

TRABAJO FIN DE GRADO
GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL

EL HUERTO COMO
HERRAMIENTA EDUCATIVA
EN EL CENTRO DE
INICIACIÓN PROFESIONAL
ETXEBARRI-BASAURI (CIPEB)

Autora: Paula Elena García González

Tutor Académico: Enrique Delgado Huertos

junio

2015



Universidad de Valladolid

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID
FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA

AGRADECIMIENTOS

Después de realizar este proyecto, quiero agradecer a Enrique Delgado Huertos, tutor del Trabajo Fin de Grado, por ayudarme y orientarme en la realización del mismo.

A Maribé Garay, directora del CIPEB, por todas las ayudas prestadas durante todo este tiempo, por acompañarme, guiarme y transmitirme esa ilusión por el Proyecto de Centro.

A Noelia Fernández, por ser la persona que me ha acompañado en estos 10 años de crecimiento personal y profesional, y de la que tanto he aprendido, por trasmitirme tanta fuerza, valor e ilusión acompañando a los jóvenes día a día.

A todo el equipo educativo del CIPEB por ser un apoyo fundamental en el desarrollo de la tarea educativa diaria en el centro.

A todos los jóvenes que han pasado por el CIPEB, por todo lo que me han enseñado y puesto que sin ellos todo esto no tendría ningún valor.

EL HUERTO COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA EN EL CENTRO DE INICIACIÓN PROFESIONAL ETXEBARRI-BASAURI¹ (CIPEB)

RESUMEN

El trabajo de Fin de Grado (TFG) que se presenta a continuación tiene como objetivo fundamental dar formato académico a un proyecto de innovación educativa en el CIPEB (Centro de Iniciación Profesional Etxebarri Basauri).

Nos encontramos en un momento de grandes transformaciones sociales y la educación no está exenta. Por eso, lejos de mantener la flexibilidad con la que nacieron los programas de formación profesional, se enmarcan cada vez más en un escenario formativo mucho más academicista. Es por ello que vemos la necesidad de trabajar para dar una respuesta de calidad a las necesidades planteadas por los jóvenes que participan en el Centro. Se trata de crear un Huerto Comunitario en el CIPEB que se estructura a través de las Comunidades de Aprendizaje y es llevado a cabo por los usuarios del programa.

PALABRAS CLAVE

Huerto, Jóvenes, Formación Profesional Básica, Comunidades de Aprendizaje, Innovación Educativa, Transformación, Desarrollo Comunitario.

¹ Municipios cuyos ayuntamientos son titulares del Centro.

ABSTRACT

The final project that is being presented in the lines below as the result of the end of the degree, wants to give an academic format to an innovative educational project at CIPEB (Centre for professional inniciation in Etxebarri-Basauri).

We are experiencing a moment of big social change and education can not be excluded; due to the fact that nowadays the professional courses are tending to be more and more academic. Because of that, we see the need to work on it in order to meet the needs of the youngsters who are part of this Centre and to be able to answer their questions in a fair way. It consists of the creation of a community garden in the CIPEB, that is structured and planned through the Learning Communities and it is going to be created by the users of the programme.

KEY WORDS

Community Garden, Youngsters, Basic Professional Courses, Learning Communities, Innovative Education, Transformation, Community Development.

INDICE

1. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DEL TFG.....	6
1.1 JUSTIFICACIÓN DEL INTERÉS DEL TEMA.....	6
1.2 RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO.....	7
1.3 OBJETIVOS DEL TFG.....	10
2. MARCO TEÓRICO.....	10
2.1 PCPI – FPB.....	11
2.1.1 Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPIs).....	11
2.1.2 Formación Profesional Básica (FPB).....	12
2.2 COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.....	14
2.2.1 El aprendizaje dialógico.....	16
2.3 HUERTOS URBANOS.....	20
2.3.1. Como surgen los huertos urbanos comunitarios.....	20
2.3.2. El huerto escolar.....	23
2.3.3 Desarrollo comunitario relacionado con los huertos urbanos y escolares..	25
3. PLANTEAMIENTO Y DESARROLLO DEL PROYECTO.....	26
3.1 DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO.....	26
3.1.1 Basauri, como marco espacial del proyecto.....	27
3.1.2 Orígenes del CIPEB.....	30
3.1.3 Etapas del CIPEB.....	31
3.1.4 El CIPEB actualmente, perfiles profesionales que se desarrollan.....	33
3.2 COLECTIVO DE PERSONAS AL QUE SE DIRIGE.....	34
3.3 OBJETIVOS DEL PROYECTO.....	40
3.3.1 Objetivos generales.....	41
3.4 ACTIVIDADES Y CONTENIDOS DEL PROYECTO.....	45
3.4.1 Actividades generales. Comenzando a soñar con el Huerto.....	45
3.4.2 Actividades generales. Por donde empezamos.....	46
3.4.3 Actividades por especialidades. Poniendo en marcha el Huerto.....	47
3.4.4 Actividades una vez puesto en marcha el Huerto.....	48
3.4.5 Actividades de formación. Sesiones formativas para el equipo educativo.	48

3.5	METODOLOGÍA.....	49
3.6	IMPLICACIÓN DE LOS PROFESIONALES DEL CENTRO Y RESPONSABLES.....	51
3.7	EVALUACIÓN DEL PROYECTO.....	52
3.7.1	Criterios de evaluación.....	53
3.7.2	Indicadores de evaluación.....	53
3.7.3	Fases de evaluación.....	53
3.7.4	Instrumentos de evaluación.....	54
4.	CONCLUSIONES.....	54
5.	BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS UTILIZADAS.....	57
5.1	BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTOS CONSULTADOS.....	57
5.2	FUENTES LEGALES.....	60
5.3	WEBGRAFÍA.....	61
6.	ANEXOS.....	62

1. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DEL TFG

1.1. JUSTIFICACIÓN DEL INTERÉS DEL TEMA

Para empezar tengo que contar aunque sea brevemente mi experiencia profesional de manera que pueda entenderse el interés por el tema elegido, ya que lo que tenía claro desde el principio era que intentaría buscar la manera de relacionar el tema del Trabajo de Fin de Grado con los jóvenes con los que trabajo, elaborar algún proyecto para posteriormente poder ponerlo en marcha.

Hace ya 11 años que pisé por primera vez el CIPEB (Centro de Iniciación Profesional Etxebarri-Basauri). Estaba cursando tercero de educación social y las prácticas me hicieron llegar hasta este Centro, en aquel momento, centro de iniciación profesional. Luego, terminada la formación, mi desempeño profesional ha estado vinculado desde esa fecha a esta institución.

Desde entonces las formas de trabajar han cambiado mucho, como posteriormente veremos. Hemos pasado en estos once años de la educación informal a la formal, pasando por tres leyes de educación, cada vez dirigiendo, enmarcando y dejando menos sitio a la improvisación y la creatividad. Nos encontramos dentro de un marco formativo que tiene un fuerte carácter academicista. Desde que hemos comenzado a desarrollar los Programas de Iniciación Profesional Inicial y ahora más aún, en la Formación Profesional Básica, venimos detectando una necesidad importante de recuperar la flexibilidad en nuestra tarea educativa diaria. Es por ello que continuamente estemos pensando en proyectos innovadores que hagan de nuestro centro un lugar en el que los jóvenes quieran estar, participen y lo sientan suyo.

Ya durante el curso pasado, varios profesionales del centro veníamos hablando de la idea de hacer un huerto urbano comunitario, en el que los jóvenes pudiesen desarrollar diferentes competencias, desde las más técnicas del oficio, realizando ellos las mesas de cultivo, los carteles, las herramientas... hasta las más académicas, como pueden ser del ámbito científico tecnológico o sociolingüístico, pasando por los objetivos sociales y ambientales inherentes al huerto. Además, nos parece muy importante que la relación educador – alumno pase a un plano más horizontal con unas relaciones más horizontales, en el que todos aprendamos de todos, donde la oferta del modelo de persona que se quiere desarrollar desde este Centro se realice con mayor autenticidad y no determinado por los meros contenidos y evaluaciones curriculares.

Ya hace varios cursos, entre otras por estas razones que comentaba, empezamos a indagar en el mundo de las comunidades de aprendizaje que son una propuesta educativa para la sociedad actual que incluye a todos, concretamente: “Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula” (Valls, 2000 p.8). Aunque no podemos formar parte de la red, por ser un centro excluyente², intentamos llevar a la práctica la metodología que se propone desde ese enfoque. Las comunidades de aprendizaje, que posteriormente analizaré, consideran agentes educativos a todas las personas que de forma directa o indirecta influyen en el aprendizaje y el desarrollo del joven, ya sean profesores, amigos, familiares, vecinos del barrio, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y locales, personas voluntarias,... y desde ahí pensábamos en el huerto como una herramienta para acercar a más gente a nuestro centro y este a la gente. Afrontar el tema de la sostenibilidad ambiental desde un enfoque más práctico, conociendo nuestra tierra, teniendo en cuenta el respeto y cuidado de ella para nuestra propia supervivencia.

**“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo,
involúcrame y lo aprendo”**

Benjamín Franklin

1.2. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO.

Llegados a este punto, me parece interesante señalar el ámbito profesional, que como educadora social, se enmarca mi quehacer diario, ya que es la razón por la que me he

² Dado que nuestro público debe cumplir simultáneamente una serie de requisitos para poder formar parte de la comunidad educativa, tales como:

1. Tener cumplidos quince años, o cumplirlos durante el año natural en curso, y no superar los diecisiete años de edad en el momento del acceso ni durante el año natural en curso.
2. Haber cursado el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria o, excepcionalmente, haber cursado el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria.
3. Haber sido propuesto por el equipo docente a los padres, madres o tutores legales para la incorporación a un ciclo de Formación Profesional Básica.

decidido a realizar este Trabajo de Fin de Grado. Actualmente realizo las funciones de Orientadora en el Cip Etxebarri Basauri. Según el Diseño de las titulaciones de grado de pedagogía y educación social, el Orientador Sociolaboral se define como “el profesional que, partiendo del diagnóstico del sujeto en su contexto, contribuye, mediante el diseño, aplicación y evaluación de intervenciones psicopedagógicas, a la empleabilidad, inserción laboral y desarrollo de la carrera profesional del individuo a lo largo de toda su vida” (Villa, 2004, p. 75)

Las competencias que desarrollo cotidianamente son las siguientes:

- Elaborar el plan de orientación y colaborar y asesorar a los tutores y tutoras en la elaboración del Plan de Acción Tutorial del Centro, en coordinación con el Equipo Directivo, dejando constancia del mismo en el Plan Anual y en la Memoria Anual.
- Asesorar y colaborar con el profesorado en la Evaluación Inicial de los jóvenes y en la elaboración de los itinerarios formativos específicos derivados de la realización de la misma, informando y asesorando sobre las diversas ofertas de formación y los posibles itinerarios formativos.
- Asesorar y coordinar al profesorado de la acción tutorial, trabajando con los tutores y tutoras, colectiva e individualmente.
- Mantener reuniones periódicas con los monitores y educadores para analizar e intervenir en la mejora de los procesos de aprendizaje de los diferentes módulos formativos.
- Analizar con el tutor/a y con el monitor/a de grupo las situaciones de dificultad de aprendizaje del alumnado y asesorar sobre las medidas de refuerzo educativo, y en su caso, de adaptación curricular que puedan ser más convenientes.
- Responsabilizarse de la orientación personal, académica y profesional del alumnado del centro mediante una atención personalizada.
- Colaborar en la prevención y solución de los problemas conductuales y de convivencia que pudieran surgir en el Centro.
- Realizar el seguimiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.
- Impartir docencia, si procediera.
- Asesorar al profesorado del centro en el diseño, realización y evaluación de los diferentes planes y programas, así como realizar su seguimiento.

- Mantener reuniones periódicas de coordinación con tutores y tutoras de cada nivel para asesorar en el desarrollo y evaluación del Plan de Acción Tutorial del grupo y muy especialmente en las actividades programadas para la orientación del alumnado.
- Colaborar en la coordinación con agentes y apoyos socioeducativos y comunitarios, externos al centro, para el adecuado seguimiento, integración y éxito académico y personal del alumnado.

Teniendo en cuenta las competencias que aparecen recogidas en el “Diseño de las titulaciones de grado de pedagogía y educación social” que antes nombraba, “El Libro blanco”, quiero destacar las que, a mi juicio, entre otras, hacen referencia a este Trabajo de Fin de grado:

COMPETENCIAS GENERALES:

INSTRUMENTALES

- Capacidad de análisis y síntesis
- Organización y planificación
- Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s
- Gestión de la información

INTERPERSONALES

- Capacidad crítica y autocrítica
- Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad

SISTÉMICAS

- Autonomía en el aprendizaje
- Adaptación a situaciones nuevas
- Creatividad
- Iniciativa y espíritu emprendedor

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:

- Desempeñar el liderazgo y promover procesos de innovación en los ámbitos de trabajo del educador social
- Emplear los procedimientos y técnicas socio-pedagógicas para la intervención, la mediación y el análisis de la realidad personal, familiar y social.
- Favorecer estructuras y procesos de participación y acción comunitaria
- Organizar y gestionar proyectos y servicios de intervención comunitaria

- Diseñar, aplicar y evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo
- Diseñar, aplicar y evaluar programas y estrategias de educación socioambiental
- Usar las técnicas de motivación en el trabajo socioeducativo
- Valorar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo en un determinado ámbito de acción
- Usar las posibilidades existentes en estrategias y recursos para favorecer la integración social y laboral de los sujetos
- Gestionar y producir medios y recursos para la intervención socioeducativa
- Desarrollar herramientas de trabajo en situaciones de diversidad y de interculturalidad
- Mostrar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia los sujetos e instituciones de educación social

1.3. LOS OBJETIVOS DEL TFG

- Incorporar las nuevas corrientes y tendencias educativas a un entorno concreto.
- Darle formato académico a un proyecto de innovación educativa en el CIPEB.
- Estructurar un proceso de intervención educativa.
- Destacar la importancia del trabajo comunitario partiendo de nuestros jóvenes hacia la comunidad.
- Reflexionar sobre la práctica profesional desde la perspectiva del educador social.

2. MARCO TEÓRICO

Llegados a este punto, considero imprescindible abordar el marco legal de los programas donde va a ponerse en marcha este proyecto (PCPI – FPB), de las comunidades de aprendizaje, ya que son la metodología que intentamos llevar a cabo, y por último los huertos urbanos comunitarios, que constituyen el núcleo central sobre el que girará el proyecto innovador que queremos desarrollar en el Centro.

2.1 P.C.P.I. – F.P.B.

Actualmente vivimos en un momento de transición en la iniciación profesional. Hasta la entrada en vigor de la LOMCE, los programas que veníamos impartiendo han sido los **Programas de Iniciación Profesional Inicial (PCPI)**, que este curso 2014/2015 terminará el último ciclo. En primero, con los jóvenes que han llegado este curso, hemos comenzado a desarrollar los **Programas de formación transitoria integrada (PFTI)**, como medida transitoria en la Comunidad Autónoma Vasca, hasta la aprobación y publicación del Decreto regulador de la **Formación Profesional Básica (FPB)** por el Gobierno Vasco.

2.1.1 Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPIs)

A partir del curso académico 2008/2009 los Programas de Cualificación Profesional Inicial son los que estructuran y dan cuerpo a la intervención en los CIPs, teniendo como marco de intervención más amplio la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo. Posteriormente se concretan en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de Diciembre³. En la Comunidad Autónoma del País Vasco se continuó dando forma legal a estos programas, publicándose el Decreto 175/2007, de 16 de Octubre⁴. Por último, en la primavera de 2008 se publica la Orden de 10 de junio de 2008, en la que se señalan aspectos de interés para todos aquellos que quieran llevar a cabo esta propuesta educativa, que, a diferencia de los Programas de Garantía Social (Iniciación Profesional) a los que sustituye, forma parte del sistema de enseñanza reglada.

Actualmente será la Dirección de Formación y Aprendizaje Permanente del Gobierno Vasco quien dicte las oportunas instrucciones para su desarrollo.

Los rasgos generales de los PCPIs con los siguientes:

- Destinatarios: alumnado mayor de dieciséis años (excepcionalmente quince) y menor de dieciocho, que no hayan obtenido el Graduado en educación secundaria obligatoria.
- Objetivos (de cara a los jóvenes):
 - ✘ Alcanzar competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno.
 - ✘ Tener la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria

³ Enseñanzas mínimas de la ESO

⁴ Currículo de Educación Básica en la CAPV

- ✘ Ampliar las competencias básicas para continuar sus estudios en las enseñanzas básicas.
- Módulos que incluyen:
 - ✘ Específicos: desarrollaran las competencias del perfil profesional. En estos se incluye una fase de prácticas en centros de trabajo.
 - ✘ De carácter general: que amplíen las competencias básicas y favorezcan la transición desde el sistema educativo al mundo laboral.
 - ✘ De carácter voluntario: encaminados a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria.

2.1.2 Formación Profesional Básica (FPB)

A finales del año 2013 se aprueba la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de 2013, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (ANEXO 1). Esta Ley presenta algunas novedades respecto a los programas que se llevan a cabo en los CIPs (Centros de Iniciación Profesional) entre las que destacamos las siguientes:

- Creación de un nuevo título de Formación Profesional Básica, considerado el primer ciclo de la Formación Profesional.
- Tiene carácter obligatorio y gratuito.
- Tiene una duración de dos años.
- Objetivos (de cara a los jóvenes):
 - ✘ Preparar a los jóvenes para la actividad en un campo profesional.
 - ✘ Facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida
 - ✘ Contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática.
 - ✘ Permitir su progresión en el sistema educativo y en el sistema de formación profesional para el empleo, así como el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Destinatarios: Jóvenes de quince a diecisiete años que hayan cursado 3º de la ESO, 2º excepcionalmente, y que el equipo educativo del centro de origen haya propuesto a los padres, madres o tutores legales su incorporación a un ciclo de Formación Profesional Básica.

- Bloques comunes que garantizan la adquisición de competencias del aprendizaje permanente:

- ✘ Comunicación y ciencias sociales
 - Lengua Castellana
 - Lengua extranjera
 - Ciencias Sociales
 - En su caso, Lengua Cooficial
- ✘ Ciencias Aplicadas
 - Matemáticas
 - Ciencias

Este Ministerio, publica el 5 de marzo de 2014 el Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero (ANEXO 2), por el que se regulan los aspectos específicos de la Formación Profesional Básica, de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Este Real Decreto tiene carácter de norma básica, sienta las bases de lo que habrá de ser la Formación Profesional Básica en el futuro, indicando la ordenación y organización de las enseñanzas de Formación Profesional Básica, los títulos profesionales básicos, los ciclos de Formación Profesional Básica, el acceso, la admisión y efectos de los títulos profesionales básicos y la implantación de las enseñanzas.

En este momento, a pesar de que el calendario de implantación de la LOMCE establece que para el curso 2014/2015 ha de ponerse en marcha la Formación Profesional Básica en todas las Comunidades Autónomas, está pendiente la aprobación y publicación del Decreto regulador de la Formación Profesional Básica por el Gobierno Vasco. Como medida transitoria el ejecutivo ha publicado el Decreto 47/2014, de 1 de abril (ANEXO 3), de segunda modificación del Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Básica y de implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

En este Decreto se “añade un nuevo artículo 30 bis al Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco”. Este dice que durante el curso 2014/2015 se

desarrollaran, como medida transitoria a Formación Profesional Básica, los Programas de Formación Transitoria Integrada, con el objetivo de favorecer la inserción social, educativa y laboral de los jóvenes.

Con todo lo dicho, en este momento son estos dos Decretos los que regulan los programas a desarrollar en el CIPEB en el primer curso, junto a las instrucciones publicadas por el Director de Formación y Aprendizaje Permanente para el curso 2014/2015. (ANEXO 4)

2.2 COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Desde hace algunos años el Departamento de Educación del Gobierno Vasco ha alentado desde la Dirección de Innovación Educativa la puesta en marcha en los centros educativos ordinarios de las Comunidades de Aprendizaje. Son un modo diferente de concebir no sólo el centro educativo, sino también el hecho mismo de la educación, que ha venido dando resultados muy positivos en cuanto a la Integración de diferentes culturas en un mismo centro y en lo que se refiere a la reducción de los índices de fracaso escolar. Álvarez, González y Larrinaga (2013: 210) apuntan que se trata de un proyecto de cambio de la escuela ordinaria con el fin de combatir el fracaso escolar y lograr que la sociedad de la información no discrimine al alumnado más vulnerable.

Este proyecto, basado en los planteamientos del Aprendizaje dialógico, que explicaré posteriormente, encaja perfectamente con los objetivos y finalidades que nos planteamos en el Proyecto de Trabajo del Centro como complemento a la Propuesta del Departamento de Educación. Tiene que ver con la apertura del Centro a su entorno y con la Intervención Social Comunitaria, que es uno de los planteamientos de intervención social que tenemos propuestos.

“El Proyecto de Comunidades de Aprendizaje es un proyecto de cambio en la práctica educativa para responder de forma igualitaria a los retos y necesidades que se plantean a las personas y colectivos en la transformación de sociedad industrial en sociedad informacional y en todas las demás transformaciones sociales que se están produciendo en la sociedad actual.

Comunidades de Aprendizaje surge como respuesta a esas necesidades y retos de la educación del siglo XXI proponiéndose:

- *Superación de las desigualdades. Es necesaria una apuesta por la igualdad educativa en la sociedad de la información para combatir las situaciones de desigualdad y los procesos de exclusión social en*

que se encuentran muchas personas, invirtiendo así la tendencia al fracaso del alumnado perteneciente a familias donde ninguno de sus miembros tiene estudios superiores.

- *Proporcionar a todas las personas una educación de calidad que responda a las necesidades actuales. La escuela es un espacio donde todas las personas pasan unos años por lo que se puede considerar el espacio clave para desarrollar las capacidades, los instrumentos que permitan a todas y todos enfrentarse a las nuevas situaciones dentro de la sociedad informacional. Algunas de estas capacidades son:*
 - *Procesamiento, selección y creación/aplicación de la información.*
 - *Flexibilidad, trabajo en equipo, toma de decisión, autonomía, etc.*
- *Proporcionar a todas las personas la capacidad de diálogo y crítica para la construcción de una sociedad igualitaria, intercultural y solidaria.*

La escuela es un espacio de socialización clave para desarrollar dicha capacidad de diálogo. El diálogo entre distintos grupos, entre distintas culturas, a través del diálogo de los distintos agentes que forman parte de la comunidad: alumnado, profesorado, familias, personal no docente, asociaciones, educadores, etc.

El ámbito de trabajo de la red comunidades de aprendizaje lo engloban centros de educación de personas adultas, jardines de infancia, centros de educación infantil, de primaria y de secundaria.

Partiendo de aquellos procedimientos que a nivel mundial están superando el fracaso escolar y los problemas de la convivencia, la transformación de un centro en comunidades de aprendizaje sigue, entre otras, las siguientes fases:

El sueño: *Todos los agentes sociales del centro (familiares, profesorado, alumnado, personal no docente, asociaciones, entidades,...) sueñan aquella Comunidad de Aprendizaje, escuela ideal bajo el lema “que el aprendizaje que queremos para nuestros hijos e hijas esté al alcance de todos”.*

La selección de prioridades: *En esta fase se establecen las prioridades del sueño, partiendo del conocimiento de la realidad y los medios con los que se cuenta en el presente. Algunas de las prioridades más significativas que se están llevando a cabo en las comunidades de aprendizaje son la biblioteca tutorizada, los grupos interactivos, la formación de familiares, el contrato de aprendizaje, la apertura del centro más horas y días, o la prevención comunitaria de conflictos, entre otras.*

Las comisiones de trabajo: *De cada una de las prioridades acordadas por toda la comunidad se crea una comisión mixta de trabajo (compuesta por familiares, profesorado, voluntariado, alumnado, representantes de las entidades y asociaciones del barrio, etc.) que se encargará de tirar adelante con la transformación a la que hace referencia. De este modo se da una*

gran delegación de responsabilidades que ayuda a dinamizar todo el proceso, colaborando en la gestión democrática de los centros y potenciando, que no sustituyendo, la participación conjunta de toda la comunidad.

Los centros educativos de esta red han decidido su transformación global en comunidades de aprendizaje y han comenzado a dar pasos hacia esa perspectiva que implica la incorporación progresiva de:

- *Actuaciones educativas que dan mejores resultados en cuanto al aumento del aprendizaje instrumental y la mejora de la convivencia, según las investigaciones y criterios de la comunidad científica internacional.*
- *Bases teóricas y descubrimientos de las investigaciones más relevantes según la comunidad científica internacional.*
- *Prácticas educativas inclusivas que superan las prácticas segregadoras.*
- *El aprendizaje dialógico de cara a ir superando 1) las jerarquías inhibitorias del dialogo, 2) las expectativas negativas, 3) las resistencias a la transformación, 4) el fracaso escolar, 5) la violencia, 6) la insolidaridad, 7) las discriminaciones racistas y sexistas.*
- *Organización de aulas en grupos interactivos para ir superando prácticas segregadoras.*
- *Formación del profesorado, familiares, personal no docente, voluntariado y demás personas y grupos que interactúan con las alumnas y alumnos.*
- *Prevención dialógica de conflictos.*
- *Lectura dialógica.*
- *Participación abierta a toda la comunidad en forma de comisiones de trabajo.*
- *Y todas aquellas actuaciones, teorías e investigaciones que se vayan añadiendo a las anteriores o las sustituyan obteniendo mejores resultados” (Departamento de Educación del Gobierno Vasco)*

2.2.1. Aprendizaje dialógico

Elboj, Puigdellívol, Soler y Valls (2002) definen el Aprendizaje Dialógico como el que surge de las interacciones que reporta el dialogo igualitario, es decir, un dialogo en el que dispares sujetos aportamos argumentos en posición de equidad.

El “Aprendizaje Dialógico” es una metodología que tiene como punto de partida el derecho de toda persona a recibir la mejor educación. Desde este proceso se apuesta por el desarrollo de las capacidades, destrezas y habilidades, contando con toda la comunidad educativa.

El centro educativo además de potenciar el desarrollo de las capacidades necesarias en la sociedad actual en todas las personas, adquiere un papel central en la transformación del entorno. El centro educativo puede y tiene que trabajar junto con otros agentes, para conseguir que todas las personas adquieran conocimientos y las habilidades necesarias para disminuir las diferencias sociales, para fomentar la participación crítica y para potenciar una relación igualitaria entre todas las personas y culturas.

Las principales características del Aprendizaje Dialógico según Elboj et al. (2002), son las siguientes:

- 1. Dialogo igualitario.** Se valoran las aportaciones de cada persona en función de los argumentos de validez que se exponen. El consenso se hallará en la aceptación común de los mejores argumentos. Es un camino considerable, ya que los argumentos no se clasifican en los que valen y los que no valen, sino en que cada aportación tiene su valor en el proceso de pensamiento que se ha seguido para llegar a ella. Aquí los jóvenes no se desmotivan porque “no aciertan”, sino que ven valorado su esfuerzo en participar y experimentan como sus argumentos son valiosos.

El dialogo igualitario proporciona un aumento importante de la autoestima, lo que hace modificar en el joven sus conductas hacia un aprendizaje más significativo para él.

- 2. Inteligencia cultural.** Parte de la base de que todas las personas de cualquier edad tienen unas capacidades que pueden ser desarrolladas a través de sus interacciones. Cuando nos relacionamos, nos comunicamos, ponemos en práctica ciertas capacidades que nos ayudan a nuestro crecimiento personal.

Esta concepción promueve un modelo de aprendizaje en que cada estudiante aporta su propia cultura y los educadores/monitores se sitúan en la cultura de los jóvenes, desde una visión positiva de sus capacidades. De este modo consiguen una mayor confianza en sus habilidades e intensifican su proceso de aprendizaje desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo.

En la inteligencia cultural utilizamos las habilidades comunicativas como instrumento fundamental para resolver situaciones que a una persona en solitario le resultarían muy costoso, si no imposible, poder solucionar.

Facilitar las aportaciones de la inteligencia cultural es una práctica de superación de las teorías del déficit⁵. Partir de la inteligencia cultural de todas las personas es un fundamento del aprendizaje dialógico, en el cual cada persona aporta su propia cultura en un proceso intersubjetivo de creación de conocimiento.

- 3. Transformación.** El sentido transformador que aquí se propone es aquel que en coherencia con el resto de los principios que estamos desarrollando, transforma la realidad en lugar de adaptarse a ella. Como defendía Freire: “Las personas somos seres de transformación, no de adaptación” (1997a, p.26) y “Otro saber del que no puedo ni siquiera dudar un momento en mi práctica educativo-crítica es el que, como experiencia específicamente humana, la educación es una forma de intervención en el mundo” (1997b, p.94)

Esta transformación no busca la unificación de la pluralidad. El aprendizaje transformador se realiza entre las personas que hacen partícipes a otras de la pluralidad de opciones, es decir, ayudan a la construcción de su proyecto de vida.

Cuando no estamos de acuerdo con algo o tenemos nuestra opinión sobre algún acontecimiento, tenemos el derecho de poder expresarlo. Con esta metodología desarrollamos las capacidades de saber expresar lo que nos pasa. Aquí queremos mencionar una de las competencias básicas que trabajamos: competencia en comunicación lingüística que consiste en “la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad y de autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta”. (Berritzegune Nagusia. p.9).

Entendemos desde esta perspectiva que la transformación de un centro educativo no es competencia exclusiva de los profesionales que trabajamos en ellos, sino una responsabilidad compartida de todos los agentes de aprendizaje, es decir, de todas las personas que se relacionan con cada joven.

- 4. Creación de sentido.** Implica dar una determinada orientación vital a nuestra existencia. Soñar y sentir un proyecto por el que luchar implica sentirse protagonista de la propia existencia. Esto significa también que realmente se

⁵ “Por *teorías del déficit* se entienden aquellas teorías, fundamentalmente psicológicas, que han atribuido a personas que no presentan el mismo nivel de rendimiento educativo una carencia de inteligencia o de habilidades básicas debido a su género, edad, cultura o situación social. Las teorías del déficit fundamentan programas de educación compensatoria que se basan en compensar los déficits cognitivos, lingüísticos o sociales, en lugar de contribuir al desarrollo de las capacidades de los sujetos.” (Elboj et al. (2002) , p.42)

puede decidir y actuar sobre cuál ha de ser el sentido de la propia vida, más allá de los condicionantes estructurales que puedan influirnos.

Esta creación de sentido implica también un compromiso personal y social con los demás. La individualización y la autonomía desarrollan al mismo tiempo la responsabilidad personal, ya que gracias a la ayuda de los demás nos esforzamos en superar aquellos obstáculos que se opongan a nuestra elección. Así en la creación de sentido se combina con la solidaridad y la igualdad, con el respeto y la transformación. Es por ello que no estamos hablando de algo abstracto, sino de un instrumento que favorece la asunción de la responsabilidad sobre la propia vida, ante la misma persona y ante los demás.

Desde este marco podemos mirar con mucho más sentido la competencia para la autonomía e iniciativa personal que consiste “por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas como la responsabilidad, perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos”. (Berritzegune Nagusia. p.10)

- 5. Solidaridad.** Cualquier práctica educativa que pretenda ser igualitaria y ofrecer las mismas oportunidades a todas las personas que la conforman, debe fundamentarse en la solidaridad. El objetivo que se persigue es la transformación de las condiciones culturales y sociales de aquellas personas que menos oportunidades tienen de entrada.

Hay un proyecto igualitario de transformación social a través de la acción educativa. Al compartir espacios educativos se democratizan los diferentes contextos sociales y escolares y se lucha contra la ruptura social. El joven no solo aprende de lo que percibe del educador, sino también de los voluntarios, de sus compañeros, de cualquier persona que entra a compartir ese espacio educativo formal y/o informal.

La competencia social y ciudadana consiste en “ayudar a comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su

mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones personales adoptadas”. (Berritzegune Nagusia. p.9)

El **aprendizaje dialógico** es pues, un acto de solidaridad en el compartir del proceso educativo, que se amplía al entorno social y cultural; es por tanto una educación para la solidaridad.

2.3 HUERTOS URBANOS

2.3.1. Como surgen los huertos urbanos comunitarios

En diferentes países hay una extensa tradición de huertos urbanos. “Estos pequeños jardines tienen varios nombres. Son conocidos como *kleingärten* en Austria, Suiza y Alemania, *allotment gardens* en el Reino Unido, *ogródek działkowy* en Polonia, *rodinná zahrádka* en la República Checa, *kiskertek* en Hungría, *volkstuin* en Países Bajos, *jardins ouvriers* y *jardins familiaux* en Francia y Bélgica, *kolonihave* en Dinamarca, *kolonihage* en Noruega, *kolo:w nitraedgard* en Suecia, *siirtolapuutarhat* en Finlandia, *shimin-noen* en Japón, *community gardens* en Estados Unidos, y probablemente con muchos otros nombres en otros países del mundo.” (Groening, 2005)

El proceso de industrialización en la ciudad industrial del S XIX provoca condiciones de pobreza y hacinamiento, y son los huertos urbanos los que atenúan ligeramente esta situación. En diferentes países, la iglesia y los gobiernos facilitan superficies para el cultivo, los llamados huertos para pobres (*poor gardens*). Los propietarios de grandes industrias, teniendo en cuenta siempre que los trabajadores no obtengan demasiada independencia, ven positivas este tipo de experiencias, ya que aumentan la moral de estos. Por otro lado, las compañías estatales de ferrocarriles, por ejemplo en Alemania y Holanda, conceden a sus empleados los terrenos a los extremos de las vías vacantes para sembrar.

En Alemania, en Leipzig concretamente, surge en 1864 la primera asociación de Huertos, el modelo contemporáneo de huerto comunitario, *schrebergarten*⁶. Creada

⁶ “En Alemania la existencia de los *schrebergarten* permite que los habitantes de las ciudades tengan un refugio cuando sus viviendas han sido bombardeadas y unos medios de subsistencia de los que carecen en el centro de las ciudades” (Moran, N., 2008)

con la intención de demandar jardines dentro del núcleo urbano, conocidos como áreas de juego y educación. Aparecen a partir de los fatídicos resultados sociales provocados por el desarrollo urbano productivo y la necesidad de crear zonas donde los niños de las ciudades pudiesen practicar ejercicio y respirar aire puro. Una vez logrados estos espacios, se divide en parcelas para cultivar, no tardando mucho las familias se responsabilizan de estos huertos y se hacen los primeros de uso.

Posteriormente en Londres se contempló legítimamente esta costumbre y se reglamentó la imposición de determinar superficies en las ciudades para este fin, cualquier zona libre dentro de las metrópolis es empleado para cultivar.

La historia de los huertos urbanos en la primera mitad del Siglo XX está ligada a las grandes guerras, estas exigen a los gobiernos intentar que las ciudades se autoabastezcan, por lo que impulsan el cultivo de frutas y verduras, así como la cría de diferentes animales.

Durante la I Guerra Mundial comienzan a experimentar estas prácticas en Gran Bretaña (*Dig for Victory*), Alemania y Estados Unidos (*Liberty Gardens* y *Relief Gardens*, estos últimos establecidos como huertos urbanos durante la Gran depresión del 29).

En la II Guerra Mundial se llevó a cabo un gran esfuerzo en el cultivo en las ciudades, en Estados Unidos con los *Victory Gardens*, y en Gran Bretaña con la campaña *Dig for Victory*, aprovechando todo el terreno disponible, desde terrenos particulares hasta parques y campos de deportes o cualquier lugar apto para el cultivo.

Tras la II Guerra Mundial las ciudades europeas dan comienzo a una reconstrucción que deja de lado estas experiencias en lugar de darles valor, a pesar de que habían sido fundamentales para su subsistencia. El modelo de suministro de alimentos se basará de nuevo en el transporte a larga distancia.

No obstante, en la década de los setenta los huertos urbanos y jardines reaparecen como instrumento de apoyo comunitario (huertos comunitarios o *community gardens*), en un momento en el que la crisis de la energía y la recesión económica fue más acusado en los barrios de bajos recursos de las ciudades occidentales.

Desde finales de los sesenta, en un contexto de crisis económica en Norteamérica, en el que se venían produciendo procesos de destrucción y desatención de zonas residenciales en el centro de las ciudades, los activistas empezaron a ocupar terrenos abandonados y a cultivarlos.

En este mismo tiempo, nace en Nueva York lo que posteriormente se conocería como *Green Guerrilla*. Grupo fundado por la artista Liz Christy, que utilizaba bombas de semillas⁷ de fabricación casera con el fin de hacer florecer estos espacios.

Tras constituir el primer jardín colectivo autogestionado de Nueva York, teniendo en cuenta el éxito que supuso, los Green Guerrillas comenzaron a organizar talleres y a emplear el huerto como “refugio” de plantas y huerto experimental.

Actualmente en Europa los huertos urbanos son especialmente de ocio, aunque cuando son puestos en marcha por inmigrantes les proporciona una mejora de las condiciones de subsistencia así como de identidad cultural. En cambio, en Estados Unidos la circunstancia de desigualdad social hace que la función de estos sea preferentemente de desarrollo local e integración social.

Casadevante y Morán (2011) sostienen que en el Estado español, debido a sus características históricas (industrialización tardía, crecimientos urbanos que desbordan la planificación, dictadura prolongada...), la relación con la agricultura urbana es muy reciente. Las políticas públicas iniciales comienzan a mediados de los 80 en un entorno de crisis socioeconómica. Se da un incremento de huertos en precario situados en terrenos baldíos de las grandes ciudades y en las riberas fluviales, por lo que se ponen en marcha programas municipales innovadores de huertos de ocio para comenzar a regular estas situaciones.

A mediados de los años 1990 estas iniciativas municipales se consolidaron por todo el estado, y en estos últimos diez años, aproximadamente, han surgido nuevos huertos urbanos vinculados a movimientos ecologistas, vecinales o estudiantiles. Por un lado se han incrementado los huertos comunitarios que han pasado de pertenecer a proyectos aislados y ser poco visibles, a crear redes de huertos comunitarios y a la aparición de un movimiento que demanda espacios vacíos para su gestión ciudadana y mantenimiento. Y por otro lado se crean los huertos universitarios, donde se acercan las competencias de la agroecología al entorno académico y se experimentan cuestiones agrícolas.

⁷ “Consisten, generalmente, en bolas pequeñas, no mayor que una pelota de tenis formadas por semillas, arcilla y compost. Su objetivo es ser lanzadas por los “jardineros guerrilleros” en lugares de difícil acceso o en los que es muy riesgoso estar el tiempo que requiere una siembra en toda regla” (La Bioguía, 2012)

2.3.2. El huerto escolar

El Huerto escolar es un espacio donde se cultivan frutas, granos básicos, hortalizas, hierbas comestibles, plantas medicinales y se crían animales de corral. Suele estar ubicado dentro del centro escolar y para su implementación involucra a la comunidad educativa. Asimismo, es un medio y un recurso para que los educadores guíen el proceso de enseñanza aprendizaje a los alumnos, en todo lo vinculado con la puesta en marcha, desarrollo y uso de cultivos saludables, con el fin educativo, alimenticio y recreativo.

Es una herramienta que favorece el trabajo en grupo, en la que los estudiantes se acercan y practican los conceptos de responsabilidad, sociabilidad y cooperación. La importancia del huerto escolar se basa en las experiencias educativas que se realizan en él, tanto aquellas relacionadas con el crecimiento de las plantas que servirán de alimento, como todas aquellas unidas al proceso de enseñanza aprendizaje que se desarrolla diariamente.

Es un extraordinario recurso para que los centros educativos se conviertan en lugares que faciliten a un alumnado, en su mayoría de entornos urbanos, el acercamiento a experiencias relacionadas con su entorno rural y natural, entender como nos relacionamos y dependemos de él y trabajar actitudes y hábitos de responsabilidad y cuidado medioambiental; interesantes experiencias de cara al desarrollo de las capacidades básicas en Educación Ambiental.

El trabajo en el Huerto Escolar favorece el desarrollo de una experiencia educativa en consonancia con los fines, objetivos y contenidos de la Educación Ambiental, que supone, según el CEIDA⁸ (1998), la unión de tres dimensiones:

- Educar **EN** el medio: trabajando e investigando directamente en el medio, conectando los problemas que perjudican a ese entorno cercano con problemáticas más globales.
- Educar **SOBRE** el medio: El Huerto es una práctica ecológica, que como tal tiene que ser investigada en su globalidad, teniendo en cuenta todos los elementos que lo forman, las relaciones que se dan entre ellos, los cambios que se producen, como se organiza, y las interdependencias que tiene con respecto a otros sistemas.

⁸ Centro de Educación e Investigación Didáctico Ambiental. Ingurugela. Gobierno Vasco.

- Educar **A FAVOR** del medio: fomentando una serie de actitudes y valores necesarios para provocar un cambio hacia conductas más respetuosas con el medio ambiente.

Según la FAO⁹ (2006) los objetivos del Huerto Escolar pueden sufrir cambios o ser modificados con el paso del tiempo. Lo importante a tener en cuenta es que:

- Sean realistas
- Logren una armonía entre las finalidades educativas y productivas
- Que les interese y atraiga a todos (niños, jóvenes, profesores, padres, familias, personal no docente...)
- Se debatan y concreten entre todos los participantes principales
- Respeten y protejan los derechos de los niños y jóvenes

La FAO (2010) sostiene que se está comenzando a trabajar pensando en un nuevo modelo de Huerto Escolar respondiendo con más amplitud a las necesidades de hoy. Está dirigido a la educación ecológica, los medios de alimentación y la mejora de esta, la educación nutricional y la preparación para la vida activa, otorga prioridad a la educación práctica, trabaja en conjunto varias materias y su influencia es extensible a la totalidad de la escuela, la familia y la comunidad.

“El aprendizaje en el huerto escolar es diferente de la mayor parte de los programas de aprendizaje: es multisectorial y multidisciplinario; está estrechamente relacionado con la alimentación escolar; suele ser parcialmente extracurricular; puede requerir apoyo de equipo e infraestructura, en particular abastecimiento de agua; los huertos pueden necesitar atención fuera del período escolar.” (FAO, 2010)

⁹ Food and Agriculture Organization of the United Nations (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura)

LOS OBJETIVOS DE UN HUERTO ESCOLAR	
1.	Despertar el interés de las niñas y niños hacia su entorno más cercano, así como aprender a valorarlos y conservarlos.
2.	Educar en la sensibilidad ambiental contribuyendo al cuidado y mejora del entorno.
3.	Aprender cómo se cultivan los alimentos.
4.	Conocer las características de las plantas de las que nos alimentamos.
5.	Concienciar al alumnado sobre la necesidad de realizar un uso razonable y sostenible de los recursos naturales.
6.	Dar a conocer al alumnado los diferentes roles de las mujeres rurales.
7.	Dar a conocer la importancia de la función de las mujeres en los sistemas alimentarios.
8.	Valorar los “saberes empíricos” que en el medio rural han ido pasando de generación en generación.
9.	Promover hábitos de alimentación y consumo saludables y respetuosos con el entorno.
10.	Valorar los productos locales y la gastronomía casera y natural.
11.	Acercar al alumnado a la realidad del medio rural, con especial incidencia en el más cercano a su población.
12.	Diferenciar las actividades realizadas por personas de las realizadas de manera industrial en relación al cultivo o transformación del fruto o productos.

Tabla 1: Los objetivos de un huerto escolar. Fuente: VSF (*Justicia alimentaria global*). Unidad didáctica: *el huerto escolar ecológico*. AECID. Ministerio de Asuntos Exteriores. Madrid.

2.3.3. Desarrollo comunitario relacionado con los huertos urbanos y escolares.

“Los jardines comunitarios son un modelo para el diseño urbano de base comunitaria. Son microcosmos de la comunidad, que contienen múltiples lecciones para el diseño de barrios y ciudades. Un jardín comunitario es a menudo el primer paso del desarrollo comunitario y un importante espacio de aprendizaje para futuros líderes.” (Whyston Spirn; 2007)

Nerea Morán (2008) señala que muchos proyectos comunitarios, tanto huertos como jardines, pueden considerarse además como medios para conseguir fortalecer la comunidad, alcanzar el desarrollo local y la integración social de los ciudadanos.

En Philadelphia, desde 1987, se trabaja en *West Philadelphia Landscape Plan* (WPLP), un proyecto de desarrollo comunitario e investigación en el que participan instituciones de gobierno, la universidad, grupos vecinales y colegios locales. Sus líneas de trabajo tienen que ver con el estudio de la historia y la situación actual de la comunidad, los lugares desocupados, las oportunidades de rehabilitación, la participación comunitaria y la integración cultural. Desarrolla, entre otros proyectos, el diseño y creación de más de sesenta jardines comunitarios.

Los jardines comunitarios cuentan con una larga historia en esta ciudad. Existen proyectos muy dispares, pero todos ellos surgen de la comunidad por la destrucción y descuido de muchos terrenos y solares del entorno.

Aspen Farm es uno de los jardines que más estrechamente ha colaborado con el programa WPLP. En este proyecto comunitario, que nació en 1975, participan más de cuarenta personas. Tienen estrecha relación con las escuelas de la zona y estas lo utilizan para realizar actividades de educación ambiental con los niños. Los horticultores anualmente dan una beca de estudios a un joven del barrio.

En Nueva York la asociación *Green Guerrilla*, a la anteriormente hacíamos referencia, tiene un importante peso en el desarrollo comunitario y la educación ambiental. Favorece los nuevos jardines suministrándoles plantas, materiales y talleres de formación acerca de jardinería orgánica. Tiene convenios con varias escuelas, desarrolla programas educativos con jóvenes de mejora del espacio mediante actividades como una granja urbana.

En Los Ángeles, concretamente en el barrio *South Central* habitado especialmente por latinos y afroamericanos, se desarrolla uno de los proyectos más importantes de Estados Unidos. En 1992 se organizan los vecinos y son capaces de paralizar el proyecto municipal que intentaba levantar una incineradora en un solar destruido de unas seis hectáreas en el centro del barrio. Ocupan esa superficie y crean *South Central Farm*, una de las granjas urbanas más grandes del país, dividida en 360 parcelas en las que trabajan familias y consumen los productos cultivados. En 2003 el terreno es vendido por el Ayuntamiento y los hortelanos, a pesar de las ofertas e intentos de negociación para recuperarlo, son desalojados tres años después. No obstante el proyecto sigue en marcha en un pequeño parque de la ciudad y en otros terrenos del valle. Las familias continúan luchando por recuperar la antigua granja y por ello han creado un centro comunitario frente al solar, que ha vuelto a tener el mismo aspecto de degradación que al principio, donde han creado una red de distribución de alimentos y venden e intercambian sus productos.

3. PLANTEAMIENTO Y DESARROLLO DEL PROYECTO

3.1 DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

El “Huerto urbano comunitario” se va a desarrollar en el CIPEB, Centro de Iniciación Profesional Etxebarri-Basauri, de titularidad municipal gestionado por Fundación ADSIS¹⁰.

¹⁰ <http://fundacionadsisbizkaia.org/quienes-somos/>

3.1.1 Basauri, como marco espacial del proyecto.

El centro se encuentra en el municipio de Basauri, localidad y municipio de Bizkaia. Basauri tiene una población de 42.542 personas y una extensión de 7,16 km². Se halla situado en la comarca metropolitana formada por Bilbao y otros pueblos a ambas márgenes de la ría del Nervión y en el bajo valle de los ríos Nervión e Ibaizabal. Basauri surge en el punto en el que se unen los dos ríos más importantes de Bizkaia, formando una pequeña llanura fluvial sobre la que se han labrado una serie de meandros (zona limítrofe con Etxebarri), hoy en día ocupados en su mayor parte por instalaciones industriales. Así mismo, en el municipio se unen los caminos que vienen de Orduña y Durango, siguiendo el cauce de los ríos. De aquí tomo el barrio su nombre: Bidebieta, si bien es más conocido en su traducción al castellano: Dos Caminos.

A partir de la zona aluvial en la que nació el Municipio, el terreno se eleva progresivamente culminando en el monte Malmasín (361m.), de naturaleza arcillosa, ya en el término de Arrigorriaga.

El Clima de Basauri es oceánico, templado y húmedo. Las precipitaciones están bien distribuidas durante todo el año, no encontrando ninguna estación especialmente lluviosa. Las temperaturas son moderadas durante todo el año, siendo las oscilaciones térmicas pequeñas.

Basauri limita al norte con Bilbao, Etxebarri y Galdakao; al este con Galdakao y Zarátamo; y al sur y Oeste con Arrigorriaga.

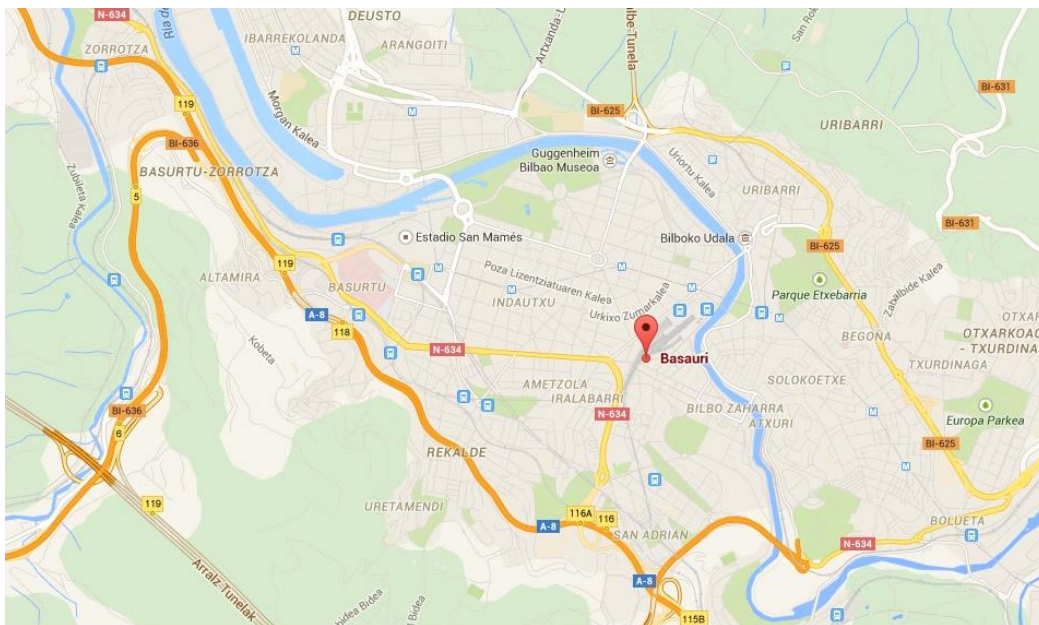


Figura 1. Fuente: Google

Las características de la población de Basauri vienen determinadas por el retroceso experimentado por la población del municipio que ha perdido casi siete mil habitantes desde 1996 y que puede atribuirse, según un estudio realizado por el Área de Relaciones Ciudadanas del Ayuntamiento de Basauri, tanto al descenso de la natalidad, como al retorno de las personas jubiladas a sus lugares de origen, fuera de la CC.AA. del País Vasco.

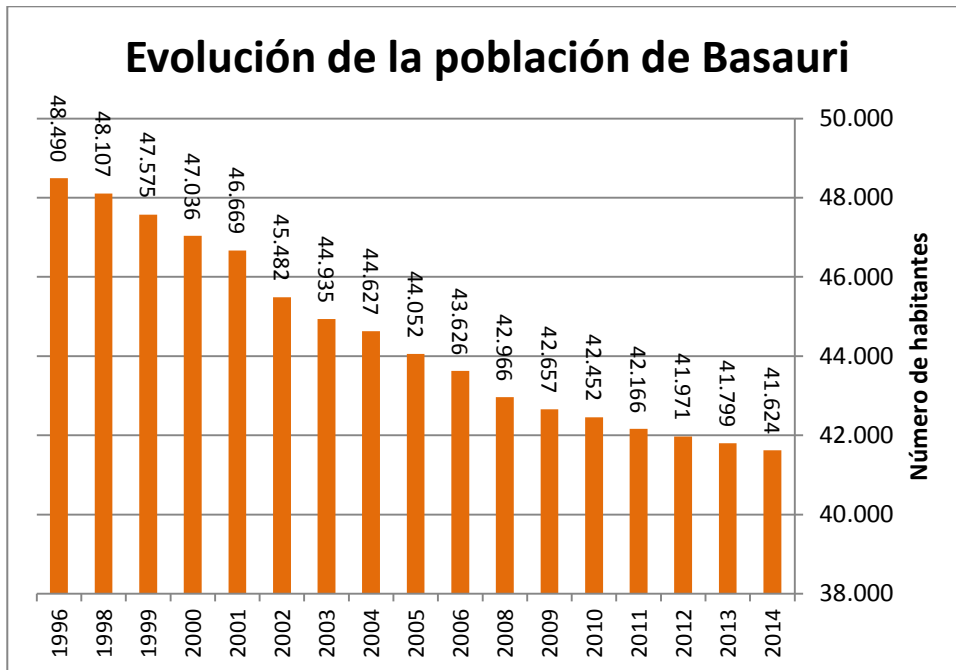


Figura 2. Evolución de la población de Basauri Fuente: INE. Elaboración propia

La estructura de la población de Basauri, en 2014, resultado de este proceso de retroceso demográfico, presenta un acusado envejecimiento con un 25,1% de personas mayores de 65 años, porcentaje muy alejado de la provincial (21,3%) y la estatal (18%). Y una población infantil, menor de 15 años, que solo llega al 11,8% de la población total, mientras que para el conjunto de Bizkaia es del 13,3% y en España el 15,06%. La población joven (15 a 29 años), con 5.010 individuos, llega al 12% de la población total (Bizkaia, 13,2%) y en el conjunto del Estado es del 15,75%.

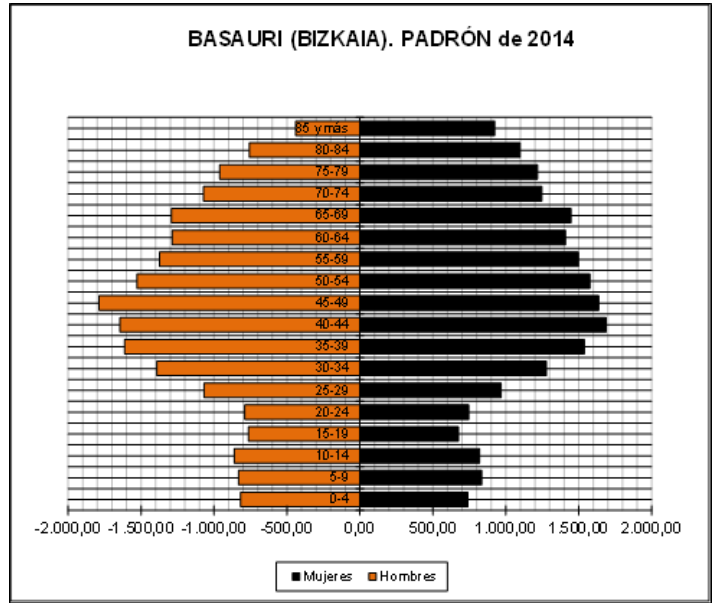


Figura 3: Padrón de población. Fuente INE. Elaboración propia.

El incremento de la población inmigrante registrado no ha conseguido paliar el retroceso de la natalidad, y ello pese a los datos que parecían anunciar un cambio de tendencia entre 1999 y 2004, lo que en un marco de población netamente envejecida resulta el imparable crecimiento vegetativo negativo de las últimas décadas.

PROCEDENCIA DE LA POBLACIÓN EXTRANJERA RESIDENTE EN BASAURI EN 2011

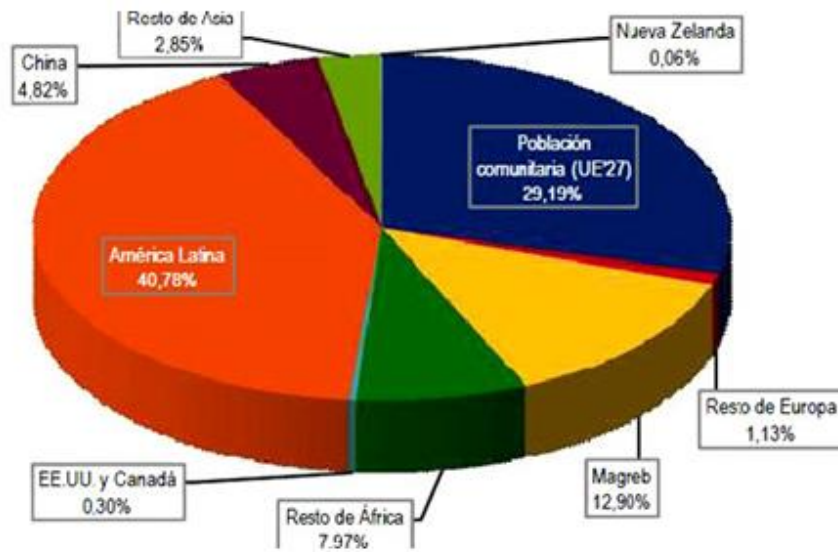


Figura 4: Procedencia de la población extranjera residente en Basauri en 2011. Fuente: Área de Relaciones Ciudadanas del Ayuntamiento de Basauri

El CIPEB, concretamente, se encuentra situado en la calle Kareaga Behekoa, paralela a la calle principal de Basauri, en el Barrio del Kalero, ubicado en una zona estratégica y bien comunicado. Es un antiguo colegio que cuenta con un patio que actualmente está en desuso y donde se ha pensado emplazar el huerto objeto del proyecto en cuestión.



3.1.2 Orígenes del CIPEB

Los orígenes del CIPEB se remontan en el País Vasco al año 1985. En aquel año surge “la iniciación profesional” como Programa experimental en el Gobierno Vasco. Posteriormente la confusión política sobre el futuro y la oportunidad de los programas de formación no reglados y de carácter institucional (1990) llevó al Gobierno Vasco a realizar una evaluación del impacto del programa (1991). De esta evaluación se concluyó que la acogida del programa en los municipios de la Comunidad Autónoma Vasca estaba siendo muy buena.

La publicación de la LOGSE (1993) trajo consigo la implantación de los Programas de Garantía Social en todo el Estado, lo que en el País Vasco obligó a adaptar la Iniciación Profesional a estos nuevos programas. Este salto llevó asociada una mayor “institucionalización” del programa, dotando a los centros de recursos didácticos para su desarrollo (1994).

En el año 2003 vuelve a cambiar la Ley de Educación, saliendo a la luz la LOCE y con ella la transformación de los Programas de Garantía Social en Programas de Iniciación Profesional dentro de la ESO. Durante estos años los programas mantienen en todo momento su carácter no reglado, es decir, que siendo interinstitucionales se sitúan fuera de los niveles y etapas del sistema educativo.

En el año 2006 con una nueva reforma de la Ley de Educación, los Programas de Iniciación Profesional desaparecen, dando paso a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Su puesta en marcha en el País Vasco tiene lugar en el curso 2008/2009. Las características más destacables de estos programas son dos: de una parte el carácter reglado de las enseñanzas y de otro la clara intencionalidad del mismo de reducir el fracaso escolar en el sistema educativo.

En diciembre de 2013 se aprueba por el Gobierno la última reforma de la Ley de Educación, en este caso conocida como LOMCE, Ley de mejora de la calidad educativa. En ella los Programas de Cualificación Profesional Inicial son sustituidos por la Formación Profesional Básica, de tal manera que según el calendario de implantación de esta ley en el curso 2014/2015 los centros que venían desarrollando estos programas habrán de ir sustituyéndolos progresivamente.

En Euskadi, el Gobierno Vasco se plantea para el comienzo del curso 2014/2015 un periodo de transición en el cual, antes de poner en marcha la nueva Formación Profesional Básica se llevarán a cabo Programas de Formación Transitoria Integrada.

3.1.3 Etapas del CIPEB

El CIP Etxebarri Basauri que nació en el año 1989, a pesar de los cambios narrados, se ha mantenido durante estos años como una alternativa de formación real y eficaz para muchos jóvenes de la Comarca del Ibaizabal y Bajo Nervión (si bien en los últimos tiempos se está diversificando la procedencia geográfica de los jóvenes que participan en el programa del Centro).

Todos estos jóvenes, desilusionados y desenganchados de los centros de formación ordinarios, han encontrado en el CIPEB la última oportunidad para lograr un punto de encuentro entre el entorno social cercano y sus propias vidas, a saber, la iniciación de un oficio. Han visto aumentar sus posibilidades de inserción laboral en porcentajes muy elevados, al mismo tiempo que han sustituido la calle por un centro que ha sabido responder de un modo más personalizado a su situación.

Con la configuración del CIPEB como Servicio Municipal por parte del Ayuntamiento de Basauri (1994), se dio por finalizada una etapa inicial del Centro, dando paso a un tiempo de consolidación del programa.

En el año 1998 el centro se plantea iniciar un periodo de Redimensionamiento de los Servicios que ofrece, poniendo especial énfasis en la inserción laboral de los jóvenes. Fundación ADSIS dedica notables esfuerzos a desarrollar una orientación del programa desde la clave de la integración de los diferentes servicios.

El periodo siguiente es bastante activo, con dos reformas de la Ley de educación, por lo que el Centro utiliza gran parte de sus energías a resituarse en los diferentes marcos legales del momento.

A partir del curso 2008/2009, con la consideración de las enseñanzas del CIPEB como enseñanzas regladas, el proceso de cambio y de adaptación ha sido fuerte e intenso. Y ha sido precisamente ese cambio tan sustancial el que ha alumbrado el periodo comenzado en septiembre de 2010. “Más allá del carácter reglado”. Se ha tratado de que el CIPEB sea capaz de adaptarse a las nuevas normativas legales que se plantean como marco de referencia, sin dejar de dar una respuesta más allá de la instructiva, a los jóvenes que quieren participar en el programa. El trabajo en el Centro está guiado en esta etapa por la respuesta a este interrogante ¿Cómo orientar la labor socio educativa para que siendo fieles a los principios de flexibilidad y adaptación, el CIPEB siga dando una respuesta válida a los jóvenes?

La Fundación ADSIS entiende que para poder hacerlo se ha de superar el carácter academicista que parece plantear el Gobierno Vasco, ya que el fracaso escolar de los jóvenes que participan en el CIPEB no viene determinado por deficiencias en las metodologías de enseñanza aprendizaje, sino por aspectos tan básicos como la motivación de los jóvenes, la desatención de la persona en su conjunto, la ausencia de referencias familiares firmes y próximas, etc.

Al inicio de este curso 2014/2015 tras la publicación de la LOMCE, nos hemos reafirmado en “La centralidad de la persona” como el “principio-valor” que influye decisivamente en las apuestas del Centro. Con esta nueva Ley para la mejora de la calidad educativa y la consideración de los programas que aquí se desarrollan como oferta básica y obligatoria dentro de la Formación Profesional (Formación Profesional Básica) perdemos la oportunidad de que nuestros jóvenes saquen el Graduado de la ESO con nosotros, quedando en una situación de mayor vulnerabilidad e indefensión

académica. Es por ello que es nuestro deseo que, en este próximo periodo 2014-2018, el centro sea capaz de ofrecer a los jóvenes la mayor cantidad de herramientas para la vida. Seguir poniéndose en valor.

AÑO	ETAPA	CARACTERÍSTICAS
1989 – 1990	Puesta en marcha	<ul style="list-style-type: none"> • Comenzando a andar
1991 – 1993	Iniciación	<ul style="list-style-type: none"> • Proyectos Europeos • Evaluación impacto programa • Aprobación de la LOGSE
1994 – 1998	Consolidación como servicio estable	<ul style="list-style-type: none"> • Profundización en el diseño del programa • Planteamiento y apoyo de Iniciativas de empleo
1998 – 2004	Redimensionamiento de los servicios	<ul style="list-style-type: none"> • Programas Integrales de Garantía Social
2004 – 2008	Reubicación en el nuevo marco legal	<ul style="list-style-type: none"> • Aprobación de la LOCE: Diversificación de respuestas • Aprobación de la LOE: Programas de Cualificación Profesional Inicial
2008 – 2010	Enseñanza reglada	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptación práctica a los PCPIs
2010 – 2014	Más allá del carácter reglado	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidades de Aprendizaje • Interculturalidad e Integración de extranjeros • Programa Escolarización Complementaria • Plan de convivencia • Aprobación de la LOMCE: FPB
2014 – 2018	Centralidad de la persona	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptación a la Formación Profesional Básica (FPB) • Comunidades de Aprendizaje • Las TICs: herramientas cotidianas en la tarea educativa • El Huerto Urbano Comunitario • Plan de Calidad y Mejora del Centro

Tabla 2: Etapas del CIPEB. Elaboración propia.

3.1.4 El CIPEB actualmente, perfiles profesionales que se desarrollan

Actualmente en el CIPEB se vienen desarrollando siete perfiles profesionales diferentes, 4 de primer curso y 4 de segundo curso, duplicándose uno de ellos en los dos cursos por ser, hasta ahora, el más demandado por los jóvenes.

Primer curso:

- Auxiliar de Peluquería
- Operario de Soldadura
- Operario de Construcciones metálicas

- Reparación de equipos microinformáticos

Segundo curso

- Operario de calefacción y agua caliente sanitaria
- Operario de cocina
- Operario de Reproducción y diseño gráfico
- Reparación de equipos microinformáticos

Cada perfil profesional, además de tareas comunes, desarrollará diferentes actividades, lo más relacionadas posible con su especialidad, para poner el Huerto en marcha.

3.2 COLECTIVO DE PERSONAS AL QUE SE DIRIGE

La experiencia de veinticinco años de la Fundación ADSIS gestionando Centros de Iniciación Profesional, nos ha permitido tener un conocimiento práctico y vivencial del perfil de la población a la que ha ido dirigido el programa del centro, que a nuestro juicio no está plenamente contemplado en las nuevas propuestas del Departamento de Educación.

Tomando como referencia los datos de los que disponemos referidos al curso 2013/2014 se puede extraer que el perfil central de los participantes en el CIPEB es un varón (77%) que comienza en el programa con 16 / 17 años (74%) y que no ha alcanzado la titulación mínima de Graduado en Secundaria (ESO) a pesar de haber realizado algún curso de Enseñanza Secundaria en el caso de los autóctonos.

En cuanto a la procedencia, el 20% son extranjeros. De ellos, los originarios de América Latina alcanzan el 43%, de Marruecos llegan al 20% y de Europa del Este son el 19%. El gráfico que se presenta a continuación muestra con quiénes viven.

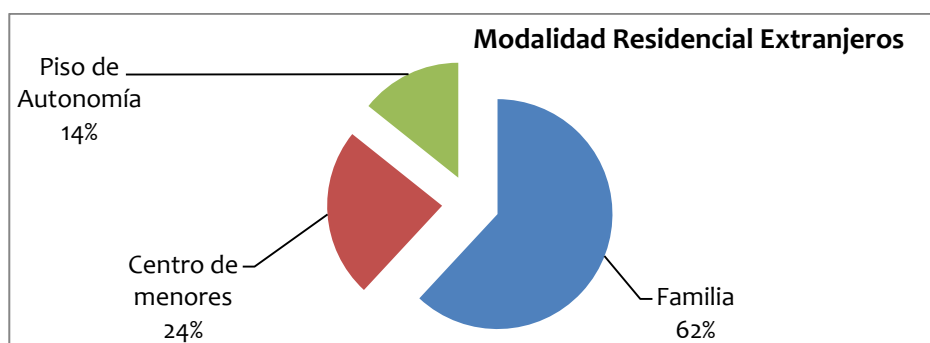


Figura 5: Modalidad Residencial Extranjeros. Elaboración propia.

En lo que respecta al nivel formativo inicial el bajo nivel es el común denominador de todas las personas insertas en el programa. El 90%¹¹ no tiene superado 3° de la ESO, con lo que conseguir que finalicen la formación de un modo exitoso es un objetivo muy ambicioso para ellos, principalmente si nos referimos a la obtención del graduado de la ESO para el caso de los que se forman en los PCPIs.

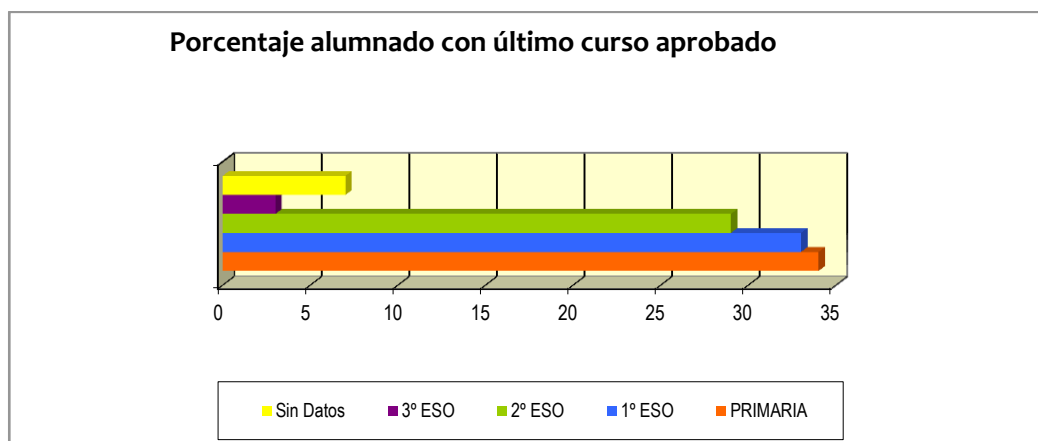


Figura 6: Porcentaje alumnado con último curso aprobado. Elaboración Propia.

Por último queremos hacer notar el elevado número de situaciones personales que suelen requerir del equipo de profesionales del CIPEB una dedicación de acompañamiento personal muy próxima. No olvidemos que antes de conseguir el Graduado de la ESO o un contrato de trabajo, es preciso apuntalar en estos jóvenes unas bases sólidas en la construcción de la persona sobre las que poder construir un futuro exitosamente sostenido. Mostramos datos del último curso a modo ilustrativo.

¹¹ No se incluye aquí el 7% de los que no disponemos de datos, porque son extranjeros.

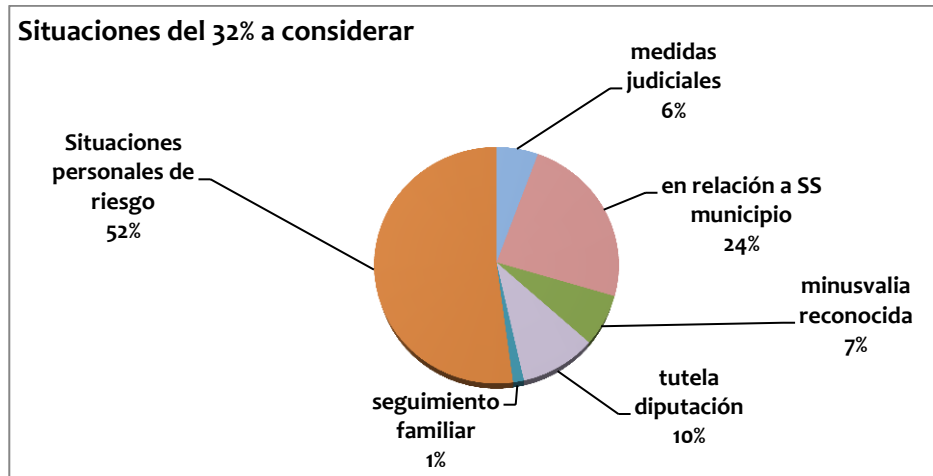


Figura7: Situaciones del 32% a considerar. Elaboración propia.

Con respecto a los jóvenes de aquí, y desde un punto de vista más subjetivo, hemos ido observando una evolución en el perfil que los describe. Cuando se diseñó el programa integral de garantía social (1994), la problemática de los jóvenes se centraba básicamente en el rechazo escolar. No sentían atracción por el estudio, pero sí se mostraban altamente motivados para una formación práctica. Las familias carecían de recursos económicos y los jóvenes querían trabajar, por lo que el aprendizaje de un oficio era en sí ya un elemento altamente motivador.

Algunos de ellos, un porcentaje cercano al 20% del total, planteaban además una problemática de desestructuración familiar, con falta de hábitos de vida: horarios, higiene personal, hábitos alimenticios, trabajo... El problema en el consumo de las drogas estaba presente, generalmente el alcohol y los porros, pero resultaba fácilmente controlable en el centro dada su alta motivación para el trabajo.

Se puede decir que el origen de la problemática que planteaban los jóvenes era escolar, en la falta de adaptación a unos jóvenes con necesidad de realizar un aprendizaje más práctico. La escuela no era capaz de diseñar procesos de enseñanza que respondieran a las demandas del alumnado.

En la actualidad y como tendencia, se observa que los jóvenes autóctonos que acuden al CIP viven sólo en el presente, la necesidad de las acciones inmediatas, el futuro está muy lejano y por ello en la formación para el trabajo (sobre todo si es a largo plazo) ha disminuido la motivación.

En sus casas tienen todas las necesidades cubiertas, por lo que son jóvenes que no sienten carencias materiales y por ello no tienen integrados en su escala de valores aspectos

tan relevantes como el esfuerzo personal, la calidad en el trabajo, la resistencia física,... Esto les configura como personas que se relacionan con su entorno desde la clave de los derechos, estando ausente en sus pautas de pensamiento el significado de las obligaciones.

Viven sobreprotegidos por unas familias que llevadas por los valores imperantes de nuestra sociedad actual, ejercen una educación basada en la ausencia de límites y de responsabilidades personales. Están convencidos de que por darles todo lo que sus hijos piden les tendrán más contentos. Se detecta una clara sobreprotección que debido a la actual crisis económica poco a poco va desapareciendo.

La consecuencia de este modelo de educación familiar es que está generando un tipo de joven muy infantil, “*pasota*”, sin implicación personal en la sociedad, y que se posiciona ante los demás exigiendo unos derechos que reclama a toda costa, porque cree que los demás tienen la obligación de satisfacerle; un tipo de joven que vive el presente y que no se plantea su futuro porque no lo necesita; un tipo de joven que ha aprendido que él es el centro del universo y que las cosas han de ser como él las cree, las quiere o las piensa y si no es así, reacciona de manera descontrolada, sin pensar en las consecuencias; un tipo de joven sin expectativas, sin ilusiones, cuya máxima aspiración es ganar dinero enseguida sin hacer mucho esfuerzo.

Frente a estos aspectos más negativos, también encontramos una serie de valores, en los que es preciso apoyarse: la sinceridad, la entrega en aquello que les gusta, la búsqueda de espacios de relación y de encuentro, fuera de lo que actualmente les ofrece la sociedad en la que están inmersos.

El consumo de drogas viene siendo algo habitual en los jóvenes, cada vez en edades más tempranas; no sólo alcohol y porros, sino que cada vez se detecta más el consumo de otras drogas consideradas más duras, como pueden ser el speed, la ketamina, el cristal,... Algunos llegan al Centro por la mañana en malas condiciones (efecto del consumo), situación que sólo es detectable en sus reacciones y comportamientos. Este es un tema que nos viene preocupando desde hace años, no ya sólo por los efectos nocivos en la salud, sino también por el riesgo personal que supone, el trabajo con máquinas y herramientas peligrosas dentro del taller.

Centrándonos, ahora en el alumnado inmigrante, junto a los fríos datos están las continuas observaciones de la realidad que nos hablan de las siguientes características:

- Su Trayectoria
 - Cuando llegan al Centro se aprecia en ellos una innegable desubicación tiempo-espacio, provocada por las diferencias climáticas, topográficas, culturales y religiosas. Esto les lleva a cierto repliegue en su mundo interno, con fuertes componentes emotivos, que en momentos les retraen y desconectan de exigencias externas (es muy intenso el trabajo interior de elaborar un nuevo arraigo en un contexto desconocido).
 - Pasado un tiempo, aproximadamente entre tres y seis meses, suele producirse una crisis entre las expectativas y los proyectos ideados en el país de origen con lo que la realidad le devuelve aquí, observándose en muchos de ellos el duelo migratorio¹² también llamado síndrome de Ulises.
- Sus Expectativas
 - En los casos en los que las familias emigran con hijos adolescentes, en su gran mayoría sudamericanos, se observan generalmente conflictos entre padres e hijos ya que estos últimos no hacen suyo el proyecto inmigratorio de sus progenitores. Los padres vienen con intención de quedarse definitivamente, en cambio sus hijos tienen como intención quedarse un tiempo, trabajar, lograr algo de dinero y luego volver a su país de origen. Estas diferencias generan dificultades en las relaciones familiares.
 - Cuando se trata de menores que han venido solos el deseo es el de trabajar y por el hecho de que no lo puedan hacer inmediatamente por carecer de papeles, acuden a distintas organizaciones para realizar cursos y a través de los mismos acceder a ayudas sociales, posibles prácticas becadas, pisos compartidos y en el mejor de los casos algún trabajo.
- Sus Relaciones
 - Dificultades para establecer relaciones con personas de aquí, sobre todo las personas de origen africano, por prejuicios de las personas autóctonas o por actitudes de auto-marginación, lo que hace que estas personas se relacionen con las de su propio país formando guetos.

¹² “Según Joseba Achotegui (2002), el *duelo migratorio* es una sintomatología depresiva unida al estrés crónico. No se trata de un estrés adaptativo, sino un estrés prolongado e intenso. Supone un proceso de reorganización y gran esfuerzo de adaptación a los cambios.” (González Calvo, V., 2005, p. 83)

- Prejuicios de algunos inmigrantes hacia las personas autóctonas y hacia otros inmigrantes, lo que dificultan los procesos migratorios de los mismos.
- Se observan situaciones de violencia derivadas de conflictos interculturales, ya sean físicas o verbales.
- Se observa en el alumnado autóctono ciertas actitudes de prejuicio, ideas preconcebidas, ciertos comportamientos y expresiones racistas... Se evidencia la dificultad de gestionar en lo cotidiano del Centro la diferencia y la diversidad cultural.

Esta realidad multicultural que inunda el interior del Centro y que es desconocida para la mayor parte de la sociedad receptora, lleva a la desorientación de los educadores a la hora de planificar, de desarrollar el itinerario personal de formación, de evaluar... provocando sentimientos de frustración, ansiedad y desconcierto. Aparece el miedo a lo desconocido, la necesidad de educar un perfil nuevo de alumnado, muy motivado pero con dificultades para entender las explicaciones, diálogos... Por otro lado, en los educadores se observan diferentes actitudes personales ante el fenómeno migratorio, que obliga en cualquier caso a realizar un esfuerzo extra por aceptar lo diferente y por conocer lo desconocido para poder educar desde el respeto.

Los que trabajamos con estos jóvenes decimos muchas veces que acompañamos personas que están heridas. Su herida afecta también nuestro ser, nos revuelve y nos demanda como educadores ver más allá, acoger y aceptar la propia herida y la herida del otro. El trabajo como educadores requiere de nosotros ir adaptándonos a las necesidades cambiantes de las personas a las que acompañamos.

A la luz de este panorama podemos deducir que la falta de recursos personales para conseguir la ansiada integración social de los jóvenes del Centro es muy grande. El fuerte desarraigo socio familiar de los extranjeros y las carencias relacionales de los autóctonos, nos han llevado en los últimos años a ensayar de forma exitosa la “Relación Interpersonal” como elemento clave de activación de las posibilidades de cada joven.

En ADSIS partimos de la concepción de la persona como un ser en proceso, que necesita ser estimulada para poner en juego todas sus capacidades y potencialidades, desde la educación formal o informal.

Los centros de formación en los que han estado matriculados hasta la fecha o no han sabido o no han podido enganchar con estos jóvenes, por lo que se hace necesaria una intervención que no responda al cliché o imagen que estos tienen de lo que es un centro

formativo. Es por ello que Fundación ADSIS entiende que el mejor modo de recuperar a estas personas es ofreciendo un programa con posibilidades de flexibilidad y de adaptación, en función de las características de los jóvenes concretos de cada año; Un programa capaz de empezar una y otra vez y de forma nueva y creativa con los jóvenes, creyendo en ellos y situando el criterio de la toma de decisiones educativo-organizativas en el proceso de cada una de las personas.

Por todo ello, hace ya unos años, hemos comenzado a introducir cambios en el diseño del programa, con objeto de mejorarlo con vistas a responder más adecuadamente a esta problemática. Hemos ampliado alguno de los servicios que no se contemplan en los diseños del Gobierno Vasco.

3.3 OBJETIVOS DEL PROYECTO

El equipo educativo del CPPCPI Etxebarri – Basauri vivimos con inquietud constante la adaptación de nuestro centro a las necesidades del entorno y muy especialmente de los jóvenes que participan en el programa. La experiencia de estos veinticinco años trabajando con los jóvenes sin cualificación nos ha confirmado en una intuición, a saber, que sólo en la medida en que el centro educativo esté abierto al entorno seremos capaces de facilitar en los jóvenes procesos de incorporación social exitosa.

Esta armonización de la que hablamos es dinámica, puesto que queremos adaptarnos a una realidad cambiante, que evoluciona constantemente: el entorno en el que se desarrollan los jóvenes. Este es un motivo más para recordar que la transformación que se quiere dar en un centro debe ser lenta, pero segura, asentando unos buenos cimientos que soporten los constantes cambios que vivimos.

El joven es una persona, y por tanto, un ser en relación con otros. En esta relación adquiere su identidad, necesariamente vinculada al sentimiento de pertenencia (a un grupo o colectivo). Desde aquí entendemos por vinculación social, el reconocimiento mutuo entre los jóvenes y la sociedad, lo que implica que:

- El joven, crezca en sociabilidad
- El joven, los compañeros, los educadores, la familia y el entorno local, rehagan el vínculo social, asumiéndose mutuamente, reconociéndose en su identidad y pertenencia, y valorándose y ofreciéndose una oportunidad de mutua socialización

Creemos que ésta es una de las opciones que más especifican nuestro proyecto socio educativo. Se trata de orientar nuestros esfuerzos en una doble dirección, los jóvenes más desfavorecidos y su contexto vital. De nada nos sirve preparar a los jóvenes para una inserción social, si ésta no provoca un cambio de actitudes en el entorno próximo.

Trabajar por generar vínculos sociales, hace hincapié en uno de los objetivos generales del proyecto que tenemos en el centro a medio y largo plazo: *“Ser, de una forma significativa y eficaz, agente y cauce de cambio social al servicio de la comunidad, para modificar o eliminar aquellas realidades que impiden la transformación de la realidad social del entorno local y que inciden de manera especial en el desarrollo de los jóvenes desfavorecidos de ese mismo entorno”*.

En este sentido, este proyecto se enmarca en una actitud constante de transformación y mejora del centro, con vistas a responder con calidad a las necesidades planteadas por los jóvenes que participan en el PCPI.

Llevamos cuatro años avanzando por esta senda, recibiendo formación y poniéndola en práctica en la medida de lo posible. Hemos trabajado sobre tertulias literarias, comunidades de aprendizaje, tertulias dialógicas de la mano de Miguel Loza, la utilización de la pizarra digital en las clases. Hemos asistido a Jornadas de Comunidades de Aprendizaje, actuaciones educativas de éxito, al III Encuentro Educación Euskadi Google Apps, a las XIII Jornadas de proyectos de innovación educativa, aprender juntos en convivencia conciliada, y al Congreso Humanizar la Educación.

En este momento queremos seguir dando pasos. En el marco de las comunidades de aprendizaje queremos vincular el Huerto Escolar con la educación ambiental y el desarrollo comunitario. En un futuro serán los propios jóvenes, sus familias y vecinos quienes vayan alumbrando caminos nuevos en este horizonte de mejora continua.

3.3.1 Objetivos generales

En este apartado vamos a exponer las necesidades que detectamos y los objetivos que nos planteamos conseguir para dar una respuesta de calidad.

NECESIDAD 1. Como ya hemos señalado anteriormente, nos encontramos dentro de un marco formativo que tiene un fuerte carácter academicista. Desde que comenzamos a desarrollar los Programas de Cualificación Profesional Inicial y ahora con la puesta en marcha de la Formación Transitoria Integrada como preámbulo de la Formación Profesional Básica, venimos detectando una necesidad importante de recuperar la flexibilidad en nuestra tarea educativa diaria. Al poner tanto peso en la adquisición de

conocimientos, este modelo de formación deja en un segundo plano la adquisición de competencias de desarrollo personal en los jóvenes.

Durante los dos cursos anteriores se desarrollaron en el centro diferentes prácticas de grupos interactivos y tertulias con personas voluntarias. La experiencia está siendo valorada de forma muy positiva por todos aquellos que tomaron parte. Este año, con la creación del Huerto queremos seguir utilizándolas como medio para que los jóvenes se interesen por él y llegar a ponerlo en marcha.

OBJETIVO 1.1. Conseguir una transformación del centro, de tal manera que nos permita adaptarnos mejor a las necesidades de aprendizaje de cada joven.

OBJETIVO 1.2. Ampliar a todos los grupos del centro la práctica de grupos interactivos y tertulias literarias como dinámicas favorecedoras del desarrollo personal, vinculadas con la creación del huerto.

NECESIDAD 2. Como los destinatarios de nuestro centro son jóvenes entre 16 y 18 años que abandonan los estudios sin conseguir el Graduado en Secundaria, han sido “vistos” por sus anteriores agentes educativos como personas con fracaso cuyas expectativas han sido rebajadas de forma alarmante. Esta situación, además de parecernos tremendamente injusta con el joven, pensamos que ha sido la causante de su “fracaso personal”. Como hemos visto en los principios del aprendizaje dialógico, la educación que ofertamos es una educación de máximos, donde ponemos más la mirada en las capacidades. ¿Cómo van a progresar ciertos jóvenes en los que los agentes educativos no tienen la menor confianza? Si nosotros, que nos postulamos como un modelo a seguir, les lanzamos mensajes de lo difícil que es para ellos aprender, difícilmente van a confiar en sí mismos y en sus capacidades.

La “etiqueta” con la que vienen nuestros jóvenes no hace justicia a sus capacidades y es por ello que queremos cambiar la imagen que el barrio – municipio – sociedad tiene de este tipo de centros.

Esta es una necesidad constante en el centro, ya que todos los años tenemos cuatro talleres con nuevos jóvenes.

OBJETIVO 2.1 Fomentar una imagen positiva de los jóvenes del PCPI y/o PFTI y/o FPB mostrando sus numerosas capacidades para tener éxito en la sociedad de la que forman parte.

OBJETIVO 2.2 Facilitar un espacio de encuentro, en el que familias, educadores, jóvenes, vecinos del barrio, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y

locales, personas voluntarias,... compartan un espacio en donde poder trabajar y disfrutar juntos.

NECESIDAD 3. Vemos una necesidad clara de poder ofrecer a nuestros jóvenes una educación unida al medio ambiente. En la medida que estos conozcan el medio en el que viven, lo van a sentir suyo, lo van a valorar y por tanto lo van a cuidar más. Queremos que el Huerto permita a los jóvenes adoptar una forma de vida en armonía con el entorno.

Si queremos ser coherentes con nuestro discurso de una educación de calidad que responda a las necesidades de la sociedad en la que vivimos no podemos dejar de obtener recursos que nos posibiliten estos aprendizajes. ¿Cómo podemos defender el cuidado al medio ambiente por parte de todas las personas si no tenemos en el centro los medios suficientes para dárselas a conocer y ofrecérselas a nuestros jóvenes?

OBJETIVO 3.1. Facilitar la creación de lazos afectivos con el entorno natural.

OBJETIVO 3.2. Fomentar el respeto por la tierra como fuente de vida y desarrollar el interés por no degradarla.

NECESIDAD 4. En el centro nos encontramos con una amplia variedad de jóvenes, de diferentes procedencias, gustos, realidades sociales, culturales,... Vemos una clara necesidad de encontrar espacios en los que estos se relacionen más allá del aula o del taller. Aunque estos espacios también se provocan en el área de tiempo libre, creemos que el Huerto puede ser un entorno en el que se favorezcan unas relaciones positivas tanto con los compañeros y los monitores, como con el medio en el que viven.

OBJETIVO 4.1. Facilitar la creación de lazos afectivos entre los jóvenes del centro.

OBJETIVO 4.2. Crear relaciones positivas y de confianza que permitan al joven conocerse y darse a conocer.

OBJETIVO 4.3. Fomentar actitudes cooperativas a través del trabajo en grupo.

NECESIDAD 5. Cuando son los propios jóvenes los que ponen en marcha algo, lo valoran, lo cuidan, se implican, lo sienten suyo... es mejor forma para que lo vean más atractivo y quieran participar en ello. Creemos que es necesario dotar a nuestros jóvenes de herramientas organizativas, de trabajo cooperativo,... ¿Qué mejor manera que sean ellos los que se organicen para poner en marcha un proyecto en su propio centro educativo? Mientras aprenden a aprender y a enseñarse entre ellos, compartiendo actividades positivas para su desarrollo, es cuando más fácilmente muestran una actitud positiva hacia el trabajo del día a día en el centro y al resto de actividades.

OBJETIVO 5.1. Conseguir que el huerto sea un centro de interés para los jóvenes.

OBJETIVO 5.2. Conseguir implicar en el sueño y la puesta en marcha del huerto a todos los jóvenes del centro.

OBJETIVO 5.3. Fomentar actitudes cooperativas a través del trabajo en equipo para planificar las actividades, organizar las labores del huerto, etc.

3.4 ACTIVIDADES Y CONTENIDO DEL PROYECTO.

Las actividades planteadas en este proyecto van encaminadas a que sean los propios jóvenes los que sueñen con el huerto que quieren para nuestro centro, que valoren las posibilidades que tenemos y que sean ellos, con nuestra ayuda, quienes lo pongan en marcha.

3.4.1 Actividades generales. Comenzando a soñar con el Huerto.

TITULO	DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN
TERTULIAS LITERARIAS	<p>Se utiliza para cualquier texto que se quiera comprender, en este caso con textos enmarcados en la educación ambiental en general y con la creación del Huerto en particular.</p> <p>Se puede hacer con el grupo entero.</p> <p>Se negocia cuánto se lee para la tertulia.</p> <p>No se trata de entender lo que el autor quiere decir, sino, qué entendemos de lo que leemos.</p> <p>Se pone en común lo que les ha gustado, lo que no, lo que les ha llamado la atención, etc.</p> <p>Duración aproximada de una hora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Trabajar el diálogo igualitario. ✗ Trabajar la comunicación lingüística. ✗ Soñar que huerto queremos y como lo vamos a realizar 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ El 75% de los jóvenes comprende el texto que ha leído. ✗ El 75% de los jóvenes reflexiona sobre lo leído. ✗ El 75% de los jóvenes expresa su opinión de manera clara y concisa. ✗ El 100% de los jóvenes respeta las opiniones de los demás. ✗ El 75% de los jóvenes participa activamente de la tertulia ayudando al diálogo. ✗ El 75% de los jóvenes se expresa con un vocabulario cada vez más rico. ✗ El 75% de los jóvenes se expresa oralmente construyendo bien cada frase. ✗ El 75% de los jóvenes muestra interés y respeto por nuestro futuro huerto.
GRUPOS INTERACTIVOS	<p>Se utiliza para dar cualquier materia, práctica o teórica, en este caso relacionadas con la educación medioambiental en general y con la creación del Huerto en particular.</p> <p>Si no está el responsable de esa materia, mejor.</p> <p>Se divide a los jóvenes en grupos no mayores de 5-6 personas.</p> <p>Cada grupo, tiene una tarea diferente.</p> <p>Presencia de un/a dinamizador/a en cada grupo que presenta la práctica (qué hay que hacer) y la dinamiza. No dice cómo hay que hacerlo, se realiza interactuando unos con otros.</p> <p>Duración máxima de 20' cada práctica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Trabajar el diálogo igualitario. ✗ Trabajar la comunicación lingüística. ✗ Soñar que huerto queremos y como lo vamos a realizar. 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ El 75% de los jóvenes utiliza el lenguaje verbal y escrito para la comunicación de sentimientos, ideas y opiniones. ✗ El 75% de los jóvenes dialoga respetando los turnos de participación. ✗ El joven argumenta su opinión basándose en conocimientos previos. ✗ El 75% de los jóvenes ayuda a que otros participen. ✗ El 75% de los jóvenes explica a los demás cómo llega a esa conclusión. ✗ El 75% de los jóvenes muestra interés y respeto por nuestro futuro huerto.
VISITAS A HUERTOS CERCANOS	<p>Para empezar a soñar con que huerto queremos y cómo lo queremos es necesario conocer diferentes experiencias en nuestro entorno para poder partir de una idea previa. Desde el centro se van a organizar salidas para conocer diferentes huertos ya puestos en marcha:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Huerto del centro cívico de Basaizelai • Huertos ecológicos y de ocio en Etxebarri • Huerto Urbano del barrio de San Francisco de Bilbao • Taller de Jardinería del Centro de FP Básica de Leioa 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Promover visitas a experiencias de interés ✗ Conocer otras experiencias puestas en marcha. ✗ Dotarnos de ideas para poner en marcha nuestro huerto. 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Se realizan las salidas ✗ El 75% de los jóvenes acuden a las mismas. ✗ El 75% de los jóvenes muestra interés y respeto por los huertos visitados.

3.4.2 Actividades generales. Por donde empezamos.

TÍTULO	DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN
QUE VAMOS A NECESITAR Y COMO NOS VAMOS A ORGANIZAR	<p>Los jóvenes, por grupos de cuatro o cinco, exponen las ideas que tienen acerca del Huerto. Es el momento de detectar las demandas y necesidades y clarificar los objetivos que nos proponemos. Posteriormente lo ponen en común y exponen las conclusiones de todo el grupo. Con estas preguntas el grupo alcanzará unas conclusiones acerca de lo que quiere y a partir de aquí comenzarán a buscar información bibliográfica, encuestar a personas con huertos de la zona o agricultores, además de la información que los educadores les aportemos.</p> <p>En todo momento el papel del educador es ir dirigiendo o haciendo propuestas al grupo para llegar a consensuar el método de trabajo, contribuyendo a la motivación del joven y que se sienta protagonista de su trabajo y por tanto de su aprendizaje. (ANEXO 5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✘ Aprender a investigar, a despertar la curiosidad y a ejercitarla. ✘ Promover el aprendizaje cooperativo. ✘ Conseguir un acuerdo global entre los jóvenes. ✘ Realizar una lista de necesidades para poner en marcha el Huerto (ya sean humanas o materiales y si estas las ponemos crear nosotros en los diferentes talleres o no). 	<ul style="list-style-type: none"> ✘ El 75% de los jóvenes reflexiona sobre el tema. ✘ El 75% de los jóvenes expresa su opinión de manera clara y concisa. ✘ El 100% de los jóvenes respeta las opiniones de los demás. ✘ El 75% de los jóvenes participa activamente de la tarea ayudando al diálogo. ✘ El 75% de los jóvenes se expresa con un vocabulario cada vez más rico. ✘ El 75% de los jóvenes se expresa oralmente construyendo bien cada frase. ✘ El 75% de los jóvenes muestra interés y respeto por nuestro futuro huerto.
ADECENTANDO EL ESPACIO	<p>Los jóvenes por talleres, tras realizar grupos interactivos y tertulias sobre el tema, y tengan claro que huerto queremos y como lo queremos, se disponen a adecuar el espacio.</p> <p>Nos ponemos de acuerdo de que tarea se va a encargar cada grupo (puede ser por grupo-taller natural o comisiones de voluntarios mezclados de los diferentes talleres).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✘ Promover el aprendizaje cooperativo. ✘ Adecuar el espacio donde va a ir ubicado el Huerto. 	<ul style="list-style-type: none"> ✘ El 75% de los jóvenes participa en adecuamiento del espacio.
UTILES DEL HUERTO, APEROS O HERRAMIENTAS	<p>Los jóvenes, por grupos de cuatro o cinco personas, van a investigar sobre los aperos necesarios para el trabajo en el huerto. Recocerlos, como se utilizan y en qué momento es más apropiada su utilización. Van a trabajar la descripción de la herramienta (cómo), en qué lugar debemos manejarla (dónde) y en qué momento podrá ser necesaria (cuando).</p> <p>Además van a valorar las posibilidades de diseñar y construir las herramientas en los diferentes talleres del centro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✘ Aprender a investigar, a despertar la curiosidad y a ejercitarla. ✘ Promover el aprendizaje cooperativo. ✘ Conocer las herramientas necesarias para el trabajo en el Huerto. ✘ Conocer cómo, dónde y cuándo se utilizan las distintas herramientas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✘ El 75% de los jóvenes reflexiona sobre el tema. ✘ El 75% de los jóvenes expresa su opinión de manera clara y concisa. ✘ El 100% de los jóvenes respeta las opiniones de los demás. ✘ El 75% de los jóvenes participa activamente de la tarea ayudando al diálogo. ✘ El 75% de los jóvenes se expresa con un vocabulario cada vez más rico. ✘ El 75% de los jóvenes se expresa oralmente construyendo bien cada frase. ✘ El 75% de los jóvenes muestra interés y respeto por nuestro futuro huerto.

3.4.3 Actividades por especialidades¹⁴. Poniendo en marcha el huerto.

ESPECIALIDAD	TÍTULO	DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN
CARPINTERÍA METÁLICA SOLDADURA	SEMILLEROS Y MESAS DE CULTIVO	Los jóvenes de ambos talleres con herramientas y materiales propios de la especialidad, realizan los semilleros y mesas de cultivo que posteriormente utilizaremos en el Huerto.	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Promover el aprendizaje cooperativo. ✗ Relacionar el Huerto con las competencias, habilidades... propias de la especialidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Se realizan los semilleros y mesas de cultivo. ✗ El 75% de los jóvenes participan en la realización de los mismos.
PELUQUERÍA	DECORACIÓN DE LOS SEMILLEROS Y MESAS DE CULTIVO	Las jóvenes del taller, una vez realizados los semilleros y mesas de cultivo, los pintan y decoran.	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Promover el aprendizaje cooperativo. ✗ Relacionar el Huerto con las competencias, habilidades... propias de la especialidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Se decoran los semilleros y mesas de cultivo. ✗ El 75% de los jóvenes participan en la decoración de los mismos.
CALEFACCION Y AGUA CALIENTE SANITARIA	SISTEMA DE RIEGO DEL HUERTO	Los jóvenes del taller con los conocimientos, herramientas y materiales propios de la especialidad diseñan y montan el sistema de riego del Huerto.	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Promover el aprendizaje cooperativo. ✗ Relacionar el Huerto con las competencias, habilidades... propias de la especialidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Se diseña el sistema de riego del Huerto. ✗ .Se monta el sistema de riego del Huerto. ✗ El 75% de los jóvenes participa en el diseño y montaje del sistema de riego del Huerto.
DISEÑO GRÁFICO	LOGO DEL HUERTO	Los jóvenes del taller diseñan el Logo del Huerto.	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Promover el aprendizaje cooperativo. ✗ Relacionar el Huerto con las competencias, habilidades... propias de la especialidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Se diseña el logo del Huerto. ✗ El 75% de los jóvenes participa en el diseño del logo del centro.
	CARTELES, RÓTULOS...	Los jóvenes del taller, una vez trabajado por todos los jóvenes en grupos interactivos los tipos de cultivo, la influencia de la luna en el huerto,... con las conclusiones sacadas entre todos realizan carteles informativos, rótulos para los semilleros y mesas de cultivo...	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Promover el aprendizaje cooperativo. ✗ Relacionar el Huerto con las competencias, habilidades... propias de la especialidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Se diseñan y realizan carteles informativos. ✗ Se diseñan y realizan rótulos. ✗ El 75% de los jóvenes participa en el diseño y realización de los carteles ✗ El 75% de los jóvenes participa en el diseño y realización de los rótulos
COCINA	QUÉ VAMOS A CULTIVAR	Los jóvenes del taller valoran cuales son los cultivos más necesarios (propias del entorno y clima) para ellos en la cocina, y posteriormente utilizarlas en sus elaboraciones.	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Promover el aprendizaje cooperativo. ✗ Relacionar el Huerto con las competencias, habilidades... propias de la especialidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Se realiza una lista de los cultivos con sus respectivas temporadas. ✗ El 75% de los jóvenes participa en la elaboración del listado.
	RECICLANDO RESIDUOS ORGANICOS	Los jóvenes del taller de cocina van separando los residuos orgánicos para comenzar la formación de compost ¹³ .	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Separar y reutilizar los residuos orgánicos ✗ Relacionar el Huerto con las competencias, habilidades... propias de la especialidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ El 100% de los jóvenes del taller recicla los residuos del taller.
REPRODUCCIÓN DE EQUIPOS MICROINFORMÁTICOS	BLOG SOBRE EL HUERTO	Dentro del Blog del Centro, crear un apartado sobre el Huerto y mantenerlo actualizado	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Relacionar el Huerto con las competencias, habilidades... propias de la especialidad. ✗ Publicar nuestras acciones en el huerto ✗ Dar información sobre lo que somos y hacemos. ✗ Promocionar al centro dando una visión positiva del mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Se crea un apartado sobre el Huerto en el Blog del centro. ✗ El blog se actualiza mensualmente con las actividades que se van realizando en el huerto y los avances que vamos consiguiendo. ✗ El 75% de los jóvenes participa en el mantenimiento del Blog.

¹³ Tipo de tierra realizada mediante desechos orgánicos.

¹⁴ Estas actividades son una guía de las que podría realizar cada grupo taller según su especialidad, pero serán los jóvenes junto con el monitor de taller los que las valoren y decidan cuales son las más apropiadas y como las van a realizar.

3.4.4 Actividades una vez puesto en marcha el Huerto.

TITULO	DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN
TALLERES DE COLABORACIÓN CON ESCUELAS DE PRIMARIA DEL BARRIO / MUNICIPIO EN RELACIÓN AL HUERTO	Desde el Centro, vamos a establecer un calendario de colaboraciones con los grupos de primaria – infantil de los centros educativos del barrio / municipio. Estas colaboraciones se irán concretando a lo largo del curso en función de las propuestas, tanto de los jóvenes y profesionales del Centro, como de los responsables de los otros centros.	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Trabajar con nuestros jóvenes los valores de solidaridad, colaboración y autonomía. ✗ Trabajar la comunicación lingüística. ✗ Dotar a nuestros jóvenes de habilidades para enseñar a otros lo que ellos han aprendido. 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Se realizan las actividades. ✗ El 75% de los jóvenes participa activamente del mismo. ✗ El 75% de los jóvenes explica la actividad correctamente. ✗ El 75% de los jóvenes colabora con los demás en el desarrollo de la actividad. ✗ El 75% de los jóvenes propone actividades posibles para desarrollar los objetivos. ✗ El 75% de los jóvenes es autónomo en el desarrollo de la actividad. ✗ El 75% de los jóvenes respeta las normas de los talleres.
PUERTAS ABIERTAS DEL CENTRO Y EL HUERTO	Una vez creado el Huerto estableceremos fechas de Puertas Abiertas tanto para visitar el centro y conocer el día a día en los talleres, como para mostrar y dar a conocer el Huerto y como trabajamos en él.	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Mostrar a la comunidad quienes somos, lo que hacemos y como lo hacemos. ✗ Promocionar al centro dando una visión positiva del mismo. ✗ Fomentar en los jóvenes la ilusión por mostrar sus cualidades más positivas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Se realizan las jornadas de puertas abiertas. ✗ El 75% de los jóvenes explica, diversificando las tareas, a los visitantes la dinámica del centro y del Huerto.

3.4.5 Actividades de formación. Sesiones formativas para el equipo educativo.

TITULO	DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN
CURSO DE HUERTO URBANO ECOLÓGICO¹⁵	Lo primero que tenemos que tener claro cómo funciona un Huerto Urbano y como ponerlo en marcha somos los profesionales del Centro, ya que tenemos que transmitir a los jóvenes ilusión y motivación por participar. Por ello, vamos a realizar un curso sobre el huerto urbano ecológico.	Adquirir conocimientos relacionados con los huertos urbanos.	Varios profesionales del centro asisten al “Curso de huerto ecológico Urbano” en el Centro Cívico de Basozelai
HUERTO URBANO ECOLÓGICO	Tener una sesión formativa en la que el equipo educativo reciba los conocimientos adquiridos en la formación realizada en el curso por algunos profesionales del centro.	Hacer partícipes a todos los profesionales del centro de los aprendizajes adquiridos en la formación recibida.	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Se realiza una sesión de transmisión de conocimientos. ✗ Se pone en común las opiniones del equipo.

¹⁵ <http://www.basauri.net/es/content/curso-de-huerto-urbano-ecol%C3%B3gico-0>

3.5 METODOLOGÍA.

Partiendo de la máxima de que todas las personas tienen capacidades y que sólo tenemos que poner los medios para que puedan demostrarlo, a continuación vamos a exponer los principios en los que nos basamos para llevar a cabo la metodología del proyecto.

Participación. Como venimos indicando, si queremos conseguir el objetivo de una educación de calidad que supere la exclusión social, el aprendizaje no queda sólo en manos de los profesionales, sino que además de ellos, participan otros los agentes educativos, como la familia, voluntariado, instituciones y asociaciones del barrio / municipio. Diez Palomar y Flecha (2010) señalan que la idea de aprendizaje en las comunidades de aprendizaje, marca rotundamente que aprender es un hecho social apoyado por el lenguaje y que se da tanto con iguales como con cualquier persona adulta con la que los jóvenes se relacionan. Es por ello que en las Comunidades de Aprendizaje se provoca la contribución de los familiares, miembros de la comunidad y voluntarios en cualquier área o espacio del Centro, incluida el aula. Se optimiza la utilización de los recursos mediante la planificación y la actividad conjunta. Se crean comisiones mixtas para coordinar todo el trabajo, delegando responsabilidades. Los profesionales adquieren un nuevo rol de dinamizadores y coordinadores de quienes colaboran en sus tareas. Todas las personas pueden desarrollar sus culturas e identidades compartiendo el mismo proyecto y aprendiendo unas de otras.

Centralidad del aprendizaje. Lo fundamental en este proceso es conseguir que todos desarrollen al máximo sus capacidades sin que las condiciones externas limiten las expectativas de todos hacia la consecución de dichos logros. Es importante que los jóvenes estén en una actividad formativa el máximo tiempo posible; que haya tantos agentes educativos coordinándose, como haga falta, en la misma aula, para ayudar a quienes queden más rezagados; que la agrupación de los jóvenes sirva para mejorar sus aprendizajes aunque rompan las estructuras de edad y de grupo tradicionales.

Una de las acciones que responde a este planteamiento son los grupos interactivos, en los cuales, los jóvenes comparten sus conocimientos, sin necesidad de un agrupación homogénea en cuanto a sus conocimientos. Ferrer, G (2005) apunta, basándose en Ejbol y Puijdellivol (2002), que los grupos interactivos son el resultado de una estructura flexible del aula en la que los jóvenes se dividen en pequeños grupos de trabajo, cada uno de ellos dirigido por una persona adulta. Estos grupos han de ser heterogéneos teniendo en cuenta el género, aprendizaje y origen cultural de los jóvenes. De esta manera se refuerza, sin discriminación alguna, el aprendizaje de todos.

El centro y el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierten en un eje educativo de toda la comunidad que supera la limitación de las tareas propias de aprendizaje del oficio y formación básica. Los familiares y toda la comunidad hacen suyo el Centro para su propia formación, para ayudar y ayudarse, para compartir y para formarse como madres y padres y como personas.

Como hemos señalado anteriormente, el aprendizaje dialógico promueve la transformación, la dimensión instrumental, la creación de sentido y la solidaridad. Creemos que es fundamental apoyar nuestro proyecto en estos principios. En una educación pensada para una sociedad de la información para todos y todas, se enfatizan las tareas relacionadas con el lenguaje, la expresión y el razonamiento como instrumentos básicos. La resolución de problemas es el otro eje de habilidades alrededor del cual se organizan todas las enseñanzas. No sólo se trata de aprender, sino también de razonar y juzgar la información que se recibe.

Expectativas positivas. Como afirman Elboj et al. (2002), las comunidades de aprendizaje parten de altas expectativas hacia y de todos los jóvenes que acuden al centro. Si insistimos en los peligros y en las dificultades, éstos parecen aún mayores de lo que realmente son. Por ello mismo, partimos del hecho de que los objetivos y los medios en educación no deben ser nunca de mínimos sino de máximos. No se trata de conseguir que no suspendan sino de potenciar sus capacidades, tanto individualmente como en comunidad. Por todo ello, el estímulo es resaltar el éxito, fomentar la autoestima, el control personal del propio proceso educativo y la ayuda para mejorar la cooperación.

Ferrer, G. (2005) sostiene que las motivaciones encaminadas al éxito, las elevadas expectativas de aprendizaje y la creación de relaciones positivas entre los jóvenes, son la llave para alcanzar la excelencia educativa mediante el proceso académico.

El progreso permanente. Dentro de comunidades de aprendizaje la evaluación es considerada una parte del proceso educativo para llegar a una ciudadanía crítica y reflexiva.

Como señalan Elboj et al. (2002), es importante que en la evaluación del proceso no sólo emerjan los cambios importantes a introducir, sino que también se consideren positivas las transformaciones conseguidas hasta el momento. Es decir, se parte de un ideal de participación, pero no se ha de desmerecer la implicación de cada agente social en el proyecto de comunidades de aprendizaje.

Inclusión educativa. Entendemos que el aprendizaje dialógico y la inclusión educativa están íntimamente ligados, ya que ambos persiguen el mismo objetivo de

garantizar el derecho a una educación de calidad con igualdad de oportunidades para todas las personas.

Cuando se habla de “inclusión” es común confundirlo con el término de “integración”. Si bien son términos muy similares, contienen una diferencia: La integración se refiere al proceso de enseñar juntos a personas con diversas diferencias, mientras que la inclusión es una concepción mucho más profunda.

La inclusión educativa enfatiza el sentido de comunidad, para que todos tengan la vivencia de pertenencia, apoyen y sean apoyados por sus iguales y demás miembros de la comunidad escolar. En el Marco del Modelo Educativo pedagógico, “*Heziberri 2020*”¹⁶, del Gobierno Vasco, la escuela inclusiva tiene que crear espacios participativos y democráticos, con riqueza social, en la que se facilite el aprendizaje y donde todas las energías estén puestas en el interés por aprender, convivir, comprender, relacionarse, comunicar, proyectarse hacia los otros grupos y actuar. En la inclusión, el centro de atención es la transformación de la organización y la respuesta educativa de la escuela para que acoja a todas las personas y tengan éxito en el aprendizaje. El mérito de las escuelas inclusivas es que, además de ser capaces de dar una educación de calidad a todos y todas, se logra cambiar las actitudes de discriminación, para crear comunidades que acepten a todos, y por ende, colaboren en la construcción de una sociedad integradora.

El principio general que rige en los centros inclusivos es que todos debemos aprender juntos, omitiendo las dificultades y diferencias individuales, centrando nuestra mirada en las fortalezas.

3.6 IMPLICACIÓN DE LOS PROFESIONALES DEL CENTRO Y RESPONSABLES.

La puesta en marcha de un proyecto de estas características lleva implícita la participación de todos y cada uno de los profesionales que trabajamos en el centro, así como de las personas voluntarias que lleven a cabo las diferentes actividades. Por lo que la participación en la realización de las actividades es de todo el equipo, cada uno desde su responsabilidad asignada en el reparto de las mismas.

El equipo docente completo implicado en este proyecto está compuesto por los siguientes profesionales:

¹⁶ El Plan Heziberri 2020 es un documento elaborado por la Consejería de Educación del Gobierno Vasco teniendo en cuenta más de 500 aportaciones de los agentes educativos de la Comunidad Autónoma. Es un documento base para fijar el Modelo pedagógico y el nuevo currículum vasco para las alumnas y alumnos del sistema educativo de Euskadi.

- 1 directora responsable de la realización de todos los proyectos e iniciativas en el centro.
- 1 orientadora persona responsable del proyecto que coordinará todas las acciones que queremos llevar a cabo.
- 2 educadoras – tutoras, responsables del módulo de tutoría y orientación laboral, haciendo el seguimiento de cada joven, relación con familias o educadores y trabajo en red con servicios sociales y organizaciones que intervienen con los jóvenes.
- 3 educadoras responsables de los módulos generales en los que se quiere transmitir a los jóvenes unos conocimientos relacionados con el Graduado en ESO y con el aprendizaje de las competencias de carácter más academicista. Además, una de las educadoras realiza funciones de orientación y coordinación de los diferentes proyectos que se llevan a cabo (orientadora antes nombrada).
- 7 educadores técnicos, responsables de enseñar a los jóvenes las técnicas propias de la especialidad que han escogido:
 - Educadora técnica de peluquería
 - Educador técnico de soldadura
 - Educadora técnica de carpintería y montaje construcciones metálicas
 - Educador técnico de mantenimiento equipos microinformáticos
 - Educadora técnica de instalaciones de calefacción y agua caliente sanitaria
 - Educadora técnica de cocina – servicio
 - Educador técnico de reproducción gráfica

En total el equipo del Centro está formado por 13 profesionales, implicados de forma directa con este proyecto de innovación / formación.

La formación está contemplada como un objetivo para todos. Teniendo en cuenta las dificultades que tenemos para poder acudir todos a todo, se establece un plan de formación de cada persona y la puesta en común de la misma cuando la participación no sea de todo el equipo educativo.

3.7 EVALUACIÓN DEL PROYECTO

A continuación vamos a exponer el proceso de evaluación que proponemos para hacer la valoración y el seguimiento de este proyecto.

3.7.1 Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación que vamos a emplear para hacer el seguimiento de este proyecto son los mismos que utilizamos en el centro para todas nuestras acciones educativas.

La evaluación que realizamos en el centro es **objetiva** (que sigue unos criterios), continua (diaria), **formativa** (su finalidad es aprender, mejorar), **cualitativa** (aunque al final del curso haya unas calificaciones), **participativa** (dialogada entre educadores y jóvenes), **comprensiva** (abarca los aprendizajes profesionales y el desarrollo personal).

Estos criterios están aplicados a todas las acciones que realizamos tanto los profesionales como los jóvenes.

3.7.2 Indicadores de evaluación

Los indicadores de evaluación están señalados en cada actividad de innovación/formación explicadas anteriormente.

3.7.3 Fases de evaluación

La evaluación será continua a lo largo de todo el curso y contará con tres sesiones en las que se reunirá el Equipo Educativo del Centro y otras más en las que se reunirán los jóvenes.

Equipo educativo

SESIÓN 1. Evaluación inicial. En esta primera fase se realiza una reunión del equipo educativo con la finalidad de compartir el contenido de este proyecto. En esa reunión se ponen en común las diferentes opiniones de cara a definir cuál es nuestro punto de partida. De la misma, se levanta un acta que recoja las opiniones vertidas. Esta acta se guarda para su posterior utilización. (julio - septiembre 2015)

SESIÓN 2. Evaluación de seguimiento. En este segundo momento, realizamos otra reunión para evaluar cómo se ha ido desarrollando el proyecto hasta el momento: El grado de consecución de los objetivos, la realización o no de las actividades, el grado de implicación de los profesionales, etc. (febrero 2016)

SESIÓN 3. Evaluación final de curso. En este tercer encuentro realizamos una valoración global de la consecución de los objetivos, la realización o no de las actividades, el grado de implicación de los profesionales, la respuesta y evolución de los jóvenes, etc. (mayo – junio 2016)

Jóvenes

SESIONES CONTINUAS. Los jóvenes de cada grupo – taller realizan tantas sesiones como sean necesarias a lo largo de todo el curso. En las asambleas de taller se propicia un espacio de expresión sobre las propias vivencias respecto a las acciones que contempla este proyecto (y más). De cada sesión se elabora un acta en la que se contemplarán las diferentes valoraciones vertidas, bien de forma personal, bien en grupo. Se utiliza un cuaderno en el que ir recogiendo todo ello y la responsabilidad de las mismas recae en quien sea delegado/a del grupo – taller y en la tutora del grupo. Es una responsabilidad compartida.

En la medida en que se avance en este proceso, se propicia la realización de reuniones conjuntas con representantes de los diferentes agentes educativos.

3.7.4 Instrumentos de evaluación

Utilizaremos varios instrumentos de evaluación como cuestionarios (para los jóvenes, profesionales, familias, etc.), la observación directa, las conversaciones surgidas por algún acontecimiento a valorar, las valoraciones continuas que se van a ir vertiendo por parte de todos los implicados en este proceso, las actas de las reuniones del equipo educativo y de las asambleas de cada taller, etc.

Otro instrumento que utilizaremos es el cuestionario de evaluación del desarrollo de las funciones de cada profesional del centro.

Un instrumento que quisiera nombrar en especial es el de abrir un canal permanente donde cada persona interesada pueda verter su opinión sobre cualquier aspecto que le parezca interesante. Este instrumento bien puede ser una cuenta de correo abierta al respecto, o bien un buzón de sugerencias en el centro.

Además de todo ello, los informes trimestrales cualitativos que entregamos a cada joven nos van a dar una información de la evolución en desarrollo personal. Con esa información podemos valorar cómo está incidiendo esta nueva metodología en la adquisición de las competencias que nos hemos propuesto trabajar.

4. CONCLUSIONES

En las III Jornadas Socio-pedagógicas celebradas el 29 y 30 de abril de 2015 en Bilbao, Javier Mardones Alonso, Director del Instituto Vasco de Cualificaciones y Formación Profesional, en su ponencia sobre las titulaciones de FP Básica en Euskadi, hablaba de las

metodologías integradoras como apuesta por parte del Departamento de Educación. Proponía que en los centros se trabaje con una metodología en la que exista una interrelación de los módulos, rompiendo con la estructura modular en la impartición de los conocimientos, tanto en los módulos comunes como en los específicos; con el objetivo de lograr una significatividad del aprendizaje, fortaleciendo escenarios con alta simulación.

En estas mismas jornadas, Roberto García Montero, experto en metodologías de aprendizaje, reflexionando sobre las diferentes metodologías innovadoras de aprendizaje, planteaba los Proyectos Integrados de Aprendizaje (PIAs) como una posible metodología a usar en la FP Básica.

Escuchando hablar sobre este tema, en todo momento me venía a la cabeza el Huerto Escolar, puesto que veía la posibilidad de relacionar cada uno de los perfiles profesionales, los módulos generales (ámbito científico tecnológico y de comunicación y social) y el módulo de orientación y tutoría.

La Huerta que he planteado es la primera fase de un proyecto comunitario más amplio. Con él queremos mostrar la cara más amable, positiva y participativa de los jóvenes a la comunidad, buscando iniciar la implicación mutua. La finalidad es partir de la Huerta para desarrollar en un futuro próximo planes de promoción del asociacionismo, consumo responsable, soberanía alimentaria, sensibilización ambiental, intervenciones positivas y regeneradoras del medio, entre otros.

Este proyecto amplía los horizontes en nuestro deseo de continuar construyendo una comunidad de aprendizaje, seguir dando pasos para acercar a más gente a nuestro centro y viceversa, conseguir más implicación y participación de las familias, de los vecinos del barrio, asociaciones,... en definitiva, seguir trabajando para crear vínculos desde el centro educativo a todos los agentes socioeducativos que participan en la vida de los jóvenes.

Una vez terminado el Trabajo de Fin de Grado, analizando si he sido capaz de cumplir los objetivos que me proponía al comienzo, puedo decir que estoy satisfecha con la tarea realizada. A pesar de tener claro desde el comienzo qué quería realizar y cómo lo quería realizar, me ha supuesto un gran esfuerzo darle el formato académico requerido, puesto que, en mi caso, la experiencia va por delante de la teoría.

Durante estos diez años ejerciendo como educadora social, si bien en todo momento ha estado presente la formación permanente, no he tenido presente la autoría de los artículos y materiales trabajados, profundizando y quedándome en el contenido.

Dándole vueltas al proyecto, una de las cosas que hice fue sugerirles la idea a los jóvenes que están actualmente en el Centro. Estos, además de decirme cómo lo veían, darme ideas de cómo hacer, ver juntos las posibilidades... se ilusionaron con ello y eso provocó que mi ilusión creciera aún más. Varios jóvenes del taller de Reparación de Equipos Microinformáticos, sintiendo que el próximo curso estaba muy lejos, decidieron comenzar con su propia “mini huerta” en el taller, así es como ellos la llaman. Recordando como lo hacían en la ikastola¹⁷ cuando eran niños y mejorando la técnica documentándose en internet, plantaron garbanzos en un vaso de plástico. Durante este tiempo lo han ido regando, cuidándolo, colocándolo donde más le diera el sol,... hasta que ha ido creciendo y lo han trasplantado usando útiles del taller. Como maceta una tarrina de DVDs y como palo guía una Tarjeta RAM. A día de hoy siguen mimando sus garbanzos y ésta es la evolución de su aspecto.



Por todo esto, creo que el curso que viene nacerá en el centro un nuevo proyecto en el que toda la comunidad educativa muestra entusiasmo, ilusión y muchas ganas de hacer.

En el CIPEB tenemos un gran deseo de cambiar el mundo, construir una nueva sociedad. El mundo es de los jóvenes, ellos son el futuro, ellos van a construir el mañana.

5. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS UTILIZADAS

¹⁷ Centro educativo del País Vasco. Se utiliza el término de forma coloquial para referirse a la escuela.

5.1 BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTOS CONSULTADOS

ÁLVAREZ, C., GONZÁLEZ, L. y LARRINAGA, A. (2013) Aprendizaje dialógico: Una apuesta de centro educativo para la inclusión. *Tabanque Revista pedagógica*, 26, Págs. 209-224

AMPA del CEID “LA ESCUELA”. *Proyecto: huerto escolar ecológico*. Rivas-Vaciamadrid (Madrid)

BERRITZEGUNE NAGUSIA. *Las competencias básicas en el Sistema Educativo de la C.A.P.V.* Bilbao.

CIEZA GARCÍA, J. A. (2010). El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. Un nuevo espacio-tiempo de intervención socioeducativa. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 17, 123-136.

DIEZ-PALOMAR, J. y FLECHA, R. (2010) Comunidades de aprendizaje: Un proyecto de transformación social y educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 67 (24,1), 19-30.

CASADEVANTE, J. L. F., y ALONSO, N. M. (2011). Huertos comunitarios: sembrando otras formas de habitar la ciudad. *El Ecologista*, 70, 43-47.

CAMACHO GUTIÉRREZ, J. (2014). Desarrollo comunitario. *EUNOMÍA. Revista en Cultura de la Legalidad*, 206-212.

CEIDA (1998). *El huerto escolar. Actividades ambientales*. CAPV. Bilbao

CENTRO DE INTERPRETACIÓN DE LA VIDA RURAL AL SERVICIO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE CASTILLA Y LEON. *El huerto escolar. Un recurso para la adquisición de competencias básicas en el sistema educativo de Castilla y León*. Disponible en <http://www.vidarural.org/pdf/huertosescolarescyl.pdf>

ECOCOCOS (2011). *Historia de los huertos urbanos (I): huertos para pobres*. Disponible en <http://ecococos.blogspot.com.es/2011/05/historia-de-los-huertos-urbanos-i.html>

ECOCOCOS (2011). *Historia de los huertos urbanos (II): dig for victory!* Disponible en <http://ecococos.blogspot.com.es/2011/05/historia-de-los-huertos-urbanos-ii-dig.html>

ECOCOCOS (2011). *Historia de los huertos urbanos (III): green guerrillas.* Disponible en <http://ecococos.blogspot.com.es/2011/11/historia-de-los-huertosurbanos-iii.html>.

ELBOJ, C; PUIGDELLÍVOL, I; SOLER, M y VALS, R. (2002) *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación.* Graó, de IRIF, S.L. Barcelona

DELGADO HUERTOS, E. (2015). *Como hacer desarrollo comunitario con un huerto comunitario.* Universidad de Valladolid. Palencia. Presentación.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA DEL GOBIERNO VASCO. (2014) *Heziberri 2020. Marco del modelo educativo pedagógico.* Vitoria.

FAO (2006). *Crear y manejar un huerto escolar. Un manual para profesores, padres y comunidades.* ISBN 978-92-5-305

FAO. (2009). *El huerto escolar como recurso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas del currículo de educación básica.* República dominicana.

FAO (2010). *Nueva política de huertos escolares.* ISBN 978-92-5-306615-5

FERNANDEZ, J.L. y MORÁN, N. (2011). Huertos comunitarios. *El ecologista*, 70

FERRER ESTEBAN, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Educación*, 35, Págs. 61-70

FREIRE, P. (1997a). *A la sombra de este árbol* Barcelona. El Roure.

FREIRE, P. (1997b). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa.* Madrid. Siglo XXI.

GONZÁLEZ CALVO, V. (2005). El duelo migratorio. *Revista del Departamento de Trabajo Social*, nº 7. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Págs. 77-97.

GONZALEZ FARACO, J. C. (2000). De la escuela a la calle: una educación ambiental para el desarrollo comunitario y la participación social. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 15, 79-89.

IKAS KOMUNITATEAK. *Comunidades de aprendizaje en Euskadi. Una respuesta educativa en la sociedad de la información para todos y todas*. País Vasco.

JUNTA DE ANDALUCÍA (1996) *El huerto escolar en la educación secundaria obligatoria. Materiales para la formación*. Sevilla

MINISTERIO DE EDUCACIÓN GOBIERNO DE EL SALVADOR (MINED). (2009). *El huerto escolar. Orientaciones para su implementación*. El Salvador.

MORÁN ALONSO, N. (2008). Huertos y jardines comunitarios. Una luz en mitad del túnel. *Boletín CF+S.40*. Disponible en: <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n40/anmor.html>

MORÁN ALONSO, N. (2010). Agricultura urbana: un aporte a la rehabilitación integral. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*. N° 111 2010, Págs. 99-111.

MORÁN, N. y AJA, A. (2011). *Historia de los huertos urbanos. De los huertos para pobres a los programas de agricultura urbana ecológica*. Disponible en: [http://oa.upm.es/12201/1/INVE MEM 2011 96634.pdf](http://oa.upm.es/12201/1/INVE_MEM_2011_96634.pdf)

ORCASITAS GARCÍA, J. R. (2008). Comunidades de aprendizaje: Una escuela inclusiva. *Ikas.com. Congreso Comunidades de Aprendizaje. Bilbao. Conferencia*.

RED DE CENTROS DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN AMBIENTAL (RECIDA). (2014). *Guía de recursos. Agricultura urbana – Huertos urbanos – Huertos escolares*. Zaragoza

SANTANA FUENTES, F. *Proyecto de huertos urbanos. Hacia la sostenibilidad*. Las Palmas de Gran Canaria.

TRABER, J.A.y SÁEZ, J.A (2008) Huerto, ¿se escribe con hache? Una experiencia de aprendizaje educativo en secundaria. *Aula de educación educativa*, 170, Págs. 63-65. Barcelona.

VEGA, F. J., ARENCIBIA, S., GARCÍA, Á., RODRÍGUEZ, A., PIÑERO, E., y HERRERA, M. (2005). Escuela y comunidad: Una experiencia de desarrollo comunitario. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (1).

VILLA, A. (2004). Diseño de las titulaciones de grado de “Pedagogía” y “Educación Social”. *Proyecto de la Red de Educación subvencionado por la ANECA*.

VSF (Justicia alimentaria global). *Unidad didáctica: el huerto escolar ecológico*. AECID. Ministerio de Asuntos Exteriores. Madrid.

VV.AA. (2012) *Huertos sociales en el Barrio de la Victoria: proyecto social y educativo*. Valladolid.

5.2 FUENTES LEGALES

DECRETO 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

<http://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2007/11/0706182a.pdf>

DECRETO 47/2014, de 1 de abril, de segunda modificación del Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

<http://www.lehendakaritza.ejgv.euskadi.eus/r48-bopv2/es/bopv2/datos/2014/04/1401615a.pdf>

INSTRUCCIONES del director de formación y aprendizaje sobre la organización y seguimiento del programa de formación transitoria integrada.

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2638/es/contenidos/informacion/formac_profesional/es_1959/adjuntos/pcpi/instrucciones_pfti.pdf

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN 2/2006 de 3 de mayo.

<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

<http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

ORDEN de 10 de junio de 2008, por la que se regulan los Programas de Cualificación Profesional Inicial en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

<http://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2008/07/0804160a.pdf>

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria

<http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>

REAL DECRETO 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

<http://www.boe.es/boe/dias/2009/12/22/pdfs/BOE-A-2009-20651.pdf>

REAL DECRETO 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo.

<http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/05/pdfs/BOE-A-2014-2360.pdf>

5.3 WEBGRAFÍA

AYUNTAMIENTO DE BASAURI.

<http://www.basaurikomerkatariak.com/nuestro-municipio/basauri-nuestro-municipio>

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.

<http://utopiadream.info/ca/>

LA BIOGUA

<http://www.labioguia.com/bomba-de-semillas/>

WIKI DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DE EUSKADI.

<https://ikaskom.wikispaces.com/COMUNIDADES+DE+APRENDIZAJE>

6. ANEXOS

- **ANEXO 1** - LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Disponible en:
<http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- **ANEXO 2** - REAL DECRETO 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo. Disponible en:
<http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/05/pdfs/BOE-A-2014-2360.pdf>
- **ANEXO 3** - DECRETO 47/2014, de 1 de abril, de segunda modificación del Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Disponible en:
<http://www.lehendakaritza.ejgv.euskadi.eus/r48-bopv2/es/bopv2/datos/2014/04/1401615a.pdf>
- **ANEXO 4** - INSTRUCCIONES publicadas por el Director de Formación y Aprendizaje Permanente para el curso 2014/2015. Disponible en:
http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2638/es/contenidos/informacion/formac_profesional/es_1959/adjuntos/pcpi/instrucciones_pfti.pdf
- **ANEXO 5** - Que vamos a necesitar y como nos vamos a organizar.
- **ANEXO 6** – Plano de parcela, distribución.

ANEXO 5

QUE VAMOS A NECESITAR Y COMO NOS VAMOS A ORGANIZAR

Batería de preguntas para los educadores de cara a reflexionar con los jóvenes, a tener en cuenta para guiarles en su aprendizaje.

Cuestiones a tener en cuenta para reflexionar:

- De forma general:
 - ✗ ¿Qué es un huerto?
 - ✗ ¿Qué pretendemos conseguir con el huerto?
 - ✗ ¿Para qué queremos tener un huerto?
- Referidas a la organización y dinámica del grupo:
 - ✗ ¿Qué vamos a necesitar para llevar a cabo las tareas?
 - ✗ ¿Cómo nos organizamos?
 - ✗ ¿Cómo organizamos el huerto?
 - ✗ ¿Establecemos grupos?
 - ✗ ¿Repartimos tareas?
 - ✗ ¿Qué hace cada uno?
 - ✗ ¿Cómo nos coordinamos?
 - ✗ ¿Quién coordina?
 - ✗ ¿Qué persona (nombre y apellidos) es la encargada de cada tarea?
 - ✗ ¿Cuándo vamos a trabajarlo?
- Referentes al espacio físico:
 - ✗ ¿Qué vamos a hacer en el huerto?
 - ✗ ¿En qué lugar lo vamos a situar?
 - ✗ ¿Qué extensión podemos tener?
- Con respecto a las especies vegetales:
 - ✗ ¿Qué vamos a cultivar? ¿Cuándo? ¿Cómo?
 - ✗ ¿Qué propiedades tienen?
 - ✗ ¿Qué especie es?, ¿cuál es su historia?
 - ✗ ¿Cómo se reproduce?
 - ✗ ¿Cómo y cuándo germinan sus semillas?
 - ✗ ¿Cómo es su floración y maduración de frutos?

- Referidas al suelo:
 - ✘ ¿Las lombrices de la tierra son beneficiosas o perjudiciales para el suelo? ¿por qué?
 - ✘ ¿Todas las tierras de labor son iguales? ¿Conoces distintos tipos de tierras de labor? Poned ejemplos indicando las características por las que difiere cada suelo de los demás.
 - ✘ ¿Qué características debe tener un “buen suelo de labor”?
 - ✘ ¿Qué características crees que debe tener la tierra de nuestro huerto?
- Respecto de los abonos:
 - ✘ ¿Con los nutrientes que tiene el suelo podemos obtener hortalizas?
 - ✘ ¿Es necesario aportar al suelo nuevos elementos?
 - ✘ ¿Qué es un abono? ¿Para qué sirve?
 - ✘ ¿Qué tipos de abonos conocemos?
 - ✘ ¿Qué diferencias existen entre abonos naturales y artificiales?
 - ✘ ¿Qué diferencias hay entre el estiércol y el compost?
 - ✘ ¿Vamos a añadir a nuestro suelo algún abono? ¿Qué tipo?
 - ✘ ¿Cuáles serán las ventajas e inconvenientes de usar un tipo u otro?
 - ✘ ¿Qué factores inciden en la elaboración de compost?
 - ✘ ¿Sabes cómo se obtiene compost?
 - ✘ ¿Podíamos obtener compost?

ANEXO 6

PLANO DE PARCELA, DISTRIBUCIÓN.

