

HUERTITA INCLUSIVA: MODELOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTEGRADORA

ANA BELÉN SÁNCHEZ GARCÍA
Universidad de Salamanca

ROCÍO GALACHE IGLESIAS
Universidad de Salamanca

VÍCTOR TEJEDOR HERNÁNDEZ
Universidad Católica de Ávila

1. INTRODUCCIÓN

La Unidad inclusión y apoyo a la discapacidad del Servicio de Asuntos Sociales, gestiona el mantenimiento y la coordinación del proyecto “la Huertita Inclusiva del Servicio de Asuntos Sociales”. Pretende crear un espacio donde permitir la interacción entre estudiantes, con o sin necesidades específicas de apoyo educativo, con colectivos externos a la Universidad como colectivos en riesgos de exclusión social (personas migrantes, con algún tipo de adicción, o entidades que conforman la Mesa de Salud del Ayuntamiento de Salamanca). De esta forma se trata de sensibilizar y eliminar prejuicios fomentando una actitud positiva.

La huerta inclusiva es una herramienta que la encontramos dentro de los modelos de educación participativa e integradora. Su finalidad es dar visibilidad a todos los colectivos minoritarios en riesgo de exclusión social, creando cohesión y vínculos entre los distintos grupos sociales, estimulando un conocimiento del entorno, un intercambio de valores e información. Desde 2019 se ha utilizado esta herramienta en el SAS para trabajar las desigualdades de estos grupos minoritarios en la universidad, aunado a individuos de distintas edades, etnias y capacidades, creando de manera conjunta y sostenible lazos entre los grupos sociales.

Para una comprensión global de la huertita inclusiva como herramienta se expondrá cómo es una educación inclusiva e integradora, factores que la hacen posible y el origen de esta misma. A lo largo de este ensayo se presenta también la elaboración y pautas procesan para llevar a la práctica y qué resultados ofrece.

En efecto, los centros, utilizando diferentes instrumentos y estrategias, ponen en marcha iniciativas con diferentes temáticas, pero compartiendo valores como los que fundamentan el Index están contribuyendo a la transformación de los centros educativos para responder a todos los alumnos y alumnas con equidad, a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reduciendo, por tanto, la exclusión, dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO, 2005). El conocimiento, difusión y coordinación entre estas iniciativas puede contribuir, sin duda, a la construcción de un marco de actuación que sirva de creación de alianzas, inspiración, aliciente u orientación a aquellos comprometidos con una educación de calidad y equidad, como hemos insistido anteriormente.(...)Es necesario complementar el esfuerzo que se realiza dentro de los centros educativos para emprender procesos de mejora que garanticen una educación de calidad para todos los estudiantes, con otros que deben ir dirigidos a establecer redes de apoyo entre escuelas, así como lazos con las comunidades en la que se encuentra cada centro. El trabajo llevado a cabo en los centros debe estar, a su vez, imbricado en desarrollos de carácter local encaminados a construir un sistema educativo más equitativo, lo que se constituirá en sí mismo en una estrategia más eficaz y sostenible para hacer frente a desigualdades sociales amplias (Simón y Echeita, 2013). Como insisten Murillo y Krichesky (2015), la finalidad última de los procesos de cambio escolar debe ser la consecución de una sociedad más justa. En definitiva, la educación inclusiva no es una innovación educativa sin más, es una cuestión de valores, un ámbito en el que los desacuerdos también son frecuentes. Cómo actuamos refleja nuestras ideas acerca de cómo entendemos el mundo (así, por ejemplo, el cambio climático es una amenaza a nuestra idea de cómo queremos vivir y es algo que nos implica a todos), sobre a quiénes escuchamos o prestamos atención y a quiénes

ignoramos y sobre cómo están organizadas nuestras instituciones (Ballard, 2013)

(Guía Para Una Educación Inclusiva, 2015)

1.1. EDUCACIÓN INCLUSIVA

El origen de una conciencia social en el terreno de la educación inclusiva surgió en 1990, en la conferencia de Tailandia. En esta ocasión, la Unesco incide sobre las desigualdades en el ejercicio de los derechos humanos y especialmente en el derecho a la educación. Se le da un lugar a la educación especial, y a los determinados grupos sociales minoritarios, antes invisibilizados. Podemos extraer algunos de los principios fundamentales explicados/mostrados en la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos (1990):

[...] Reconociendo que la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, o más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional; Conscientes de que la educación es una condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal y social, Observando que los saberes tradicionales y el patrimonio cultural autóctono tienen una utilidad y una validez por sí mismos y que en ellos radica la capacidad de definir y de promover el desarrollo, Constatando que, en términos generales, la educación que hoy se imparte adolece de graves deficiencias, que es menester mejorar su adecuación y su calidad y que debe ponerse al alcance de todos, [...] y Reconociendo la necesidad de ofrecer a las generaciones presentes y venideras una visión ampliada de la educación básica y un renovado compromiso en favor de ella, para hacer frente a la amplitud y a la complejidad del desafío, proclamamos la siguiente Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje[...] (Declaración Mundial de Educación)

Se puede comprobar que, ha habido un tiempo de adaptación donde la educación tradicional de forma paulatina ha quedado obsoleta en vista a los valores que ofrecía. Con el paso del tiempo valores educativos antiguos que no se adhieren al modelo inclusivo, se han ido adaptando para la correcta integración e inclusión de todas las personas con derecho a la docencia. Éste ha sido un proceso tardío y gradual de adaptación al desarrollo social. A raíz de esto, han surgido varias representaciones o inquietudes que nos aportan soluciones a la hora de dar una educación

completa e inclusiva. De modo que se ha ido adaptando han ido surgiendo nuevas definiciones para abordar el fenómeno de una educación inclusiva. Para Infante (2010), el origen del concepto y las prácticas de inclusión educativa se ubican en los movimientos sociales que pugnarón por los derechos de las personas con discapacidad. (...) “Se amplía así la representación de quiénes son los sujetos interpelados en y por esta nueva significación, abriendo espacios a nuevas subjetividades y a las intersecciones de sus marcadores (ej., discapacidad, etnia, género, entre otras)” (p. 288). Así, de forma paulatina, tanto el concepto como las prácticas se han ido acercando al reconocimiento de la diversidad en los sistemas educativos regulares y, además, los múltiples procesos de aprendizaje y una buena construcción de identidades. (...)

Para Frandsen (2014), la falta de comprensión de estos múltiples lenguajes y símbolos a los que acceden los jóvenes puede abrir brechas y exclusión en el aprendizaje. De ahí la relevancia de articular la cultura escolar con las culturas de los jóvenes, ya que, con frecuencia, se muestran distantes e incluso en tensión (Feixa, 2010), lo cual dificulta el entrecruce de la experiencia escolar con “las perspectivas de los estudiantes en cuanto a sus dimensiones emocionales y experienciales desarrolladas en su cotidianidad” (Gutierrez-Castro, 2015, p. 99). Para Murillo y Krichesky (2015), el enfoque de eficacia escolar se concentra en ciertos elementos escolares que repercuten en el aprendizaje y, de manera equivalente, el movimiento de mejora de la escuela destaca la importancia de promover y sostener cambios que ejerzan un impacto efectivo al interior de las aulas. En aras de conjuntar ambos enfoques, surge el de mejora de la eficacia escolar, en el cual no solo se interviene en aquellos elementos escolares que repercuten en el aprendizaje, sino en los procesos de cambio y en la apropiación de estos por las comunidades escolares. (...)

Para otros autores anteriores las definiciones sobre educación inclusiva están más centradas en la cultura escolar, El constructo de culturas escolares ha tenido un peso importante en el enfoque de eficacia escolar. Cabe señalar que este enfoque surgió en franca contraposición al reproductivismo educativo, el cual señala que las escuelas perpetúan cierto *statu quo* del orden social y un sistema de dominación hacia los sectores

populares.(...) Lobato y Ortiz (2001) exponen el constructo de cultura escolar en su definición:“El contenido de la cultura escolar está definido por las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas, mientras que a la forma corresponden los modelos de relación y formas de asociación características de los participantes de esas culturas” (pp. 677-678).

El famoso informe Coleman de la década de los sesenta es un claro ejemplo de esta mirada pesimista y desesperanzadora sobre el papel de la educación y las escuelas para atajar las desigualdades. (...)Frente al reproductivismo, el enfoque de eficacia escolar se concentra en el análisis de los factores escolares que permiten elevar el “valor añadido” de la educación desde las prácticas escolares (López, 2005).

Otros autores como Fernandez (2004) ponen énfasis en el análisis en la eficacia de las escuelas y las implicaciones políticas educativas; concluye que la contribución más relevante del estudio sobre las escuelas eficaces ha sido el cambio provocado en nuestras formas de comprender y gestionar las escuelas, ya que existe evidencia de que factores escolares hacen diferencia entre los sectores más pobres, en especial las prácticas pedagógicas de los maestros y el liderazgo de los directores como gestores de climas organizacionales colaborativos y orientados al logro educativo.(..) Las culturas escolares son entendidas para Aguilera, García, Huerta, Muñoz y Orozco (2007) como: “un sistema estructurador de la práctica que da lugar a que los agentes actúen de cierta forma, perciban, aprecien y evalúen las acciones de los demás miembros” (p.253). Por lo que para llegar al objetivo de tener una educación inclusiva total necesitamos de una cultura inclusiva que oriente u desarrolle estas ideas.

Para Gutierrez-Ortega, Martín-Cilleros, Jerano-Rios (2018), centros educativos inclusivos “deberán promover culturas basadas en valores inclusivos, en el trabajo multidisciplinar, en una visión compartida y en la aceptación de la diversidad como elemento enriquecedor del centro” (p. 14). Sin embargo, el cambio de las culturas escolares hacia la inclusión no resulta una empresa sencilla; por ello, se requieren cambios paulatinos que trastocan las prácticas cotidianas de las comunidades escolares/universitarias.

Para Labajos, Gallego y Lago (2012), una cultura escolar inclusiva reconoce y valora la diversidad del alumnado. Estas autoras describen una serie de pautas en el marco de la inclusión de jóvenes migrantes que bien pueden aplicarse a los jóvenes en general: contar con un plan de acogida que integre tanto a los alumnos como a sus familias; facilitar que los alumnos conozcan las instalaciones, horarios, normas del centro y códigos que rigen los intercambios sociales; realizar actividades que promuevan el conocimiento entre compañeros; favorecer valores de empatía y solidaridad contrarios a conductas de discriminación, racismo y xenofobia; organizar al centro educativo y sus apoyos para que los estudiantes utilicen en la medida de lo posible todos los recursos ordinarios; dar seguimiento continuo de cada alumno. Como observamos, dichas pautas se sustentan en el reconocimiento, la participación, el trabajo colaborativo y la generación de culturas escolares que favorezcan el sentido de pertenencia y la creación de auténticas comunidades. (...)

En síntesis, una cultura inclusiva favorece el aprendizaje, construye comunidad y fortalece el sentido de pertenencia, la colaboración y el propio tejido social que trasciende el ámbito escolar. El cuidado, el respeto, la ayuda, las altas expectativas, la participación y la eliminación de cualquier tipo de exclusión son principios nodales de culturas inclusivas. (...)

1.2. MODELO INDEX

En cuanto a elementos de la educación inclusiva encontramos un instrumento de autoevaluación que ayuda a las escuelas a reflexionar sobre su práctica educativa, con el fin de hacer avanzar el pensamiento y la práctica hacia medidas más inclusivas (Ainscow, 2001). lo que es conocido como index, Los autores de esta herramienta son Tony Booth y Mel Ainscow en el año 2000, en el Reino Unido. (lidereseducativos.cl) esta herramienta sustenta el trabajo colaborativo del sector educativo dirigido a mejorar las metas del estudiantado. El método trata de pautas que permiten organizar un proceso de autoevaluación e ir guiando a las instituciones a una educación más inclusiva a través de la investigación. De esta manera se pondrán en práctica ciertas programaciones y métodos de aprendizaje distintos a los tradicionales, se investigará acerca de las necesidades aún no cubiertas a todas los y las estudiantes

se establecerá una metodología de enseñanza y se llevará a cabo para ver qué información se obtiene. (parafraseo)

El índice integra tres dimensiones de análisis e intervención: culturas, políticas y prácticas de una educación inclusiva. Entendemos por culturas inclusivas aquellas que promueven comunidades seguras, acogedoras, colaboradoras, donde cada integrante es valorado y se fomentan altos niveles de logro, para lo cual se ponen en juego valores inclusivos que permean las actividades de todos los agentes que participan en las comunidades. Las políticas inclusivas aluden a que, en todo proceso de innovación, e incluso de toma de decisiones, se fije como meta mejorar el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado. Finalmente, las prácticas inclusivas se refieren a la concreción de la cultura y las políticas inclusivas en la participación, el reconocimiento y en el aprendizaje del estudiantado en todos los espacios escolares.

En todo caso, esa finalidad debe estar vinculada a la transformación profunda de los sistemas educativos de modo que, en todo contexto educativo (independientemente de si hablamos de educación formal o no formal), se promueva y asegure la defensa de la dignidad e igualdad de todos los alumnos y alumnas, como derechos inalienables, desde el reconocimiento y respeto de su diversidad (Puig Rovira et al., 2012). Destacamos tres elementos centrales interrelacionados en la concreción en el desarrollo de ese complejo proceso: inclusión como proceso de incremento de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa y reducción de la exclusión (tanto en la escuela como en la comunidad); inclusión como proceso de transformación y construcción de espacios y sistemas (procedimientos, políticas, leyes), que promuevan esta participación y que, por tanto, incrementen su capacidad para responder a la diversidad garantizando la equidad y, por último, inclusión como el proceso de llevar a la acción los valores que la sostienen.

1.2.1. Integración en la educación

La educación inclusiva es un proceso polifacético que parte de la necesidad individual de sentirse reconocido, tomado en consideración el grupo de referencia (Echeita y Domínguez, 2011 y Puig et al, 2012). Sin embargo, no solo debe entenderse la inclusión como un sentimiento de

pertenencia, sino que su importancia radica en la preocupación por un aprendizaje de calidad y acorde a las capacidades del alumnado, cuestionando qué procesos son los que revierten de manera positiva facilitando un aprendizaje significativo y el rendimiento escolar (Echeita, 2008 y 2013a). López Melero (2012, p. 143) clasifica estas barreras que dificultan la participación, la convivencia y el aprendizaje en tres: políticas (normativas contradictorias), culturales (conceptuales y actitudinales) y didácticas (enseñanza-aprendizaje).

En palabras de Echeita (2008, p. 13) “el resultado de lo que ha de ser la inclusión en cada contexto debe surgir de la participación de todos los implicados en él” es decir, la inclusión educativa es una responsabilidad colectiva y por tanto precisa de la participación de todos los responsables que la constituyen: padres, docentes, equipos políticos e investigadores.

Como recoge Muntaner (2014), uno de los aspectos principales de los que depende que el proceso de enseñanza aprendizaje sea inclusivo depende de la actitud del profesorado hacia la heterogeneidad del aula. De hecho, cuando el profesorado asume y acepta la existencia de individuos diferentes, con necesidades diferentes, es cuando se comienza a atender a la diversidad y a reducir todas las formas de exclusión social (Gómez, 2005). Así pues, la actitud del profesional va a depender de cómo esté íntegro, acepte o comprenda el concepto de diversidad y de cómo esto influye en sus expectativas hacia cómo el alumnado debe aprender, mermando o incentivando tanto la autoestima como la motivación del alumnado (Arnaiz, 1996 y Sales, Moliner, Sanchis, 2001). Además de la actitud, Muntaner (2010) advierte que el docente debe estar abierto al cambio metodológico y organizativo, y predispuesto a la búsqueda de alternativas a sus prácticas docentes.

El profesional debe ajustar, por lo tanto, los procesos de enseñanza y aprendizaje a las características del alumnado, adecuando los apoyos necesarios y los recursos organizativos disponibles (Pujolás, 2001). Es esta manifestación interna y propia del individuo competente la que le permite comprender y actuar en un contexto dado, aunque precise la adaptación de los medios y recursos que sean necesarios (Aznar, Hinojo y Fernández, 2007).

Perrenoud (2004) define trabajo en equipo como una cooperación intensiva profesional basada en un consenso para llevar a cabo un proyecto común, aunque rescata en primera instancia que el trabajo en equipo supone a nivel individual una adquisición de competencias entre las que se encuentra admitir la cooperación como un valor profesional. Estas capacidades o habilidades toman relevancia en la definición de trabajo en equipo aportada por Barraycoa Martínez y LasagaMillet (2010), en la que el trabajo en equipo se concibe como la capacidad de formar parte de un grupo de trabajo para lograr un mismo fin.

La regulación de conflictos es una competencia ligada al trabajo en grupo, puesto que el conflicto se produce tras una divergencia de opiniones. Los conflictos son la fuente de enriquecimiento ya que la confrontación sobre la acción genera diferentes posturas por las que comenzar a emprender, por lo que se podría afirmar que el conflicto en sí no es un concepto peyorativo, sino un primer paso para la resolución positiva (Perrenoud, 2004).

En definitiva, la importancia del trabajo realizado se plasma en la conexión encontrada entre las competencias desarrolladas y los principios fundamentales de la educación inclusiva como son: presencia, participación y progreso (Blanco, 2006; Echeita y Ainscow, 2011; Echeita y Domínguez, 2011; Arnáiz, 2012; Echeita, 2013b y Muntaner, 2013 y 2014 (<https://helvia.uco.es/handle/10396/14467> 2015))

2. OBJETIVOS

1. Emplear la Huerta como apoyo terapéutico
2. establecer vínculos entre las personas
3. fomentar las actitudes de respeto
4. desarrollar una educación sostenible, primando por el medio ambiente
5. que sea un ambiente agradable, motivador e inclusivo para que haya una participación colectiva
6. recuperar prácticas tradicionales (como la siembra) implicando a personas con una perspectiva intergeneracional
7. desarrollo de la comunicación y un acercamiento a la naturaleza.

3. METODOLOGÍA

La huertita inclusiva es una herramienta que nos facilita la inclusión e integración de todos sus componentes, dentro de los entornos educativos nos proporciona la información necesaria y concreta de cada institución como es la realidad física, sabiendo de qué recursos e instalaciones se disponen. Es importante la figura del maestro/educador que enfrenta el reto de encontrar nuevos y estimulantes escenarios o recursos para desarrollar su labor docente, haciendo que los aprendizajes de contenidos y habilidades o la promoción de actitudes sean adquiridos de manera natural a través de la interacción activa del alumnado con su entorno inmediato para de esa manera hacer que los aprendizajes resultantes puedan calificarse de significativos.

(CAP) son grupos de personas que comparten una inquietud que les lleva a desarrollar un aprendizaje a medida que interactúan. El conocimiento se produce a partir de la interacción y participación orientada hacia el aprendizaje de los miembros de la comunidad, partiendo de la experiencia y saberes del grupo y apoyándose de saberes y experiencias externos que se consideren relevantes. (...)

Las Huertas Urbanas Comunitarias ofrecen la oportunidad de poder trabajar con la tierra y practicar la jardinería en espacios públicos de la ciudad. El trabajo con el huerto es una actividad ociosa, creativa y productiva que debería estar accesible a todas las personas. Las CAP lo definen como espacio públicos que promueven la convivencia, facilitan el trabajo en equipo y la autogestión de todas las personas alrededor de un proyecto de huerto urbano. Personas de diversidad funcional, diversidad sensorial, abordarlo desde un enfoque intergeneracional y multicultural.

Cada huerta/huerto propone aquella temática que se adecua más a su carácter e intereses a partir de la cual incrementar la “inclusividad”. La Comunidad diseña estrategias que facilitan mediante el desarrollo de una jornada de detección, “jornada de Huertas abiertas”, recabar la información necesaria para identificar y conocer aquellos aspectos que suponen una limitación o son percibidos como impedimentos por las personas participantes, aquellos otros que se deben potenciar, etc. Posteriormente, en reuniones de valoración y evaluación, se proponen

alternativas que mejoren la inclusividad del “Huerto anfitrión” y sirven de orientación y modelo para el resto de los huertos. Finalmente, este aprendizaje se recopila y se divulga mediante el Manual con el objetivo de que los huertos comunitarios puedan disponer de una herramienta útil para mejorar la inclusión.

La recogida de información se da a través de reuniones preparatorias, “jornadas de huertas abiertas”, reuniones y divulgación de la información recogida.

Fase 1 (“Comenzando”):

ponerse en marcha, constituir un grupo de planificación que incorpore a representantes de los diferentes colectivos, tratando de reflejar la realidad del centro, encontrar los apoyos o “amigos críticos” (Escudero, 2009) que nos ayuden, trabajar de una forma inclusiva, asegurarse de que todos los miembros se “ponen en situación”, llevar a cabo un registro de todo lo que se hace, revisar los indicadores y preguntas del Index que nos ayudarán a buscar evidencias y promover la reflexión, facilitar la participación de los diferentes miembros del grupo en espacios para dialogar sobre los valores, desarrollar un lenguaje común (qué entendemos por inclusión, barreras, recursos y apoyos para la diversidad, etc.), revisar qué está contribuyendo a introducir cambios y mejoras en el centro en ese momento, valorar la posibilidad de integrar los diferentes proyectos o iniciativas que se están llevando a cabo en el mismo y, por último, identificar y hacer frente a las barreras que puedan limitar la utilización del Index.

Fase 2 (“Descubriendo juntos”):

informar, sensibilizar, motivar a la comunidad educativa sobre el Index, crear espacios para explorar las ideas del equipo educativo y de los miembros de las distintas instituciones, de los estudiantes y los padres o tutores, así como de diferentes miembros de la comunidad local, identificar y negociar las prioridades de mejora con el fin de elaborar un plan en esta dirección, integrar las consultas a los diferentes colectivos en la dinámica diaria. En relación con este último aspecto, un objetivo importante, cuando el primer ciclo de consultas haya finalizado, deberá ser

tratar de asegurar la sostenibilidad del proceso de participación de toda la comunidad educativa en la planificación de las mejoras.

Fase 3 (“Elaborando un Plan”):

delimitar las prioridades de mejora y realizar una planificación de las mismas a partir de las evidencias obtenidas en las fases anteriores, que se recogerá en un documento de uso común. En este plan de mejora será necesario concretar las prioridades identificadas en las diferentes dimensiones y secciones analizadas. Las prioridades deberán ser negociadas y consensuadas con los diferentes miembros de la comunidad escolar. Además, para realizar esta concreción se deberán tener en cuenta las ya recogidas en el plan de mejora escolar existente de forma previa pues, como se insiste en el Index, todos los proyectos y planes del centro deben contribuir a su desarrollo inclusivo. En este plan y en cada prioridad finalmente acordada, se deberá hacer constar qué se hará, la temporalización, los recursos necesarios, las responsabilidades que deberán asumir cada uno de los implicados, su repercusión en términos de formación del profesorado, así como los indicadores de evaluación.

Fase 4 (“Pasando a la acción”):

poner en marcha las acciones propuestas para responder a las prioridades y facilitar su mantenimiento, pues para la construcción de culturas más inclusivas se requieren actividades que deben ser continuas. Para mantener ese compromiso hay que implicar de forma activa en la puesta en marcha de los cambios al profesorado, equipos directivos, estudiantes, familias, miembros de las distintas instituciones participativas..., las resistencias y dilemas formarán parte del este proceso (Norwich, 2008) y el diálogo igualitario entre todos los implicados (Flecha, 2009) será estratégico para facilitar la introducción y el mantenimiento de estas mejoras.

Fase 5 (“Revisando los avances”):

revisar y celebrar los progresos, lo que supone, por ejemplo, registrar los ajustes en los planes de mejora, evaluar lo logrado, elaborar un informe de avances que puede hacerse público para toda la comunidad educativa, informar de forma periódica a los diferentes miembros de la

misma de los progresos, continuar “escuchando” en especial a los que tiene menos oportunidades de que sus voces sean oídas, si es posible compartir los avances con otras instituciones, crear espacios para que los diferentes colectivos puedan intercambiar sus experiencias, etc. Además, como tarea imprescindible, el grupo de planificación deberá reflexionar sobre el trabajo llevado a cabo Finalmente, sería necesario considerar los próximos pasos a dar lo que, en realidad, supondría comenzar el proceso (según el centro podría ser el inicio de la Fase 2). No olvidemos que la finalidad última de todo este proceso es facilitar la introducción de acciones específicas sostenibles que promuevan la inclusión (Foreman, 2011). (<https://www.redalyc.org/pdf/551/55141402001.pdf> 2015)

3.1. TRABAJO EN EL HUERTO: ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL HUERTO

En el 2021 se invitó a participar a personas mayores del programa de Acercamiento Intergeneracional (7 personas) y a las asociaciones que trabajan en el ámbito de la discapacidad, la salud mental y en el ámbito de colectivos en riesgo de exclusión de la ciudad de Salamanca (48 entidades). A estos grupos se suman estudiantes universitarios (32 personas). Durante el año 2021, se han realizado distintas acciones, de formación, de preparación y limpieza del huerto, de siembra, mantenimiento y recolección. Se ha tenido en cuenta el calendario de siembra apoyado con una profesional agrónoma y un estudiante de Grado en Ingeniería Agrícola, que ha ido guiando todos los pasos en el huerto. Se ha trabajado de forma ininterrumpida, hasta diciembre de 2021.

Se invitó a participar a las asociaciones que trabajan en el ámbito de la discapacidad en la ciudad de Salamanca, sumándose de esta forma al proyecto personas que debido a sus circunstancias no les resulta tan factible el acceso a la universidad, colaborando así junto a los estudiantes personas con discapacidad intelectual, síndrome de Down, parálisis cerebral y problemas de salud mental.

4. RESULTADOS

Tras la jornada, aumentó la motivación e implicación de gran parte de los integrantes del proyecto y la dirección del centro donde está ubicado el huerto. Además se realizaron varias mejoras en El diseño del espacio: la nivelación del suelo y la transformación del perímetro vallado en un seto de aromáticas para mejorar la visibilidad y el acceso a la huerta.

objetivo: La idea de esta sesión fue diseñar actividades para que estos espacios sean abiertos y accesibles a la infancia; un lugar donde los niños y las niñas puedan aprender de otros colectivos de su entorno próximo, de los beneficios de una alimentación saludable y ecológica, el cuidado de un huerto y sus necesidades, las especies de flores y plantas que existen en su entorno, y, por supuesto, disfrutar y divertirse haciendo huerto.

El proyecto va dirigido a todos los grupos de edad (ancianos, universitarios) y personas en riesgo de exclusión social. Los productos (tomates, acelgas...) se los quedan los propios participantes ya que son ecológicos y no se usan productos químicos.

4.1. DISEÑO DEL ESPACIO.

Suelo bien nivelado, transitable por personas con movilidad reducida, libre de obstáculos que facilite el acceso, la estancia y el tránsito en el espacio. Bancales y contenedores en altura, diseñados para facilitar el trabajo simultáneo de personas con diferentes necesidades: físicas, sensoriales, intelectuales, intergeneracionales, etc... Incorporando aquellos apoyos: plataformas móviles o rampas que permitan apoyo a personas con mayor dificultad de acceso, que no limiten el campo visual y faciliten la comunicación, etc. Herramientas adaptadas. Más ligeras y ergonómicas, adaptadas a las distintas necesidades de los participantes. (brazos más cortos, dificultades motrices, etc.). Facilitar la orientación de las distintas zonas con caminos, cartelería adaptada, utilización de aromáticas, etc. Facilitar el acopio, la identificación y el manejo de herramientas a personas con limitaciones visuales y/o motrices. Candados adaptados en el caso de casetas y vallados Regaderas de distintos tamaños Llaves de agua adaptadas Marcas nocturnas Realizar una evaluación

de riesgos en el Huerto Comunitario para eliminarlos o minimizarlos mediante el empleo de medidas preventivas colectivas o individuales. (Evitar ferrallas, elementos cortantes y punzantes en lo posible, etc). Disponer de agua potable para beber. Disponer de un aseo adaptado.

4.2. COMUNICACIÓN Y RELACIONES DEL HUERTO

La comunicación debe ser lo más sencilla, abierta y flexible posible. El espacio del Huerto en el que se realicen las reuniones debe facilitar la comunicación: sin ruido, adaptado como zona estancial, sin barreras visuales y lo más cómodo posible. El grupo que participe en las reuniones no debe ser excesivamente numeroso: ello dificulta la comunicación. En el caso de grupos numerosos, organizar grupos de trabajo heterogéneos en los que se fomenten los apoyos entre los miembros del grupo. Con rótulos que permitan su buena visibilización y con alfabeto Braille en el caso de invidentes. Identificación de los espacios: zonas de trabajo, zonas de almacenamiento de materiales, etc... Mejorar la Identificación de tareas y el reparto claro de funciones para que cada persona tenga una función concreta. Cartelería identificativa de plantas Situar paneles informativos con instrucciones relacionadas con las tareas a realizar y los cultivos. Identificación de las plantas con señalización visual que permita a las personas con discapacidad visual identificar la zona de trabajo. Empleo de pictogramas (símbolos) Las personas que participen y presenten especiales dificultades de comunicación o de participación en las tareas, etc. deben contar con los apoyos individuales y grupales adecuados, Para las personas con movilidad reducida deben planificarse los apoyos que necesita y pensar en personas de referencia para realizar las tareas. La comunicación debe fundamentarse en una escucha y posteriormente en el aprendizaje.

4.3. ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES

que promuevan la inclusión para conocer su labor e informarles del interés del huerto comunitario en colaborar con ellas. para también saber lo que hacen y proponerles trabajar juntos. Una vez que ya se conocen tanto las personas individuales, como las organizaciones y otros huertos comunitarios, sería interesante realizar una pequeña inauguración-

encuentro, con los objetivos de mostrar ejemplos de lo que significa un huerto inclusivo, formar un grupo de personas interesadas y a la vez comenzar a plantear cómo promover la inclusión en ese huerto comunitario. A partir de ahí, con las personas y organizaciones interesadas, y con sus ideas, puede establecerse un plan de trabajo para hacer el huerto comunitario inclusivo. Dependiendo de la realidad encontrada, de la disponibilidad de recursos, humanos, financieros, temporales, se pueden organizar uno o varios grupos de trabajo, según los colectivos existentes que estén interesados en promover su inclusión. No sólo es importante promover huertos cada vez más inclusivos, sino que sean atractivos para esos colectivos y que tengan continuidad. Este manual, con su decálogo, con sus conclusiones de inclusión de la diversidad funcional, la comunidad y multiculturalidad, y la infancia, puede servir como fuente de inspiración para otros, siempre teniendo en cuenta que cada realidad implica un enfoque y unos resultados distintos (MANUAL DE HUERTOS INCLUSIVOS. (Comunidad de Madrid)

5. CONCLUSIONES

Como se ha reflejado en los apartados anteriores, el proyecto cumple el objetivo principal que es el de incluir en las actividades a personas en riesgo de exclusión ya que participan de toda salamanca un gran número de entidades y personas voluntarias.

Con proyectos como este, se pretende acercar las labores de cuidado de la naturaleza.

La Universidad de Salamanca, tiene en cuenta la corresponsabilidad social, por este motivo, este proyecto tiene en cuenta los objetivos de desarrollo sostenible, ya que con este proyecto se trabajarían los siguientes:

- Objetivo 3.- Salud y Bienestar
- Objetivo 4.- Educación de calidad
- Objetivo 5.- Igualdad de Género
- Objetivo 10.- Reducción de las desigualdades
- Objetivo 11.- Ciudades y Comunidades sostenibles

- Objetivo 12.- Producción y consumo responsables
- Objetivo 13.- Acción por el clima
- Objetivo 15.- Vida de ecosistemas terrestres
- Objetivo 16.- Paz, justicia e instituciones sólidas
- Objetivo 17.- Alianzas para lograr los objetivos

Para concluir, podemos decir que se están desarrollando los objetivos del programa y que, a medida que avanza en el tiempo, las repercusiones y la sensibilización de los participantes va en aumento.