificado por la sociedad, siendo, sin embargo, una posible oportunidad de integración laboral y por tanto social para los alumnos con NEE.

Por otra parte señalaron que tranquiliza y relaja a sus alumnos. Puede ir unido a trastornos o discapacidades una mayor tensión o estrés en un aula o espacio cerrado. Aun así, pensamos que a todos los alumnos y de todas las características les beneficia el salir al aire libre y el contacto con la naturaleza.

Otra virtud destacada es que es un recurso normalizado. En la Educación “Ordinaria” casi todos los alumnos son “normales”, así que no hay que señalar dicha característica. Queda evidente el interés para incluir a estos alumnos en la sociedad y actividades cotidianas, aceptando las diferencias y capacidades individuales de cada uno sin apartarlos de las actividades que entendemos como “normalizadas”.

Además, es una oportunidad de estímulo y acercamiento a la naturaleza, posiblemente única. Entendemos que puede darse también en alumnos de centros “ordinarios”, por falta de recursos o por condiciones familiares. Aún así parece ser que se incrementa la posible falta de estimulación en familias con hijos discapacitados, tanto por problemas de acceso o sobreprotección, o al menos, así lo señala algún entrevistado.

En cuanto a la estimulación sensorial, también puede haber en ambos tipos de centro, aunque queda señalado y trabajado como objetivo trascendental en los centros de Educación Especial. Esto puede ser posible por las discapacidades sensoriales, o que sea un medio de comunicación más directo con este tipo de alumnado, fortaleciendo los sentidos más desarrollados.

Otro beneficio es que les aumenta la autoestima. Todas las personas se sienten gratificadas si de su trabajo e ilusión se consigue un producto final y el huerto genera muchos productos. Aún así, para este tipo de alumnado puede ser más beneficioso, ya que pueden sentirse “útiles” y ver que son “capaces” de conseguir resultados. Además la gente de su alrededor puede valorar sus esfuerzos de una manera más sincera, ya que como hemos dicho antes, es una actividad normalizada.

Y por último y relacionado, está el esfuerzo señalado por los implementadores. Cayendo en la generalización, este tipo de alumnado, al poder ser más dependientes, puede ser que tengan un bajo umbral de esfuerzo en su cotidianidad, frente a los alumnos de los centros ordinarios, quienes son más autónomos. Aún así, debería ser una virtud y valor a desarrollar en todas las personas, ya que gracias a ella se alcanza cualquier meta o logro a conseguir.

La Educación “Ordinaria”, sin embargo, valora la importancia del recurso para la práctica de las ciencias experimentales, el desarrollo de la creatividad y el desarrollo de las competencias básicas; aspectos que no señalan los entrevistados. Puede ser que estas características, que puede otorgar el recurso del huerto, no preocupen tanto a los docentes de los centros de Educación Especial centrados en las virtudes anteriormente señaladas, aunque deberían poder desarrollarse en sus alumnos.

Respecto a los inconvenientes, coinciden en todos menos en el aspecto de la frustración. Así quedan denominados el calendario agrícola, el uso de herramientas

peligrosas, la meteorología y la coordinación con otros docentes por la dedicación que supone su mantenimiento. Sin embargo la frustración que genera en los alumnos la espera de resultados o el truncamiento de estos, solo es señalada por los entrevistados. Como ya hemos explicado con anterioridad, algunos alumnos con NEE no tienen el concepto de tiempo y necesitan resultados más inmediatos. Aún así Romón (1997) señalaba que una característica del huerto a considerar era que cada tarea repercute en el huerto, por lo que sus consecuencias son irreversibles. Aquí señala, el trabajo con seres vivos y el cuidado que hay que tener con ellos, intentando no generar una posible frustración posterior tanto para el profesor como para los discentes. Además esta necesidad de inmediación era nombrada, por algunos autores, para la etapa de infantil, consecuente con características de su desarrollo.

CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN FINAL

En cuanto a la revisión bibliográfica del huerto escolar, destaco como conclusión que hoy en día hay muchos huertos escolares en el panorama de nuestro sistema educativo, en España, en Aragón y en especial Zaragoza. Además, de multitud de trabajos publicados de huertos escolares, relacionados con el aprendizaje por proyectos y el desarrollo de las ciencias experimentales, desarrollando a su vez diferentes valores y programas de educación ambiental y cada día más. Se puede apreciar la riqueza del recurso por su amplio volumen de implementación.

En cuanto a la “Educación Especial”, concluimos que se ha legislado y evolucionado mucho a lo largo de los últimos 20 años. Estos avances han sido positivos y poco a poco se ha ido avanzando en los conceptos que rigen nuestra sociedad. Ha habido un galimatías terminológico, en el que el concepto de “Educación Especial” es un vestigio de la legislación de los años 80. Actualmente solo se usa para denominar centros de alumnos que tienen necesidades educativas especiales. Así, nos encontramos en medio del cambio hacia la inclusión, en el que se atiende a la diversidad de todo tipo de personas, para conseguir que todo el mundo goce de los mismos derechos de desarrollo personal y social.

Por otra parte hay muy poca literatura de la implementación y características del recurso del huerto escolar en la Educación Especial y por eso nos interesaba especialmente conocer las condiciones en las que trabajaban dicho recurso los centros de este tipo. Por ello el análisis de las entrevistas de tres personas implementadoras de centros diferentes, nos ha permitido tener los siguientes resultados: a pesar de que puede haber motivaciones personales para su puesta en marcha, estas se mezclan con los beneficios pedagógicos que tiene el recurso para los alumnos. De esta manera se solapa con las virtudes, entre las cuales encontramos la interdisciplinariedad, la autonomía personal y laboral, la socialización, la cooperación, el incremento de bienestar emocional y capacidad de relajar a los alumnos por el contacto con el aire libre y el trabajo físico; el contacto con la naturaleza, la estimulación sensorial, el incremento de la atención y la motivación, el incremento de la autoestima, la mejora de hábitos alimentarios, la valoración del esfuerzo, la valoración de la agricultura y de las zonas rurales y por supuesto, la capacidad de normalización. Entre las características de los huertos escolares en estos centros encontramos diferentes posibilidades, aunque estas van a condicionar el tipo de uso del recurso y las facilidades o inconvenientes de su implementación, así como el tipo de actividades llevadas a cabo. Además, en las actividades interfieren las capacidades de los alumnos, condicionadas a la edad y desarrollo socio-cognitivo de estos. Y entre estas, podemos asegurar que se necesita una dedicación plena tanto a las agrícolas como a las pedagógicas, independientemente de los tipos que sean. Por inconvenientes, encontramos algunas características intrínsecas al trabajo del huerto que también afectan a las actividades y su organización, como el calendario agrícola o la meteorología, el uso de herramientas peligrosas, la gran carga de tareas y organización que conlleva y las características de los productos que se plantan.

En comparación con la Educación Obligatoria “Ordinaria”, el recurso demuestra ser muy beneficioso para ambos, pudiendo presentar las mismas ventajas para todo tipo de alumnado. Por eso es un recurso abierto a todas las características individuales. Aun así, tiene algunas virtudes esenciales para los alumnos con necesidades educativas especiales, que no son tan valoradas o no se pueden valorar en la educación convencional, como son la autonomía personal y laboral, la estimulación sensorial y la actividad “normalizada” que genera, entre otras.

En conclusión, el huerto es un gran recurso para el aprendizaje por proyectos en nuestras escuelas y que acepta y normaliza a todo tipo de alumnado. Es una oportunidad para poder seguir avanzando hacia una educación más inclusiva y para que un día todos los centros tengan un espacio u oasis natural en su patio, compartido por todos, el cual sea un lugar de “encuentro” como indicaba Jiménez Marqués (1987). De una idea estamos seguros y es que queda mucho por avanzar aún y seguir evolucionando hacia una educación de calidad para todos, sin excepciones.

A modo personal, este trabajo me ha motivado para algún día descubrir en primera persona todos estos beneficios ya sea en un centro “Ordinario” o de Educación Especial. Por otra parte, agradecer la colaboración a los centros que me han abierto las puertas y a sus implementadores ambiciosos y colaborativos. De igual manera, a mi tutor por acompañarme en este proceso, tan rico de aprendizaje y al resto de personas que por el camino me han ayudado o aconsejado.

BIBLIOGRAFÍA

- Alemañy Martínez, C. (Abril de 2009). *Cuadernos de Educación y Desarrollo Vol 1, n°2* . Obtenido de Integración e Inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo: <http://eumed.net/rev/ced/02/cam5.htm>
- Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Ayuntamiento de Zaragoza. (2 de 9 de 2016). *Educación y Sensibilización Ambiental*. Obtenido de Huertos Escolares: <http://www.zaragoza.es/ciudad/medioambiente/educacionambiental/huerta.htm>
- Bernal Agudo, J. L., Cano Escoriaza, J., & Lorenzo Lacruz, J. (2014). *Organización de los centros educativos: LOMCE y políticas neoliberales*. Zaragoza: Mira.
- Brown, A. (1992). *Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings*. The Journal of the Learning Sciences.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*. 18, 32-42.
- Bueno, M. (2009). Dos prólogos para un huerto. El primero... En M. Escutia, *El huerto escolar ecológico* (págs. 9-10). Barcelona: GRAÓ.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Colás, M. P., & Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Conde, O. (2001). *El Huerto Escolar*. Zaragoza: Ayuntamiento de Zaragoza, Servicio de Medio Ambiente, Gabinete de Educación Ambiental.
- Constitución Española. (1978). España: Cortes Generales.
- Coronas, M. (1994). *El huerto en la escuela*. Fraga: Movimiento de Renovación Pedagógica "Aula Libre".

- Currículo del Área de Ciencias de la Naturaleza. Normativa Primaria. (30 de 9 de 2016). Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte: Boletín Oficial de Aragón.
- Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. (29 de de julio de 2014). Aragón: Boletín Oficial de Aragón.
- Diego, N. d., Perea, I., & Calvo, M. (2007). La huerta en una barrica. *Aula de Infantil* 40, 31.
- Educación, M. d. (1978). *Informe Warnock*. Reino Unido.
- Equipo docente de la Escuela Països Catalans. (2014). El huerto, un aula abierta al exterior. *Aula de Innovación educativa*. 228, 23-29.
- Escutia, M. (2009). *El huerto escolar ecológico*. Barcelona: GRAÓ.
- Gil, J. M. (2015). El huerto escolar: mágica fuente de conocimiento y sabiduría. *Aula de Innovación educativa*. 239, 44-47.
- Jiménez Aleixandre, M. P. (2003). El aprendizaje de las ciencias: construir y usar herramientas. Barcelona: GRAÓ.
- Jiménez Marqués, J. L. (1987). *El Encuentro. Educación Ambiental en Huertos Escolares*. Vitoria: Educa Futur.
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. (7 de de abril de 1982). España: Boletín Oficial del Estado.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (4 de de agosto de 1970). España: Boletín Oficial del Estado.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (3 de de octubre de 1990). España: Boletín Oficial del Estado.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (23 de de diciembre de 2002). España: Boletín Oficial del Estado.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (3 de de mayo de 2006). España: Boletín Oficial del Estado.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (9 de de diciembre de 2013). España: Boletín Oficial del Estado.

Libro blanco para la reforma del sistema educativo. (1989). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Moriña Díez, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España. *Revista de Educación n°327. Educación Inclusiva*, 395-416.

ORDEN ECD/949/2016, de 4 de agosto, por la que se regulan los Programas de Cualificación Inicial de Formación Profesional dirigidos a personas sin cualificación profesional o con necesidades educativas especiales en la Comunidad Autónoma de Aragón. (4 de de agosto de 2016). Aragón: Boletín Oficial de Aragón.

Peña Fuciños, I. (2011). Terapia Hortícola - Horticultura Educativa Social y Terapéutica. *Autonomía Personal*, 32-41.

Pérez Galán, R. (2003). *EDUCACIÓN ESPECIAL, ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LOCE: un enfoque teórico y comprensivo.* Málaga: Ediciones Aljibe.

Portal de Centros Educativos. (16 de 11 de 2016). Obtenido de Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte: http://www.centroseducativosaragon.es/Public/buscador_simple.aspx

(2000). *Proyecto PISA.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Real Academia de la Lengua Española. (20 de 9 de 2016). *Diccionario Lengua Española.* Obtenido de <http://dle.rae.es/>

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. (6 de de marzo de 1985). España: Boletín Oficial del Estado.

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. (28 de de abril de 1995). España: Boletín Oficial del Estado.

Rodríguez, F. L. (2010). Introducción. En P. A. (coord.)VVAA, *Los proyectos de trabajo en el aula. Reflexiones y experiencias prácticas* (págs. 9-12). España y Venezuela, Barcelona y Caracas: Graó y Editorial Laboratorio Educativo.

Romón, C. (1997). *Guía del Huerto escolar*. Madrid: POPULAR.

Rosado, M. A. (2006). *Metodología de investigación y evaluación*. Sevilla: Trillas.

Samnartí, N., & Tarín, R. M. (2010). Proyectos y actividades para cambiar el entorno. En P. A. (coord.)VVAA, *Los proyectos de trabajo en el aula* (págs. 13-16). Barcelona: Graó.

Santamaría, R. F. (2011). El camino hacia la integración. *CEE Participación Educativa*, 79-90.

Torner, J., & Ciera, C. (2014). ¿Por qué trabajar el huerto en la escuela? *Aula de Innovación educativa*.228, 30-33.

Valles, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: CIS.

ANEXOS

Anexo I

Tabla de la evolución terminológica de la “Educación Especial”:

LEY	LISMI 1982	LOGSE 1990	LOCE 2002	LOE 2006	LOMCE 2013
TÉRMINO	Educación Especial (EE)	Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE).	Alumnos Con Necesidades Educativas Específicas (ACNEE). Tres grupos: -Alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) -Alumnos extranjeros -Alumnos superdotados intelectualmente.	Alumnos con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (ACNEAE). 6 grupos, con: -NEE. Necesidades Educativas Especiales. -DEA. Dificultades Específicas de Aprendizaje. -TDAH. Trastorno del Déficit de Atención e Hiperactividad. -Altas capacidades intelectuales. -Incorporación tardía al sistema educativo. -Condiciones personales o historia escolar.	
		NEE: no hay subgrupos, todos dentro.	NEE: -Discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales. - Graves trastornos de la personalidad o de conducta.	NEE: -Discapacidad física (motórica u orgánica, intelectual, sensorial (visual o auditiva). -Trastorno Graves de conducta. -Trastorno del Espectro Autista. -Trastorno mental. -Trastorno específico del lenguaje. -Retraso del desarrollo.	

<p>COMCEPTO</p>	<p>El minusválido se integrará en el sistema educativo ordinario y recibirá los programas de apoyo y recursos que necesite. Si es imposible su integración, se les impartirá Educación Especial de manera transitoria o definitiva.</p>	<p>Conjunto de recursos materiales y personales puestos a disposición del sistema educativo para responder adecuadamente a las necesidades que de forma transitoria o permanente pueden presentar los alumnos.</p>	<p>En un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella y en particular a lo que se refiere a la evaluación, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer necesidades educativas especiales, tendrán una atención especializada con arreglo a los principios establecidos.</p>	<p>Aquel que requiera por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de necesidades educativas especiales.</p>
<p>PRINCIPIOS</p>	<p>Normalización Sectorización Individualización Integración</p>	<p>+ Normalización + Integración</p>	<p>Normalización Integración No Discriminación</p>	<p>INCLUSIÓN Normalización No discriminación Igualdad de acceso y permanencia en el sistema educativo.</p>

Anexo II

Tabla comparativa del modelo integrador y del inclusivo obtenido de Alemañy Martínez (2009), citando a Arnaiz Sánchez (2003) y Moriña Díez (2002).

ESCUELA INTEGRADORA	ESCUELA INCLUSIVA
Centrada en el diagnóstico	Centrada en la resolución de problemas de colaboración.
Dirigida a la : Educación especial (alumnos con NEE)	Dirigida a la : Educación en general (todos los alumnos)
Basada en principios de igualdad y competición	Basada en principios de equidad, cooperación y solidaridad (valoración de las diferencias como oportunidad de enriquecimiento de la sociedad)
La inserción es parcial y condicionada	La inserción es total e incondicional
Exige transformaciones superficiales.	Exige rupturas en los sistemas (transformaciones profundas)
Se centra en el alumno (se ubica al alumno en programas específicos)	Se centra en el aula (apoyo en el aula ordinaria).
Tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar la posibilidad de inserción.	No disfrazar las limitaciones, porque ellas son reales.

Anexo III

Centros de Educación Especial o con unidades de Educación Especial en la Comunidad Autónoma de Aragón:

Provincia de Zaragoza	16 centros de Educación Especial		9 públicos y 7 concertados.
Alborada	Colegio de Educación Especial	Público	Localidad de Zaragoza
Ángel Rivière	Colegio de Educación Especial	Público	Localidad de Zaragoza
ATADES, Centro de Educación Especial, San Martín de Porres	Centro Privado de Educación Especial	Concertado	Localidad de Zaragoza
Augusta Bílbilis	Colegio de Educación Infantil y Primaria	Público	Localidad de Calatayud
Campo de Borja	Colegio de Educación Infantil y Primaria	Público	Localidad de Borja
CEDES	Centro Privado de Educación Especial	Concertado	Localidad de San Gregorio
Colegio de Educación Especial de Calatayud	Colegio de Educación Especial	Público	Localidad de Calatayud
Jean Piaget	Colegio de Educación Especial	Público	Localidad de Zaragoza
La Purísima para niños sordos	Centro Privado de Educación Especial	Concertado	Localidad de Zaragoza

El Huerto Escolar en la “Educación Especial”.

Los Pueyos	Centro Privado de Educación Especial	Concertado	Localidad de Villamayor
María-Soriano	Centro Privado de Educación Especial	Concertado	Localidad de Zaragoza
Moncayo	Colegio de Educación Infantil y Primaria	Público	Localidad de Tarazona
Rector Mamés Esperabé	Colegio de Educación Infantil y Primaria	Público	Localidad de Ejea de los Caballeros
Rincón de Goya	Colegio de Educación Especial	Público	Localidad de Zaragoza
San Antonio	Centro Privado de Educación Especial	Concertado	Localidad de Zaragoza
San Germán	Centro Privado de Educación Especial	Concertado	Localidad de Zaragoza

Provincia de Huesca	7 centros de Educación Especial		6 públicos y 1 concertado.
Biello Aragón	Instituto de Educación Secundaria	Público	Localidad de Huesca
La Alegría	Colegio de Educación Especial	Público	Localidad de Monzón
Montecorona	Colegio de Educación Infantil y Primaria	Público	Localidad de Sabiñánigo
Pío XII	Colegio de Educación Infantil y Primaria	Público	Localidad de Huesca
Pirámide	Instituto de Educación Secundaria	Público	Localidad de Huesca.

El Huerto Escolar en la “Educación Especial”.

San Jorge	Centro Privado de Educación Especial	Concertado	Localidad de Huesca
San Vicente	Colegio de Educación Infantil y Primaria	Público	Localidad de Huesca

Provincia de Teruel	3 centros de Educación Especial		Todos públicos
Arboleda	Colegio de Educación Especial	Público	Localidad de Teruel
Gloria Fuertes	Colegio de Educación Especial	Público	Localidad de Andorra.
Juan Sobrarias	Colegio de Educación Infantil y Primaria	Público	Localidad de Alcañiz.

Anexo IV

ENTREVISTA RINCÓN DE GOYA

I es de Irene (entrevistadora).

O es el Secretario y profesor del módulo de cocina (entrevistado).

D es el antiguo director y coordinador (entrevistado)

I: No son muy importantes

D: ...un de fin de carrera.

I: de fin de carrera.

D: Es un trabajo de fin de carrera.

I: Entonces es una investigación y eliges la línea y el profesor y así.

D: ¿Tú que has estudiado?

I: Yo, Magisterio de Primaria.

D: ¡Ah! Vale, vale.

I: Luego hice PT y con mi profesor que sí que es del Departamento de Ciencias, pues hicimos uno de Educación Especial que a mí me interesa mucho y los huertos.

D: Interesante.

I: Sí, y es que no hay mucha bibliografía. Sí hay libros y bibliografías sobre huertos escolares, pero nunca se hace referencia a beneficios o características que puede tener... social.

D: En realidad, el programa de huertos escolares es un programa que empezó ya hace muchos, muchísimos años. Es un programa del ayuntamiento de huertos en los colegios. Entonces en los colegios, ya te digo, cuando estaba yo en Tarazona, hace trepicientos años que también tenía un huerto, vino un representante del ayuntamiento para decirme: ¡oye! Que queremos poner en marcha un huerto escolar. Pues ya hace rato que lo tengo

aquí yo. Yo con los chicos tenía un huertecico detrás del aula, nada de 25 m², pequeño, y hacíamos plantaciones pequeñas de hortalizas. El huerto escolar empieza así, como una actividad complementaria para los alumnos; pero para los alumnos, podíamos decir, aquellos alumnos que la materia, el aspecto curricular, la lectura, escritura pasaban olímpicamente, de hecho yo tenía alumnos de la etnia gitana.

I: Sí.

D: El huerto escolar era una actividad más para que viniese al colegio y para hacer aquello que les gustaba. Igual cultivábamos, que íbamos a buscar caracoles. Era una actividad para que los niños estuviesen en el aula. Y a cambio de eso el ayuntamiento les ofrecía gratuitamente una vivienda. Entre la vivienda que les ofrecía y el atractivo de eso los chicos venían, sino pasaban olímpicamente.

I: Claro.

D: Ahí empezó...Nosotros en Tarazona, fíjate, en el comarcal, el trabajo del huerto, pero muy limitado y sólo lo hacía yo. Y los demás compañeros decían - el huerto, el huerto-; una actividad que en fin, yo lo hacía sólo por los chicos. Lo que ocurre, que aquí en Zaragoza, yo cuando vine a Zaragoza ya estaban en algunos centros. Ya tenían lo que se llama un huerto escolar en las vallas del colegio y había un profesor encargado, había reuniones periódicas con el ayuntamiento, donde se les gestionaba herramientas, se les daba directrices para funcionar...; pero siempre que hubiese un compañero, o sea un maestro o una maestra que le gustase. Y poco a poco se fue perfeccionando y ahora, yo la verdad que ya te lo he dicho antes, yo en el programa de huertos escolares no nos metíamos, porque nos hacían hacer muchas reuniones y prefería invertir ese tiempo en hacer actividades aquí, que en marchar a las reuniones. Entonces, lo que ocurre es que si estás en el programa de huertos escolares del ayuntamiento, creo recordar, que te facilita mucho las cosas: herramientas, te labran el huerto, te traen el fiemo... De hecho el año que estuvimos nos trajeron un camión de fiemo de caballo, nos labraron...; pero bueno, como estas actividades aquí en el colegio las hacíamos con los chicos...

I: js, js.

D: El fiemo nos los traían los padres, las actividades de labrar y eso las hacían los chicos, no nos lo hacían de fuera. El huerto aquí en este colegio, que empezamos, que empezó en el colegio hace 20 años ya, ha sido un huerto muy especial, no por educacional, sino en el sentido de su funcionamiento, muy especial. ¿Por qué? Así como en otros colegios, concretamente en el de Miraflores, también yo estuve trabajando en el huerto de Miraflores, es un huertecico que está junto a la valla y donde hay un profesor que va con los niños a la hora de alguna clase, les enseña, mira: esas son rabanetas, eso son tal y...

I: Es meramente observar...

D: Sí, observar. Que cuántos niños hay, 20 ó 24 niños en el aula, no pueden. O el huerto de las Fuentes, ahí porque había un compañero, un profesor que también le gustaba, iba con 12 niños y los llevaba y otros 12 la otra compañera y se les explicaba.

I: Sí, sí.

D: Meramente informativo, yo no sé cómo ahora será, porque ahora ya no estoy al tanto. Sin embargo, el huerto del colegio del Rincón de Goya, pues se nos copiaron los de Alborada, los del Ángel Rivière y los de todos se nos han copiado. El de Goya era especial. ¿Por qué? Primero porque eran los niños los que hacían todas las labores, aquí salen los niños, los mayores. Los mayores, como aquí tenemos niños, sí, hasta los 21 años, a partir de los 18 que estaban en FP, podríamos decir. Y aquí, en sus tiempos la FP era una FP agraria, ahora es cocina y el profesor es Ramón, se transformó. Entonces esos alumnos son los que hacían estas actividades fuertes. Por ejemplo, fuertes, quiero decir: coger el estiércol cuando venía el camión, traerlo con carretillos, echarlo en la tierra, extenderlo, labrarlo. Eso lo hacían los mayores y sabían cómo funcionaba la mula... Entonces el funcionamiento de estos huertos era así, una cosa distinta, porque la actividad la hacían los niños. ¿Vale?

I: Sí, sí.

D: La otra variedad del huerto, aquí en el colegio del Rincón de Goya, era que todos los productos que se sacaban, eran productos a nivel, por ejemplo aquí tenemos coles, borrajás, acelgas...; los productos, la empresa de la cocina, de alguna manera los compraba. Compraba los productos que nosotros cultivábamos, los hacía para comer,

cuando era la temporada de coles, pues comíamos coles una semana, de lo que había; cuando había borraja comíamos borraja, cuando había acelga comíamos acelga. Fue una novedad que introdujimos en este colegio. La empresa compraba, de alguna manera, los productos del huerto, los cocinaba la empresa y nos los comíamos todo el colegio.

I: Estupendo.

D: Esto fue una primera novedad. Posteriormente, desde que estuvo, que vino Ramón como profesor de cocina, lo que se hacía es algo distinto. Los productos los cultivaban también los alumnos y la cosecha, la cocinaban los alumnos, la hacían los alumnos.

I: ¡Ah! De acuerdo.

D: O sea, lo que va a ser la cocina del colegio para todos. Era el profesor de cocina con los alumnos, porque eran de FP Cocina, quienes... hay coles, pues hacen coles, borrajas o espinacas.

I: Y eran los mismos alumnos los que cultivaban.

D: Los que cultivaban y los mismos que lo hacían, ¿vale? Y otra de las novedades es que los alumnos hacíamos unas labores duras. Esas labores de labranza, los niños que pueden, claro, un niño con silla de ruedas, por mucho que quiera, no, los niños que tenían capacidad y podían. Ves, en esta cuadrilla todos podían hacerlo.

I: Sí, sí.

D: Hacían las primeras tareas e incluso plantar, que la mayor parte de las veces lo hacíamos nosotros, los adultos. Pero también los alumnos plantaban cosicas. Y ya la otra novedad, es que ahora todo lo que se produce en el huerto, que son frutas y hortalizas; frutas porque hay 22 árboles frutales..., son los alumnos, todo el colegio, los que los recogen.

I: De acuerdo.

D: Entonces esta revista te la vas a llevar, porque en la revista está, bueno, es que hay muchos..., faltan años...

O: Aún hay un paso más, y es que ahora los pequeños, ya no sólo los de transición a la vida adulta; sino que hemos instalado un programa doméstico, de estimulación sensorial gastronómica, la llamamos así.

I: (risas).

O: ...entonces ahora ya pasa todo el colegio, pasan los alumnos por el huerto y cocinamos, ¿sabes? Todo el colegio.

I: ¿Desde tres años?

O: Desde tres años. Es una moda de estos últimos años.

D: Sí.

O: De estos 2 últimos años. Entonces como va por vías, porque claro no podrían ir todos. Van por aulas. Entonces los martes, tal cual, el aula 4 y 5. Vamos al huerto, cogemos los productos y entonces hacemos todo el proceso. Desde coger las hortalizas, que han plantado los mayores con supervisión de Joaquín y tal cual.

D: Me parece que lo último que he dicho ha sido esto, ¿no? Los membrillos, habéis cogido membrillos.

O: Ahora están los membrillos, ahora están con la carne de membrillo.

D: Ahora están haciendo carne de membrillo.

I: ¡Qué rico!

D: Cuando sean olivas, que se harán hace poco...

O: También...

D: Aquí cogen, las aulas tienen asignado los olivos. Cogen las olivas y hacen todo el proceso de transformación: de cortar la oliva, de ponerle sal, de ponerle hinojo y tomillo y se las comen a partir de..., cuando sea se las comerán. Y lo que ha dicho Ramón, es que la última fase es un programa muy específico. Claro, porque los alumnos pequeñicos y los niños que pueden menos por su discapacidad, pues Ramón les hace

otro tipo de actividades. No se van a poner a cocer una verdura, pues les hará estimulación olfativa o gustativa, de lo que corresponda.

I: Sí, sí.

D: Todo eso, que te estamos diciendo es desde el año 2006, bueno aquí tienes 2 años. Esto se explica aquí...

I: De acuerdo.

D:...porque cada año hacemos, se hace una revista, que esa revista pues son todas sobre el taller, el huerto, el gallinero, las aulas, cocina con los pequeños... Pues aquí está la cocina con los pequeños. Son todo, y ahí están hechas ¿no? Este es el huerto, y este es un año. ¿Este de que año fue? Del año 2014.

I: Catorce y quince.

D: Mmm, a ver... Los alumnos mayores, los que pueden, hacen todas las fases de lo que es un huerto, por ejemplo poda de árboles, poda de frutales; pues el año...

O: Lo tienes aquí.

D: Ahí lo tienes eso. ¡Ah! Sí.

O: Cada año lo distribuimos de una manera. Explicación sobre lo que vamos hacer. ¡Ves! Los pequeñicos cogiendo la...

D: ¿Eso qué era? La verdura, las acelgas.

O: Las acelgas, sí. Luego ya nos venimos a clase y ya todo el proceso.

D: Es una fase más específica ya, aquí ya, pues los alumnos, ¡ves!, son además de pequeñicos...

O: Pues algunos simplemente, pues les da por distinguir. Venga pues dame un pimiento y entre varios géneros a veces los distinguen o es para que se vayan sensibilizando. Porque estos niños tienen problemas de alimentación, por exceso o por defecto. Pues entonces se van familiarizando con la comida. Entonces estamos muy contentos con este proyecto.

D: Cada proyecto es, lo que pasa que el huerto ha ido evolucionando desde los inicios. Esto que ves aquí, que ahora lo veremos, es el aparcamiento de coches. Ha ido evolucionando, evolucionando en la primera fase, en la primera sólo trabajaban el grupico de los mayores. Y niños, además eran niños que venían de los pueblos, que sus padres tenían campos y sabían lo que era, porque los de la capital no.

I: Claro.

D: Luego fue evolucionando poco a poco y así se transformó. En cuanto participaban todos los alumnos mayores, ya, intentamos que participasen ya los medianos también. La idea era que todos los alumnos participasen. Lo que pasa, que la fase que dice Ramón, es una fase más específica de estos últimos dos o tres años, donde la idea es que todos los alumnos participen en él, también. No en todas las tareas y procesos, porque hay tareas, por ejemplo, plantar; no todos niños pueden plantar...

I: Aja.

D:... pero coger olivas todos los niños pueden coger, porque va el profesor o la profesora y le lleva la manica a la oliva y la estira, o el membrillo, o la acelga. Y a los de sillas igual, a los de sillas se les mete con la silla en el huerto mismo y cogen. Aquí verás fotografías, no sé si habrá, donde el Lucas, es un niño con parálisis, afectado.

I: Que estaba abajo, en la puerta.

D: Este Lucas, que te he dicho, no está en fotografías aquí, está cogiendo tomates un verano. Porque aquí salen actividades en verano...

I: En verano

D: ...de apertura de centros.

I: ¿Por qué?

O: Abierto por vacaciones

I: ¿Por dar actividades en verano?

O y D: Es un programa...

O: Es un programa general de la D.G.A. y del Ayuntamiento.

I: ¡Ah, vale!

O: Abierto por vacaciones, que se conoce tanto.

D: Pues el año que se...

O: Los de especial vienen aquí a este cole.

D: Este año nos tocaba a nosotros, en verano, porque nos repartimos; Semana Santa y Navidad lo hacen este colegio y el verano lo hace el Alborada.

I: Vale.

D: Pero un año nos tocó abierto también a nosotros. Y ese año había tomates y fue eso, a Lucas, lo metimos a coger tomates con todas las tomateras. Es decir, que todos los niños participan. Todos los niños participan, lo que pasa que hay niños, los mayorcicos, son los que hacen las tareas más fuertes...

I: Claro.

D: ...de las carretillas, de labrar, de ir a buscar cañas. Por ejemplo, cuando los tomates como fueron con cañas las teníamos que coger por ahí. Y nos íbamos por el río, por los marianistas, por los colegios, por ahí por las zonas. Que también está esa fotografía. También está por ahí. Bueno, diría que todos los años participan...

I: Todos los alumnos.

D:...de una u otra manera, todos. Todos los alumnos.

I: De acuerdo.

D: El huerto, en este caso, es un huerto especial, por lo que te he dicho antes, los productos que se cogen se los comen los niños aquí. Si son productos de temporada, por ejemplo, temporada de la acelga, la borraja, el brócoli, los cogen y los cocinan ellos. Un día o dos a la semana. ¿Cuántos días hacéis?

O: Uno.

D: Un día a la semana se los cocinan ellos. Y los productos que no son de la temporada del curso escolar, por ejemplo tomate o melocotón. Con estos, lo que hacemos son mermeladas. Mermeladas que a su vez, o unas se las comen los niños durante el curso, con tartas que hacen para cumpleaños. Y otras, son las que el centro da de regalo a las entidades o personas que tienen relación con el centro o reuniones pues se les da un detalle. Mermelada que pone: mermelada del Rincón de Goya, de tomate, de melocotón o de lo que sea. O sea, que el huerto del Rincón de Goya, digo del Rincón de Goya, porque el de Alborada yo también lo puse en marcha.

D:...pero no es como este, porque allí no tenemos terreno. El colegio Alborada es un colegio de educación especial.

I: Sí, lo conozco.

D:...es de cemento

I: ¡Vaya!

D: ...lo que pasa que detrás hicimos un huertecico, en un terreno que nos dejó el Ayuntamiento y...

O: Ha estado toda la vida de director aquí, pero antes estuvo unos años en Alborada y cómo ves, el huerto lo lleva en las venas.

I: Jajaja.

D: Siempre se ha hecho huerto, pero ¿por qué se hizo el huerto aquí? Pues porque reunía unas características especiales. Unas características distintas, que no tiene ningún colegio de Zaragoza, que es tierra, tierra. Las Fuentes por ejemplo, el colegio de las Fuentes, tiene un huerto muy majico, pero más limitado porque no hay, es todo cemento, de patio de recreo. En Miraflores lo hicimos, pero también lo hicimos en la valla del colegio y hay un huerto muy majico de valla de colegio, pero con un enfoque distinto. El enfoque del Rincón de Goya es único, único ¿por qué? Porque se presta, porque hay un profesor de Cocina que se..., y hay un terreno, nada más por eso.

O: Y luego es lo que definías tú, es como muy rural. Igual está un niño en clase y hay que ir tal y oye venir un momento que tenemos que ir. Y cruzas la puerta y ya estás en el huerto. Es como una casa de pueblo.

I: Jajaja.

O: Que hay que coger de tal, que hay que echar... Y sale uno de clase y coge un carretillo, y en medio segundo está con un carretillo cargando tierra, ese es un aspecto también característico.

D: Sí, sí. Mira, es que también fue a buscar acelgas, Lucas también fue a por acelgas. ¿Las hacéis el mismo día no? Para comer.

O: En el mismo día.

D: En el mismo día se hace. El proceso de las olivas, aquí el proceso de las olivas es más amplio, ¿por qué? Porque participan todos los niños. ¡Ves! los de sillas también, se les mete debajo del olivo y tal. Los membrillos también los cogen. Lo que decía Ramón, el niño este, el niño no hará la mermelada pero tiene la fase olfativa, participarán en clase, harán cosicas. Todos los niños, ves hay ciertas tradiciones un carrito de membrillos. Estas fases de regar también las hacen los niños ¡eh! Lo que pasa, que hay que estar encima, y soy yo, pero tiene que haber un adulto con ellos para regar.

I: Para ver la cantidad o...

D: Aquí con las cañas famosas, estas cañas las fuimos a buscar al río, a los marianistas.

O: Las cañas para las tomatas.

I: Jajaja.

D: Esto cuando lo veas, es el huerto y esto es la parte del Ayuntamiento. Esta es aquella fase, en la cual, la empresa de la cocina nos compraba, de alguna manera, los productos, pero después, se transformó. Fueron el profesor de cocina y los alumnos los que lo hacían también. Porque, a lo mejor, en otros centros, por supuesto, funcionan de otra manera. Es más, lo que has dicho tú al principio, es más a nivel ilustrativo: venid, que vais a ver como os crecen los..., pues van los niños, lo ven pero no tienen esa participación. Porque con veinticuatro alumnos o veinte, los que hay en un aula, un profesor no puede hacerlo. Y aquí trabajamos a nivel individual, o bueno, yo tenía grupicos de cinco o seis, nada más.

I: Ya está.

D:...y si no viene un profesor de su aula con cinco o seis alumnos, más el de cocina, o yo, si estaba..., y estamos todos.

I: Eso, entonces, en cuanto a la organización de los alumnos que bajaban al huerto, el horario ese siempre era..., hay una persona encargada, ¿eras tú la persona encargada con todos los alumnos o se va rotando?

D: A ver. El horario del huerto escolar de este colegio, en particular, no es un horario rígido como gimnasia: los lunes de cinco. No. Este nos regimos según el producto que se planta. Por ejemplo, ahora en septiembre y en octubre, esta vez no lo hemos hecho porque hemos hecho otras cosas. Es cuando se hace la plantación de las hortalizas, de la

borraja, de la acelga, del brócoli. Entonces decía yo cuando estábamos en clase: el martes por la mañana después del recreo vamos a plantar. Y venían un aula o dos aulas. El jueves o tal día vamos a plantar y venían otras aulas. Y yo plantaba, venían los chicos se les enseñaba a plantar, lo que hemos visto en las fotografías. A veces al niño le tenías que coger la manica para plantar, para regar.

O: Pero no entra dentro de la programación curricular con carga horaria, sino cuando tocaba.

D: Cuando tocaba. Oye, que a la semana que viene vamos a hacer acelgas con jamón, pues bueno, pues marchar y así estaré yo con vosotros para cortarlas, o las cortáis vosotros. Y van ellos. No es una formación rígida, sino cuando tocada.

I: Sí, sí.

D: Porque, por qué plantar si está lloviendo no puedes, o sea, depende. Y lo de la recolección es cuando toca y también depende de cocina.

D: Soborna a quien...

O: Son muy libres.

I: Jajaja.

D: En ese aspecto había una línea, no era rígida, no es rígida, no es lunes, martes, miércoles de cinco a seis, no, cuando tocaba.

I: ¿Y por parte de las profesoras de cada aula, hay luego una cooperación, o sea, que prepare actividades...?

D: Sí claro, la profesora va con sus niños.

I: O sea va

O: Si una profesora se negara, pero no, van todas encantadas.

D: El otro día...

O: Si una se negara pues no iría.

D: No pero normalmente, por ejemplo, un ejemplo claro, el de los olivos. Tenemos cuatro olivos aquí y dos aquí. Entonces los olivos se reparten. El olivo este para las aulas cuatro y cinco, es así como se reparten. La profesora pues dice: tal día voy a coger los olivos. La profesora sale, coge las olivas y normalmente se procura, si es un día..., si es una época agradable, que normalmente no es de lluvias; los de infantil se ponen de acuerdo: oye salimos después del recreo y vamos una horica... Estas actividades no son muy largas, más de una hora no porque se cansan. Bueno, pues después del recreo vamos a coger...y van los de infantil un día, los mayores, los de básica con un taller

pues vamos al otro día. ¿Hay libertad para eso? No pero si.

O: Si alguno se cansa o está nervioso. Pues bueno, lo dejamos para mañana.

D: Otra novedad del huerto escolar que se ha hecho hasta ahora es que también participan es un centro, como una especie de centro de recursos con otro sitio, me refiero Marianistas. Este centro tiene relación con colegios.

I: Sí, sí.

D: Relación de actividades ¿qué actividades?

I: ¿De hacer algo de programación común?

D: De cosas comunes.

O: Por ejemplo de programación inversa, lo llamamos.

D: Programación inversa.

O: Por ejemplo los mayores conocen este mundillo, nuestros chicos están con ellos, un poco más normalizados.

D: Dentro de esas actividades, que las programan la Jefa de Estudios con los profesores. Una de las tareas, era el huerto por ejemplo. Entonces los Marianistas, que no tienen ni idea, los Marianistas porque son de ciudad...

I: Jajaja.

D: A no ser que tuviesen bisabuelo en el pueblo, no sabían ni incluso los huevos, han puesto un huevo, las gallinas... Bueno pues, los días que vienen se me asignaban de 10 a 11, tienes que estar con el grupo de Marianistas y aula una y dos para hacer para huerto. Entonces les enseñaba yo a labrar o labrábamos, si era época de labranza, o plantábamos acelgas si eran, o lechugas. Lo hacíamos...

O: Cuando vienen los alumnos de fuera, como son tantos, son grupos numerosos entonces se organizan actividades aquí.

I: Sí, sí.

O: ¿Sabes? Se les suele dividir en cuatro grupos y va un grupo, empieza uno en el huerto, otro el taller de pizzas, otro cocina...

D: Que también tenemos horno de leña.

O: ...otro música, otra actividad musical, otro la cabina de radio o depende. Pero vamos, huerto y cocina son fijos ¿sabes? Porque sino todo el volumen de niños no podrían estar. Entonces huerto y cocina son fijos en todas las actividades. Ya vienen, ya se lo conocen todos los colegios y vienen encantados.

D: El huerto participa en esa actividad.

I: De acuerdo.

D: Por eso te he dicho al principio que el huerto en este colegio es distinto, es distinto ¿porqué? Se le ha enfocado de una manera participativa en la cual todos los alumnos y profesores participan y las personas y los equipos, o el colegio que viene de fuera de alguna manera participan, no en todas a la vez, en la que toca. Si toca época de plantar, si es época de recolectar higos, por ejemplo que son en septiembre, pues las higueras están en pleno rendimiento en septiembre pues todo el mundo a coger higos. O sea es un enfoque que se creó en un clima muy bonito y ha seguido, se ha perfeccionado mucho mejor.

O: Se ha involucrado todo el mundo.

D: Sí, se han involucrado. Y ahora están involucrados los jubilaos. Los profesores jubilaos y abuelos jubilaos, hay un programa en el cual participan que viene a desarrollar tareas del huerto. En el de los jubilaos estoy yo.

I: Jajaja.

D:...y otros abuelos, yo también soy abuelo. Que venimos también y hacemos tareas, por ejemplo más fuertes como talar árboles. Como lo de los abuelos...

I: ¿Por el parque?

D: No, en el colegio.

I: ¡Ah! En el colegio.

D: En el colegio.

O: En la puerta de aquí, ya los verás, hay árboles frutales.

D: No sólo participo sino que viene gente de fuera y cuando...

O: En relación con el colegio, abuelos de alumnos o...

D: O profesores o abuelos, padres de alumnos, quiero decir abuelos de alumnos.

D: Y cuando se nos acumula el trabajo, porque claro esto lleva mucho trabajo..., porque hay que venir a trabajar sábados y domingos. Porque esto yo tenía y Ramón tiene clase con niños de Logopedia o de cocina. Entonces, cuando se acumula el trabajo hay una empresa en Zaragoza que depende del Ayuntamiento, una empresa de integración en la que tienen jóvenes que participan en los centros para hacer ciertas tareas. Por ejemplo, pasar el cortacésped, por todo el huerto o cortar el seto, o...

I: Creo que conozco.

D: Lo conoces: Consolida.

I: O sea no la empresa otro compañero que además voy a entrevistar que está en el

Instituto Ramón y Cajal, los alumnos luego los contratan...

D: Sí exacto. Sí pero a los de Ramón y Cajal nosotros en sus tiempos mandábamos alumnos allí, a jardinería. Este es un programa del Ayuntamiento que tiene jóvenes de dieciocho, veinte o treinta años, que le llamábamos o llamaba Ramón, oye que hay que tiene seis o siete tíos mozos y en una mañana te hacen el trabajo de un mes nuestro. Hombre si hay mucho trabajo no llegamos. Por ejemplo cuando hay una actividad a nivel institucional, que viene la Consejera o viene el Director General y hay que hacer una actividad aquí y queremos esto, pues sería: oye esto hay que dejarlo limpio y vienen corriendo con las herramientas y como una patena. Cuando es así, pero normalmente, estos alumnos que hay aquí se han jubilado también, quiere decir que esto ya está.

I: Ah sí genial.

D: ¿De qué año es este? No lo sé. Del 2006...

I: 2006.

D: Han pasado años. Estos alumnos ya no están. Pero estos alumnos concretamente que son del pueblo, que son de Torres de Berrellén, de Tauste, tienen tierras. Tenían tierras. Estos manejaban las herramientas que era una maravilla. Estos chavales ya trabajaban más...

I: Ya, ya

D:...La mula, el cortacésped, la desbrozadora. Esto lo hacen ellos, lo hacían ellos, yo me dedicaba a echar una mano.

I: ¿Y cuál fue tu motivación?

D: ¿Lo del huerto?

D: A mí me gusta mucho el exterior, la vida rural siempre me ha gustado mucho. De hecho, en los pueblos donde he trabajado he tenido un huerto. Porque me ha gustado siempre a mí personalmente. Entonces donde estoy yo trabajando, pues en el pueblo de Cosuenda o en Tarazona, en la Alborada, aquí siempre si he podido y había medios y el equipo directivo de la época le parecía bien y los profesores colaboran lo primero que era hacer alguna cosica. Porque la actividad a los niños les va muy bien y además en este caso a estos niños todavía más. Por dos razones porque se motivan para hacer una actividad distinta del aula y porque lo que ellos van a cultivar después se lo comen. Y a estos niños les encanta eso. La comida es tema fundamental.

I: Su propio producto.

D: Sí, la comida para ellos es un tema... Ramón que es el profesor de Cocina te lo puede

decir, para ellos es algo sagrado, es algo fundamental. Si encima esa comida la cultivan o cuidan las gallinas que dan huevos. Para ellos es algo ¡oh! Encima otros productos, como la mermelada, encima lo que hacen lo venden también. Entre ellos, no van por ahí...; y ahora membrillo como hay tanto membrillo se hacen tarrinas y a los profesores nos lo vendían los niños. O sea que es una tarea, un ciclo podemos decir muy completo. Que no es lo que se suele hacer en un colegio. En un colegio, por ejemplo el colegio Miraflores, pues tiene todo cemento menos una valla, pues no pueden hacer estas cosas. Por otra parte, se tienen que involucrar los profesores o maestras, sino no se podría una persona sola, no. Yo puedo hacer el trabajo, pero si no se involucran, pues quedaría muy pobre. De hecho el aula, el huerto es una parte más del aula ¿por qué? Porque se ha visto que es una actividad que los niños se comprometen mucho y les gusta mucho. Y sólo falta cuando hacen actividades de este tipo y vienen de otros colegios, pues se les ve disfrutar. Concretamente recuerdo una vez: este niño Germán, me suplía muchas veces a mí, cuando vienen otros colegios: el Sainz de Varanda, por ejemplo o Alborada o Marianistas o el que fuere. El grupo que me tocaba a mí de los nuestros que había que explicar lo que había que hacer. Este chico me suplía a mí: Germán. Le decía Germán que ya me canso y este chico, oye increíble, no he visto un chaval, bueno ahora tendrá 25 años ya.

O: Sí, por ahí.

D: Este chico los ponía a todos firmes y les daba unas explicaciones y yo allí calladico. Y esto así, hay que cogerlo así y hay que dejarlo... Y además como anécdota, sus padres fueron los que a mí me enseñaron, de alguna manera, a como se cultivaban los tomates. Porque al principio yo, a base de libros, tampoco sabía mucho, me gustaba, pero no tenía conocimientos científicos o cómo se hacían distintas fases...

I: ¿No habías hecho nunca un huerto?

D: Yo no, sí huertos sencillitos en los pueblos, pues lo clásico poner rabanetas, poner lechugas, pero no en este tipo de producción.

I: Sí, sí.

D: Un huerto de producción, no un huerto de explicar el producto, sino de producir, y que produzca para se beneficien los niños. Y aquí se hacían periódicamente, una vez al año, el día de los padres que se hace en los colegios. Pues en lugar de traer colchonetas, como se hacen en otros colegios o juegos de tal, pues no, pues había un día que se hacía una comida, como la fiesta en los pueblos, una comida, un rancho. Me acuerdo una vez

que vinieron y este huerto estaba lleno de fresas. Y lo que hicimos fue coger fresas y hacer fresas con nata. Y en ese año que vinieron los padres había tomateras, había puesto tomateras y no sabía, fueron sus padres los que me dijeron: esto hay que hacerlo así, esto hay que cortar, esto es el chupón, que se llama. Me dieron los... hace muchos años, hace 20 años ya, fueron sus padres, por curiosidad. Podemos hacer el resumen de que este huerto es un huerto muy distinto. Es un huerto distinto del resto ¿por qué? Porque tiene los medios necesarios para que se cumpla, tiene terreno, tiene personal, tiene a los alumnos que les gusta mucho, tiene herramientas, tiene de todo. Y ahora participamos los jubilaos que digo yo por que requiere mucho trabajo. El huerto es muy bonito para ir y coger, que lo que hacen, pero requiere fases...

I: Y esfuerzo.

D: Esfuerzo y aquí hemos puesto me parece que son 22 árboles frutales, pero distintos y procuramos poner de todo, un poquico de todo para que los chicos lo vean. Después se introdujo hace unos añicos lo del horno como complemento del huerto. Porque muchos productos del huerto también se pueden pasar por el horno.

I: Sí, sí.

D: Y después se puso hace muchos años el gallinero como complemento de todo. O sea que...

Sí, al gallinero les gusta mucho ir, claro, a los niños ir a buscar los huevos con las gallinas, las cuidan, todo el proceso. Después, vino Ramón y es un especialista en horno y en pizzas y dijo oye pues aquí, porque tenía negocio. Pues aquí un hornico, pues el horno. Es completo, ya lo verás, el centro en este aspecto, es un completo. Cuando veas esto, más o menos, distintos capítulos pues aquí podando los árboles, a este señor no, este señor es un especialista del ayuntamiento que le llamamos para que les explicase a los niños también. Sí, claro hay cosas, que... El tema de las olivas y los membrillos es una actividad tan vistosa que participan todos, pues a coger borraja, a lo mejor van los mayorcicos a coger borraja. Estos fueron los Marianistas los que vinieron, es muy interesante. Bueno ¿alguna cosa más quieres saber?

I: Sí. A ver, hemos hablado mucho de las actividades que hacéis con ellos, que me han encantando. La verdad que hacéis un montón. Luego virtudes, sí, creo que han salido unas cuantas así de manera global, que luego podré extraerlas y aún así...

D: ¿El huerto lo que supone para los alumnos? Es un estímulo más a nivel educativo, como pueden ser las bicicletas que tenemos, como puede ser el aula de matemáticas o la

cocina. Es un recurso más del profesor que lo tiene a su disposición. Lo que pasa que implica muchas más tareas en el curso. El huerto implica, por ejemplo, además de las tareas propias de lo que es el cultivo, hay mucho lenguaje, porque están todo el rato hablando y quieras o no, pues eso, es logopedia, lenguaje, estás todo el rato hablando y los niños te contestan. Con lo cual, es una manera de trabajar también en el aula. Lo que pasa, es que los niños van cogiendo unas habilidades que después... este niño en concreto se hacía la cena en casa.

I: ¿Él se hacía?

D: Él, él y a su madre. Había días que también, el Samuel este, o Josuel de San Miguel..., no sé. Pues aquí, adquirirían una serie de actividades, a través de esto, que después las ponía en práctica en casa, entonces claro, como es el caso de estos dos niños. Con el huerto también se establece una serie de relaciones entre alumnos y alumnos de otros centros. Una socialización muy abierta, que no se limita a la socialización del centro, sino a la socialización con otros colegios, otros profesores, otras personas. O sea que da mucho juego. El huerto es una actividad enfocada, como se enfoca en este colegio, que se abre a todas las materias curriculares.

O: Este mensaje también lo hacen los maestros. A ver, tú vas a coger cinco membrillos.

D: Lo que pasa si te das cuenta el abanico es amplio, en todas las materias. Y después en materia artística pues, vamos a dibujar o pintar, vamos hacer actividades relacionadas, las que hagan falta. O sea que el recurso del huerto es un recurso muy completo para los alumnos, el profesorado y todo. Lo que pasa es que requiere tiempo, por eso de vez en cuando hay que echar manos de los abuelos jubilaos, o los de Consolida, o los de, en fin..., porque, sino no hay tiempo. Porque el profesorado bastantes horas ya está con los alumnos, no se pueden quedar, una hora, ni dos, a hacer ciertas tareas, porque en principio no pueden, porque no entienden y en segundo lugar porque cómo va a controlar a esos cinco niños si la maestra tiene que estar labrando. Hay cosas que no se pueden hacer. Por eso las actividades siempre se han hecho en común, siempre ha habido una persona. En este caso estaba yo, o está Ramón, o está, en fin... personas que lo coordinan y dirigen, sino no se podría.

I: Es necesaria esa persona.

D: Sí en ciertas actividades del huerto hacen falta muchas personas adultas. Por ejemplo el hecho de ir a coger las cañas a los Marianistas pues esta vez iba el tutor, el auxiliar, porque todas las aulas tienen un auxiliar educativo; a lo mejor el profesor de apoyo, si le

tocaba apoyar esa aula, estaba yo.

D: A lo mejor iban ocho o diez niños con cuatro o cinco adultos, ¿por qué? Porque lo requería la actividad en sí. El marcharse del colegio, el cortar las cañas, el traerlas aquí...

O: Colaboración.

D: Sin ayuda de adultos no se puede. Y ayudarse entre ellos. O sea que virtudes todas las demás las que quieras, todas la virtudes, todas las cardinales...

I: Jajaja.

D: ...¿tú sabes las virtudes cardinales?

O: Sí.

D: Todas. Y también se enfadaban algunos, que cuando se enfadan y te cogen el rastrillo y en lugar de, se dedica a romper los árboles, pues también...

I: Jajaja.

O: Se relaja.

D: Relajación y a romper el árbol.

I: Sí, es una virtud.

D: Una vez un niño de estos, junto ahí una higuera ya adulta, hace años estaba chiquitica. Pues un día que le dio, cuando estaba fuera y la rompió toda a patadas.

I: Jajaja.

D: Se relajó, se quedó tranquilo. Ahora ha crecido.

O: Otro alumno una vez arrancó todos los setos recién plantaos.

D: Ese fue distinto.

O: Oye uno por uno pisándolos, y se quedó relajado y ya está, a volverlos a plantar.

D: Que el huerto crea una cantidad de virtudes para los alumnos inimaginables, todo lo que quieras poner, en este centro en especial, por eso, por lo que te he dicho antes, porque reúne una serie de características, que a lo mejor, otros compañeros de otros colegios querrían pero no pueden, no pueden porque no tienen un lugar apropiado a lo mejor. Eso es fundamentalmente ¡eh!

I: Este tiene un buen sitio.

D: Pasa como con otros recursos. Hay colegios, hay compañeros que son profesores de informática, pues, tienen unos equipos informáticos que nada... Y el huerto ha sido, pues, se le ha dado una prioridad, simplemente.

I: E inconvenientes, en vez de virtudes, inconvenientes.

D: ¿Inconvenientes con el huerto? El único problema que nos ha creado el huerto son las herramientas. Inconveniente quiere decir, en el sentido que no todos alumnos pueden usar las herramientas por el peligro que hay. Por ejemplo la mula mecánica sólo la podían usar el Germán, Samuel, en este caso, los mayorcicos son capaces física y mentalmente de saber abrir el grifo de la gasolina, de saber tirar de la correa para que tal, de saber acelerar, de saber cambiar las marchas. No todos los alumnos pueden hacer eso ¿no? Lo que ocurre cuando por ejemplo cuando hay actividades de socialización o de integración con otros colegios, como con Marianistas por ejemplo, que hay momentos que han venido que sí se ha labrado. A los alumnos que han venido o a las chicas han labrado yo con ellos, no han labrado, pero más actividades no. El inconveniente es que hay que tener mucho cuidado. Como en cocina, se pueden quemar o cortar. Sólo hay que tener cuidado con las herramientas, que no les pase nada con la mula. Ha habido casos que se ha muerto el señor si se ha cortado con una mula. Hay que tener cuidado, por eso siempre hay un adulto o está un profesor o profesora, o el auxiliar vigilando ciertas actividades. O cuando se va a podar, como hemos visto en esta fotografía con las tijeras de podar hay que estar uno con ellos. No pueden estar con las tijeras de podar, puede haber una desgracia.

O: Pero bueno, es el único inconveniente, que no tiene mucha... no.

D: Requiere atención en ...

O: Inconveniente para Joaquín porque el horario escolar no se adapta al horario de la naturaleza.

I: Jajaja.

O: Pues entonces tiene que venir los fines de semana, por ejemplo. Pero bueno como está tan involucrado en este tema, pues le gusta... pero bueno, viene los fines de semana a regar, luego se va, o a plantar..

D: Estas cosas hay que hacerlas. O sulfatar, no se puede sulfatar cuando están ellos. Hay que sulfatar, por ejemplo, un fin de semana para que no estén los niños, para que estén en el recreo o están en la casita, o el gimnasio ahí en el saltador.

Pero son inconvenientes, no son problemas, son cosas que hay que tener más cuidado, más atención por el niño que el de lo normal. En clase también hay que estar, a lo mejor con un lápiz se puede pinchar, pero aquí hay más peligros, en cuanto a las herramientas nada más.

I: Sí, sí.

D: Porque los productos que se usan, los niños nunca los tocan. Ciertos productos como por ejemplo el azufre, que hay que poner azufre en las tomateras, para que la planta desarrolle y matar algunos hongos. Eso nunca lo hago, nunca se hace cuando están los niños, nunca. O en la viña, en la viña también hay que echar azufre ¡eh!

I: Sí, sí.

D: O en gallinero que se desinfecta, una profesora se pone un mono, un mono de jardinero y lo hace ella sola cuando no hay niños, cuando los niños por ejemplo están comiendo, y lo hace ella. Eso, podríamos decir, son ciertos inconvenientes para las tareas que vayan, pero lo demás no hay ningún problema. Además que todos los alumnos desarrollen, a veces, todas las actividades como los demás. Por ejemplo regar, regar les gusta mucho pero hay que tener cuidado, porque se ponen con las mangueras a ellos mismos. Esas tareas las pueden hacer todos.

I: Nada, más o menos ya, o sea...

D: Mira, tú una vez después del os que hemos dicho tu esquema mental y veas esto, las fotografías, te darás una idea de lo que supone un huerto para estos alumnos. Y te digo para estos en especial. Porque a los compañeros de Alborada, ya les gustaría, cuando vienen aquí a veces, ya les gustaría tener, pero no tienen, porque tienen en una parte el polideportivo, en otra tienen el aparcamiento..., no tiene sitio, no porque no quieran. Hay un compañero que también le gusta mucho y por eso le pincho cuando venía. Tú no tienes.

I: Jajaja.

D: Claro, además de gustarte tiene que tener. Además la ventaja, como te he dicho al principio antes, esto era el aparcamiento nuestro de coches, era un desierto, y los árboles al principio se plantaron en aquella época, pues fueron los padres, profesores y los que estábamos. O sea, que han colaborado todos. Ha sido un huerto muy participativo y ahora hay que echar mano de otros recursos, de los jubilaos.

I: Jajaja.

O: El es jubilado.

D: Bueno pues eso es lo que hay. Entonces con esto que vas a hacer una especie de resumen, o de esquema, o editorial.

I: Es que como no hay mucha bibliografía, se supone que he hecho un apartado de huertos escolares en general.

D: Sí.

I: Luego he estado explicando también la educación especial, por así decir. Y ya el tercer apartado es como según las entrevistas se llegará a la conclusión, o no, si las virtudes que tiene el huerto escolar también son para la educación especial.

O: Más, más.

D: Incluso más que un centro ordinario, más beneficios en los centros de educación especial. Porque los alumnos de los centros ordinarios, tienen la posibilidad de ir con sus tíos y abuelos al pueblo, si tienen y participan... Pero estos niños al estar muy limitados, los padres de estos alumnos no los llevan por ahí, a los huertos y aquí pueden hacer algo, que de otra manera, esta actividad no la han hecho nunca, porque no tienen posibilidad de hacerlo. Aquí tienen una serie de posibilidades que de otra manera no la tendrían.

O: De hacer el proceso, desde que se coge una hortaliza hasta que se come, sólo por eso ya...

D: Eso ya...es, por eso es.

O: Vamos, para la mayoría de niños, pero con estos es especial.

D: Y ahora con el programa este, uno de los nuevos programas que han puesto en marcha en el colegio, en el que participan todos los niños a nivel olfativo y en todas las actividades. Ahí, ya tocan todo, ¿hasta parten no? Con cuchillos especiales.

O: Hombre claro...

D: Los más limitados.

O: Lo cortan ellos todo.

I: Y entonces... la etapa de infantil hacéis estimulación de los sentidos y luego vendría a ser más primaria la que...

D: No, es que no va así, no funciona así. Es que la edad cronológica no corresponde como en las aulas. No es...

I: Claro, ya, ya.

D: Entonces aquí.

O: Pero, sí. Sí que se hace sí.

D: Los niños más limitados.

I: ¿Cómo condiciona la forma de trabajar en la actividad con su desarrollo?

O: A nivel de cocina son las profesionales. Entonces, la parte técnica de cocina, soy yo, pero toda la parte de estimulación sensorial son las maestras. Pues eso, cada día cogen a un alumno que conozcan y vayan a trabajar el tema sensorial, o menos sensorial, como:

hay que..., de todos estos frutos tráeme una zanahoria; o dos zanahorias, si estas con el tema de matemáticas. Otro ejemplo, si estas con alumnos con recetas, con alumnos más capaces, puedes trabajar las cantidades...

I: Ah.

O: ... de las recetas. O sea que cada nivel del alumno se va adaptando a la receta, la línea de trabajo..., pero siempre dentro de coger el género, la materia prima del huerto y transformarlo luego en comida.

I: Y luego finalmente en el apartado a la vida adulta, ahí hacéis como Formación Profesional.

O: Sí bueno, ese es el objetivo, en transición a la vida adulta. Lo que pasa que, claro, que el mercado de trabajo está tan complicado y en hostelería es un poco difícil ¿no?

I: Ya.

D: Ahora la FP es cocina y en sus tiempos era jardinería y huerto, se transformó. Porque veíamos que había más posibilidades con los niños, podían participar en cocina. Y de hecho los alumnos nuestros, algunos, sí que marcharon al Ramón y Cajal para que controlasen un poco. Pero incluso algunos de estos alumnos, en los pueblos, en algún momento han sido contratados en algún programa especial del ayuntamiento, para jardinería, pero estos alumnos no, no se van a..., si no tienen familia, o los padres no tienen actividad, no se van a dedicar a esto. Solo algunos alumnos en algunos pueblos que el ayuntamiento ofrece programas para personas de jardinería, hay uno, este Germán, por ejemplo que te he dicho...

O: Ese es más mayor que sabía tantas cosas.

D: Ese trabaja, ese cuida de todo: vacas, el jardín. Pero claro, el niño tiene que tener una serie de capacidades, sino no podría.

I: Claro.

D: Como salida a la vida..., después hubo también otra que se metió en el Sabeco ¿no? María Pilar. O sea, si algún alumno tiene posibilidades, el centro intenta facilitarles, que vaya a otro centro donde se pueda formar para que tenga una salida. Y otro, uno de los nuestros se metió en un taller a trabajar aquí en un pueblo: Cuarte. Estuvo trabajando contratado con sueldo y trabajando. El que tocaba el piano, no me acuerdo como se llamaba.

O: No lo he conocido yo.

D: Este tocaba el piano fíjate. O sea que no todos tienen salidas profesionales, porque es

un mercado y más estos niños. Pero algunos sí que lo hacen.

I: Pues nada, no sé.

D: De todas formas, yo creo que una vez que te hagas una especie de resumen de lo que te hemos hablado y te leas un poco esto, para que le saques lo que puedas..., lo que es un huerto para estos alumnos, ¡que es distinto eh! Sí, lo fundamental es eso, que te des cuenta de que ahora por ejemplo los niños cultivan los productos y se los cocinan ellos, hombre los mayores, los de FP de cocina. Se hacen la comida ellos de los productos que hay y si no, los productos que no son de temporada se transforman y por eso se hacen las olivas, mermeladas; o sea, que transforma el producto y después los compramos nosotros. Ahora te enseñamos un poquito todo....

I: Vale.

ENTREVISTA SAN MARTIN DE PORRES.

I es Irene (entrevistadora).

M es la implementadora (entrevistada).

I: Estaba pensando para hacer la entrevista a un implementador, o sea, alguien que trabaje, ¿tú lo trabajas?

M: ¿Cómo que alguien lo trabaja?

I: O sea, que lleve el huerto adelante.

M: Pues eso.

I: ¿Tú con tu clase, lo haces?

M: Sí, sí claro.

I: Genial.

M: Y Carlos, somos los dos profesores que llevamos lo que es el aula, como actividad. Es más, está en el horario.

I: Vale. Y el resto. Que van de...

M: Si quieres nombres, te los puedo dar.

I: No, no que no hace falta.

M: Los miércoles por la tarde.

I: O sea, lo tenéis dentro de la programación.

M: Sí dentro del proyecto curricular.

I: Vale.

M: No, es que en el proyecto curricular aparece lo del huerto escolar de primaria, no es una cosa rara de... lo puedes trabajar o no. En el proyecto curricular te lo pone. Tú puedes trabajarlo o no, en el colegio, no es obligatorio. Puedes trabajar unas cosas y otras no.

I: Sí, sí.

M: Y aparte del huerto escolar, si no lo trabajas en una de estas, tendrás que hacerlo en actividad o escrito en un libro o como te dé la gana, pero que está dentro del proyecto curricular, dentro de la programación del aula y dentro de lo que es el proyecto de centro; y en la memoria también está.

I: Vale.

M: Nosotros pertenecemos a la red de huertos escolares.

I: Vale, eso está genial.

M: ¿Historia sobre los huertos escolares? Te metes en internet y pones huertos escolares ayuntamiento de Zaragoza y allí hay muchas reseñas entre ellas la historia de los huertos escolares. Es que por lo menos tiene 30 años de...nosotros fuimos de los primeros. Cuando nosotros nos inscribimos igual habría 15 colegios como mucho, ahora hay una burrada, ¿sabes?

I: ¿Cuándo lo creasteis? ¿Sabes más o menos?

M: No, no me acuerdo.

I: Vale.

M: A ver el acta de la reunión de actos escolares, a no, este es del 2009, pero a mí no me suena que lleve 7 años...

I: ¿Y tú estabas aquí y lo pusiste en marcha?

M: Espera, estoy pensando a ver cuántos años llevamos. Que haya participado yo, yo creo que los 15 años que llevamos inscritos. Sí.

I: Sí, sí. Y tú estabas, ¿sí, no?, cuando se creó el huerto.

M: Sí

I: ¿Y cuál fue el tipo de motivación para que se creara el huerto?

M: Primero, que una cosa heredada que había aparecido y que en este colegio, el objetivo principal, es participar en todas las actividades más normalizadas que sean posibles. Y entonces igual que participamos en eso, nos hemos apuntado, en aquel entonces nos apuntamos a pleno infantil. El pleno infantil se hace con chavales de enseñanza primaria, nunca se había hecho con educación especial. Por nosotros, los de esta clase fueron varias veces.

I: Muy bien.

M: Pues cuatro o cinco años. Entonces igual que participamos en esas actividades, siempre, ¡no por el huerto escolar, no!, de antaño. Todas actividades que sean normalizadas para ellos. Entonces, el tema es que cuando yo empecé, tenían niveles muy bajitos y todos con problemas de motricidad y demás, entonces, con ellos las tareas son diferentes que con los de buen nivel. Pero entre otros, saber andar, y tener estabilidad, tener un objetivo más motriz y de autonomía que con estos, con estos ya es que sepan diferenciar entre regadío y seco, que sepan cuál es la variedad de regar, no es lo mismo a chorro que... claro porque entonces no existía eso, pero ahora sí que existe ahorradores de agua, ¿sabes? Y entonces pues eso también lo tenían que aprender.

I: Muy bien.

M: Lo de distinguir cuándo nace la plantita, es lo más complicado con estos, mañana.

I: ¿Por qué? Jajaja.

M: Los tomates aún, pero entre la lechuga y la acelga, a estos les parece todo igual.

I: Jajaja.

M: Ahora empiezan a distinguir y sobre todo intentamos, eso sí, que te lo puedo decir, porque lo he hablado con el coordinador de los huertos que sobre todo lo que hacemos es...cuando plantamos... ah bueno! Querrás ver el huerto y hacerle foto.

I: Sí, sí. Si quieres llevarme, un paseo, por mí genial.

M: Hombre claro! Y además ahora que tenemos 2 calabazas que hicimos de halloween el otro día.

I: Jajaja.

M: Entonces...lo que sí que hacemos cuando hay plantaciones de algo, que vean que crecen. Porque como empiezas a poner zanahorias, que ya lo hemos hecho, zanahorias o patatas, se aburren. Tiene que ser más inmediato. Eso sí que es una característica diferente, pero muy parecida a los objetivos que tienen en otros centros de educación primaria normales con los de infantil y primero de primaria. Es la morriña de que vean enseguida el fruto que sale, porque si no se aburren y el tiempo para ellos..., no tienen concepto de tiempo y entonces, claro, si plantan una cosa en diciembre, se les olvida, no saben lo que han hecho, ¿sabes? Y luego el problema del huerto escolar que conlleva en pedagogía, no con los de educación especial, sino en general, es que tienes que depender mucho del tiempo atmosférico. Entonces claro, por mucho que quieras salir una vez a la semana al huerto...Yo ya les digo en la reunión de padres: esto es como una pauta, digo, pero no esperéis que vayamos a salir una vez a la semana, porque en invierno vamos a salir muy poco. Claro, pero que en verano igual nos salimos todos los días para recolectar.

I: Ya

M: Y luego, tenemos muchos árbol frutales.

I: Sí, ¿también?

M: Eso conlleva también dentro del programa, por eso el proyecto es programa medioambiental. ¡Ves, un patio ecológico! Proyecto escolar en educación ambiental. Ese es el proyecto que tenemos nosotros en los huertos escolares, que conlleva, no sólo huerto, huerto escolar ecológico; sino que también jardines ahorradores de agua y además la plantación de árboles en el patio. Entonces tenemos, hasta que nos tiren este edificio, tenemos... a mira, pues mira.

I: ¿Van a tirar el edificio?

M: A mira, pues mira, quince años.

I: Quince años justos.

M: Pero esto, esto no es lo de este año, pues entonces más ¿eh? Yo creo que diecisiete o dieciocho, este pone quince.

I: Rondando entre 20 a 15.

M: La idea surgió con el mismo planteamiento educativo y medioambiental, el cual, queremos hoy plasmar en este proyecto. La meta se convirtió en crear un patio, como un recurso educativo de aprendizaje, tanto para los alumnos del colegio como para los alumnos de colegios de otros entornos. Eso era realmente el objetivo principal hace quince años. Que ahora ya no puede ser porque tenemos más cosas, porque como ya sabes, nosotros estamos en cincuenta pitos. Entonces, la idea que llevábamos cuando surgió era para abrirnos, es lo que te he dicho al principio de la normalización, pues para abrirnos al resto y sobre todo al barrio. Y además de plantar, ahora lo verás, todos los árboles tienen su título tanto en..., está en latín, está en el nombre genérico...

I: Común.

M:...común y luego está en fabla. Porque tenemos un...

I: Jajaja.

M: ...el este, como se llama, el bedel que es más... así, guardia forestal, pues imagínate si sabe el tío. Y abre sendas GR, o sea... y el tío sabe. Entonces coge el tío y dice no, no. Y esto se pone en esto, en esto y en esto. Y le digo pues mira, tira, tira... y entonces se lleva letrero. Entonces, el objetivo era hacer un circuito con árboles y demás y otro trozo dentro del huerto reservado para colegios. Así enseñan los chavales de aquí, cuando hay intercambio, enseñan a los otros chavales. Hacen un circuito. A ver, búscame ahora un platanero, no sé qué, no sé cuántas. O búscame el ciruelo o el manzano, ¿sabes?... y luego plantar una planta. Pero ahora, no nos da tiempo. Eso era el objetivo último, el final, final. Eso conlleva, pues, que los de aquí tuvieran un manejo de los árboles y los huertos y luego empiezan a incluir que ellos expliquen las cosas de una forma normalizada al resto.

I: Muy bien, me parece una buena idea.

M: Sí, pero ya te digo que en estos momentos eso es a largo plazo.

I: Vale. ¿No habéis hecho nunca entonces una actividad, ni un sólo año?

M: No.

I: ¿Qué viniese un colegio...?

M: Intercambio sí, pero que hayamos hecho eso, no.

I: ...pero que les hayan enseñado el huerto ¿o algo?

M: No.

I: Vale, eh ¿y tú motivación personal?, por ejemplo, para este año estar trabajando el huerto.

M: ¿Te lo digo a lo bestia? Porque soy muy bestia y entonces me meto en todos los zancochos que hay. Todo lo que sea fuera del aula. Pues me meto dentro del huerto. A saber andar, ¡qué eso no es tan fácil eh! Es que yo les veo y luego, es que hay muchos chavales, cada día más, que en el aula se agobian entre cuatro paredes. Y todo lo que sea fuera del aula, en un entorno abierto como que ya no les da tanta claustrofobia. Y te

hablo sobre todo de autistas, les pasa mucho. Pero a los asperger también, claro que también son autistas.

I: Sí, sí.

M: Pero bueno, que yo suelo tener alumnos con problemas de conducta y donde mejor se encuentran, es un medio abierto aunque haga frío. Mira, yo, en una clase tenía a dos con problemas de conducta graves, ¡en clase eh!

I: Sí, sí.

M: Estaba ya “hasta las pelotas” y llevaban una semana, ¡qué bueno! y digo ¡vamos a ir al huerto que hay que plantar árboles! Porque tenía..., estábamos en un convenio europeo con Ucrania y no sé cuantos pueblos más. Y teníamos que plantar un árbol, que lo iban a apadrinar esos países, que estábamos hermanados y había que hacer un agujerico. Y el suelo de aquí...

I: ¡Es duro!

M: ... parece hormigón. Parece que es como cuando van hacer la obra y van a construir, así de duro ¿sabes? Mira era primavera... pero aquí en primavera, como pegue, pega, y eso que si te das cuenta vamos por la tarde. Primero que es más rato y más llevadero...

I: ...al final están cansados.

M: ...y todas las tardes no hay nada de mesa. Todas las tardes siempre hay una actividad que sea fuera, productivamente. Total que llega y les dije, tú aquí un agujero y tú aquí. Mira, sudaban... ya no dieron mal en una semana. Estaban tan cansados, estaban tan agotados, que ahí desfogaron toda la mala leche que llevaban toda la semana. Pues esa es mi motivación. Pero porque veo que hay fruto. Y más rápido, ese es el tema sobre todo. Mira aquí te puedes poner diciendo las diferencias que hay entre arbusto, planta y árbol. Te puedes tirar un año y llegar allí...

I: ...y no.

M: ...pero si estás allí y explicándoles esto qué es y dándoles el coñazo mientras lo están haciendo. Primero, no hay dispersión de atención, porque están en lo que tienen que estar, y porque les gusta. Y a parte, que les gusta mucho, das insitu, sin que ellos se den cuenta están aprendiendo. Ahora, como les pongas un papel, que tiene que ver el arbusto con un papel, pues nada. Entonces como yo he visto que el aprendizaje es más rápido y más generalizado y más automatizado, pues, a mí me gusta.

I: Genial.

M: Y luego, a parte, una cosa muy importante es que esta clase también hace una cosa que no hace el resto de clases. Es el taller de tareas de mantenimiento.

I: ¡Ah!

M: Por ejemplo, ese es el icono de ATADES ¿vale? Bueno, el corte de la madera no, pero todo lo demás sí que lo han hecho ellos. Y ya es el segundo que hacemos. Y luego, pondrán las tiras y tipo Art Attack, tipo escayola y lo pintarán. Y luego tenemos allí un cabezudo del cole, que lo tenemos que restaurar. ¿Lo ves, no?

I: Sí, allí debajo.

M: Luego, tenemos estas tres cajas grandes, que son para hacer tres cabezudos. El hecho de que lo acaben, primero, que es vistoso, porque se vé y una vez que se acaba... tú sin querer los vas a ver y vas decir ¡jo! ¡Qué chulo! Pero te va a salir del alma, y realmente, eso va a ser una motivación. No como dicen, es que haciendo las cosas de manualidades y llevándolas a casa pues se motivan si les dices que las han hecho bien. ¡Bah! No te sale igual, porque si sale un poco feo pero que con toda su ilusión la han hecho y luego llega a casa la frase es la siguiente; la de mamá, y te digo la de mamá con mucha ilusión, _ ¡Hay que mono, que chulo!_ Y prau. Porque es la verdad, que esto es así, si es más postizo. La otra sale instintivo y ellos no la esperan. El otro elogio, sí que lo esperan, porque si su madre no le dice que es bonito apaga y vámonos, ¿me entiendes?

I: Jajaja.

M: Pero lo otro, no lo esperan. Entonces que ocurre, que hemos restaurado cajoneras a colores, que las han pintado. Han montado estanterías del Ikea, con los... ¡Esos van

muy bien! Eso no lo teníamos antes. Y así han aprendido cómo se leen las instrucciones. Porque como los del Ikea es por dibujos...

I: ¡Ah! ¡Qué bueno!

M: ... pues más chulo aún. Ya es el tercer armario.

M: A ellos, la primera vez no.

I: A mí me cuesta entenderlos.

M: La primera vez no, pero luego sí ¡eh!

I: Con la práctica.

M: Porque es dibujo, y es igual y no hay explicaciones escritas. Entonces todos los que tengo de un nivel, que no saben leer ni escribir...

I: Mira tú.

M: Pues eso.

I:... eso no lo había escuchado nunca.

M: Eso lo descubrí de ellos. Yo lo aprendí de ellos. No de magisterio. Entonces igual que hacemos eso del taller de mantenimiento, lo del huerto es lo mismo. Por ejemplo llega la primavera, bueno este año no, porque no hay abejas y no ha habido flores, casi no ha habido flores en el huerto. Entonces solemos cortar flores para los padres, entonces claro, todo el mundo ¡Jo que morro! Entonces...

I: Les sube la autoestima.

M: Luego, por ejemplo, ayer o antes de ayer, se llevaron tomates y lechuga a casa. Pues al principio era para los que le tienen manía a la lechuga, ¿sabes? Claro, si la recoges del huerto y lo has cultivado tú, te lo tendrás que comer.... Algunos, no todos, pero alguno ha empezado a comer lechuga, porque la ha plantado él.

I: Qué bueno, alimenticio.

M: Luego aparte de eso hay laurel y romero, plantas aromáticas entonces claro, el romero y el laurel por ejemplo lo cortamos, aprenden el manejo de que, por ejemplo y ellos lo saben, las plantas aromáticas se tienen que secar, porque el laurel por ejemplo si no se seca, es tóxico y no lo podemos repartir hasta que no... Entonces claro van los tíos sobrados, porque ya no es la primera vez que lo hacen. Entonces claro llega alguna y dice oye que necesito una bolsa de laurel y dicen _oye que no tenemos, que no te vamos hacer en bolsas, ¡jo que rollo!_ No sé qué, porque claro ya han aprendido que es más rollo cavar, que rastrillar o que cortar, eso también lo han aprendido y que hay tareas que cuestan y otras que no. Que eso también es un objetivo, sino todo es muy bonito y también por ejemplo dentro del programa está el hecho de limpiar, no vale sólo recoger y hacer calle. Si no también hay que limpiar. Que anda que no cae en otoño todas las hojas y cosas...

I: De hojas y...

M: Hojas, la hoja de la piña es de esta fina que se hace ahí unas montañas que no veas, sí, sí.

I: Y les hacéis limpiarlo y mantenerlo...

M: Hombre claro.

I: Ya.

M: Sólo, solo llevarse cosas para casa no.

I: Lleva esfuerzo.

M: Lo de regar, sí que les gusta, ves. Eso no hay ningún problema, porque el otro, el coordinador se le ocurrió poner una piña tipo ducha que hace así. Pero resulta que va bien. Porque hace así y eso les gusta y sólo tienen que cambiarlo de lugar. Sí, pero les gusta así.

I: ¿Y con los productos que has dicho, entonces, se los suelen llevar ellos a casa?

M: Los alimenticios sí.

I: ¿Y con el resto que hacéis? O sea no se...

M: Suelen darse a hostelería. No te creas que tampoco sale mucho, pero bueno.

I: Luego...

M: A hostelería también, por ejemplo a principio de curso siempre hay recogida de almendras.

I: Sí, sí.

M. Pues entonces recoger almendras, parte se las llevan a casa y parte por ejemplo es una continuidad al taller de hostelería, en el cual por ejemplo hacen almendras garrapiñadas.

I: Genial.

M: Luego las calabazas de Halloween, pues les hicimos el ojo y tal y ellos saben ya que partes tienen, las pipas y la carne. Sacamos siete kilos de carne y con eso en hostelería van hacer diferentes platos. Porque con siete kilos de carne, ¡imagínate!

I: Jajaja.

M: Va a salir mermelada, flan y de todo...

I: Los alumnos que tienes tú por ejemplo ¿de qué edad son?

M: La media está entre 14 y 17 ¿vale? Porque a los 18 ya pasan a transición. Sería mi clase como preparación a transmisión, a secundaria ¿vale? En cuanto a nivel, pues es que en la selección de los grupos se hace en función de los chavales, el grupo, ¿cómo lo montas?: por la edad, por su nivel social y sus problemas de conducta. ¿Qué quiere decir esto? Para que no tengamos el problema como hemos tenido otros años, de tener varios con problemas de conducta en la misma clase y eso era...

I: Claro.

M: ...Sodoma y Gomorra, no se daban más porque claro, empezaba el uno y acababa el otro y se contagiaban. Entonces primero intentamos que no, en todas las clases, haya más de dos chavales con problemas de conducta y si uno es muy grave, pues el otro que no sea tanto. Luego la otra condición es la edad, pero porqué esa variedad entre 14 y 16.

Porque, por ejemplo, los de 14 que tengo, suelen venir de integración, entonces a nivel social son...

I: Vale.

M: ...de nivel de adolescencia, aunque sean jóvenes, aunque tenga 14. Y por eso el rango está entre 14 y 17. Luego hay rangos, por ejemplo, entre 12 y 15, pero ya son un nivel más bajo. Luego a nivel curricular pues en esta clase, en las clases de... como diríamos, de primaria de mayores, no es tanto lo curricular, porque ya te he dicho, puedo tener varios, ¿qué características tienen en estas clases? La “disarmonía curricular”. Pueden saber muchísimo de conocimiento del medio, de un nivel de 5º de primaria y te pueden dar cien mil vueltas, pero no saber leer ni escribir. Porque lo han aprendido todo de forma global. Pues de esos tengo tres, en este momento y en cambio en autonomía, en desplazamientos y demás, tienen un nivel bueno. Y luego tengo a tres con libros de adaptación de la ESO.

I: ¿Adaptación a la ESO?

M: De la ESO, de la ESO.

I: ¿Los de integración que han venido?

M: No, no. Esa señora es la que tengo con problemas de conducta graves. El otro día me hizo hacer hora y media de viaje en el bus urbano.

I: Jajaja.

M: No te rías, no, que no me hace ninguna gracia.

I: A mí sí.

M: Hora y media. Que ya sé como es la ruta del 33.

I: Jajaja.

M:... porque la cogimos aquí en Torrero y dimos la vuelta entera. Y el pobre hombre del conductor me miraba y yo..., es que es discapacitada y enferma mental, es que esto es así. Bastante, es que no haya pegado a todo el mundo. Pues esta ya es lengua, está

haciendo el primero, el primero, segundo y tercero de la ESO de adaptación. Y de matemáticas va por el 2º libro de matemáticas.

I: Nunca había visto un libro de adaptación de la ESO.

M: Este tiene cinco años, llevan cinco años o así haciéndolos.

I: ¿Y por qué no está en la ESO?

M: Por problema de conducta. Programación curricular.

I: ¿Sólo por eso?

M: Ya vale ya. Te estoy diciendo una hora y media...

I: Vale, vale. No voy a hablar.

M: ...a su madre se lo hizo el otro día y con el 42 y le dije -- ¿pero no viste que me lo hizo a mí con el 33? --Ya... pero igual se le había olvidado -- sí, sí se le había olvidado... Lo que pasa, es que como cada vez los problemas de conducta son más graves, porque ha estado ingresada en el psiquiátrico.

I: Vale.

M: Pues no hemos podido avanzar, era esta, este es de compensatoria. Y esta es de educación social (ciencias sociales), pero como no me ha dado tiempo. ¿Por qué me gusta? Mira que concreto es. Esto es exactamente el libro normal, porque yo he visto el libro normal, pero con cosas muy concretas. Es como si fuera un resumen de todo, de todo el tema. Entonces estas preguntas...

I: Es para darles pistas...

M: ...que sería más como comprensión lectora, estas preguntas son sobre todo este texto, no sobre el tema entero...

I: Claro.

M: ...sino sobre cosas muy concretas. Y da todo ¡eh! Y digo pero ¿cómo lo han hecho? Y yo digo pues igual quitan cosas, no, no, no, que yo vi el normal, lo que pasa es que está totalmente adaptado, pero esto es de hace poco...

I: ¡Qué bueno!

M: ... de hace tres o cuatro años, no más. Entonces es aquí es, mucho, pero es que esto es que es el resumen de todo ¡eh! Es de mucho dibujo, luego por ejemplo de muchos esquemas, a ver si este es de la prehistoria que es lo que más me gusta a mí. Aquí, ¿ves? Y todas las preguntas radican en este esquema. Los esquemas son lo que mejor funciona en estos chavales, bueno y los de compensatoria también, ¿sabes? Pues sí, ya ves tú de que le sirve tener este nivel, para que luego tenga problemas de conducta graves.

I: Ya.

M: Más.

I: Más, más, vale. Pues es que te iba a preguntar ahora virtudes, pero me has dicho ya un montón. Virtudes educativas que tiene el huerto...

M: ¡Ah!

I:... En tu opinión.

M: Ya te las he dicho ya.

I: Has dicho un montón e ¿inconvenientes?

M: El tiempo atmosférico.

I: También lo has dicho, sí. Alguno más, estilo pedagógico o algo. Algo que el huerto...

M: ¡Ah! Lo que te he dicho de las plantas. El tiempo atmosférico y el tiempo de duración...

I: ¡Ah! Vale.

M: ...que tienes que morir un poco a plantaciones, donde los resultados sean más rápidos. No puedes estar con plantaciones... Teníamos un director que se dedicaba a la patata. Y yo pero para qué vamos a plantar la patata, si hay que plantarla en noviembre y luego se tira tres meses hasta que sale algo. Y luego, ahora sí que salen cosas...

I: Sí, sí.

M: ... pero antes no salían.

I: No?

M: Porque había seto y se comía todo. Ahora sí que tenemos plantas.

I: ¿Y la frustración? ¿Qué tal les iba cuando no les salía nada?

M: Pero es que en el huerto lo bueno que tiene es que la frustración es pasar. No es una frustración de enfado como puede ser en las tareas escritas ¿sabes?

I: Sí, sí.

M: En el huerto es más una frustración de ¡jo! Pues no hay tomates o... pero no por ello les dura esa frustración para todo Ya has visto el ejemplo de Carlos que estaba aquí, la frustración de que, lo que pasa, es que le cuesta más leer. Y dice que no puede leer porque está afónico, de repente, por ejemplo. Ahora dentro de lo que cabe hemos dosificado un poco su frustración y ahora se inventa historias. Más que cara, es estrategias que le he enseñado para en lugar de enfado, lo sustituyo por otra cosa. Pero por lo menos no me enfado. Pues lo bueno que tiene el huerto es eso, que no hay una frustración de decir larga o de muy mal genio, sino que frustran pero bueno es pasajero. Porque bueno, luego ya, ya nacerá lo que tenga que nacer y siempre si les da por frustrar le da por pasar, bajo nivel de intensidad de... eso es lo que tiene de malo el huerto. Que llega un momento por lo que te he dicho de la duración...

I: Sí, sí.

M: ...desde que empieza una cosa, desde que la plantas hasta cuando crece llega un momento que hay una evitación, es decir, que hasta que me entere yo de cuando crecen. Por eso, la mala temporada es invierno. Primavera y otoño es muy buena.

I: Ya genial. Vale, pues ya está realmente. Si se te ocurre algo más de qué haces con los alumnos de actividades...

M: No.

I: ...pero ya me has contestado el objetivo general de venir y que se integrara al barrio y a otros colegios.

M: No.

I: Pero no habéis hecho actividades.

M: Pues, sí que tienes bibliografías, ¿te hago fotocopias?

I: Bien, pues sí. Lo único es que a lo mejor es de huerto...

M: Es un poco de revistas.

I: ...es de huerto ordinario, claro.

M: ¿Eh?

I: No, no pero me sirve aún así también que sean revistas.

M: No es el único huerto escolar que hay. ¿Alborada no tiene huerto escolar?

I: Alborada, ahora no. Tubo pero ahora no.

M: ¿ASPACE no tiene?

I: ASPACE tampoco. ASPACE no trabaja con...

M: Creía que tenía.

I: Tenía; mi hermana planta...

M: Rincón de Goya tenía...

I: En Rincón de Goya sí. Ya he ido a entrevistar.

M: Ah! Vale. ¿Aún está el director? Que es el que lleva el huerto escolar.

I: No, ya no, pero hablé con él.

M: Es que era el que más lo...

I: Vino, es que debe venir...

M: Lo que ha quedado, menos aquí que todavía no ha pasado por..., es que en muchos centros los profesores que se han jubilado se han dedicado a ir una vez, cada quince días al colegio de forma voluntaria al funcionamiento del huerto, pero en nuestro cole no...

I: ¿Aquí como lo hacéis? ¿Quién trabaja todo los... ¿ ¿hay algún tipo de coordinador?

M: ¡Ah! el coordinador es Carlos. Es el que se encarga, entonces, nos enculamos al padre de Carlos que es agricultor de toda la vida.

I: Sí, sí.

M: ...al padre de Chesus que es...

I: Chesus es el conserje.

M: el conserje.

I: Es que he visto la foto y me acordaba un montón de él.

M: Sí, sí.

I: Sí, sí, bueno...

M: Y Chesus que viene en verano a regar. Porque si no riegas, aquí se muere todo.

I: Genial.

M: Entonces, esto te lo fotocopio.

I: Vale, o le echo una foto con el móvil y ya está.

M: Sí hazlo.

I: ... y así no fotocopias nada. Vale.

M: Es que estoy mirando que este el de los huertos escolares ayuntamiento de Zaragoza es de la página que he dicho yo.

I: ¡Ah! Vale.

M: Es que sí que sé que la página sacan... eh, además la que ahora es concejal del ayuntamiento.

I: Este lo tengo.

M: Teresa Artigas, esa es la que lleva ahora la coordinación de los huertos escolares.

I: ¡Ah! No lo sabía.

M: Sí. Hazle foto.

I: Vale.

ENTREVISTA INSTITUTO RAMÓN Y CAJAL.

I es de Irene (entrevistadora).

O es el implementador (entrevistado).

I: ¿Y esta se ha hecho sólo para vosotros?

O: Sí, bueno a ver, aquí hay como dos modalidades. La primera que es talleres profesionales que estos lo hacen disminuidos físicos de Aragón, ¿te suenan?, que tienen varios talleres. Antes era garantía social. Tienen varios talleres de lavandería y de auxiliar administrativo o algo así, pero también del mismo nivel. Te lo pagan entidades privadas que son dos o tres las que hacen, o públicos, los que son. Nosotros estamos y luego en Huesca en el instituto Pirámide hay uno de..., creo que de lavandería también y poco más. O sea que si sacaron la normativa....

I: Y el de Monzón, que me dijiste.

O: Y el de Monzón, eso el Gloria Fuertes.

I: ¿Y en Teruel no hay ninguno?

O: Creo que no, claro, como no hayan empezado este año. Normalmente cuando empieza un centro de estos siempre nos contactan por ver qué hacemos. Pero sí, prácticamente para nosotros.

I: ¿Y privadas cuáles hay?

O: Pues es que no sé yo si tienen programa de formación o es ya de estos de formación y empleo de por el INAEM. No me suena sabes, alguna más debe haber, si eso ya me enteraré.

I: ¿Y aquí porque has tachado especial y has puesto Inicial?

O: Porque especial era lo del año pasado y ahora es inicial.

I: (Risas)

O: Claro esa es la programación que hicimos el año pasado que sí que era nueva toda y pues hemos cambiado...Pues entonces si quieres los documentos mas oficiales te puedo hacer copia....

I: No, no, creo que no... ¿Pero es por la LOMCE, que la llama Inicial en vez de especial?

O: Si se supone que en algún lado aquí pondrá algo de que la LO...la LOMCE..., ¿esta es la LOMCE o cuál es? Si la ley de 2006 de educación es la LOMCE.

I: No, 2006 es la LOE

O: Ah sí es verdad, estaba hablando de 2016. Eso bórralo. Si que en algún lado hablará.

I: Sí, sí que es la LOMCE. No que sí que es la LOMCE, o sea, del 2016 es LOMCE (...)

O: Claro lo que pasa es que la LOMCE de formación profesional toca muy poco, por suerte.

I: Claro es que es muy parecida la LOMCE a la LOE, sobre todo en educación especial y así no cambia muchas cosas.

O: Y en FP igual es que prácticamente es cambiar los nombres.

I: Muchas gracias por la programación.

I: ¿Luego, vamos a hablar con el señor?

O: Con Carlos sí, ya le dije. Luego lo vamos a buscar y que salga un rato y me quedo yo en clase con los chicos.

I: Vale, pues si quieres ¿me empiezas a explicar qué haces con los alumnos en....?

O: En el huerto

I: Jardinería también puedes decir si quieres.

O: Hombre, sí que lo hago, porque la programación sobre todo trabajamos jardinería, porque lo que hacemos es formarles para que salgan al mercado laboral en empresas de viverismo y jardinería, que es donde más salidas pueden tener. Porque empresas de agricultura tampoco hay grandes como para que puedan contratar así a gente. Entonces, dentro de la formación que les damos, dentro del vivero y jardinería incluimos una parte de huertos; de horticultura porque trae un apartado la programación y bueno, a ellos también les gusta hacer algo, como, producir plantas que luego se pueden comer y que de hecho se comen aquí en el instituto a veces. Hoy mismo se estaban preparando para mañana un puré de calabazas que teníamos por ahí, del verano pasado. Entonces lo ponemos dentro de la programación y hacen actividades de cultivar un huerto durante el curso escolar. Desde toda la práctica entera, hacemos todas las operaciones; desde la siembra de semilleros en el vivero, el trasplante al huerto y la preparación del huerto, la instalación del riego por goteo, que solemos poner y todo el mantenimiento que llevan las plantas hasta que se puedan recolectar.

I: ¿Y todo eso participan ellos?

O: Sí, lo hacen prácticamente ellos, normalmente funcionamos en el taller diciéndoles cada día el trabajo que vamos a hacer y ellos se organizan, medianamente como pueden, para hacerlo. Y sí que es verdad que alumnos que vienen de pueblos, que la familia tienen campos y tienen huertos, si que saben un poco como va la cosa, pues tienen bastante iniciativa en el tema. Te dicen – pues habría que ir a mirar si a los tomates les quitamos no se qué, o les quitamos las hierbas o lo que sea - Pues participan dentro del cultivo que hacemos y luego el aprovechamiento.

I: Para que quede contextualizado, que te lo tenía que haber preguntado antes, si explicas un poco.

O: ¿Lo que somos?

I: Sí FP, exacto, lo del primer curso, el segundo...

O: Claro nosotros somos un programa de cualificación inicial que con la orden esta reciente, antes éramos un programa de cualificación especial, anteriormente programa de cualificación profesional especial y anteriormente garantía social. Siempre para alumnos de necesidades educativas especiales. O sea, un programa muy concreto, que en Aragón hay varios, pero hemos sido los únicos hasta hace muy pocos años. En todo Aragón y en España hay algunos pero tampoco es que haya mucha abundancia de esto. El funcionamiento, están los alumnos dos años para conseguir la formación y las cualificaciones profesionales. Que al final se les dan los títulos que se suponen que están convalidados a nivel europeo y tal y cual, de título de FP1, tienen que estar dos años de formación para conseguir todo eso. Entonces durante los dos años hacemos trabajos del huerto, más en el primer curso, porque entra más en la parte de la programación del primer curso, aunque durante el segundo también se van haciendo.

I: ¿Y la programación está establecida, o sea, los contenidos mínimos están ya establecidos?

O: Si, en la normativa está, porque son estas 5 hojas, aquí pone que en la parte de formación profesional, porque seríamos una formación profesional de nivel 1, la más básica. Entonces para la parte de FP, nos sirven las programaciones de la formación profesional básica, FP básica que hay en un montón de sitios.

I: La General

O: Sí, pues claro, lo que hemos hecho siempre, es adaptar los contenidos y todo eso, normalmente bajar un poco los contenidos mínimos y esas cosas. Pero bueno luego el horario es cómodo, por suerte son grupos pequeños, sí que lo hacemos a nivel individualizado, porque hay alumnos que tienen un nivel bueno y otros que tienen un nivel muy básico.

I: Vale, genial

O: Pero eso, la titulación que sacan al final ellos, sería como una FP básica de lo mismo, agro jardinera y arreglos florales que se llama.

I: ¿Y qué tipo de alumnos pueden entrar a este programa?

O: Pues ese es el gran misterio, te lo miro porque sino meteré la pata, creo que salía.

I: O sea, la FP es a partir de segundo, si ya ha repetido, después del programa de diversificación.

O: Tienen que haber pasado por todo el proceso que hay en un instituto de secundaria para que no se desenganchen. Es que claro, no sé muy bien cómo va si primero es adaptaciones curriculares y luego, ¿diversificación era? no sé si existe.

I: Creo que sí, vale, luego lo miraré

O: Repiten y al final son alumnos que están como mucho en cuarto de la ESO, pero la mayoría vienen de segundo o tercero de la ESO, pero que han repetido dos años o un año en primaria y otro en secundaria, creo que era, que se ve que han ido repitiendo toda la etapa escolar enganchados al final del grupo.

I: ¿Y algún tipo de escolarización combinatoria, por así decirlo? O sea que vengan por ejemplo del Rincón de Goya y sí que puedan llegar, en vez de hacer ahí la formación profesional que no llega a este nivel tan institucional ¿os los pueden enviar a vosotros?

O: Sí, de hecho de educación especial viene alguno también, bastantes no venían porque tampoco conocían esto, vienen de educación especial de centros.. es verdad.

I: O sea tienes alumnos que vienen de una escolaridad en un centro específico de educación especial y luego alumnos que han tenido....

O: De secundaria, que han pasado por todos los programas que hay de recuperación, pero que no llegan. Y sí que tienen que tener 16 años cumplidos en el año natural de inicio del programa, que antes eran 15 y eran muy pequeños para nuestro trabajo, porque luego a la salida para hacer prácticas, hay mucha diferencia de uno que tiene 18 años a uno que tiene 16, la verdad que a estas edades se nota mucho, entonces... Eso si luego si hablas con Carlos, sí que te lo puede decir más concreto, porque luego tienen que tener un informe del orientador del centro en el que han estado, que justifique que lo deriven aquí y el servicio de inspección tiene que dar el visto bueno también, no pueden mandar a uno porque molesta.

I: ¿Entonces tú sigues la programación?

O: Claro yo sigo la programación y el objetivo es que aprendan a hacer diferentes labores de jardinería y agricultura y que aprendan a trabajar en grupo y desarrollar una profesión más o menos; aquí en el instituto, pero que luego en las prácticas lo van a llevar a cabo en una empresa normal. Entonces, digamos a desenvolverse en el mundo laboral y a la vez aprender jardinería o huerto, como podría ser carpintería.

I: ¿Y algunas veces te sales de la programación y por motivación de algún tipo personal haces alguna otra actividad?

O: La programación es un documento que está allí y que a principio de curso lo tienes que presentar y más o menos lo sigues porque te sirve, pero claro, dependiendo del tiempo o condiciones que hay, pues haces unas cosas u otras. Pues si un día te vienen y te traen una semillas de unas guindillas..., pues cogemos y las ponemos con los alumnos, aunque no esté dentro de la programación. O los semilleros los hicimos hace un mes, vamos haciendo más o menos si surgen cosas, pues lo que surja. La programación más o menos sí que la tienes establecida, pues la sigues, más o menos según el tiempo y siempre hay cosas nuevas, que si crees que son convenientes hacerlas, pues las haces.

I: ¿Y como consideras que es conveniente hacerlas con los alumnos?

O: Pues alguna cosa que sea nueva o diferente que no conozcas, en el caso de cultivos o muchas veces, más en jardinería, aunque también con cosas de huertos nos llaman de algún colegio o de algún instituto que quieren hacer algo de huertos, o quieren arreglar alguna parte del jardín para hacer huerto allí con los alumnos y no tienen ni idea de cómo hacerlo, a veces, si nos lo permite más o menos el tiempo hacemos salidas a otros centros a hacer trabajos con otros alumnos. Trabajos que van desde elaborar un trozo de terreno para que hagan el huerto ellos o explicar a un grupillo de alumnos del centro cómo se gestiona más o menos un huerto. Eso depende mucho de los alumnos. Si hay años que tengo alumnos que sí que pueden responder y tienen cierta solvencia sí que los saco por ahí a que cuenten historias. Por ejemplo, este año sí que tengo un grupo bastante bueno y sí que los saco por ahí a hacer cosas.

I: ¿Entonces eso sería otra actividad que soléis hacer?

O: Sí que en la programación, en algún punto, ponemos en cuanto a lugares de trabajo y recursos, usamos el centro, los jardines del servicio provincial; que los cuidamos con ellos y luego muchos otros centros públicos que nos piden ayuda para lo que sea, sí que está metido pero no está puesto el nombre, si surge colaboramos con ellos.

I: ¿Y qué virtudes crees que tiene el trabajo con el huerto para tus alumnos?

O: Hombre, el huerto y el jardín en general, yo creo, que el estar trabajando en el aire libre, siendo que ellos han estado mucho tiempo en el aula encerrados y que muchas veces le han sacado muy poco provecho al tiempo que han estado en el aula; pues el salir al exterior, hacer cosas físicas, y hacer más trabajos que luego dan un resultado; que te los puedes comer, o te puedes llevar unas plantas a casa para adornar. Eso sí que les motiva bastante y a mí siempre me ha parecido que estar al aire libre..., y que están trabajando en grupos que más o menos pueden variar, socializan de una forma diferente al estar sentados en el aula, o que estén haciendo agrupaciones o cosas más..., pues en el jardín hay mas posibilidad o en el huerto de hacer diferentes agrupaciones y de que entre ellos socialicen y hagan de todo un poco.

I: ¿Ves muchos cambios desde el principio del curso hasta el final?

O: Los alumnos sobre todo, con todo el programa que llevamos, en cuanto a socialización. Ya que aquí muchos años se crean grupos de alumnos que luego mantienen durante años, como muchos de ellos van a hacer prácticas a empresas y van juntos. Y digamos que si has trabajado junto con alguien, ya tienes un vínculo mayor que al estar encerrado en el aula. Entonces, sí que en cuanto a forma de socializar para ellos generalmente les va muy bien lo que hacemos aquí. Y muchos padres llegan a final de curso y te cuentan que el alumno en los dos años que ha estado aquí ha cambiado un montón. Porque claro, también es cierto que están en la edad (16-17 años) que igual salen con 20 años y ya salen hechos unos hombrecillos y unas señoritas, entonces ya salen como personas ya adultas prácticamente; en este caso por el programa, el huerto es una parte pero es por el programa.

I: ¿Qué más se hay en el programa?

O: Claro, todo el programa de la parte de jardinería y luego lo que es la parte de formación básica con los módulos formativos en general, que vendrán los maestros de educación especial que hay, las psicoterapeutas. Claro y son unos contenidos muy adaptados a ellos y también son todos muy adaptados a que ellos aprendan a socializar y a desenvolverse en la sociedad y la ciudad que les ha tocado para vivir. Porque muchos vienen, que no han salido de casa y al final salen que ya pueden moverse por la ciudad, conocen el ayuntamiento... Están perdidos cuando vienen. Todo el programa les ayuda, en conjunto, a salir más o menos como personas adultas. Que aprendan luego una profesión..., eso es casi secundario, desde el punto de vista nuestro porque luego salen y acabarán trabajando en eso o en otra cosa pero bueno, es mas todo el contexto que hay alrededor.

I: ¿Inconvenientes que puede tener el trabajo de jardinería o de huerto?

O: El mayor problema que puede haber..., por eso la programación es muy flexible. En la programación tienes puesto que vamos a podar árboles y luego se te pasa todo el mes lloviendo, pues no puedes seguir la programación, entonces tienes que adaptarte a las condiciones climáticas. Y es que a veces el trabajo del huerto en pleno invierno o en pleno verano es duro, se tienen que acostumbrar, claro, lo tienen que ir haciendo más o menos...

I: ¿Se quejan mucho?

O: No, generalmente no, porque cuando les dices de salir fuera ya a trabajar al jardín pues ya lo cogen con más ganas, mejor que estar en el aula.

I: ¿Y algún tipo de inconveniente pedagógico que veas, que no termine de aportarles algo a los chavales?

O: A veces, en cuanto lo que es el huerto. Hacer un cultivo de lo que sea, de tomates por ejemplo, y justo llega la época en la que..., y no se maduran los tomates, o por lo que sea, que lo han destrozado los alumnos del instituto el huerto, o porque ha caído una granizada, o lo que sea, el trabajo que han hecho se va a pique y claro que les afecta. A veces a unos más que a otros, a veces, hay gente muy sensible y se ponen tristes de verdad y tampoco es para tanto que lo volveremos a hacer. Pero claro el trabajo depende de un montón de factores, entonces hay que concienciarlos de que no van a sacar una súper cosecha cada año, sino que son seres vivos y que tienen sus necesidades y que unos años van a ir mejor y otros peor. Pero claro también eso es una forma de educarles en valores, en cuanto a, que no somos todos iguales y no todos vamos a comportarnos igual. Las plantas igual, algunas salen bien y otras mal, a veces se frustran con algunos resultados que no son los que esperábamos, pero hay que enseñarles a aprender de esas frustraciones.

I: ¿Y por tu parte, tu motivación personal cuál fue para incluirte en este tipo de enseñanza? ¿O cómo has llegado hasta aquí? Algo que creas que es conveniente que digas, que sea de motivación personal para trabajar de esta manera.

O: A ver, yo estudié ingeniería agrónoma y en esa época ni se me ocurriría de ninguna manera por la cabeza el ser profesor, ni mucho menos. Fue un poco casualidad que acabé la carrera, y justo a los meses que había oposiciones, me dijeron unos compañeros, probamos y entré de interino. Y luego ya a raíz de eso estuve 10 años en educación de adultos como profesor de la FP Agraria y salieron las plazas estas del instituto Ramón y Cajal, que había 2, que no las quería nadie de los que había fijos en su momento, salieron varios interinos. Y un poco por comodidad, que estaba cerca de casa, que tampoco sabía lo que había, dije voy a probar un poco a ver, y aquí llevo 20 años. Sí que sabía que era un programa que era especial, en ese momento era una

garantía social, pero también para adultos con necesidades educativas especiales. Pues sabía más o menos a lo que iba pero tampoco sabía de este mundo. Y sí que el primer año a todos los que entran nuevos se les hace una formación inicial para saber en lo que estamos y con qué tipo de alumnado trabajamos, y me gusto y aquí sigo.

I: ¿Te podrías haber ido?

O: De hecho mi plaza está en la escuela de Movera y podría estar dando ciclos formativos de grado medio y de grado superior, que tampoco lo descarto a largo plazo, por cambiar algún año. Es verdad que aquí con sus altibajos, muchos años si viene un alumno disruptivo, te puede llegar a amargar el año, por decirlo de alguna manera, pero bueno, desde mi punto de vista tiene muchas más ventajas que inconvenientes.

I: ¿Cómo cual?

O: Sobretudo lo que te he dicho de ver a los alumnos, que en dos años que están aquí, salen hechos unas personas hechas y derechas, por decirlo así. Que realmente ves que evolucionan y eso la verdad que satisface. Y que luego muchos de ellos vienen a verte a los dos años. El otro día vino una que tiene ya a dos chiquillos, y más o menos ves que tienen la vida medio resuelta, en parte gracias a lo que hemos hecho aquí con ellos, pues eso te satisface mucho. Cosa que en otro FP creo que no pasa o pasa menos.

I: ¿Y en cuanto al trabajo en el huerto podríais dedicarle, a lo mejor, menos apartado de la programación, no?

O: Si lo que pasa que como las labores que se hacen en un huerto o en un jardín, son muy parecidas, son parte de la programación. Cada año más o menos regulamos un poco, en función de las necesidades, de lo que tienen que ir aprendiendo ellos. Pero hay tiempo para trabajarlo, no quita tiempo porque, es verdad, que ellos sobre todo van a aprender a cuidar un jardín, a cortar el césped, a manejar la desbrozadora, a podar..., a hacer, pero la parte del huerto tampoco les quita demasiado tiempo para eso y es un complemento que siempre les viene bien.

I: Si me puedes decir un poco mejor actividades que hacéis un poco más específicas con el huerto. Antes me has comentado cocina, entonces eso ¿cómo colaboráis con la parte, como desarrolláis, luego ellos cocinan...?

O: Tenemos el taller de lavandería y cocina, que es otro taller diferente. Pero claro estamos aquí y los alumnos se conocen todos. Realmente lo que es cocina específicamente solo lo hacen los del taller de cocina. Sí que, si van a hacer cosas de nuestro huerto, hay alumnos que a veces van a colaborar allí, como estar abriendo unas calabazas grandes para hacer puré. Pues ahí están los niños abriendo las calabazas. Pero lo que es todo el proceso del huerto, lo hacen todo el cultivo, desde las semillas hasta que se lo comen, sí que lo hacen todo ellos. Bueno y sí que hay otra cosa que te comenté que hacemos, a veces, que es colaborar con grupos de secundaria de nuestro instituto. Algún profesor sí que tiene algún interés más por el tema o que quiere tratar algo del huerto o en tutoría o en la materia que sea, o que quiere simplemente salir al huerto con los alumnos porque está harto de estar todo el día en clase. Pues montamos a veces esas actividades de colaboración, muy de hacer en ese momento lo que sea, pero que hacemos cosas colaborando con ellos. Y en ese caso, sí que normalmente nuestros alumnos son los que ya saben más o menos como llevar el huerto, son los que explican a los alumnos de secundaria como llevar el tema. No sé si me he ido de la pregunta pero bueno, sí que es una actividad que hemos hecho y depende del profesorado que haya. Que tengan disposición para hacerlo.

I: Colaboráis con centros de fuera si os llaman, luego con alumnos del centro de aulas ordinarias que quieran participar, y luego vuestros productos a veces los aprovechan en el taller de cocina.

O: Si hay algún evento en el instituto, por ejemplo, fiesta de final de curso o una inauguración de lo que sea. Y si disponemos algo de los huertos que pueda servir pues se saca por ahí también, que también con plantas de adorno se puede hacer, pero claro siempre queda mejor. Y eso a los muchachos les orgullece. Y luego con el barrio sí que hacemos algo puntual, pero ahí depende de profesores que estemos. El año pasado sí que empezamos a hacer en el barrio del gancho, una asociación dentro del plan integral del casco histórico, que lleva temas de convivencia en los barrios. Y una historia de poner maceteros en unas esquinas donde la gente tiraba basuras, pues se encargó el ayuntamiento de limpiar la zona, puso los maceteros y nosotros nos encargamos de poner las plantas, plantas de jardín sobre todo. Pues ahí hicimos la colaboración de plantarlos, luego la gente del barrio, de las casas del al lado, se han ido encargando de mantener las plantas. Y este año retomaremos la cosa, pero claro con planta de adorno,

no de hortaliza, porque pones ahí una tomatara o una lechuga en el momento en que se poda coger la gente lo cogería, entonces también hacemos cosas con el barrio. Porque al fin y al cabo pues estamos aquí en el barrio.

I: ¿Y eso se lo explicáis a los alumnos?

O: Sí claro, se intenta contar. Sí que es verdad que muchos de ellos, pues según de que zonas vienen, conocen el ambiente de la calle, sí que saben que hay zonas que es un vertedero, donde la gente tira la basura. Pues si eso se puede mejorar, generalmente a ellos les gusta y si ellos pueden colaborar por medio del instituto pues sí que les gusta. Todo lo que sea salir del centro el hacer cosas fuera a ellos les gusta, a ver a nosotros también, es más jaleo, por organizar, de preparar, del riesgo que dices, los saco fuera y si pasa algo, pero es bueno para ellos, todo lo que puedan vivir fuera del aula y su casa.

I: ¿Si tienes algún alumno disruptivo, alguna vez que hayas tenido, las excursiones fuera del centro le mejoran el comportamiento o empeoran?

O: Pues intentamos que mejoren, es que claro, cada uno es tan particular. Depende del nivel que ves que puede tener. Sobre todo lo que intentamos con los conflictivos, que generalmente suele dar resultado, es, hacerles responsables de algún otro compañero que sea más “flojo” digamos, o de alguna tarea que crees que le puede caer, o le puede encuadrar bien. Sobre todo, lo de hacerse responsables de algún compañero que tenga discapacidad física, que le cuesta cruzar y ayudarle, ahora a hacer otra cosa, y al final entablan cierta amistad, pues la tranquilidad de uno ayuda a la del otro. Siempre hay que mirar caso por caso y lo que se pueda hacer. A veces, te viene con algún problema más complicado y no sabes qué hacer con él.

Hemos estado hablando hoy, porque hay un psiquiatra infantil que lleva a muchos de los alumnos de los nuestros..., pero el problema que hay con el tema de psiquiatría infantil es que si la familia da el visto bueno los medican nada más empezar. Y algunos de los que ves que son disruptivos, pero que podrías encaminarlos. Si les metes medicación te vienen a la semana que son unos vegetales a veces, si aciertan con la medicación muy bien pero es un mundo en el que no tengo idea y es complicado. Claro y algunos ves que deberían medicarlos, que es hiperactivo pero que ves que no para en ningún momento.

I: ¿Incluso el huerto o las actividades no les ayudan?

O: Generalmente las actividades al aire libre sí que suelen calmarles, suelen desatar todo el nervio que tienen, lo sacan picando el huerto. La verdad que una ventaja que tenemos en el taller nuestro es que los sacas fuera a trabajar, hacen ejercicio físico, que se suelen cansar, y también tienes la posibilidad de agruparlos como quieras casi, o ponerlos todos juntos o ponerlo uno solo porque esta solo una temporada, cambiar los grupos... Suelo trabajar con eso, en cuanto a eso, sí que suelo jugar con agrupamientos mucho. Para que entre ellos, luego en el trabajo van a estar con otra gente y tienen que saber llevarse con el resto de compañeros. Y si tengo la posibilidad de dejarlos trabajando y hay grupos más o menos con todas las instrucciones dadas y que funcionen autónomamente pues mejor para ellos y mejor para mí. El objetivo final normalmente es que se nota, que al principio de curso tengo que estar en el jardín con ellos, venga ahora se coge la azada, tú no te sientes que no estás cansado... Y se nota a los pocos meses que están las personas trabajando, haciendo lo que les has dicho al principio y ni se han quejado y hacen las cosas más o menos bien. Entonces se nota que van aprendiendo y que cogen la soltura de trabajar con otros compañeros y tal.

I: ¿Y de alguna manera medioambiental cogen algún tipo de habito positivo?

O: Tocamos más o menos como de tema transversal: historias de reciclaje, de ahorro de agua, en el jardín y en el huerto sobre todo del uso del agua, la importancia de las plantas para la vida... Sí que les metemos... no está metido en la programación como tal algo transversal, pero sí que se toca cualquier vinculación que tenga con conservación con el medioambiente, sí que se hacen cosas.

I: ¿Tu huerto es ecológico?

O: Sí, no está certificado pero sí. Productos químicos en jardinería, de manera legislativa, cada vez está la cosa más complicada. Y para utilizar en cualquier parte pública un producto hay que hacer una serie de permisos y unas cosas. Y luego, que aquí dentro del instituto, no utilizamos productos químicos. Llevamos más de 10 años sin utilizarlos. Más que por decir vamos a hacernos ecológicos, porque no han hecho falta. Sí que hay alguna vez plagas, pero lleva su ciclo, llega el calor del verano y la plaga se queda más parada. Sí hay algún ataque grave sí que hemos echado alguno de

agricultura ecológica. Pero generalmente tanto en jardinería como el huerto no echamos ninguno, a no ser que sea autorizados naturales. Es ecológico, pero no ha sido un planteamiento. Y luego también es verdad que utilizar ciertos productos sanitarios, hace falta tener un carnet de manipulador, y los alumnos no lo tienen, ni tienen por ahora la posibilidad de conseguirlo. Sí que los ciclos formativos de la rama agraria, muchos de ellos, les preparan para todo y que hagan la prueba y con los contenidos que les dan pasan la prueba y les dan el carnet de manipulador de productos. Pero los nuestros no. Algunos que llevan trabajando ya unos años, algunos sí que se lo sacan porque les hace falta.

I: ¿Etapas en las que se divide?

O: Si que hace unos años sí que el primer año pasaban un trimestre por cada taller, y digamos que en el segundo se especializaban. Que eso estaba bien porque así conocían el resto de... porque tampoco tiene ni idea de lo que van a hacer en su vida. Pero ahora por normativa solo puede elegir uno. Y sí que este año hemos hecho una cosa que era estar diez días en cada taller pero que ha sido un jaleo. Pero bueno sí que viene bien que conozcan los otros dos talleres por lo menos. Porque luego van a trabajar de lo que menos te esperas.

I: ¿Y hay objetivos generales al salir de esta etapa de FP?

O: A ver si que hay, en la programación nuestra general de jardinería, sí que hay, pero ya los busco. Competencias profesionales y competencias clave para otras enseñanzas. Claro y aquí faltaría por incluir, competencias para su propia autonomía, su desarrollo y vida en sociedad. Claro es que la orden esta la orientaron mucho a que estemos dentro de la FP porque estábamos ahí en un limbo, en que no sabían si meternos en FP o Educación Especial. Una tontería porque tocamos los dos temas, de cara al organigrama del departamento de educación sí que tendríamos que depender de los dos. Pues claro ahí faltaría por objetivos, adquirir competencias para una profesión del nivel 1 y sobre todo desarrollo de habilidades sociales.

I: Después de hacer esto o se quedan en casa buscando un trabajo o consiguen trabajo, ¿tienen opciones de seguir con estudios superiores?

O: El año pasado podían acceder a ciclos de grado medio, pero prácticamente el 1%, alguno accede al grado medio. En Garrapinillos el ayuntamiento tiene una escuela de jardinería, se llama el pinar. Es jardinería pura y dura. No es reglada pero sí que tienen cursos específicos para gente con discapacidad. Ellos forman para jardineros para parques y jardines del ayuntamiento básicamente, pero claro si que más o menos hacen un parecido a lo que hacemos aquí. Muchos de los que no tienen trabajo, allí sí que pueden seguir estudiando un año o varios años, porque estén haciendo algo, porque si se quedan en casa pierden todo lo que han aprendido sobre todo en cuanto a socializar y moverse por ahí.

Anexo V

Tabla comparativa de análisis de las entrevistas.

FAMILIA	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	RINCÓN DE GOYA	SAN MARTÍN DE PORRES	RAMÓN Y CAJAL
CARACTERÍSTICAS	1. Tipo de participación y organización del huerto como recurso educativo.	1.1 Ayuda y colaboración de personas o colectivos del centro o externos.	Huerto muy colaborativo. Participativo: padres, profesores etc, Participación de “jubilados”. Antiguos profesores o abuelos de alumnos, van y realizan tareas más duras o de mantenimiento. Sábados y Domingos.	No ha vuelto el profesor jubilado, antiguo coordinador. Solo 2 profesores lo usan actualmente. 1 coordinador. Les ayuda el padre del coordinador (agricultor) y el conserje.	El PCI, tiene dos cursos (1º y 2º). Un profesor por curso, ambos lo trabajan. No tienen más ayuda. Trabajan los alumnos.
		2.2 Participación de los profesionales del centro.	La participación es opcional de las profesoras, pero ninguna se niega. Se ponen de acuerdo por niveles con el coordinador.	Está contemplado en el PCC. Solo 2 profes que lo lleven en práctica. El resto es contenido curricular pero en clase. Es opcional.	Programación establecida. Adaptación de los contenidos, etc de la FP ordinaria. “Agro jardinera y arreglos florales”. Ambos lo trabajan.
		2.3. Tipo de agrupaciones que trabajan el huerto.	Trabaja cada grupo-clase. Pero con varios profesionales (profesora, profesora de apoyo,	Trabaja con su clase. La clase entre 14 a 17 años antes de TVA. Selección en función de la edad,	Trabaja con su clase. Trabajo a nivel individual. Diferentes agrupaciones y combinaciones (parejas, tríos,

		coordinador...).	Se puede trabajar individualmente con ellos.	nivel social y problemas conducta. Disarmonía curricular. Aprendizajes individualizados.	etc.)
	2.4. Organización del recurso en el horario lectivo.	Horario flexible, según el calendario agrícola. Coordinador da pie y se coordinan las profesoras. No entraba dentro de la programación curricular, no tiene carga horaria.		Metido en el horario semanal. Dentro de la programación de aula. 1 tarde a la semana.	Regulado, es un contenido más de la programación. Combinación entre tareas de jardinería y hortícolas.
	2.5. Duración de las clases en el huerto.	Actividades no muy largas. Más de 1 h se cansan.		Por la tarde. Más largo y llevadero. Ya están cansados.	Tareas al aire libre por la tarde, cuando están cansados. Más llevaderas.
2. Tipo de apoyo institucional.	-	Colaboración de la empresa “Consolida”. Cuando se les acumula el trabajo en el huerto. No en la Red de Huertos Escolares Ecológicos.		Desde el inicio Red de Huertos Escolares Ecológicos. Ventajas: ayuda de “Consolida”, estiércol, compost, riego, etc.	Ellos realizan su propio compost, etc. No Red de Huertos Escolares Ecológicos. No pueden.
3. Tipo de huerto. Ecológico o no ecológico.	-	No es ecológico. Uso de pesticidas (azufre) para desinfectar y exterminar alguna plaga.		Ecológico y reconocido, dentro de la Red. Dentro de su programa medioambiental de centro. Un patio ecológico.	Ecológico, pero no reconocido, ni buscado. Profesor a favor de la ecología. Dificultad de usar productos químicos. Medioambiental, de manera transversal.

ACTIVIDADES	1. Actividades físicas agrarias.	-	<p>Actividades del huerto, puramente agrarias, sólo los mayores, TVA (antes agraria). Ahora como es cocina, menos carga y relevancia.</p> <p>Otras edades ayudan a veces, actividades más agradables, (recolectar).</p>	<p>Hacen las actividades los alumnos, también recogen y limpian.</p> <p>Las tareas están dentro del programa.</p>	<p>Las realizan los alumnos, tienen buenas condiciones físicas por lo general.</p> <p>Deben aprenderlas a hacer con autonomía para su futuro laboral.</p>	
	2. Actividades educativas.	2.1. Intranivelares.	2.1.1. Estimulación sensorial.	<p>A niveles más pequeños (desde 3 años). Estimulación sensorial, en el huerto.</p> <p>También si lo requiere la discapacidad.</p> <p>Las profesoras de aula.</p>		
			2.1.2. Interdisciplinarios.	<p>Las profesoras participan y realizan ejercicios generalizados con el huerto.</p> <p>Interdisciplinarios.</p>	<p>Ejercicios y tareas globalizadas.</p> <p>Interdisciplinarios.</p>	
			2.1.3. Con los productores del huerto.	<p>Antiguamente los productos los compraba cocina y se comían en el comedor, (cuando el módulo era de agraria).</p> <p>Los alumnos del módulo de cocina preparan los alimentos que han cultivado y recogido.</p> <p>1 vez a la semana.</p> <p>También hacen</p>	<p>Se las llevan a casa y se las comen en casa.</p> <p>También se dan productos a los de TVA de hostelería y los usan (cocinan, hacen mermeladas...).</p>	<p>Dan productos al PCI de cocina, y pueden ir a ayudar si luego es para comérselo todos.</p> <p>Los alumnos colaboran en este caso.</p>

			<p>mermeladas, productos de no temporada. Las venden o regalan.</p>		
			<p>Sensibilización con la comida.</p>	<p>Sensibilización con la comida.</p>	
	2.2. Actividades con otros centros		<p>Relación con otros colegios ordinarios. Vienen y los alumnos del propio centro enseñan a los de fuera. Actividad de normalización, “programación inversa”.</p>	<p>No. Su objetivo principal era este, pero nunca lo ha llevado a cabo.</p>	<p>Relación con otros colegios, si les piden ayuda para su huerto. Son los alumnos quienes explican o enseñan. Ocasional.</p>
3. Otras actividades.	-		<p>Día de padres, comida general, con cosas del huerto.</p>	<p>Crear cartelitos en diferentes lenguas o formas de comunicación.</p>	<p>-Participación en un proyecto del Barrio, plan integral del casco histórico. Poner maceteros donde la gente tira basura. -Colaboran con algún profesor de Secundaria. Actividad conjunta y alumnos del PCI explican a los otros alumnos. Depende de los profesores que haya.</p>

MOTIVACIONES	1. Personales.	Le gusta la vida rural. Personalmente, él no sabía de huertos, fue aprendiendo en centros rurales.	Participar en las actividades más normalizadas posibles. Objetivo, heredado del proyecto. Motivo pedagógico.	Siempre le ha gustado trabajar al aire libre.
	2. Pedagógicas.	A los alumnos les motiva, actividad diferente de aula.	Gran motivación de los alumnos.	Les gusta a los alumnos Es un estímulo para los alumnos.
		-	Observa mejoría en los alumnos por salir al aire libre. Alumnos con TEA y TGD, aún más.	El huerto no quita tiempo de programación, se regula dependiendo del año y necesidades. Es un complemento que siempre les viene bien.
		-	Hay adquisición de aprendizajes y actitudes antes, de forma más rápida. Diferentes tipos de ventajas.	Les ayuda a desarrollarse como personas adultas, desarrollo de autonomía. Se ven cambios claros tras dos años.
VIRTUDES	1	Tranquiliza a los alumnos, el trabajo al aire libre. Se desfogon cuando tienen crisis, o alguno con peor conducta arranca plantas.	Observa mejoría en los alumnos, por salir al aire libre, sobre todo con Trastorno del Espectro Autista o Trastorno Grave de Conducta. Disminución del estrés.	Les tranquiliza el trabajo al aire libre y con ejercicio físico. Con las agrupaciones también, hacerse cargo de otros, la tranquilidad de uno ayuda a la de otro.
	2	Adquisición de habilidades, como hacerse la cena. Genera autonomía. Desarrollo motriz también.	Ayuda al desarrollo motriz tanto fina como gruesa. Equilibrio. Desarrollo de autonomía.	Autonomía laboral. Aunque no es solo el huerto, es el programa entero.
	3	Un estímulo más a nivel educativo, Un recurso más, Interdisciplinar: lengua, mates, plástica. Se puede trabajar todas las	Con niveles altos puedes desarrollar aprendizajes curriculares de diferentes materias. Interdisciplinariedad.	-

El Huerto Escolar en la “Educación Especial”.

	materias.		
4	Socialización con compañeros, profesores y alumnos y profes de otros centros.	-	Fundamental, para desarrollo personal/social y posterior laboral. Adquisición de habilidades sociales necesarias para el futuro trabajo.
5	Cooperación entre ellos y colaboración. Ayudarse en el huerto.	-	Igual que socialización. Trabajar en grupos, y con diferentes agrupaciones. El jardín da esa posibilidad.
6	Normalización del recurso. Todos realizan muchas actividades cotidianas, como regar.	El huerto es un recurso normalizado.	-
7	-	Aumento de la autoestima. En el cole hacen un trabajo diferente y que les gusta. Son expertos y tiene un producto final.	Hacen trabajos que dan un producto o resultado y te los puedes comer.
8	Mejoran hábitos alimentarios, porque lo plantan ellos.	Mejoría de los trastornos alimentarios. No todos pero se nota mejora.	-
9	-	Tienen que valorar el esfuerzo, (tras el cuidado hay frutos). Además, limpian y recogen.	Se deben acostumbrar al esfuerzo del trabajo en condiciones de calor o frío.
10	Inclusión alumnado de zonas rurales. Les gusta y saben.	-	Inclusión alumnado de zonas rurales. Tienen más iniciativa y les gusta.
11	Genera oportunidades, de experiencias y de contacto con la naturaleza. Algunos alumnos con sobreprotección, les ayuda. Actividad diferente.	-	-
12	Estimulación sensorial, todos los sentidos (gusto, olfato, vista, oído y	-	-

		tacto).		
	13	-	Hay aprendizaje porque no hay dispersión de la atención, porque les gusta Aprenden sin darse cuenta, lo ven-escuchan y lo hacen.	-
INCONVENIENTES	1	Dependencia del tiempo atmosférico, si llueve, etc. Flexibilidad.	Dependencia del tiempo atmosférico y de las estaciones de frío. Flexibilidad.	Dependencia del tiempo atmosférico. Flexibilidad.
	2	Horario escolar no es igual al horario de la naturaleza. Trabajar los fines de semana, etc.	Depende de las épocas de recogida, hay más trabajo o menos y estamos más días o menos.	Hay cambios según la estación. En las estaciones fuertes de tiempo, se deben acostumbrar.
	3	Conlleva muchas tareas. Requiere tiempo. Necesita de ayuda y colaboración para su mantenimiento. Y además, una o varias personas que lo dirijan o coordinen.		
	4	Uso de herramientas peligrosas. Solo los mayores y con nivel intelectual o de conducta.		
	5		No tienen concepto de tiempo, el producto debe ser más inmediato. Condiciona lo que se plante. Sino aburrimiento o frustración. No es una frustración de enfado, y no les dura para todo (larga o mal genio). Es pasajero. Si se frustran, pasan, se aburren y se olvidan. Por el bajo nivel de intensidad.	Hay frustración si el producto no sale, después de todo el esfuerzo. -Comprensión de que hay muchos factores. Educación en valores: no somos todos iguales (seres vivos, nos comportamos cada uno diferente y por diferentes razones).

				Aprovechar la frustración para aprender.
--	--	--	--	--